قسم علم النفس التربوى

أثر برنامج إثرائي فى تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية

إعداد الباحثة

رباب سيف النصر عبد العاطي جابر

إشراف

ا.د/ منى حسن السيد بدوى
أستاذ علم النفس التربوي
رئيس قسم علم النفس التربوي "سابقا
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

د./ هبه الله فاروق احمد حسين
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

1445هـ / 2024م

قسم علم النفس التربوي

الاسم: رباب سيف النصر عبد العاطي جابر الجنسية: مصرية
تاريخ الدرجة العلمية: دكتوراه التخصص: علم النفس التربوي
المشرفون: أ.د/ منى حسن السيد بدوى د/ هبه الله فاروق احمد حسين

عنوان الرسالة:

أثر برنامج إثرائي فى تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية

مستخلص الدراسة:
تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر برنامج إثرائي فى تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية. تتكون العينة من(20) تلميذا من تلاميذ الحلقة الإعدادية تراوحت أعمارهم ما بين (13 - 15) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (14.58) عامًا، وانحراف معيارى قدره (0.39).، واستخدمت الدراسة الادوات الاتية : مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن: إعداد رافن (ترجمة وتقنين: عماد حسن، 2016)،اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل، 1989)،بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (إعداد: فتحي الزيات، 2007) ، مقياس التفكير الناقد (إعداد: جابر عبد الحميد جابر، أحلام الباز حسن، 2008)،البرنامج الاثرائي (إعداد: الباحثة). توصلت نتائج الدراسة إلى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية .لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي في مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي في مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية ..
الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي - التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم - الحلقة الإعدادية.

اولا: مدخل الدراسة

مقدمة

القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن العديد من العمليات، مثل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ، وتقتضى هذه العملية فهم المعاني إلي جانب ارتباطها بعمليات نفسية معقدة إلي درجة كبيرة، والقراءة تتضمن العديد من المهارات التي يتم اكتسابها خلال مراحل تعليمها، مثل : الربط الصحيح بين الرمز المكتوب والمعنى، تفسير المعنى في ضوء السياق ،تنظيم الأفكار ،وتذكر هذه الأفكار، ربط وتفسير المقروء في ضوء الخبرة السابقة ، وكل مرحلة من هذه المراحل مرتبطة بالمرحلة السابقة لها واللاحقة؛ لذا فإن إهمال أي مهارة من المهارات في مرحلة يؤدى إلى الضعف في القراءة، وبروز العديد من المشكلات القرائية، ومن هنا فلابد أن تأخذ هذه المهارات حقها من الوقت في عملية التعلم، وأن التعلم يكون من خلال موضوعات قريبة من التلميذ وتمس حاجاته ورغباته، وأن يراعى فيها الفروق الفردية بين التلاميذ، لأن التلاميذ يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

ولقد تطور مفهوم القراءة من كونها عملية ديناميكية بسيطة إلي مفهوم معقد .ففي مستهل القرن العشرين بدأت بمفهوم لا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها ، وكانت الأبحاث تتناول النواحي الفيسيولوجية ، ثم أصبحت بمفهومها الحديث نشاطا فكريا يشتمل على تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها نطقا صحيحا ،والفهم والتحليل، والنقد ،والتفاعل مع المقروء، وحل المشكلات(مجدي حبيب،2013 ، 4-5).

كما تعد عملية القراءة أيضا الأساس في عمليتي التعلم والتعليم والتي من خلالها التأمل ،ومفتاحا من مفاتيح المعرفة ومهارة أساسية للنمو المعرفي ، وهى من أولى المهارات التي يتعلمها التلميذ في المدرسة ، ومن هنا تبرز أهميتها في توفير سبل النجاح ، والتقليل من أسباب صعوبات التعلم في اللغة العربية ، والتي تنتقل مع التلاميذ من الحلقة الأولى إلي التالية إذا لم تعالج .

ومن هذا المنطلق كان المتغير الثانى فى هذه الدراسة هو التفكير الناقد والذي يكشف عن قدرة التلاميذ في إدارة وتوظيف عمليات التفكير للمهارات التالية (معرفة الافتراضات – التفسير-الاستنتاج-الاستنباط-تقويم المناقشات) ومن خلال مراجعة لعملية التأمل الناقد فتم استنتاج هذه المهارات، ويُعتبر التأمل الناقد هو أعلى مستوى للتفكير التأملي(Pameri,2006,57).

كما تعد البرامج الإثرائية من البرامج المهمة في تنمية التفكير الناقد، حيث يتضمن هذا البرنامج مواقف، وخبرات تتطلب التفكير، وتحفيز العقل، وتستند البرامج الإثرائية على تعليم التفكير بطريقة علمية وتطبيقية من خلال التدريبات، والمهام الفكرية الواردة فيه، والأنشطة المتنوعة التي تنمي التأمل والحكم على الأشياء .

ونظرا لانتشار صعوبات التعلم والتي تطلق على فئة معينة من التلاميذ والتي لم تنل القدر الوافي من الدراسة، والبحث حسب نوعها أكاديمية أم نمائية، وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم نظراً للاختلاف بين الباحثين والمهتمين بهذا المجال حول تعريف

صعوبات التعلم ومحكات تشخيصها، وتعتبر هي أكثر هذه الفئات عدداً، كما أن نسبة انتشارها تتراوح بين (5-6٪) تقريباً بالنسبة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة .(عادل عبد الله محمد ، 2005، 25)

وتؤكد الحكومة الفيدرالية من واقع تقارير وزارة التربية عام(2002م) وجود حوالي ثلاثة ملايين تلميذ تتراوح أعمارهم بين (6-21) سنة يعانون من صعوبات التعلم، وتشير التقارير إلي أن أعداد التلاميذ ذوى صعوبات التعليم قد تضاعفت ثلاث مرات على الأقل منذ بدأت الحكومة الفيدرالية الاحتفاظ بسجلات تتضمن بيانات حول هؤلاء التلاميذ عام (1976م)، كما أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمثلون الآن أكثر من نصف عدد التلاميذ المعوقين بصفة عامة. (دانيال هالاهان ، 2007 ،76).

وكذلك أوضح (محمد عبد المؤمن ،2009، 65) موقع فئة ذوي صعوبات التعلم من الفئات الخاصة الأخرى، حيث أشار إلي أن نسبتها تصل إلي ما بين (3٪) إلي (30٪) من مجموع التلاميذ العاديين في التعليم الأساسي، وهي نسبة مرتفعة تستلزم المبادرة بالاهتمام بهذه المشكلة على المستوى البحثي والتطبيقي وابتكار أنشطة إثرائية حديثة تنمي التفكير الناقد لديهم .

ولذلك تبنت الباحثة إلي دراسة التفكير الناقد وذوي صعوبات التعلم(النمائية صعوبات التفكير) من خلال موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المتضمنة في برنامج إثرائي .

أولاً: مشكلة الدراسة :

نبعت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة في مجال التدريس كمعلمة للحلقة الإعدادية ، حيث وجدت الباحثة رغبة التلاميذ في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم وذلك أثناء الحصص الدراسية المقررة ، ووجدت لديهم دافعا لذلك ، وهي مهارات تتم من خلال أنشطة إثرائية حديثة لم يقوموا بدراستها أو التعرف عليها سابقا ، ولقد اهتم العلماء والمفكرون اهتماما كبيرا بموضوع التفكير نظرا لأهميته في التربية، وقد وجد التربويون أن هناك ضرورة قصوى لتعليم التلاميذ مهارات التفكير، وأخذوا يوجهون اهتمامهم نحو تطوير هذه المهارات ، كما أكدت النظريات التربوية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير، ومن أجل ذلك تم وضع الخطط والبرامج لتحقيق أهداف هذه المهارات ، وهذه الدراسة تشير إلى المفاهيم السابقة بالإضافة إلى استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وبناءاً على ما تقدم ومن خلال عمل الباحثة كمدرسة فإن مشكلة الدراسة الحالية يمكن أن تتبلور في السؤال الرئيسى التالى:

ما أثر برنامج إثرائي فى تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية كالتالى:

ما أثر استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

ما أثر استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

ثانياً: أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

التعرف على أثر استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

التعرف على أثر استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

ثالثاً: أهمية الدراسة

الأهمية النظرية :

تتمثل في نقل التراث العالمي المتاح حول هذه الظاهرة وبخاصة المتعلق بسبل تنمية مهارات التفكير الناقد وتكوين قاعدة بحثية لهذا النشاط.

الاهتمام بذوي صعوبات التعلم من حيث تنمية التفكير الناقد لديهم .

تساعد في فتح آفاق جديدة للباحثين في التفكير الناقد .

الأهمية التطبيقية :

1- تفيد القائمين على العملية التربوية في تدريب المعلمين والمعلمات لتوظيف طرائق وأساليب جديدة من شأنها إثارة التفكير الناقد و تنميته .

2- إمكانية وضع نتائج الدراسة موضع التطبيق في المؤسسات التعليمية ، والاستفادة من نتائجها في التخطيط للبرامج التربوية ، للمرحلة الإعدادية .

3-عقد دورات تدريبية للمعلمين في كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم في مجال التفكير الناقد في المرحلة الاعدادية .

رابعاً: مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإثرائي Enrichmentprogram:-هو مجموعة من الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية القراءة مقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وتكون أكثر تنوعا مما يقدم لهم في المنهج المدرسي العام من خلال أنشطة بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد في ضوء برامج رعاية ذوي صعوبات التعلم بمدارس وزارة التربية والتعليم.

التفكيرthinking:

ويعرفه فؤاد أبو حطب "بأنه عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير وهي بهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج، هو كعملية تقويميه تحدده خاصية أنه عملية معيارية تتم في ضوء محكات" (محمد الحيلة ، 2017، 292).

تعرفه الباحثة إجرائيا أنه نشاط عقلي يقوم به المخ كرد فعل تلقائي عندما يتعرض لمثير خارجي ويتم استقباله عن طريق الحواس الخمس للإنسان وبها يكتسب الفرد الخبرة التي تؤدي إلي الهدف لمنشود.

التفكير الناقد Critical thinking :

يعرف قاموس رابطة علم النفس الامريكية (American,Psychological,Assoiation,Dictionary,2015,985) بأنه " عبارة عن الحكم الحذر والمتأنى لما ينبغى علينا قبوله أو رفضه أو تاجيل البت فيه حول مطلب ما او قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبلة او نرفضة.

-يمكن ان يعرف إجرائيا :-

بأنه المستوى الذي يحصل عليه التلاميذ عند إجاباتهم على مقياس التفكير الناقد إعداد د. جابر عبد الحميد، أحلام الباز، والذي يكشف عن قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في إدارة وتوظيف عمليات التفكير وابعاده .

أبعاد التفكير الناقد :

1- معرفة الافتراضات:

الافتراض هو شيء نرتئيه أو نسلم به، ويتكون الاختبار من مجموعه من العبارات يتبعها عدة افتراضات مقترحه ويطلب من الشخص أن يقرر بالنسبة لكل افتراض ما اذا كانت العبارة تحتوي على التسليم به ام لا.

2-الاستنتاج:

نتيجة يستخلصها الشخص من حقائق معينه لوحظت أو افترضت.

ويقدم للشخص مجموعه من المعلومات ومعها استنتاج معين ويقوم الشخص بتقييم هذا الاستنتاج باختيار تقييم من خمسة تقييمات

ص:الاستنتاج صحيح

م ص:الاستنتاج يحتمل ان يكون صحيحا

ب ن:البيانات الموجودة ناقصة.

م خ:يحتمل أن يكون خطأ

3-الاستنباط:

يتكون الاختبار من عبارتين أو مقدمتين يليهما عدة نتائج مقترحه ويطلب من الشخص أن يقرر إن كانت النتائج تترتب على المقدمات أم لا.

4-التفسير:

يقدم للشخص فقرة مختصره ونتائج تتبعها ويطلب منه أن يقرر إن كانت النتائج الواردة تترتب على المعلومات المقدمة في الفقرة دون شك أم لا.

5-تقويم الحجج:

يعرض على الشخص سؤال ويليه مجموعة من الحجج ويطلب منه أن يقرر ما إذا كانت هذه الحجج قوية أم ضعيفة.

