كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

فاعلية التدريس بأسلوب التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات في تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية

إعـداد

د / أسماء عبد المتعال أحمد محمد نور
الأستاذ المساعد بجامعة نجران
وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا/ باحث رئيس
كلية التربية / جامعة نجران
asmaahmd488@gmail.com

د/خلود عبد الرحيم عويد الشديفات
الأستاذ المساعد بجامعة نجران
باحث مساعد
كلية التربية / جامعة نجران
khlo1926-@hotmail.com

* هذا البحث مدعوم من جامعة نجران

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية التدريس بأسلوب التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات في تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية لدى طالبات كلية التربية في جامعة نجران، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالبة، تم توزيعهن بطريقة عشوائية على المجموعتين؛ التجريبية وتألفت من(٤٩) طالبة والضابطة تألفت من(٥٠) طالبة. واستخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، ولأغراض الدراسة تم إعداد مقياس مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والذي تكون من (٤٩) فقرة، موزعة على تسعة محاور خاصة بالأهداف المعرفية والمهارية، ولقد تمتع هذا المقياس بالصدق ومعاملات الثبات المقبولة، حيث تم استخدام هذا المقياس كإجراء قياس قبلي وبعدي. وأظهرت النتائج أن مستوى تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية لدى طالبات جامعة نجران حقق ارتفاعًا ملحوظًا في التحصيل. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية، حيث جاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في جميع محاور المقياس. وتوصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس (مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات). وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، قدمت الباحثتان جموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في الارتقاء بمستوى التدريس بأسلوب التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات في جامعة نجران.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلات، الأهداف المعرفية، الأهداف المهارية، المقررات الجامعية.

Abstract

The objective of the research was investigate the effectiveness of to teaching in critical thinking and problem solving in achieving the cognitive and skill objectives of the students of the Faculty of Education at the University of Najran. The study sample consisted of (99) students, randomly distributed to the two groups; the experimental consisted of (49) students the officer consisted of (50) female students. The researchers used the semi-experimental method, and for the purposes of the study was prepared a measure of critical thinking skills and problem solving, which consists of (49) paragraphs, distributed on nine axes for the goals of knowledge and skill, and has enjoyed this measure of honesty and accepted stability parameters, Before and after me. The results showed that the level of achievement of the cognitive and skill objectives of the syllabus of the University of Najran achieved a remarkable increase in achievement. The results revealed that there were statistically significant differences among the members of the study sample on the level of achievement of the cognitive and skill objectives of the courses. The study found a statistical significance for the experimental group on the scale of critical thinking skills and problem solving. Finally, the study presented a set of recommendations that could contribute to the improvement of the teaching method of critical thinking and problem solving at the University of Najran.

Keywords: Effectiveness, Critical Thinking, Problem Solving, Cognitive Objectives, skill objectives, University Courses.

المقدمة

أدى التطور التقني والعلمي المتسارع إلى تطور المعرفة بشكل متزايد وعلى نطاق عالمي، ما أدى إلى تطور التعليم ووطرقه وأساليب اكتسابه، ولا شك أن هذا التطور المتسارع يفرض بالضرورة تحديات متزايدة على المجتمعات وحياة الأفراد بشكل عام. ومن هنا كان لابد للمؤسسات التعليمية المختلفة أن تقدم لأجيال طلبة المستقبل شكلاً جديدًا من أساليب التعليم، والتي من خلالها تسمح لهؤلاء من مواجهة هذه التحديات بنجاح.

وبهذه الرؤية تصبح تنمية مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة، مطلبًا أساسيًا لتسهيل تواصلهم، وتفاعلهم، واستيعابهم الفعلي للأحداث، بدلاً من إبقاء الرؤية مبسَّطة للمعلومات المرتبطة بهذه الأحداث. كما يقتضي إكساب الطلبة هذه المهارات استخدام أساليب وطرائق تدريس حديثة تركز على الطالب، وتجعل من المعلم مسهّلاً، ومساندًا للعملية التعليمية بشكل عام.

إن التفكير من الركائز الأساسية التي حظيت باهتمام العديد من المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية كِل حسب رؤيته لقضيته؛ لذلك ليس هنالك رؤية متفق عليها حول ماهية التفكير وتعريفه ومستوياته وأشكاله. وحسبما جاء في (العتوم وآخرون، ٢٠١١ :١٨) يرى بياجيه: أن التفكير يبدأ في الإنسان منذ ولادته ويأخذ صورًا متعددة ومستويات مختلفة، تتدرج من البسيط إلى المعقد ومن المجرد إلى غيرها من أنواع التفكير التي تسود في مراحل عمر الفرد المختلفة.