صعـوبات التعـلم Learning Disabilities (LD)
أما التعريف الإجرائي الذي تتبناه الباحثة: فهو يشير إلي أن "مفهوم صعوبات التعلم بأنهم فئة غير متجانسة من التلاميذ الذين لا يستفيدون من أساليب التدريس العادية داخل الفصل المدرسي، وبالتالي يحتاجون إلي مصادر تعلم بديلة تتمثل في غرف مصادر التعلم، ويوجد لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأكاديمية أو العقلية الأساسية المتضمنة في مهارات القراءة للغة العربية، ولديهم اضطراب في الأداء السلوكي تجاه المعلم أو تجاه أقرانهم، ويظهر آثاره من خلال انخفاض المستوى التحصيلي الفعلي عن تحصيلهم المتوقع، ولا يعانون من تخلف عقلي، أو أية إعاقات حسية (بصرية أو سمعية) ولا يعانون من حرمان بيئي أو من اضطرابات انفعالية حادة. بالتالي هو مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً فى القراءة من خلال اختبار تشخيصي محكي المرجع على الرغم من أنهم يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، وأحياناً مرتفع جداً ويستبعد من هؤلاء المعوقين والمتخلفين عقلياً وذوي الإعاقات المختلفة.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة

المحور الاول: التفكير الناقد:
احتلت دراسات التفكير أهمية بالغة في الوقت الحاضر، سواء في التربية أو في علم النفس، فالإنسان دائم التفكير فيما يدور حوله من قضايا اجتماعية أو اقتصادية وغيرها من الموضوعات التي تواجه الإنسان، والتي يفكر فيها من أجل حلها، ولا جدال في أن الإنسان منذ أن وطأت قدماه على سطح الأرض وحتى الآن قد واجهته كثير من المشكلات التي تتحدى قدراته، وتعوق تحقيق آماله، وطموحاته وقد تعكر عليه صفو حياته وتحول بينه وبين تمتعه بنعم الحياة ولم يجد الإنسان سبيلاً لمواجهة ذلك إلا باستخدام العقل الذي وهبه الله إليه، واصطفاه به، ليتمكن عن طريقه بعمليات التفكير، لحل المشكلات التي تواجهه.

مفهوم التفكير الناقد:

ويعرف روكر (Roker,T:2014) التفكير الناقد بأنه عملية تخيلية مهارية نشطة، تقوم على تطبيق وتحليل وتركيب وتقييم المعلومات التي يتم جمعها، أو التي تولدها المراقبة والخبرة والتأمل والمنطق، للتوصل لمعتقد أو حكم معين، وهو التفكير المنطقي للحكم على الأسباب والاقتناع بالأسباب، واستبعاد الأسباب السيئة، وقبول الأحكام الجيدة، والتفكير في الأسباب فيما يعتقد ويقوم به الطفل.

تعريف ستيفن (Steven,2014): يشير إلى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي ومسئول ومعقول، ويعمل على تصحيح التفكير ضمن هدف ذي علاقة بالمعرفة والقيم العالمية.

يعرف عدنان يوسف العتوم بأنه " تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفة متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج، والتفكير الناقد هو عملية عقلية مركبة من مهارات وميول ". (عدنان العتوم، 2014، 216).

ويعرف التفكير الناقد بأنه " المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند عليها وتتضمن القدرة على الاستنباط والتفسير وتقويم الحجج والتعرف على الافتراضات والقدرة على تقويم الاستنتاجات. (سيد عبد المحسن ، 2018، 9).

يُستنتج من خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم التفكير الناقد بأنه تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من العمليات المعرفية والعقلية المتداخلة كالتفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، والتمييز والمقارنة، والاستدلال بهدف تفحص الآراء والمعتقدات، والحجج والبراهين بشكل علمي ومنطقي للاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين. ومنه يمكن التوصل للتعريف الإجرائي للتفكير الناقد لدى التلميذ في البحث الحالي.

مقومات التفكير الناقد لدى تلميذ المدرسة:

للتفكير الناقد بعض المقومات التي يستند عليها لتمكين التلميذ من التفكير بشكل ناقد، ويعزز لديه القدرة على معالجة المشكلات، والمواقف التي يتعرض لها في الأنشطة التعليمية، وهي عبارة عن مواصفات عامة متفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير الناقد فيما يلي:

الوضوحClarity: وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن يستطيع التلميذفهمها، ولن يستطيع معرفة مقاصد أو النشاط الموجه له، وعليه لن يكون بمقدور التلميذالحكم على النشاط المطروح عليه.

الصحة Accuracy: وهو أن تكون العبارة التي تطرح على التلميذصحيحة وموثقة من خلال الأدلة والبراهين والأرقام المدعمة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست (ابراهيم احمد ، 2019: 110)

الدقةPrecision: الدقة في التفكير تعني إدراك المشكلة بشكل كامل، وإستفاء كل جوانبها بصفة من المعالجة، والتعبير عنها بلا زيادة أو نقصان، واستعمال لغة دقيقة ومحددة بعيداً عن الغموض والإفراط في التعميم، والسعي لدعم الأفكار بإيضاحات ومقارنات وقياسات وأدلة (Robert,E,2012,98)

الربط: Relevance بأن تتميز عناصر المشكلة أو الموقف أو النشاط بدرجة عالية من وضوح الترابط بين العناصر أو معطيات المشكلة، ويقصد به مدى علاقة السؤال أو المداخلة بموضوع النشاط الموجه للطفل.

العمق: Depth ويقصد به أن تتم المعالجة الفكرية للنشاط أو المشكلة بشكل يأخذ بالاعتبار كل تعقيدات وحبكات المشكلة أو النشاط، وألا يلجأ التلميذ في حلها إلى السطحية.

الاتساع Breadt: ويعني الأخذ بجميع جوانب النشاط بشكل شمولي وواسع، والاطلاع على وجهات نظر التلاميذالآخرين، وطرقهم في التعامل مع المشكلة(نيل براون، 2019: 33-35)

المنطق Logic: يجب أن يكون التفكير الناقد منطقياً من خلال تنظيم أفكار الطفل، وترابطها بطريقة تؤدي إلى معاني واضحة ومحددة لها (رنده العظمة،2015: 38)
الضبط والإحكام Control and Precision:
يقصد به أن تكون العبارة محددة المعنى بحيث لا تحتمل التأويل أو الاختلاف في تفسير معناها (عدنان العتوم، 2014: 76)

يُلاحظ مما سبق بأنه لتمكين التلميذ من التفكير بشكل ناقد، والتوصل لحلول أفضل للمشكلات التي تعترضه من خلال الأنشطة سواء كانت تقليدية أو إلكترونية أثناء اللعب والتعاون مع المعلم وزملائه الطلاب، لابد من الأخذ بعين الاعتبار كل تلك المعايير في المواقف والأنشطة التي تُعد للتلميذ في المدرسة.

خصائص التفكير الناقد:

يشير باير Beyer إلى أن التفكير الناقد يأتي في إطارين هما العقل، والعمليات العقلية، وله بعد عاطفي وبعد ترتيبي، ويكون البعد العاطفي لدى التلميذبتحفيز رغبته في التفكير بشكل ناقد، واستخدام مهاراته لحل المشكلات، وتكوين الأحكام والآراء الجيدة، أما البعد الترتيبي فله خصائص منطقية، ويركز على تنمية المفهوم المألوف حيث يكون هدفه الحقيقي هو الوصول إلى العقلية المنفتحة، النظامية، المحللة، الفضولية، المحبة للبحث والاستقصاء. (جودت سعادة،2011: 104)

وحدد ويد Wade 1995 ثماني خصائص للتفكير الناقد تمثلت في طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، وفحص الأدلة، وتحليل كل من الافتراضات والتحيزات، وتجنب التفكير العاطفي، وتجنب التبسيط الزائد للمشكلة، والأخذ في الحسبان كل التفسيرات المحيطة بالمشكلة، وتحمل الغموض. (نيل براون، 2019: 55).

ويرى (مصطفى الهيلات، 2013: 23) بأنه إذا نشأ التلميذ على أنه ذو عقل مفكر، فلن يترك تفكيره للصدفة، بل سيتعلم كيف يسأل، ومتى يسأل، كما سيتعلم كيف يستدل، ومتى يستخدم الاستدلال، وأي طرق الاستدلال يستخدمها، أي يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً.

ويُلاحظ مما ذكر سالفاً بأنه حتى يتمكن التلميذ من التفكير بشكل ناقد لابد من التمتع بعقلية منفتحة، وأفكار ومعتقدات، ومشاعر تحفز التلميذ على استخدام عمليات عقلية تحقق له القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام، وذلك في ضوء ما يتوفر في بيئته من مثيرات متنوعة وكفيلة بتحقيق ذلك، وهذا ما يجب أخذه بعين الاعتبار أثناء تصميم البرامج الموجهة لتلميذ المدرسة، وإعداد الأنشطة التي تستخدم الوسائل والمواد المختلفة، وتجهيز البيئة المحيطة بالتلميذ بالإمكانات المادية والنفسية والتربوية الفعالة، وتعتبر تصميم الأنشطة الإلكترونية المراعية لأبعاد التفكير الناقد، والتي تسعى إلى بناء تلميذ قادر على أن يفكر بشكل منطقي، وعلى حل المشكلات التي تعترضه من السبل الفعالة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذ المدرسة.

مراحل التفكير الناقد:

إن التفكير الناقد يمكن تطويره من خلال الأنشطة، والتدريبات المختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة حيث أن النجاح في المراحل الأولى يساعد على تحقيق النجاح في المراحل اللاحقة. ويمكن اختصار هذه المراحل كما يلي:

المرحلة الأولى. البحث عن المعلومة: تتضمن هذه المرحلة بعض الأنشطة مثل الملاحظة، والانتباه، ومعرفة المفاهيم، وتحديد التناقض (المشكلة، التساؤل، الإدعاء)، وتنظيم المعرفة، ومعرفة المصادر واستخدامها: وتتطلب منه ممارسة الأنشطة الحسية القائمة على التجريب، والممارسات الذاتية، وتفحص كل المعلومات والبيانات والمفاهيم المتعلقة بالنشاط التعليمي، وإدراك العلاقات بينهم، وتحديد الحقائق والمعلومات. (Daniel,E,2013,39)

المرحلة الثانية. ربط المعلومات: تتضمن هذه المرحلة الأنشطة مثل الاستدلال، تحديد النماذج، التصنيف، والاستنتاج، وتوجيه الأسئلة، وتتطلب هذه المرحلة جمع وترتيب الأشياء والوحدات في فئات أو مجموعات وفقاً للتشابه أو الاختلاف بينهما، بحيث تتضمن مجموعة ذات خواص أو صفات مشتركة، وإيجاد علاقات جديدة بين المفاهيم والمعلومات، والحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة. (اسماعيل علي، 2019: 45)

المرحلة الثالثة. التقييم: تتضمن هذه المرحلة الأنشطة مثل تحليل الناتج الجديد حيث تتطلب تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة، وتحليلها ليتمكن التلميذمن تطوير موقف واضح له يستطيع به مواجهة الآخرين في النشاط التعليمي وحل التناقض (Peters,M, 2018:22-25)

المرحلة الرابعة. التعبير: عند الوصول إلى هذه المرحلة فإن حل التناقض يكون بصفة مؤقتة أو أولية، ومعرض للتغذية الراجعة، وقد تؤدي معلومة جديدة إلى عودة التلميذالمفكر الناقد إلى مرحلة سابقة من مراحل التفكير.

المرحلة الخامسة. التكامل: يقصد به تكامل شخصية التلميذمع القاعدة المعرفية المكتسبة، وهي تحدث في نهاية النشاط، ويعبر عنها التلميذبقوله: لقد فهمت أو هكذا أفضل، ويصل فيها التلميذإلى حالة من الارتياح المعرفي. (آمال بدوي، أسماء فتحي، 2009: 70-72)

يُلاحظ من خلال الاطلاع على مراحل التفكير الناقد بأن التلميذلابد من المرور بعدد من العمليات والمراحل للتمكن من التفكير بشكل ناقد وهذه المراحل تتطلب مهارات مختلفة لابد من تنميتها لتحقيق ذلك.

استراتيجيات التفكير الناقد:

تُعد استراتيجيات التفكير الناقد ومهاراته بمثابة مفاتيح للتعلم، والذي يعمل على إكساب التلميذ مقومات التفكير الحر والمستقل من الناحيتين النظرية والعملية، حيث يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجيات سواء كان ذلك بشكل مستقل عن منهج الأنشطة أو متضمنًا فيه، وتعرف (لانا يوسف، 2011: 34) هذه الاستراتيجيات بأنها

مجموعة من الإجراءات التعليمية – التعلمية المنظمة والمتسلسلة التي يتبعها كل من المعلم والتلميذ لتحقيق تعلم فعّال.

وهناك أربع استراتيجيات يمكن توظيفها لتعليم مهارات التفكير الناقد للأطفال وبشكل مباشر، وهي كما ذكرها: (Kuhn,R,2011:18-21) (صالح أبو جادو، محمد نوفل، 2017: 259-263) (جودت سعادة،2011: 106- 111) (Bernard,C,2013:22) (طارق عبد الرؤوف: 2015، 223)

استراتيجية سميث Smith لتقويم صحة المعلومات: تقوم هذه الاستراتيجية على عرض خطة تعلمية لمهارة تقويم المعلومات كإحدى مهارات التفكير، وذلك بالاستناد إلى استراتيجية معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتحليل، وتشتمل مهارة الحكم على صحة المعلومات القدرة على التساؤل، والتفسير من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة، وتتضمن هذه الاستراتيجية الإجراءات الآتية:

مقدمة للنشاط أو الخبرة. 2. عرض النشاط أو الخبرة.

3.التدريبات على مهارة التفكير الناقد. 4. خاتمة النشاط.

استراتيجية باير Beyer للتفكير الناقد: يفترض باير أن العمل على تطوير قدرات التلاميذعلى التفكير الناقد يجب أن ينتظم وفق مجموعة من المبادئ. بحيث تشتمل هذه المبادئ على تقديم الأمثلة الكافية للأطفال حول مهارة معينة قبل القيام بتطبيقها، ويفضل باير التمهيد لمكونات المهارة بطريقة منتظمة، وذلك من خلال بيان خصائصها المميزة، وكيفية القيام بإجراءاتها بوضوح، وعلى التلاميذأن يتدربوا على مهارات التفكير الناقد على مدى فترة ممتدة مصحوبة بتغذية راجعة تصحيحية من قبل الأقران والمعلم، أو يمكن أن يقوم التلاميذ بتحليل ذاتي للنتائج التي توصلوا إليها، والطريقة التي من خلالها تم التوصل إلى تلك النتائج.

خطوات استراتيجية بايرBeyer:

تقديم المهارة. 2. شرح المهارة نظرياً. 3. العرض التوضيحي للمهارة 4. مناقشة العرض التوضيحي (مراجعة ما قام به المعلم).

5. تطبيق المهارة عملياً.6. التفكير فيما قام به التلاميذ من عمل.

استراتيجية مكفارلند McFarland استراتيجية الكلمات: تعتبر استراتيجية مكفارلند من الاستراتيجيات الهامة في التفكير الناقد لدى التلاميذ كما ذكرها (حسن شحاتة، 2011: 134-135) وهي تنقسم إلى استراتيجيتين فرعيتين (محمد الحيلة، 2017: 171)، (حسن زيتون، 2013: 256- 257)(Luois,M,Diane,H,2011:12-13) على النحو الآتي:

الاستراتيجية الأولى: استراتيجية الكلمات المترابطة.

الاستراتيجية الثانية: استراتيجية الدفاع عن وجهات النظر.

تقدم هاتين الاستراتيجيين أمثلة عن التعليمات المدرسة ، والتي بدورها تهدف إلى تطوير وتحسين جانب واحد من جوانب التفكير الناقد، ألا وهو تمييز المعلومات ذات العلاقة من غير ذات العلاقة. وقدمت كل من هاتين الاستراتيجيتين من منطق أن لهما:

هدف يمكن تحقيقه لدى الأطفال.
وصف دقيق للخطوات التي تنفذ من خلالها الاستراتيجية.
إجراءات: وهي خطوات إجرائية مقترحة يمكن تطبيقها لتنفيذ المهارة.
ملاحظات عن الاستراتيجية وعلاقتها بمهارة التفكير الناقد في تمييز المعلومات ذات العلاقة من المعلومات غير ذات العلاقة.

وفيما يلي توضيح لهاتين الاستراتيجيتين الفرعيتين:
استراتيجية الكلمات المترابطة: تسهم استراتيجية الكلمات المترابطة في تعليم الأطفال، وتدريبهم على تمييز المعلومات ذات العلاقة من المعلومات غير ذات العلاقة، ومن ثم التوصل إلى تعميم يعبر عن معيار الترابط، ويمكن التعبير عن هذا التعميم شفهياً، وهذا يتم في مرحلة الروضة حتى الصف الثاني، ويتم التعبير كتابيًا للصفوف الأعلى. وفي هذه الاستراتيجية يتم استبعاد الكلمة أو الصورة غير ذات الصلة مثلاً: الكلمات والصور الخمس الآتية (أب، أم، أخ، سيارة، أخت) حيث يُطلب من التلاميذ استبعاد الكلمة أو الصورة غير ذات الصلة والتي هي السيار، ومن ثم صوغ تعميم المشتق من الكلمات المتبقية، ويكون التعميم: تتكون الأسرة من أب وأم وأخ وأخت. وبذلك يكون الموضوع الرئيسي هنا هو أفراد الأسرة. ويفضل أن تكون المواضيع قريبة من بيئة التلميذ وخبراته التي سبق أن تعرض لها.
استراتيجية الدفاع عن وجهة النظر: تهدف هذه الاستراتيجية إلى تدريب التلاميذ وتطوير الحجج ذات الصلة بتدعيم وجهة نظر حول موضوع ما، فبعد عملية جمع المعلومات عن موضوع معين، والتي تدور حول وجهات نظر معينة، يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ إلى ما يلي:
العمل على اقتراح وجهات نظر حول الموضوع المطروح.
اختيار وجهة نظر واحدة من بين وجهات النظر المطروحة، ليتم بناءًا عليها بناء عبارات داعمة لها ذات صلة من خلال عمل جماعي.
تكليف التلاميذ بالعمل على تقويم كل سبب من منطلق دقته، والاختيار المحدد للكلمات التي تعكس وجهة النظر بأفضل طريقة.
تكليف التلاميذ بترتيب عدة عبارات داعمة لوجهة النظر للتوصل إلى الدفاع الأكثر إقناعاً لوجهة النظر.
تشجيع التلاميذ على المشاركة في الموضوع المطروح، أو وجهة النظر المطروحة، من خلال افتراض وجهة نظر، ومناقشتها.

يُستنتج من خلال ما طُرح من استراتيجيات التفكير الناقد بأنه لابد من مرعاة استخدام واحدة أو أكثر من هذه الاستراتيجيات أثناء تعليم التلاميذ في المدرسة من خلال الأنشطة المقدمة لهم، وتدريب معلمات المدرسة على هذه الاستراتيجيات، وذلك لتمكينهم من تخطيط الأنشطة اليومية وتنظيمها واستخدامها في الخبرات اليومية التي يقدمه المعلم للتلاميذ، وبشكل يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد فاكتساب المعلم للطرق

والاستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد يكفل سهولة نقلها للأطفال بشكل مناسب وفعّال أكثر.

النظريات التي تعرضت لمجال التفكير

يذكر ناصر سهو (2005) بعض النظريات التي تعرضت لمجال التفكير والتي توضح مدى اهتمام العلماء بعمليات التفكير، وخاصة النظريات المعرفية التي تركز على النظرية التحليلية الجزئية، والفهم، والإدراك للعلاقات في إطار النظرة الكلية الشاملة لعناصر الموقف، وفيها يركز الفرد على فهم الموضوع بجميع حيثياته، وذلك بتحديد الآراء والحقائق، والفروض، والأحكام التفسيرية، والمنطقية وغير المنطقية، وهذه النظرة مهمة جداً في التفكير الناقد. (ناصر سهو 2005،14: 18)

1-النظرية الارتباطية:

حيث تركز هذه النظرية على السلوك الظاهر القائم بين المثير والاستجابة، كالمثيرات الطبيعية والإفرازات الغددية، والنتائج البيئية التي تترتب عليها، حيث يشير مجدي حبيب (2010، 73) إلى أن السلوكيين افترضوا وجود متغيرات وسيطة بين المثير والاستجابة، أما واطسون اعتقد احتياج المفكر الناقد إلى مجموعة من الأدوات لتنمية الجوانب المعرفية منها:

الحاجة لشواهد الأدلة التي تدعم الآراء والنتائج قبل القبول بصدقها.

معرفة طرق البحث المنطقي التي تسهم في تحديد قيمة ووزن الشواهد وأيهما يصلح للتوصل.

المهارة في استخدام الاتجاهات، والمهارات، والمعتقدات.

2- نظرية جان بياجيه:

وهو من أصحاب النظرية المعرفية النمائية حيث أوضحت هذه النظرية مراحل النمو العقلي ومراحل التفكير والإدراك والتكيف مع المواقف الجديدة من خلال مراحل أساسية يمر بها النمو العقلي وهي: (ناصر سهو ، 2015، 14: 18)

المرحلة الحسية الحركية Sensory – Motor Period

وهي تبدأ منذ الولادة وحتى سن الثانية يتعلم فيها التلميذفكرة الاستمرارية للأشياء وكذلك فكرة انتظام الأشياء في العالم الخارجي والتأثير فيها. مرحلة التفكير الصوري أو ما قبل العمليات الإجرائية Proportional Period

وفيها يتعرف التلميذ على الأشياء بصورتها الرمزية لها بواقعها كما يكتسب التلميذ الطلاقة أكثر من التعبير الرمزي والإيحاءات الجسمية والأصوات الإنسانية ولكن لا يستطيع في هذه الفترة القيام بالاستدلال الإستنتاجي.

المرحلة الإجرائية المحسوسة Cormal Operation Period

وهي تبدأ من سن (7 – 12) وفيها تتطور قدرة التلميذ على التفكير الإستنتاجي ويكون محدود ضمن ما يشاهده الطفل.

المرحلة الإجرائية الصورية الشكلية Formal Operation Period

تبدأ من سن 13 سنة ويتوصل فيها التلميذإلى استدلالات عن طريق استدلالات أخرى حيث يعتمد التفكير على القضايا أو الافتراضات، ويقوم بمختلف أنواع الربط المنطقي كالترابط، والاستبعاد، والتضمين، كما تقوم هذه المرحلة على التمثيلات العقلية للموضوعات، أو الأشياء، ليس فقط الموجودة ولكن المحتمل أن يوجد، وبالرغم من أن المرحلة الإجرائية الصورية الشكلية هي الأخيرة، لكن هذا لا يعني أن النمو العقلي قد وصل إلى نهايته، حيث يستمر الفرد في توسيع مجال العمليات الشكلية إلى مجالات أخرى جديدة مثل نماء المجردات، والتفكير الناقد، والقدرة على فهم المعاني المزدوجة للعبارة، والتخريجات السلوكية، والخلقية، كما يظهر الفرد مظاهر التحول العقلي الذي يبدو من خلال:

القدرة على تكوين أراء خاصة.

التفكير في الموضوعات العامة، وإبداء الرأي فيها.

القدرة على فرض الفروض المحتملة، والتحليل، والاستنتاج، والاستنباط واستخلاص الحلول النهائية أو تحليل الموقف.

سمات المفكر الناقد:

للمفكر الناقد مجموعة من خصائص والسمات التي تميزه عن غيره من المفكرين وخاصة الطالب المفكر ونورد فيما يلي عدد من القوائم التي قدمها الباحثين للطالب المفكر ناقداً.

أشار أنيس (Ennis,2011) إلى وجود صفات يتميز بها المفكر الناقد تعرضها فيما يلي:

منفتح على الأفكار الجديدة

لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه.

يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.

يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.

يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.

يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له (Ennis, 2011,23 - 31)

دور المعلم في تنمية التفكير الناقد:

يقع على عاتق المعلم مراعاة خصوصية عمر التلميذ في المرحلة الاعدادية لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لديه، وإكسابه المعرفة اللازمة له في المراحل العمرية اللاحقة. ومن مواصفات التلميذالمفكر الناقد رغبته في معرفة الحقيقة، وانفتاحه العقلي، ورغبته في التحدي، وهذا يلزم المعلم القيام بالعديد من الأدوار التربوية التي تمكّنها من تنمية مهارات التفكير الناقد لد التلاميذ، وذكرها: (شبل بدران، 2012: 196- 197) (مجدي ابراهيم، 2010: 108) (فهيم مصطفى، 2015: 53) كما يلي:

اختيار أنشطة ذات صلة ببيئة التلميذ وثقافته.

تدريب التلميذ على عمليات تصنيف الأشياء والترتيب والمقارنة بهدف تنمية مفاهيمه اتجاه الأشكال والأنواع والألوان والأبعاد مع إدراك العلاقات بينها.

تشجيع التلميذ على تحليل الأحداث والربط بين السبب والنتيجة.

توجيه التلميذ على تأمل النشاط الذي يقوم به والتنبؤ بما يمكن أن يقع من أحداث استناداً على معلوماته السابقة.
تدريب عقل التلميذ على أساليب من التفكير بتهيئة بعض المواقف، ومن خلال المناقشات، يتمكن من الوصول إلى استنتاجات صحيحة.
تدريب التلميذ على الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانبه والتعبير عن أفكاره، والعمل على تنمية حصيلته اللغوية من خلال مناقشته وعرض قصص مناسبة لمستوى إدراكه وإمكاناته ومفاهيمه.
استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلميذ حيث يخطط المعلم للأنشطة وتنظم خطط الأنشطة اليومية، ويضع الخطط الفصلية، وتحدد أهداف الأداء للتلاميذ.
إتاحة الفرص المناسبة لتعبير التلميذ عن رأيه، والتقصي والاستكشاف الحر، والتعاون، والدعم، والثقة بالنفس.
تشجيع التلاميذ على قدرتي التخيل والإبداع اللتان تكونان في قمتهما في هذه المرحلة، ويستخدم التخيل بشكل يناسب حرية الحركة والتعبير ودرجة التكامل النفسي للتلميذ بحيث يكون قادراً على التمييز بين الحقيقة والخيال.
تحافظ على التواصل مع التلاميذ عن طريق إثارتهم بأحداث ممتعة وحقيقية، وأيضاً عن طريق استخدام مواد، وأنشطة وأسئلة مثيرة لتحفيز الأطفال، والحفاظ على انتباههم.