والتفكير عملية تعكس تعقيد العقل البشري، وتعقيد ما يحدث بداخله من عمليات، وهو كذلك من المفاهيم المجردة التي يصعب قياسها بشكل مباشر، تماما شأنه في ذلك شأن الذكاء، وكذلك التفكير من المهارات التي يُمكن تطويرها وتنميتها في الفرد، حينما تتوفر له بعض الشروط والإمكانات الذاتية والبيئية والتخطيط السليم اللازم لذلك (فرغلي وآخرون، ٢٠١٢: ٢٨٤).

ويعرف (جروان،١٩٩٩) التفكير بأنه: عملية عقلية تتداخل فيها العديد من العوامل التي يختص بعضها بالموضوع المُفكر فيه، ويختص بعضها الآخر بالفرد وشخصيته وبيئته؛ فالسلوكيون يرون أنه يمكن التعامل مع التفكير بشكل تجريبي، معتمدين في ذلك على الشكل الخارجي الذي يمكن ملاحظته في الفرد ذلك لأن السلوك الداخلي من الصعب ملاحظته بشكل مباشر. أما المعرفيون فيرون بأن التفكير هو الذي يصنع السلوك ويحدده شكلًا وموضوعًا، وأن التعلم هو شكل من أشكال فهم الفرد للعالم من حوله؛ وذلك باعتماده على أدوات التفكير المسبقه لديه.

بينما يرى (أحمد، ٢٠٠٧: ٦) أنه من الصعب تعريف التفكير على وجه الدقة، وذلك لأنَ التفكير يُطلق على العديد من أوجه النشاط الإنساني التي يستحق بعضها أن يُسمى تفكيرًا، بينما لا تنطبق التسمية على بعضها الآخر ما يدلً على تعقد التفكير، لذلك فالكاتب يورد تعريفان للتفكير واحدًا يُمثل المعنى العام المتفق عليه فيعرفه بأنه: أُسلوب حياة يتميز به الفرد ويكتسب به إنسانيته ويحُلً به مشكلاته اليومية. أما التعريف الثاني للتفكير فهو: سلوك ينشأ عنه محاولة الفرد حل ما يواجهه من مُشكلات أو أثناء بحثه عن إجابه لسؤال يُحيره.

ومما سبق يمكن أن نستنتج أن التفكير هو: عملية عقلية معقدة تحدث داخل الفرد، حينما يتلقى أي إشارة من المحيط الخارجي له، سواء أكانت هذه الإشارة موقفًا أو مشكلة أو أي عارضًا، الأمر الذي يجعل هذا الفرد يوظف جميع حواسه وخبراته السابقة بغية التوصل إلى مخرج مناسب.

وللتفكير عدة أنواع والتي تعبر عن الطرق والأساليب المختلفة التي يستخدمها الفرد في تنظيم عملياته العقلية، ويقسمها (العتوم وآخرون،٢٠١١ :٢٧) ونيومان (Newman, 1991) **أولًا إلى:** التفكير الأساسي ويشمل: (التفكير الحسي، العملي، الملاحظة، التصنيف، التطبيق، المقارنة، التعرف، والتذكر). **ثانيًا:** التفكير المركب ويشمل: (التفكير المجرد، الناقد، التأملي الإبداعي، الاستدلالي، الاستقرائي، والتفكير ما وراء المعرفي).

ويُقسم التفكير إلى عدة أنواع منها ما يسمى بمهارات التفكير الأساسية والتي يُقصد بها: جميع الأعمال اليومية التي يقوم بها الفرد في حياته، حيث يستخدم العمليات العقلية كاكتساب المعرفة وتذكرها، ما يسمى بالمهارات الدنيا من التفكير عند بلوم (22:41 Newman). وحسبما ورد في (الخطيب، ٢٠٠٥: ٤٦) فإن هذه المهارات تبدأ بالمعرفة والاستيعاب وتنتهي بالتطبيق. وتعتبر هذه المهارات لازمة للإنتقال إلى المستويات العليا "المركبة" من التفكير، والتي تشتمل على التفكير الناقد؛ إذ يستطيع الفرد من خلالها تحليل المعلومات، وإعطاء الرأي حول مشكلة ما، ونقدها ثم معالجتها وصولًا إلى الحل.