وتُبرز دراسة ماكغي (McGhee,K:2017) دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الفنون المرئية، حيث تؤدي المشاركة في الفنون إلى تحسين النمو والقدرات المعرفية والاجتماعية والشخصية للتلاميذ، ويوفر خبرات تعليمية متميزة للتلاميذ من خلال استعمال عقولهم، ولتشجيع التلاميذ على التفكير الناقد يجب على المعلمات أنفسهن إتقان مهارة حل المشكلات ونقلها إلى الطفل، كما يلعب المعلم دور المرشد والمنسق من خلال تشجيع التلاميذ وتهيئة المواقف التي تحتاج إلى إثارة حماسهم وتفكيرهم وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من التفكير وحل المشكلات.

المحور الثانى: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تُعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات انتشارًا فى التربية الخاصة، والتي لا يتوقف تأثيرها على النواحي الأكاديمية فقط بل يتعداها ليشمل تأثيراتها السلبية النواحي النفسية، والانفعالية، والاجتماعية، من هنا ينبغي الانتباه إلى خطورة عدم التدخل العلاجي لمثل هذه الصعوبات والتي يؤدى إلى تكوين صورة سالبة عن الذات، وحدوث مزيد من الإحباطات، وعدم الثقة بالنفس.

تعريف صعوبات التعلم

عرفها بطرس حافظ، على أنها قصور فى الانتباه، وفى العمليات الإدراكية، وضعف فى الذاكرة، وصعوبة فى التعبير واستخدام اللغة، والإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس،

وصعوبة فى المهام التعليمية، وسوء العلاقة بين المعلم والطالب (بطرس حافظ، 2011، 19).

ويرى Saks,Brian : أن التلميذ ذو صعوبة التعلم هو التلميذ الذى يكون مستوى الذكاء لديه فى حدود المتوسط على الأقل ويعانى من ضعف فى الأداء الأكاديمى ، ويرجع هذا إلى قصور نمائى فى قدرته على التركيز والإنتباه على موضوع معين ، و يتطلب ذلك طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه (Saks, Brian,2017,159).

وعرف بطرس غالى مخائيل صعوبات التعلم بأنها: "مصطلح يشير إلى مجموعة من الأمور التي تكون لدى التلميذ الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل، ويعاني من ضعف في الأداء الأكاديمي يرجع إلى قصور فجائي في قدرته على التركيز والانتباه إلى موضوع معين، وهو التلميذ الذي يتطلب طرائق تعليم خاصة؛ حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه"(بطرس مخائيل، 2018، 128).

يتضح مما سبق أنّ تعرف الباحثة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم هم: التلاميذ الذين ليس لديهم إعاقات جسدية أو تخلف عقلي أو إدراكي، وبالتالي فهم تلاميذ عاديون من حيث الذكاء، ولكن لا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعليم المتاحة لهم في الفصل الدراسي وخارجه. فهم لديهم صعوبات سلوكية وأكاديمية تحصيلية تجعلهم أقل من زملائهم في تحصيل مادة الحساب أو بعض وحداتها التعليمية.

أسباب صعوبات التعلم:

تشير الأدبيات التربوية إلى أنّ التلميذ كائن اجتماعي له خصائصه الفردية وظروفه البيئية، التي قد تساعد أو تعوق نمو مستواه التحصيلي في المواد الدراسية ، وفي الحالة الأخيرة تحدث صعوبات التعلم التي تتطلب تدخلا علاجيا، وفيما يلي العوامل المسببة في صعوبة التعلم عند التلميذ:

أ-العوامل العضوية، والبيولوچية Organic and B actors:

وهي العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدرته العقلية وسماته الشخصية، ويمكن إجمالها فيما يلي:

(أ) أسباب قبل الولادة:

ومنها إصابة الأم بالحمى القرمزية، وخاصة فى الثلاثة شهور الأولى من الحمل ، وصغر سن الأم، وكثرة عدد الولادات السابقة، والتدخين بكثرة، وسوء تغذية الأم الحامل(عبير عبد ربه، 2012: 9).

(ب) أسباب أثناء الولادة:

ومنها تعسُر الولادة، وطول فترة الولادة، ونقص الأكسجين، الإصابات الناتجة عن استخدام أدوات طبية.

(جـ) أسباب بعد الولادة:

من أكثر أسباب صعوبات التعلم إصابة المخ أو الإضطراب الوظيفى البسيط قبل الولادة أو فى أثنائها أو بعدها (كيرك وكالفانت، 1988: 61-62) حيث يظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم موجات غير عادية للمخ تم قياسها بالتسجيل الرقمى للكمبيوتر، وتحليل موجات رسام المخ الكهربى (Kavale,&Forness,2017:107-108).

ب-العوامل العصبية:

توجد بعض الأدلة العلمية التي تؤكد الأساس العصبي لصعوبات تعلم القراءة، وهذا يعني أنّ تركيب المخ والوصلات العصبية اللازمة لمعالجة المعلومات قد تتشكل وتتطور بشكل مختلف لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة عنه لدى العاديين وللوصول إلى الفروق في التركيب البنائي والتشريحي، وطبيعة النشاط العصبي للمخ بين الأشخاص المصابين بصعوبات تعلم القراءة والأشخاص العاديين، فإنّ العلماء عادة ما يعتمدون على العديد من التقنيات الحديثة، مثل: صور الرنين المغناطيسي، والتصوير المقطعي بالحاسوب وصور الرنين المغناطيسي الوظيفي والتصوير القائم على تقنية الانبعاث البوزيتروني وباستخدام التقنيات السابقة وغيرها، فقد أوردت نتائج الدراسات وجود اختلافات واضحة بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، ففي دراسة أجريت على نصفي كرة المخ كان النصفان متساويين، وهو على خلاف العاديين (Jenelle,M.,&Robert,2012,69) .

ج- العوامل البيئية:

وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد، وينمو أبرز مظاهره فيما يلي:

** البيئة البيولوجية (الرحم):

ففي هذه البيئة ينمو التلميذمنذ الإخصاب وحتى الولادة، ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل، ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوافرة لها، وإصابتها بالأمراض، مثل: الزهري والحصبة الألمانية، أو تعرضها للإشعاع، وتناولها المخدرات أو المسكرات، التي يمكن أن تؤدي إلى حدوث مشكلات نيورلوجية تؤدي إلى صعوبات التعلم دون إشراف الطبيب، وكل العوامل يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للتلميذ واكتساب الخبرات التربوية (سليمان عبد الواحد ، 159:2011).

** البيئة الجغرافية والطبيعية:

لا تتوافر لدينا معلومات تشير نتائجها إلى العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافية أو الطبيعية وصعوبات التعلم لدى الأطفال، وإن كان هناك اتجاه لدى علماء علم نفس النمو أشار إلى أنّ البيئة المعتدلة ذات الإمكانات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو (قيس المقداد واخرون ، 159:2011).

** البيئة الاجتماعية أو الثقافية :

وتتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التي تساعد على تحفيز الفرد على التعلم أو تفرقة ومنها:

** الأسـرة:

تُعدّ الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في تنشئة الأبناء، وهي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الفرد، وهي تؤثر على نمو التلميذمن خلال عدة جوانب، كما يلي:

حجم الأسرة:

إذا كان حجم الأسرة كبيرا غالبا ما يؤثر سلبيا على نمو التلميذوتحصيله الدراسي، وقد توصل بعض العلماء إلى نتيجة مؤداها أنّ ذكاء التلميذمرهون بحجم أسرته، ويرجع ذلك إلى إمكانات الإشراف والمتابعة للأطفال من جانب الوالدين وغيرهما(فتحية عبد الرؤوف، 2015: 159).

تركيب الأسرة:

الأسرة أول خلية لتكوين المجتمع، فالأسرة المتكاملة التي تضم الوالدين والأبناء، تكون أفضل في تربيتها لأبنائها وإشرافها على تعليمهم ومتابعة نموهم التحصيلي، من الأسرة المفككة بالشجار أو الطلاق أو موت أحد الوالدين أو كليهما؛ لأن هذا يترتب عليه في الغالب مشكلات نفسية واجتماعية وإحساس بعدم الأمان لدى التلاميذوضعف متابعتهم والإشراف على نموهم النفسي والدراسي (محمد السيد ، 142:2015).

** المدرسة:

تشير مؤمنه نصر الدين (2020) إلى أنّ البيئة المدرسية تؤدي دورا رئيسا في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب؛ لأنها المسؤولة فنيا ورسميا عن تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المقررة، وهي تلعب ذلك الدور المهم من خلال الوسائط التربوية التالية:

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن هناك عوامل وأسباب عديدة تكمن خلف صعوبات التعلم، إلا أنه يمكن القول أن هذه الأسباب في حد ذاتها ليست هي السبب المباشر لها. ومما سبق يتضح ،أنه لا تزال الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم غير واضحة تماماً.

تشخيص صعوبات التعلم:

اهتم المربون وعلماء النفس منذ فترة طويلة بعملية تشخيص صعوبات التعلم من خلال استخدام (الاختبارات التشخيصية – والملاحظة والمقابة – واستبعاد الحالات التى ترجع لإعاقة مختلفة) وغيرها ، كما توضح له كيف يساعدهم بأفضل الطرق الممكنة لإنجاح عملية التعلم وتحقيق أهدافها ، ومن محكات التشخيص :

أ-الاختبارات التشخيصية:

وقد أشار عبد الحميد بكرى (2018: 19) إلى بعض الاختبارات التشخيصية لتعرف صعوبات التعلم منها:

اختبارات الاستعدادات: حيث يستهدف الاختبار الكشف عما إذا كان هناك عيوب في تربية التلميذأو تأخر في مستوى النضج ، أو افتقار في البيئة المربية لهذا الطفل.

اختبارات القدرات : حيث من خلاله يمكن الحكم على ما إذا كان ذلك التأخر التحصيلي يرجع إلى ضعف القدرات في العمليات النفسية الأساسية ؛حيث يكمن منشأ صعوبات التعلم.

اختبارات العمليات النفسية : حيث إن هذه الاختبارات ماهي إلا تقييم للعمليات الإدراكية ، والتي تعتبر من أكثر العمليات تأثيرا في التحصيل الدراسي للطفل.

ب- طريقة الدرجة المعيارية:

ويبين فوزية الدعيكى (2012: 177) أنه يمكن التشخيص من خلال طريقة الدرجة المعيارية ، حيث يمكن حسابها : مدى التباعد = الدرجة المعيارية للذكاء – الدرجة المعيارية للتحصيل .

ج-محك الاستبعاد:

تذكر عبد الحميد سعيد (2017: 218) أنه يمكن التشخيص من خلال مدخل الاستبعاد ،الذي يعتمد على استبعاد الحالات، التي ترجع إلى : التخلف العقلي – إعاقات حسية – حالات اضطراب نفسي شديد – حالات حرمان بيئي وثقافي واقتصادي .

خصائص ذوى صعوبات التعلم:

يذكر أحمد محمد أنه تشير (2016) إلى أن هناك مجموعة من الخصائص أو الصفات التى غالبًا ما يشيع تكرارها لذوى صعوبات التعلم وهى:

تاريخ لتكرار الفشل الأكاديمى فى مواصلة المراحل التعليمية حيث يوجد تاريخ من تكرار مرات الرسوب والفشل لهذا الفرد فى التحصيل الأكاديمى.

إضطراب وبطء فى الدافعية حيث أن تكرار النبذ من جانب المدرسة والرفاق، ونقص التدعيم، كل هذه العوامل تؤدى إلى انخفاض الدافعية لدى هؤلاء الأطفال.

سلوكيات شاذة وعنيفة (غير مستقرة) حيث يظهر على التلاميذ بعض السلوكيات المتغيرة فجأة (متقلبة) بصورة أكثر من المتوقعة بالنسبة لعمره الزمنى فيكون التلميذ أحيانًا يقظًا ومنتجًا وأحيانًا أخرى عكس ذلك.

يتضح مما سبق أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم لديهم مهارات سلوكية وعقلية ومعرفية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العاديين، يظهر تأثيرها واضحاً مع تقدم مستواهم في المدرسة بل وتؤثر أيضاً على شخصية الفرد وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء في المدرسة أو خارجها مع ملاحظة ضرورة تحديد خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم.

تصنيف صعوبات التعلم:

قام جونسون Johnson (1979) بتصنيف صعوبات التعلم على أساس أنها ترجع إلى التفاعل السلبي مع المكونات الأساسية للتحصيل الدراسي إلى ما يلي:

- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وتشمل صعوبات تعليم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية، وما يستتبعها من صعوبات في تعليم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية، ومن ثم تعدّ صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أوالنفسية(Nancy,.,Elizabeth,.,&Jessica,2013:102)

صعوبات التعلم النمائية:

تُعدّ صعوبات التعلم النمائية أحد العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي، حيث تتضمن اضطرابات في فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي(2013:369 Frauke,Annemie,.,& Herbert.,).

تستخلص الباحثة مما سبق أنّ صعوبات التعلم النمائية تؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية، حيث يشيرون إلى أن تدني التحصيل الدراسي عند التلاميذيعود إلى صعوبات في العمليات النفسية؛ ولهذا فهم يؤكدون عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام.

ثالثا: دراسات سابقة:

دراسات تناولت التفكير الناقد لذوى صعوبات التعلم.

دراسة قاسم محمود (2018) بعنوان استخدام برنامج سكامبر لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج سكامبر لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدفه. وجاءت أدوات البحث متمثلة في مقياس التفكير الناقد، وبرنامج سكامبر لتنمية التفكير الناقد، وطبقت على عينة قوامها (30) تلميذ وطفلة من أطفال المستوى الثاني من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، من روضة كلية رياض التلاميذجامعة الإسكندرية، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. وخلص البحث بمجموعة من النتائج منها، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مهارات التفكير الناقد لدى العينة التجريبية في اتجاه التطبيق البعدي. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. وأوصى البحث المعلم بضرورة الإلمام بخصائص التفكير الناقد ومهارات التفكير المتنوعة، والاستماع لأداء الطلبة وتقبل أفكارهم وتعليقاتهم. كما أوصى بضرورة تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

دراسة حنان محمد نور الدين (2019) بعنوان فعالية برنامج قائم علي نظرية "الذكاء الناجح" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي التلميذات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم.

هدف البحث إلى دراسة فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلميذات المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم، تكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي من المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم تم تصنيفهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (ن= ٢٠)، المجموعة الضابطة (ن= ٢٠)، واستخدم البحث الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، اختبار

الفرز العصبي السريع لفرز حالات صعوبات التعلم، مقياس تشخيص الخصائص السلوكية للمتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم، اختبار التفكير الناقد، تقديرات درجات التلميذات في الاختبارات المدرسية في الحساب، وتوصلت النتائج إلى: ١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية، ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في اتجاه القياس البعدي، ٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي، ٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياسيين القبلي والبعدي.

دراسة وائل مطر حسن (2020) بعنوان فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هدف البحث إلى إعداد قائمة بصعوبات مهارات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد، وإعداد برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقياس فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

واستخدم الباحث لتحقيق أهداف البحث المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي كونهما الأقرب لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من (30) طالبا من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في الفصل الدراسي الأول عام 1440-1441ه.

وتوصل البحث إلى قائمة بصعوبات القراءة تضمنت (5) صعوبات رئيسة، ينتمي إليها (18) صعوبة فرعية، وقائمة بمهارات التفكير الناقد من (6) مهارات رئيسة، ينتمي إليها (19) مهارة فرعية، كما تم التوصل إلى برنامج مقترح يتكون من: كتاب الطالب، ودليل المعلم وعروض البوربوينت، وقد تكون كتاب الطالب من وحدتين رئيسة تفرع منها (6) دروس، وتم إعداد دليل المعلم بحيث يكون مرشدا أو معينا للمعلم على تدريس كتاب الطالب. كما توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات القراءة لدى (عينة البحث) وعند كل صعوبة فرعية على حدة، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد إجمالا، وفي كل بعد من أبعاده على حدة، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

دراسة علاء الدين السعيد عبدالجواد (2021) بعنوان فعالية التدريب على استراتيجية العصف الذهني فى تحسين بعض قدرات التفكير الإبتكاري والناقد لدي تلاميذ الحلقة يهدف البحث الحالي إلى التعرف على: 1- هل تدريب تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم في الهندسة على استراتيجية العصف الذهني يؤدي إلى تحسين قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لديهم. 2- هل تدريب تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم في الهندسة على استراتيجية العصف الذهني يؤدي إلى تحسين قدرات التفكير الناقد (التفسير، الاستنتاج، التقويم) لديهم. وتكونت العينة من ٣٢ تلميذ بالصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في الهندسة تم توزيعهم بالتساوي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/2010. وأشارت نتائج البحث إلى أن تدريب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في الهندسة على استخدام استراتيجية العصف الذهني قد أدى إلى تحسين التفكير الابتكاري وقدراته الفرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وكذلك التفكير الناقد وقدراته الفرعية (التفسير، الاستنتاج، التقويم). الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم.

دراسة (Jakson,2021) : بعنوان: " أثر استخدام استراتيجية التدخل التي تعتمد بصورة كبيرة على نشاطات التعلم التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدخل التي تعتمد بصورة كبيرة على نشاطات التعلم التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واشتملت العينة على (58) تلميذاً بالصف السادس قسموا إلى (3) مجموعات غير متساوية في العدد واستخدمت المجموعة الثانية فقط والبالغ عددها (17) تلميذاً مختلفي الجنسيات استراتيجية التدخل، ودرست المجموعتان الأخرتان نفس المقرر بالطرق المعتادة، وتمثلت أدوات الدراسة في:اختبار كورنيل للتفكير الناقد المستوى X الذي يصلح للأطفال من سن (4: 14) سنة.دفتر التفكير الأصيل والذي يقوم على التقييم الذاتي لنقاط القوة والضعف. ملاحظات المعلمين أثناء التعلم التعاوني لقدرة التلاميذ على تطبيق الحقائق وكتابة المبررات والمفهوم والتحليل والتركيب والمهارات الميتامعرفية.وأسفرت النتائج عن:نجاح التلاميذ في العديد من المستويات، فقد أظهروا زيادة في احترام الذات والثقة في قدراتهم على حل المشكلة والتفكير الذاتي في أعمالهم وتفعيل عمليات التفكير في تحليل المشكلات. أكثر من (50%) من التلاميذ حققوا زيادة وتحسن في درجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار كورنيل عن التطبيق القبلي لنفس الاختبار. أشار دفتر التفكير الأصيل إلى أن معظم التلاميذ يستخدمون المدخل النظامي والتنظيمي في حل المشكلة، وأن التلاميذ الذين استخدموا استراتيجية التدخل أظهروا قوة كبيرة في حل المشكلة والنشاطات الأخرى.

التعقيب على دراسات تناولت التفكير الناقد لذوى صعوبات التعلم.

أولاً: التعقيب على المحور الثاني من حيث الهدف:

هدفت دراسة مجدي خير الدين كامل (2010) إلى معرفة أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارة قراءة الخريطة والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. هدفت دراسة أشرف أكرم أحمد (2013) أثبت التعلم التعاوني التقليدي فاعليته في تحقيق أهداف التعليم، وتنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب، وساهم في تحسين جودة التعليم، وذلك نتيجة للتفاعلات التي تحدث بين المجموعات التعاونية.هدفت دراسة مصطفى محمد الشيخ (2013)الى تقصى فاعلية برنامج مقترح للأنشطة التعليمية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي منخفضي التحصيل؛هدفت دراسة محمد عبدالجواد محمود (2014) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية، والتخفيف من القلق الاختباري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم.هدفت دراسة سامي عبدالمعز محمد (2014) إلى تنمية مهارات التفكير الناقد وتخفيف القلق الرياضي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية تريز. هدفت دراسة لانا كمال سعيد (2015) إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مستوياتهم التحصيلية،هدفت دراسة نادية يوطي (2015) إلى البحث في العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي (الثالثة ثانوي) في ثانوية (مالك بن نبي -الزيانة) ببلدية الرويسات ولاية ورقلة.هدفت دراسة سرى راضى المحادين (2015) إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي.هدفت دراسة قاسم محمود (2018) إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج سكامبر لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.هدفت دراسة حنان محمد نور الدين (2019) إلى دراسة فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلميذات المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم،هدفت دراسة وائل مطر حسن (2020) إلى إعداد قائمة بصعوبات مهارات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد، وإعداد برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. هدفت دراسة علاء الدين السعيد عبدالجواد (2021) إلى التعرف على: تدريب تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم في الهندسة على استراتيجية العصف الذهني يؤدي إلى تحسين قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لديهم.هدفت دراسة (Jakson,2021) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدخل التي تعتمد بصورة كبيرة على نشاطات التعلم التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانياً: التعقيب على المحور الثاني من حيث النتائج:
توصلت دراسة مجدي خير الدين كامل (2010) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج أبعاد التعلم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في اختبار مهارة قراءة الخريطة البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في اختبار مهارة قراءة الخريطة في اتجاه القياس البعدي، كما وجدت فروق إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج أبعاد التعلم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار مهارات التفكير الناقد في اتجاه القياس البعدي. توصلت دراسة أشرف أكرم أحمد (2013) عن فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى عينة البحث.توصلت دراسة مصطفى محمد الشيخ (2013) عن وجود فرق دال إحصائيا (عند مستوى دلالة 0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الفيزياء، ولصالح المجموعة التجريبية. كما وجدت علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائيا بين كل من درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ودرجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في الفيزياء. كما أظهرت قيم (٢ □) و (d) عن وجود تأثير ذو حجم كبير لبرنامج الأنشطة التعليمية المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي منخفضي التحصيل.توصلت دراسة محمد عبدالجواد محمود (2014) أثر البرنامج في المتغيرين التابعين. تحليل التباين للقياسات المتكررة. اختبار شافيه للمقارنات المتعددة. \ وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية، وتوصي الدراسة بأهمية تطبيق تدريبات ما وراء المعرفة على عينات مختلفة ومدارس أخرى. توصلت دراسة سامي عبدالمعز محمد (2014) أن توظيف نظرية تريز كان له فاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي تخفيف القلق الرياضي. وعلى ضوء ذلك قدمت الدراسة عدد من التوصيات هى استخدام تنظيم المحتوى وفق استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس المفاهيم الهندسية لما لها من أثر اكتساب المفاهيم الرياضية. وتدريب مدرسي ومدرسات الرياضيات على كيفية استخدام استراتيجية التعلم للإتقان من خلال عقد دورات وندوات تربوية.توصلت دراسة لانا كمال سعيد (2015) وفي ضوء نتائج الدراسة تم التوصية بإجراء دراسات تتناول أثر التدريس التبادلي على عدد من المتغيرات مثل التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات والتفكير الرياضي والإبداعي، كما أوصت الدراسة

بإعداد برنامج علاجي قائم على التدريس التبادلي ودراسة أثره في القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية ممن يعانون من صعوبات في حلها. توصلت دراسة نادية يوطي (2015) يوجد علاقة ارتباطيه موجبة ضعيفة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، لدى تلاميذ التعليم الثانوي. -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي باختلاف (الجنس والتخصص) والتفاعل بينهما. -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي باختلاف (الجنس والتخصص) والتفاعل بينهما. توصلت دراسة سرى راضى المحادين (2015) وجود علاقة إيجابية بين مستوى التفكير الناقد ومهاراته الفرعية والدافع المعرفي، ووجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تبعا للنوع الاجتماعي والتخصص، ووجود فروق تعزى للتخصص، كما لم تظهر النتائج وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للنوع الاجتماعي. توصلت دراسة قاسم محمود (2018) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. وأوصى البحث المعلم بضرورة الإلمام بخصائص التفكير الناقد ومهارات التفكير المتنوعة، والاستماع لأداء الطلبة وتقبل أفكارهم وتعليقاتهم. كما أوصى بضرورة تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.توصلت دراسة حنان محمد نور الدين (2019) إلى: ١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية، ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في اتجاه القياس البعدي، ٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي، ٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في القياسيين القبلي والبعدي.توصلت دراسة وائل مطر حسن (2020) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات القراءة لدى (عينة البحث) وعند كل صعوبة فرعية على حدة، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد إجمالا، توصلت دراسة علاء الدين السعيد عبدالجواد (2021) إلى أن تدريب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في الهندسة على استخدام استراتيجية العصف الذهني قد أدى إلى تحسين التفكير الابتكاري وقدراته الفرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وكذلك التفكير الناقد وقدراته الفرعية

(التفسير، الاستنتاج، التقويم). الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم.توصلت دراسة (Jakson,2021) عن: نجاح التلاميذ في العديد من المستويات، فقد أظهروا زيادة في احترام الذات والثقة في قدراتهم على حل المشكلة والتفكير الذاتي في أعمالهم وتفعيل عمليات التفكير في تحليل المشكلات.

ثانياً: فروض الدراسة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي في مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي في مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية .

رابعا: المنهج وإجراءات الدراسة

يتناول هذا البحث الطريقة والإجراءات المتبعة في البحث الحالي متضمن المنهج المستخدم وعينة البحث ، والأدوات المستخدمة وطرق حساب الصدق والثبات الخاص بها، وخطوات الدراسة، وتختتم الباحثة هذا الفصل بالأساليب الإحصائية.

أولاً: منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للدراسة وهو تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية من خلال البرنامج الإثرائي.

ثانياً: عينة الدراسة

أُجريت الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

1- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:

تكونت عنية التحقق من الكفاءة السيكومترية من (50) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (13 - 15) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (14.58) عامًا، وانحراف معيارى قدره (0.39).