وتولي المؤسسات التربوية اهتمامًا كبيرًا لتعليم مهارات التفكير، وخصوصًا التفكير الناقد؛ لما له من أهمية في عالمنا، عالم المعرفة، والمعلوماتية، وثورة الاتصال، وما يصاحب ذلك من إفرازات ومشكلات. ويرى مالورانا(Malorana,1992) أن تعليم مهارات التفكير الناقد في المدارس يساعد الطلبة على الإعتماد على أنفسهم في إكتساب المعارف، وعلى التكيف مع أقرانهم، والتعامل مع الأحداث، والتغييرات الجديدة في مجتمعهم، ويمكنهم من تقييم الوقائع وحل المشكلات. ويضيف (شاكر وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٦) بأن التفكير الناقد يتضمن تقويم الأفكار والحجج، ووجود معايير دقيقة للحكم عليها.

أما أنيس (Ennis,1996) فقد يرى أن التفكير الناقد هو: العملية التي تهدف إلى إصدار قرارات معقولة وقائمة على التأمل، وتوضح للفرد ما الذي يجب أن يعتقده وما الذي يجب أن يفعله. كما عرفه كلًا من إلدر وباول (Elder& Paul,2001) بأنه: قدرة المفكرين في التحكم في تفكيرهم الأمر الذي يقتضي منهم تطوير معايير صائبة؛ لتحليل وتقويم تلك الأفكار واستخدامها بشكل دائم كطريقة في التفكير. أما مور وباركر (Moore& Parker, 2001) فيعرفان التفكير الناقد بأنه: القدرة على فحص الحلول المعروضة وتحليلها، ويضيف هيوت (Huitt,1998) بأن التفكير الناقد: ما هو إلا القدرة على تحليل الحقائق، وتحرير الأفكار وتنظيمها، وتحديد الآراء وعقد المقارنات، والتوصل إلى الإستنتاجات وتقويمها، وحل المشكلات

.

وهكذا نلحظ من التعريفات السابقة أن التفكير الناقد يرتبط ارتباطًا وثيقًا بأسلوب حل المشكلات؛ إذ أن التفكير الناقد شكل من أشكال القدرة على حل المشكلات، فهو يخلق من الطالب مفكرًا ومتأملًا لما يدرس، وكذلك مُفسرًا جيدًا لما يقرأ. ويعتبر أسلوب حل المشكلات طريقة من طرق التفكير، وكذلك مهارة تُمكن المتعلمين من تحسين التحصيل المعرفي لديهم، ورفع كفاءاتهم ودرجاتهم العلمية (فرغلي، ٢٠١٢: ٢٧٤).

ومما سبق يتضح أهمية أسلوب حل المشكلات في تعلم الطلبة؛ وتُعرف المشكلة تربويًا بأنها: قضية غامضة –صغيرة كانت أم كبيرة– تواجه المتعلم وتتطلب منه حلًا ليس بالطرق والحلول المعتادة، بل يتوقف حلّها على استخدام أساليب التفكير العلمي المُمنهجة، والتي تؤدي إلى الحلول والتعميمات، ضمن مجموعة من الخطوات وهي:الشعور بوجود المشكلة، ثم تحديدها بشكل إجرائي تمهيدًا لمعالجتها، وبعد ذلك وضع الفروض واختبار صحتها أي: وضع التصور المبدئي لما يمكن أن يكون سببًا للمشكلة؛ من خلال تصميم بحثي محكم، وبالتالي إختبار أنسب الحلول بعد التجريب لحل المشكلة، بغية الوصول إلى النتائج والتعميمات. (أبوعلام، ١٩٩٩، وفرغلي وآخرون، ٢٠١٢).

وحتى يتعلم الطلبة أسلوب حل المشكلات والتدرب عليه؛ لابد لهم من اتقان عدة شروط لخصتها الباحثتان بالآتي: تنمية قدرات الطلبة العقلية؛ لاكسابهم مهارات التفكير العلمي والتأمل، والثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات في حياتهم المدرسية، وكذلك تنمية روح التعاون والعمل الجماعي مما يحقق لهم النمو الاجتماعي، والقدرة على إتخاذ القرارات. كما لابد من إثارة اهتمام الطلبة وشعورهم بأهمية ما يتعلمونه؛ من خلال إتاحة فرص التطبيق والتدريب على ما يدرسونه من مهارات في مواقف تعليمية جديدة، فضلًا عن استثمار الخبرات المعرفية السابقة للطلبة؛ للوصول إلى حل للمشكلات في أثناء الدرس أو في الحياة بشكل عام. وأخيرًا توجيه الطلبة إلى أن يكونوا محور العملية التعليمية عن طريق التعلم الذاتي (الزعبي وآخرون، ٢٠٠٧).