2- العينة الأساسية:

تم اختيار هذه العينة من إجمالي عينة تكونت من (76) تلميذًا، حيث تم تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن: عليهم فتم استبعاد (9) تلاميذ زاد معامل الذكاء لديهم عن (110) معامل فأصبحت العينة الأساسية مكونة من (67) تلميذًا، وتم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع وبطاربة مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية عليهم فتم استبعاد (29) تلميذًا ليس لديهم صعوبات تعلم فأصبحت العينة الأساسية مكونة من (38) تلميذًا، وتم تطبيق مقياس مهارات التفكير الناقد على التلاميذ فتم استبعاد (12) تلميذ ترتفع لديهم درجة ، ومن هنا بقي (26) تلميذًا، ومن هنا بقي (20)

تلميذًا، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (13 - 15) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (14.60) عامًا، وانحراف معيارى قدره (1.88)، ومعامل ذكائهم بين (90 – 110) تم الاعتماد عليهم في الدراسة الحالية، وقد تم تقسيم العينة إلى:

1- المجموعة التجريبية، وعددهم (10) تلاميذ.

2- المجموعة الضابطة، وعددهم (10) تلاميذ.

وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي ، التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم، التفكير الناقد ، وذلك على النحو التالي:

أ- تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني، معامل الذكاء، والمسح النيورولوجي:

جدول (1)

تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني، معامل الذكاء، المسح النيورولوجي والتقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (ن1 = ن2 = 10)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	14.70	0.95	11.15	111.50	43.5	0.521	غير دالة
	الضابطة	14.50	0.85	9.85	98.50			
معامل الذكاء	التجريبية	100.70	4.47	10.20	102.00	47.0	0.230	غير دالة
	الضابطة	100.90	4.28	10.80	108.00			
المسح النيورولوجي	التجريبية	63.80	1.03	9.60	96.00	41.0	0.725	غير دالة
	الضابطة	64.10	0.88	11.40	114.00			
التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم	التجريبية	186.80	4.66	10.45	104.50	49.5	0.038	غير دالة
	الضابطة	186.50	2.99	10.55	105.50			

يتضح من جدول (1) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العمر الزمني، معامل الذكاء، المسح النيورولوجي ، والتقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ب- تكافؤ مجموعتي الدراسة في التفكير الناقد

جدول (2)

تكافؤ مجموعتي الدراسة في التفكير الناقد (ن1 = ن2 = 10)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
معرفة الافتراضات	التجريبية	2.40	0.52	10.00	100.00	45.0	0.438	غير دالة
	الضابطة	2.50	0.53	11.00	110.00			
الاستنتاج	التجريبية	2.50	0.71	9.85	98.50	43.5	0.548	غير دالة
	الضابطة	2.70	0.82	11.15	111.50			
الاستنباط	التجريبية	2.00	0.67	9.30	93.00	38.0	1.011	غير دالة
	الضابطة	2.30	0.67	11.70	117.00			
التفسير	التجريبية	2.60	0.70	9.80	98.00	43.0	0.576	غير دالة
	الضابطة	2.80	0.79	11.20	112.00			
تقويم الحجج	التجريبية	2.20	0.63	9.75	97.50	42.5	0.627	غير دالة
	الضابطة	2.50	0.97	11.25	112.50			
الدرجة الكلية	التجريبية	11.70	1.25	8.40	84.00	29.0	1.657	غير دالة
	الضابطة	12.80	1.62	12.60	126.00			

يتضح من جدول (2) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

وقد رُوعى فى اختيار عينة الدراسة الشروط والمواصفات التالية:

استُبعد من عينة الدراسة أى تلميذ لديه إعاقة أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم.

يتراوح العمر الزمنى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين (13-15) عامًا.

ثالثا: أدوات الدراسة

ثالثا: أدوات الدراسة

(1) المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن: إعداد رافن (ترجمة وتقنين: عماد حسن، 2016):

تم استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة في قياس القدرة العقلية لدي عينة الدراسة. ويهدف هذا المقياس إلي قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات، أي معرفة الجزء الناقص من الأشكال، وتتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من (36) بندًا موزعة علي ثلاثة أقسام هي: أ، أب، ب، يشمل كل منها (12) بندًا، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية من عمر 5,5 إلي 68,4 سنة وقد استخدمت الألوان لكي أجعل المقياس أكثر تشويقًا ووضوحًا.

وبخصوص الخصائص السيكومترية للاختبار، فتم حساب معاملات ثبات هذا المقياس في كثير من البحوث التي أجريت لتقدير ثبات المصفوفات المتتابعة، فقد قام عماد أحمد حسن (2016) بحساب ثبات هذا المقياس على عينة قوامها (11284) من الجنسين تتراوح أعمارهم الزمنية من عمر(5,5- 68,4) سنة؛ وذلك من خلال طريقة إعادة تطبيق المقياس والتجزئة النصفية باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ" فكان معامل الثبات مقداره (0.91) وهو دال عند مستوي (0. 01).

وقد تم اختيار وتفضيل مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة دون غيره للأسباب الآتية:

أنه مقياس غير لفظي، لا يعتمد على اللغة ولا الثقافة في الإجابة عن بنوده وبالتالي يمكن تطبيقه علي أفراد عينة الدراسة.

أنه يمتد إلى مرحلة زمنية من 5,5 -68,4، وبالتالي يشمل العمر الزمني لعينة الدراسة.

صلاحيته للتطبيق بشكل فردي وبشكل جماعي، مما يسهل تطبيقه.

أن هذا المقياس يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب والقدرة العقلية التي تعبر عن قدرة الأطفال على إصدار أحكام سريعة.

(2) اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل، 1989):

يستهدف الاختبار رصد التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن سلسلة من المهام المختصرة المشتقة التي تتسم بالسرعة وسهولة التطبيق. ويتضمن الاختبار سلسلة قوامها (15) من المهام القابلة للملاحظة الموضوعية بقصد التعرف على صعوبات التعلم نتيجة لاضطراب نيورولوجي. وعلي الرغم من أن هذا الاختبار وضع في الأساس للتعرف علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إلا أن الخبرة العلمية أظهرت كفاءته مع حالات المراهقين ذوي صعوبات التعلم. ويتم تقدير الدرجة الكلية للاختبار في ضوء ما يتم رصده من ملاحظات موضوعية لـ (15) من المهام الفرعية المتضمنة به على النحو التالي: الدرجة المرتفعة (درجة كلية تزيد عن 50)، وتوضح ارتفاع احتمال معاناة الطفل من مشاكل التعلم في ظروف الفصل الدراسي النظامي، درجة الاشتباه (درجة كلية تزيد عن 25)، الدرجة العادية (درجة كلية من 25 فأقل) ، وهي درجة تشير إلي السواء، فالمفحوص الذي يحصل علي الدرجة العادية ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية، مما يؤكد علي سلامة الطفل النيورولوجية. ويستغرق تطبيق هذا الاختبار حوالي 20 دقيقة بالنسبة لكل مفحوص.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للاختبار، فقد تم حساب الصدق المرتبط بمحك من خلال استقصاء العلاقة بين درجات اختبار المسح النيورولوجي السريع ودرجات اختبار بندر جشطلت الحركي البصري للأطفال علي عينة مكونة من 30 طفلًا وكانت قيمة معامل الارتباط (0.51). أما ثبات المقياس، فتم حسابه عن طريق إعادة تطبيق الاختبار، إذ تم إجراء دراسة علي (33) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم واستخدم معهم اختبار المسح النيورولوجي السريع، وبعد مدة شهر من التطبيق الأول تم إعادة تطبيق الاختبار مرة

أخري، وبلغ مقدار معامل الثبات (0.81). وهذا يشير إلي أن الاختبار علي درجة عالية من الثبات والصدق (عبد الوهاب محمد كامل، 1989، 59).

(3) بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (إعداد: فتحي الزيات، 2007)

تهدف هذه المقاييس إلي تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتتمثل هذه المقاييس في بطارية تمثل مجموعة من المقاييس الفرعية التي تقوم على تقدير المعلم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، من حيث الحدة والتكرار والديمومة من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه المظاهر السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم. وتتألف مقاييس البطارية الأساسية مما يلي:

مقاييس صعوبات التعلم النمائية وتتكون من خمسة مقاييس هي الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة.

مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية وتتكون من ثلاثة مقاييس هي القراءة والكتابة والرياضيات.

مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

وتحتوي كل من هذه المقاييس الفرعية على (20) عبارة يتم تقدير الاستجابة عليها وفقًا لمدى تكرارها، وتقدر مستويات الاستجابة بـ (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرا، لا تنطبق).

وبخصوص طريقة التصحيح، فقد قام مصمم المقياس بتقدير الإجابة علي الإختبار متدرجة، حيث وضع (4) لمن يختار (دائمًا) ولمن يختار (غالبًا) فستكون درجته (٣) ومن يختار (أحيانًا) فستكون درجته (٢) ومن يختار (نادرًا) فستكون درجته (١) ومن يختار لا تنطبق فسوف يحصل على (صفر)، ولتشخيص التلميذ العادي فيجب الحصول علي درجة تتراوح من صفر - ٢٠، ومن ٢١ - 40 فهو خفيف الصعوبة، ومن 41 - 60 يكون متوسط الصعوبة، ومن يزيد عن (٩١) درجة فهو شديد الصعوبة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس، فقد تم التحقق من صدق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بعدة طرق هي صدق المحتوى، صدق التكوين، والتحليل العاملي، وقد اتضح من خلال صدق المحتوى أن جميع فقرات البطارية تستوفى مؤشر للقوة التمييزية المناسبة لقبول أي فقرة في البطارية، أما صدق التكوين فقد تم حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية. كذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار على البيئة المصرية بطريقة الاتساق الداخلي وقد تراوح معامل الثبات بين (0,925- 0,955) وباستخدام طريقة (التجزئة النصفية) بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بعدة طرق وقد تراوح معامل الثبات بين (0,920- 0,946) وهي معاملات مرتفعة ومقبولة.

(4) مقياس التفكير الناقد (إعداد: جابر عبد الحميد جابر، أحلام الباز حسن، 2008):

صمم ليزود المفحوص بعينة المشكلات والمواقف التي تتطلب استخدام وتطبيق بعض القدرات الهامة المتضمنة في التفكير الناقد. ويمكن ان يستخدم كاختبار لقياس عدة عوامل

هامه داخلة في القدرة على التفكير الناقد. وكأداة تساعد على تنمية تلك القدرة. وعناصر الاختبار واقعية. إذا تضمن مشكلات وقضايا وحجج وتفسير لبيانات مشابهة لذلك التي يمكن ان يقابلها المواطن في حياته اليومية خلال عمله. او خلال قراءاته للصحف. او هائلة لما يسمعه في الخطب. وما يسهم به في مناقشة القضايا والمسائل المختلفة.

ثبات الاختبار:

يعبر ثبات الاختبار عن درجة اتساق نتائجةعندما يتكرر تطبيقه على نفس المجموعة وثبات الاختبار حسب بطريقة التصييف.

فطبق الاختبار على تلميذات ثلاثة فصول من مدرستي مصر الجديدة الثانوية العامة ومصر الجديدة النموذجية الثانوية للبنات وفيما يلي بيان بالفصول وعدد التلميذات ودرجة ثبات الاختيار بعد إجراء تصحيحه باستخدام معادلة سيرمان بروان.

الفصل	عدد التلميذات	معامل الارتباط بعد التصحيح
10/1	36	0.75
8/1	32	0.78
7/1	37	0.80

كما طبق الاختبار على خمسين طالبة السنة الثالثة بكلية بنات جامعة عين شمس وحسب ثبات الاختبار بطريق التصنيف وصحح بنفس المعادلة السابقة وبلغ 0.75. ومن معامل الارتباط هذا يتضح أن درجة الكلية ثبات إحصائي مرض مما يجعله صالحاً للتطبيق على الأفراد والجماعات الأغراض العملية.

صدق الاختبار:

هناك مشكلتان مرتبطتان بصدق هذا الاختيار:

الأولي: الصحة المنطقية لمفتاح التصحيح.

الثانية: المفهوم الشائع لصدق محتوي هذا الاختيار وبعبارة اخري إلى أي مدي يحقق هذا الاختيار وظيفة وهي قياس القدرة على التفكير الناقد في جانب واحد أو اكثر من جوانب التفكير الناقد عند الفرد عندما يجيب على أسئلة هذا الاختيار؟

إن مفتاح التصحيح هو نتاج حكم 35 شخصاً اختيروا من فصل متقدم يقوم بدارسة المنطق وقد برهنوا على تفوقهم في مجالات الكمياء وعلم الاحياء والطبيعية وعلم النفس والتربية وإدارة الاعمال ولقد اتفقت هذه المجموعة على ان مفتاح التصحيح منطقياً وعلى ان الإجابة الصحيحة على هذه الأسئلة تتطلب بعض المهارات والقدرات الأساسية في التفكير الناقد.

ويدل معامل الارتباط المرتفع بين النجاح في الأسئلة الفردية والدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في هذا الاختبارمن خلال التجارب وقدرتها على التميز بوضوح ودلالة

إحصائية بين اعلي 27% من المجموعة التي طبق عليها الاختيار واقل 27% منها وذلك بعد ان طبق الاختيار على مجموعة الاصلية وعمل توزيع تكراراي لدرجتهم التي حصل عليها بعد تصحيحه.

وصدق الاختيار بالاعتماد على محركات مستقلة قد فقد في الصور التجريبية الاولي للاختيار بطرق متنوعة ففي دراسة لصورة قديمة الاختيار أجريت عام 1938 طلب من مجموعة من مدرسي العلوم في المدرسة الثانوية ان يحددوا أسماء التلاميذ الذين يظهرون قدرة ملحوظة واضحة على الاستلال السليم والتفكير المنطقي وكذلك الضعاف في هذه الناحية ولقد ميز الاختيار ذا دلالة معنوية بين المجموعتين وقد أجريت دراسة مشابهة على طلاب الجامعة في مواد دراسية كالعلوم والمنطق والفلسفة وحققت نتائج مماثلة أي الفرق بين متوسط درجات المجموعة المتفوقة والمجموعة الضعيفة من وجهة نظر المدرسين أظهرت الفرق من خلال الإجابات على الاختيار.

ثبات مقياس التفكير الناقد في الدراسة الحالية:

تَمَّ حساب المقياس، وذلك على النحو التالي:

1- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التفكير الناقد من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات لتلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار دالة عند (0.01) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في الجدول (3):

جدول (3)

نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس التفكير الناقد

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
معرفة الافتراضات	0.825	0.01
الاستنتاج	0.796	0.01
الاستنباط	0.807	0.01
التفسير	0.779	0.01
تقويم الحجج	0.874	0.01
الدرجة الكلية	0.857	0.01

يتضح من خلال جدول (3) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس التفكير الناقد، مما يدل على ثبات الاختبار، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس التفكير الناقد لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

2- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:
تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التفكير الناقد باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد الاختبار وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (4):

جدول (4)
معاملات ثبات مقياس التفكير الناقد باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
معرفة الافتراضات	0.776
الاستنتاج	0.792
الاستنباط	0.758
التفسير	0.806
تقويم الحجج	0.749
الدرجة الكلية	0.824

يتضح من خلال جدول (4) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًّا جيدًا لثبات الاختبار، وبناءً عليه يمكن العمل به.

3- طريقة التجزئة النصفية:
قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير الناقد على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح الاختبار، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، وكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (5):

جدول (5)
مُعاملات ثبات مقياس التفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية

أبعاد المقياس	سبيرمان ـ براون	جتمان
معرفة الافتراضات	0.896	0.724
الاستنتاج	0.873	0.763
الاستنباط	0.828	0.774
التفسير	0.885	0.793
تقويم الحجج	0.784	0.703
الدرجة الكلية	0.884	0.767

يتضح من جدول (5) أنَّ معاملات ثبات الاختبار الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للتفكير الناقد.

خامساً: نتائج الدراسة

التحقق من نتائج الفرض الاول:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول (6) نتائج هذا الفرض:

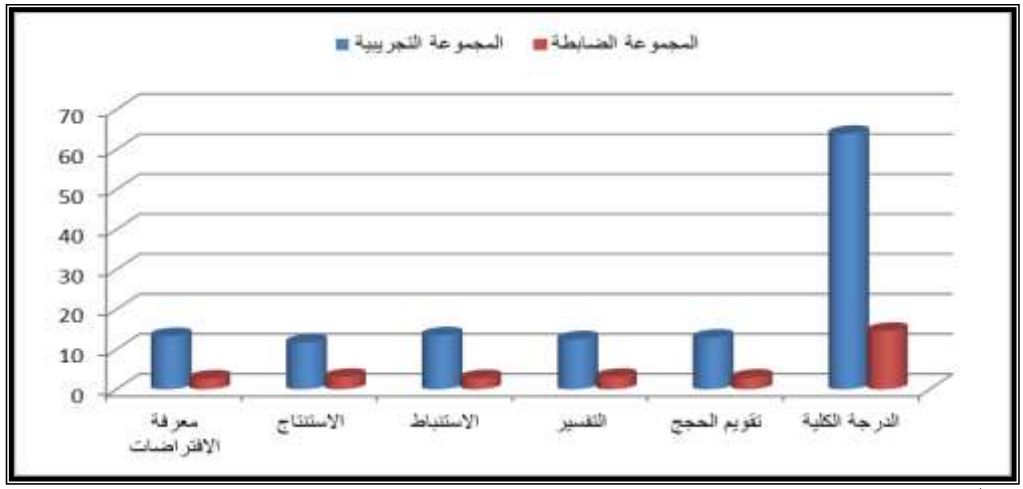
جدول (6)

اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد (ن1 = ن2 = 10)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
معرفة الافتراضات	التجريبية	13.30	1.42	15.50	155.00	3.891	0.01
	الضابطة	2.70	0.48	5.50	55.00		
الاستنتاج	التجريبية	11.70	1.16	15.50	155.00	3.859	0.01
	الضابطة	3.10	0.88	5.50	55.00		
الاستنباط	التجريبية	13.50	1.65	15.50	155.00	3.823	0.01
	الضابطة	2.80	0.79	5.50	55.00		
التفسير	التجريبية	12.50	1.27	15.50	155.00	3.841	0.01
	الضابطة	3.10	0.88	5.50	55.00		
تقويم الحجج	التجريبية	12.90	0.99	15.50	155.00	3.845	0.01
	الضابطة	2.90	1.10	5.50	55.00		
الدرجة الكلية	التجريبية	63.90	2.60	15.50	155.00	3.790	0.01
	الضابطة	14.60	2.07	5.50	55.00		

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التفكير الناقد لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التفكير الناقد أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الاول.

والشكل البياني (1) يوضح ذلك:



شكل (1)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد

يتضح من الشكل البياني (1) ارتفاع درجات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في قياس مهارات التفكير الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد بعد تطبيق البرنامج الإثرائي.

التحقق من نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي " ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (7) نتائج هذا الفرض.

جدول (7)

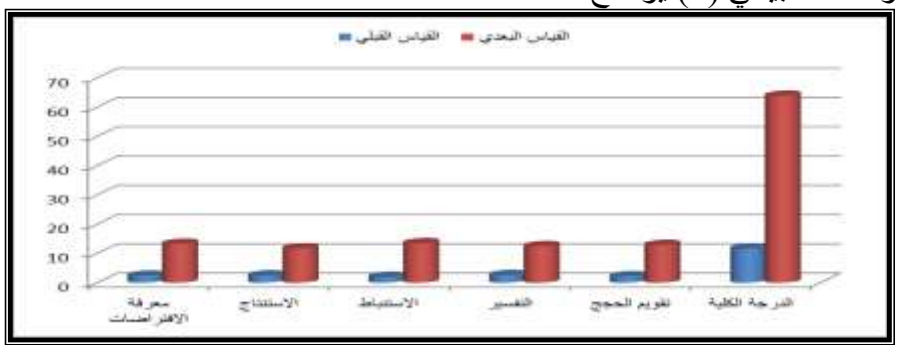
اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في التفكير الناقد (ن = 10)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	N2	حجم التأثير
معرفة الافتراضات	القبلي	2.40	0.52	-	صفر	0.00	0.00	2.823	0.01	0.893	قوي جدا
	البعدي	13.30	1.42	+	10	5.50	55.00				
				=	صفر						
الاستنتاج	القبلي	2.50	0.71	-	صفر	0.00	0.00	2.840	0.01	0.898	قوي جدا
	البعدي	11.70	1.16	+	10	5.50	55.00				
				=	صفر						
الاستنباط	القبلي	2.00	0.67	-	صفر	0.00	0.00	2.814	0.01	0.890	قوي جدا
	البعدي	13.50	1.65	+	10	5.50	55.00				
				=	صفر						
التفسير	القبلي	2.60	70.	-	صفر	0.00	0.00	2.816	0.01	0.891	قوي

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	N2	حجم التأثير
	البعدي	12.50	1.27	+ =	10 صفر	5.50	55.00				جدا
تقويم الحجج	القبلي	2.20	0.63	-	صفر	0.00	0.00	2.842	0.01	0.899	قوي جدا
	البعدي	12.90	0.99	+ =	10 صفر	5.50	55.00				
الدرجة الكلية	القبلي	11.70	1.25	-	صفر	0.00	0.00	2.812	0.01	0.889	قوي جدا
	البعدي	63.90	2.60	+ =	10 صفر	5.50	55.00				

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التفكير الناقد لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للتفكير الناقد أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثانى.

والشكل البياني (2) يوضح ذلك:



شكل (2) الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في التفكير الناقد

يتضح من الشكل البياني (2) ارتفاع درجات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي.

التحقق من نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (8) يوضح نتائج هذا الفرض:

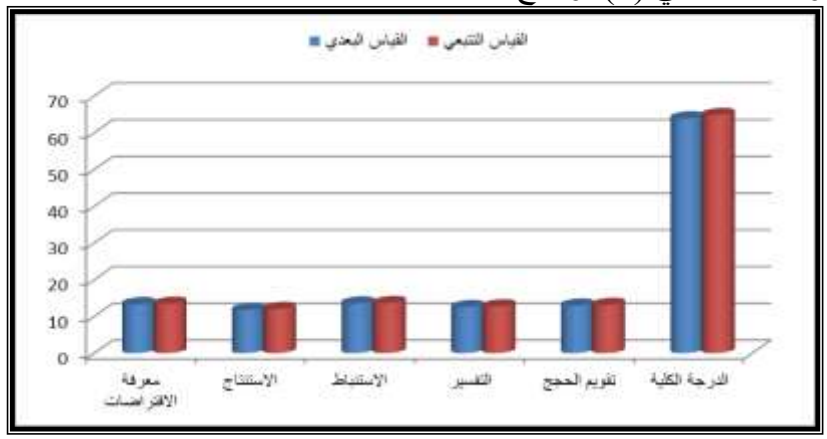
جدول (8)

اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في التفكير الناقد (ن = 10)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
معرفة الافتراضات	البعدي	13.30	1.42	-	5	5.30	26.50	0.103	غير دالة
	التتبعي	13.40	1.51	+	5	5.70	28.50		
				=	صفر				
الاستنتاج	البعدي	11.70	1.16	-	3	4.00	12.00	0.343	غير دالة
	التتبعي	12.00	1.05	+	4	4.00	16.00		
				=	3				
الاستنباط	البعدي	13.50	1.65	-	4	4.38	17.50	0.071	غير دالة
	التتبعي	13.60	1.58	+	4	4.63	18.50		
				=	2				
التفسير	البعدي	12.50	1.27	-	3	2.83	8.50	0.423	غير دالة
	التتبعي	12.70	1.42	+	3	4.17	12.50		
				=	4				
تقويم الحجج	البعدي	12.90	0.99	-	5	4.70	23.50	0.418	غير دالة
	التتبعي	13.10	1.10	+	5	6.30	31.50		
				=	صفر				
الدرجة الكلية	البعدي	63.90	2.60	-	4	5.38	21.50	0.620	غير دالة
	التتبعي	64.80	3.46	+	6	5.58	33.50		
				=	صفر				

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التفكير الناقد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التفكير الناقد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

والشكل البياني (3) يوضح ذلك:



شكل (3)
الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في التفكير الناقد

يتضح من الشكل البياني (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الناقد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج الإثرائي لدى المجموعة التجريبة.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة الحالية على أن البرنامج الإثرائي له أثر واضح في تنمية مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية في المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحًا في نتائج الفرض الأول والرابع حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك في الفرض الثاني والخامس حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج الإثرائي من الفرض الثالث والسادس حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية، وتفسر الباحثة تحسين مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج الإثرائي المستخدم بني على اشراك أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم في أنشطه فنية، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فاعلية البرنامج الإثرائي في تحسين مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية، واستمرار فاعليته إلى ما بعد انتهاء فترة المتابعة وبهذا فأنة ما توصلت إلية الدراسة الحالية يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت على تحسين مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية.

وترى الباحثة أن اكتساب التلميذ لمهارات التفكير الناقد يكون مدفوعًا بعدة عوامل تتداخل وتتشابك جميعها لتشكل ذلك، ودور الأسرة مهمٌ جدًّا في ظل التغيرات الحضارية والثقافية العالمية والمحلية التي تمر بها.

كما يعود نجاح البرنامج فى هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية وذلك نظرًا لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى مهارات التفكير الناقد كالنمذجة، والتعليمات، كما أن هذه الفنيات تتيح للتلميذ أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات بالإضافة إلى فنية لعب الدور.

ويمكن تفسير نجاح البرنامج الغثرائي المطبق على أفراد المجموعة التجريبية فى تحقيق أهدافه في تحسين مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية بجوانبها المختلفة لعدة أسباب نتناولها كما يلي:

- طريقة التعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طريقة تدريس بعيده عن الملل، وتوفر جو من المتعة والتشويق لم يعهدوها من قبل، كما أنها تعمل على استثارة دافعية التلاميذ للإنجاز، كما أن استخدام الأنشطة المتعددة أحد الطرق التى تعمل على توصيل المعلومات عن طريق التلاميذ أنفسهم، حيث أعتمدت الباحثة على توظيف التلاميذ لتدريب زملائهم داخل الجلسات، وإلى جانب دعمه وتدخله عند إحتياج التلاميذ لذلك، عكس بعض الطرق التقليدية الاعتيادية والتى تعتمد في معظمها على استخدام الأساليب المجردة والنظرية.
- أستخدام الأنشطة المتعددة بما تضمنته من صور وألوان قُدمت لهم بطرق ممتعة يتخللها الحركة والتقليد جعلهم أكثر جذبًا أثناء تنفيذ البرنامج، وأيضا تنوع الأنشطة المستخدمة داخل البرنامج، فقد كانت الباحثة تقدم وتستخدم نشاط جديد يتناسب مع الهدف المطلوب تحقيقة مع التلاميذ، وهذا ما يتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما يشعرون به بشكل مستمر من ملل، ولهذا حرصت الباحثة على تنوع الأنشطة المستخدمة، حتى لا يصابون بإي نوع من الملل أو الضيق.
- جميع الأنشطة كانت تنفذ وفقًا لخطوات متسلسلة ومنظمة، تتضمن تعليمات واضحة وبسيطة يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنفيذها، وكانت تقوم الباحثة بشرح وتكرار تعليمات كل نشاط أكثر من مرة، وتستعين بتلاميذ من أفراد المجموعة لتكرار التعليمات لزملائهم.
- ربط جميع الأهداف الخاصة بالبرنامج القائم على الأنشطة المتعددة بنشاط عملى يطبق من خلال اللعب، وبطريقة تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلي المعقد، سهل ذلك من إتقان التلاميذ وهذا ما ساهم في فعَّالية كبيرة فى تحسين مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- تنوع الفنيات المستخدمة، له أثر واضح في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوى صعوبات التعلم، حيث تُعد فنية تبادل الأدوار والتي وظفتها الباحثة مع التلاميذ أنفسهم أثناء تنفيذ الأنشطة، حيث نجح التلاميذ أنفسهم في تعليم وتدريب بعضهم البعض أثناء ممارسة الأنشطة، وهذا ما أثر بشكل واضح في نجاح البرنامج الاثرائي، وكذلك الفنيات الأخرى التى أعتمدت عليها الباحثة مثل المناقشة والحوار، والتلقين، والتدعيم الإيجابي، والنمذجة، والتغذية الرجعة كان لها أثر بارز وهام في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- تنوع شكل الجلسات ما بين طريقة جماعية تضم جميع أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك تقسيمهم إلى مجموعتين، أو إلي ثلاث أو إلي أربع أو خمس مجموعات، وكذلك تنوع طريقة جلوس التلاميذ ما بين الجلوس حول الطاولات، والجلوس على الكراسي، والجلوس على الأرض، وكذلك التنوع في الجلوس على شكل حدوة فرس أو الجلوس بشكل دائري، وكذلك التنوع في الوقوف بشكل دائري أو بشكل مستقيم، كل ذلك ساعد أفراد المجموعة التجريبية في متابعة المهام المقدمة لهم، وعدم شعورهم بإي نوع من أنواع روتين الجلسات، وهذا ما ساعد في فعالية البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

كما يلاحظ أن التلميذ في هذه العمر من (13-15) عامًا وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض المهام مع مساعدة الباحثة له.

وبذلك فإن مهارات التفكير الناقد المقدمة له من خلال البرنامج الإثرائي ومساعدة الباحثة له تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة في الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهي جلسة التدريب لأجل رفع مستوى مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من أقرانه العاديين.

ولذلك يجب مساعد التلميذ ذي صعوبات التعلم على ملاحظة أخطاءة والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فمهارات التواصل تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للتلاميذ بسهولة ويسر.

كما يمكن التأكد على صحة هذه النتائج بالنظر إلى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معامل الذكاء إلى جانب مهارات التفكير الناقد موضع الدراسة الحالية فإنهم متساويين في كل من الذكاء مهارات التفكير الناقد وهذا يدل على أن التقدم الذى تم من خلال جلسات البرنامج الإثرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وما تضمنه من مهارات ومواقف توجيهية وإرشادية حيث ارتفعت متوسطات المجموعة التجريبية على مقياسي مهارات التفكير الناقد مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق ويؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي لهؤلاء التلاميذ.

ثالثا: ملخص النتائج

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأسفرت عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في القياسين البعدي والتتبعي.

رابعا: توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يتم تقديم مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير وتنمية جوانب شخصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذه التوصيات تتمثل فيما يلي:

عقد دورات تدريبية للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بمدارس ومراكز تأهيل ذوي صعوبات التعلم لتبصيرهم بضرورة الإستفادة من تقنيات التدريب على استخدام الأنشطة ، وإمدادهم بكل جديد في مجال صعوبات التعلم.

إعداد حقائب تدريبية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتضمن طرق التعامل معهم وسبل مواجهة المشكلات التي تطرأ على حياة التلميذ وتقديم الطرق المثالية للتعامل مع هذه المشكلات.

ضرورة التدخل المبكر لحماية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما يتعرضون له من مشكلات صحية وإنفعالية ونفسية واجتماعية من منطلق إمكانية التخفيف من آثار الإعاقة إذا ما تم اكتشافها وعلاجها فى وقت مبكر من حياتهم.

ضرورة مراعاة الفروق الفردية فى البرامج المقدمة لهذه الفئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث تخطيطها وتنفيذها لتحقيق الرعاية الفريدة لكل تلميذ على حده.

ضرورة الاهتمام والتركيز على مبدأ التعزيز والتحفيز فى تعليم هؤلاء التلاميذ.

ضرورة الاهتمام بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإنشاء فصول وغرف مصادر خاصة لهم واستراتيجيات تعليمية وتربوية على أسس علمية وموضوعية تراعي هؤلاء التلاميذ ، وتتيح لهم فرص نمو طبيعي.

يجب تقليل النقد واللوم الموجه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة أمام الآخرين، بل إلتماس التصرفات الإيجابية فى سلوكياتهم ومدحهم والثناء عليهم حتى ينتزع من أنفسهم أحاسيس الخوف والقلق.

خامسا: دراسات مقترحة

أثار ما جاء في الدراسة الحالية من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج الدراسة الحالية، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلى إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي تعرض الباحثة بعض الدراسات التي تري إمكانية إجرائها في المستقبل:

فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فاعلية برنامج باستخدام الأنشطة اللا صفية في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

ابراهيم احمد سعيد. (2019). "تعليم التفكير"، دار المقاصد للنشر والتوزيع- الروابط العالمية للنشر والتوزيع، بيروت.

أحمد محمد أحمد (2016) بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. ماجستير. جامعة مؤتة. عمادة الدراسات العليا. الأردن. ماجستير. الجامعة الهاشمية. كلية الدراسات العليا. الاردن.

اسماعيل علي. (2019). "التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق"، دار الشروق، عمان، الأردن.

آمال بدوي، أسماء فتحي. (2009) "مفاهيم الأنشطة العلمية لتلميذما قبل المدرسة"، عالم الكتب، القاهرة.

بطرس حافظ بطرس(2011) تدريس التلاميذذوى صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

بطرس غالى مخائيل (2018). تشخيص صعوبات القراءة. مؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"، الجامعة الأردنية، عمان، إبريل 1 – 45.

جودت سعادة. (2011). "تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية" ، دار الشروق، عمان، الأردن.

حسن حسين زيتون (2013). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة. عالم الكتب.

حسن شحاتة. (2011). "معجم المصطلحات التربوية والنفسية"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

حنان محمد نور الدين (2019) بعنوان فعالية برنامج قائم علي نظرية "الذكاء الناجح" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي التلميذات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة.

دانيال هالاهان (2007): مقدمة في صعوبات التعلم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

رندة العظمة. (2015). "تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج كورت"، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان.

سليمان عبد الواحد يوسف (2011). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

سيد عبد المحسن احمد (2018): أثر البرنامج في الاسراء المعرفي على تحسين التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجيسير، كلية التربية، جامعة بنها.

شبل بدران. (2012). "الاتجاهات الحديثة في تربية تلميذما قبل المدرسة"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

طارق عبد الرؤوف. (2015). "برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

عادل عبد الله محمد(٢٠٠٥).سيكولوجية الموهبة. القاهرة. دار الرشاد.
عبد الحميد بكرى (2018) اثر استخدام برنامج تعليمى قائم على الذكاءات المتعددة فى معالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى. مجلة العلوم النفسية والتربوية 4(1)، 102 – 128 .
عبد الحميد سعيد حسن عبد الحميد(2017). دراسة مقارنة للمهارات الاجتماعية بين التلاميذذوي صعوبات التعلم والعاديين، مجلة جامعة أم القرى للدراسات التربوية،(35)، 70-112
عبير السيد أحمد عبد ربه (2012). فاعلية برنامج تأهيلي في خدمة الجماعة للتخفيف من سلوك العنف لدى التلاميذذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان.
عدنان يوسف العتوم (2014). علم النفس المعرفي (بين النظرية والتطبيق). الأردن. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
علاء الدين السعيد عبدالجواد (2021) بعنوان فعالية التدريب على استراتيجية العصف الذهني فى تحسين بعض قدرات التفكير الإبتكاري والناقد لدي تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة.
فتحية عبد الرؤوف عوض(2015): صعوبات التعلم، الكويت، مؤتمر جامعة الكويت،
فوزية عبد القادر عبد الحميد الدعيكى (2012). تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم لخفض الضغوط النفسية لديهم، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
قاسم محمود (2018) بعنوان استخدام برنامج سكامبر لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة.
قيس المقداد، أسامة بطاينة، وعبد الناصر الجراح(2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، مجلد7، (3).
لانا يوسف. (2011). "التفكير خارج الصندوق من خلال برنامج الكورت"، ديبونو للطباعة والنشر، عمان.
مجدي حبيب (2013). تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة: دار الفكر العربي.
مجدي عزيز إبراهيم (2010). التفكير من منظور تربوي. القاهرة. عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع.
محمد الحيلة. (2017). "الألعاب من أجل التفكير والتعليم"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد السيد الزهرى (2015). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم ، دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.
محمد عبد المؤمن (2009). التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة، حورس للطباعة
مصطفى الهيلات. (2013). "كيف تكون مفكراً ناقدًا لامعاً؟"، مركز ديبونو لتعليم التفكير،عمان.
مؤمنه محمد نصر الدين(2020). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، دار الفكر العربي، القاهرة.
ناصر سهو شداد (2005): أثر استخدام برنام لمناقشة القضايا الأسرية في تنمية التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة.
نيل براون، ستيورات م. كيلى. (2019). "طرح الأسئلة المناسبة المرشد للتفكير الناقد"، ترجمة: نجيب الحصادي، محمد السيد، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
وائل مطر حسن (2020) بعنوان فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة.

Bernard, C (2013). "Promoting Critical Thinking In Children", http://corporatetrainingmaterials.com/index.asp
Danko – Mcghee, Kathy. (2017): Floating Experiences Empowering Early Childhood Educators to Encourage Arts, Art Education, V 60, N2, PP 13 – 16.
Eennis, R. (2011). "Critical Thinking Across the Disciplines", International Journal of Educational Leadership Preparation, Vol: 26,
-Frauke, D., Annemie, D.,& Herbert, R..(2013). Behavioral inhibition in children with learning disabilities, Research in .Developmental Disabilities ,34 , 1998–2007
Jenelle, M.,& Robert, M . (2012) . Predicting performance on academic and non-academic tasks: A comparison of adolescents with and without learning disabilities , Contemporary Educational .Psychology, April,37 (2) , 162-169
Roker.(2017):History, politics, and the general education initiative : sleeter's reinter pretation of learning disabilities as a case study. Remedial and special Education.
Kuhn, D. (2011). "A Developmental Model of Critical Thinking", American Educational Research Association, USA.
-Louis, M, Diane, F. (2011). "Pedagogy for developing critical thinking in adolescents", Explicit instruction produces greatest gains, Original Research Article, Thinking Skills and Creativity, V: 6, Issue 1.
Nancy, H., Elizabeth, R., & Jessica, R. (2013). Perceptions of Academic Performance: Positive Illusions in Adolescents With and Without Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, September/October; 46(5),402-412.
Pameri. (2006). "Critical thinking: More than test scores". International Journal of Educational Leadership Preparation, V: 8, N:2.
Peters, M .A. (2018). "Kinds of Thinking, Styles of Reasoning", In M. Mason (ed.)CriticalThinking and Learning(Oxford, Blackwell Publishing), pp.12-25

Robert ,E. S. (2012). "Educational Psychology: Theory and Practice", Tenth Edition, Publisher: Allyn & Bacon Copyright, Mandatory
Saks, Brian C(2017): Applied explanatory style, self-esteem, and early-adolescents with learning disabilities: An informational 'website for helping professionals,California: Alliant International University, San Francisco Bay;. Publication Number: AAJ 3417159.
-Stevens, K.(2014). Peer Tutoring: Teaching Students with Learning Disabilities to Deliver Time Delay Instruction . Journal of Behavioral Education. 9(2), 133-154