ويلعب المعلم دورًا رئيسًا في عملية التعلم والتعليم، سواء في سياقها العام أي ما يُعنى بعملية التدريس وتحقيق الأهدافها التربوية المختلفة، أو في سياقها الخاص من تخطيط وتطبيق البرامج الخاصة لتحقيق أهداف ترتبط بظروف الطلبة، وظروف العمل وتطويره. وتأتي هذه الدراسة ضمن السياق الخاص الذي يُعنى بتحقيق الأهداف المعرفية، وكذلك الأهداف المهارية للمقررات الدراسية (العتوم، ٢٠٠٤).

ولكي يستطيع المعلم القيام بهذا الدور من التعليم والإرشاد، وإكساب الطلبة المهارات المعرفية والمهارية للمواد الدراسية المختلفة، لابد له من أن يتزود ببعض الكفايات العلمية المتمثلة في عدة جوانب من شخصيته، حسب ما ورد في أحمد (٢٠٠٩)، حيث يتوجب عليه أن يكون معلمًا مثقفًا ومطلعًا، وكذلك قدوة لطلابه في ثقافته، لغته، وأساليبه في التعامل مع الأحداث، كما ويتوجب عليه أن يعزز تفكيرهم ويدربهم على توقع النواتج، بل على المعلم أن يكون على دراية بأهمية الصوت والحركة والإيماءات؛ لتدريب الطلبة على كيفية طرح الأسئلة بأسلوب صحيح، وكيفية تقويمها وضبطها وفق المطلوب، هذا ولابد أن يكون المعلم عارفًا بالطرق والأساليب الداعمة، لتحقيق الأهداف التي يربد أن يحققها من خلال إدارة الوقت وضبطه، وكيفية استخدام الفروق الفردية في إكساب الطلاب المعارف والمهارات المختلفة كل حسب قدراته.

هذا وقد عرف كِل من الحبيب(٢٠٠٥) وجروان(٢٠٠٢) المهارة بأنها: مجموعة من النشاطات الفكرية والمعرفية والعملية، والتي يكتسبها المتعلم بعد إستهدافه لمنهج مُحكم ومضبوط، ومُعد بشكل علمي وفني وتقني، بحيث يناسب هدف التدريب على المهارات المراد إكسابها للمتدربين في الجوانب المعرفية، السلوكية، القيمية، والعملية اللازمة، وبهذا فإن المهارة تقوم على القدرة على الفهم، وممارسة العمليات العقلية بسرعة ودقة وإتقان، إلى جانب قدرة المتعلم على الملاحظة، المقارنة، التصنيف والتطبيق بصورة مستقلة في المواد الدراسية، باستخدام الأساليب والطرق الخاصة بكل مهارة، والتي يستخدمها المعلم في تغيير سلوك المتعلمين من خلال خبراته، وكفاياته التدريسية المختلفة التي تؤهله للقيام بهذه المهارة.

وتقع المهارة عند عطيو (٢٠١٤) في ثلاث أنواع، حيث يُعرف النوع الأول: بالمهارات اليدوية كإجراء التجارب، واستخدام الأجهزة ببراعة، والرسم العلمي الدقيق إلى غيرها من المهارات التي تتطلب الدقة والإتقان. أما النوع الثاني فيعرف: بالمهارات الأكاديمية التي تُعنى بإتقان موضوعات العلوم ومواد المدرسة؛ كإستخدام الفهارس والمجلات العلمية والدوريات، والقراءة بشكل مبني على النقد والتحليل واستخراج الأفكار، والبراعة في الكتابة وإعداد المقالات، وجمع البيانات وتنظيمها، أما الثالث فيعرف: بالمهارات الاجتماعية؛ أي قدرة المتعلم على أداء بعض المهام بكفاءة، كمشاركته في إجراء التجارب، تحمله للمسؤولية، الإتصال الجيد، والقيادة.

مما سبق يتضح أهمية أسلوب التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات في تحقيق المهارات المعرفية والمهارية للمواد الدراسية المختلفة، وتأثيرها على االتحصيل الأكاديمي، حيث تطرقت العديد من الدراسات الحديثة إلى العلاقة بين العوامل الدراسية وأساليب التعلم والإستذكار، وتأثيرها على التحصيل الدراسي (عبد المجيد، ٢٠٠٩؛ الديب،٢٠٠٦). وربطت كذلك الدراسات بين أساليب التدريس؛ كالتفكير الناقد، وحل المشكلات وعلاقتهما بالتفكير، وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي كذلك، وارتفاع القدرة على التفكير عند مستويات: التحليل، التركيب، والتقويم في أثناء استخدام طريقة حل المشكلات ويدعم ذلك دراسة (الحاج،٢٠١٥؛ الفيفي،٢٠١٠) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في التحصيل الدراسي بين الطلبة الذين يدرسون باستخدام طريقة حل المشكلات،كما ووجد فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي عند مستويات الأهداف المعرفية الدنيا: التذكر ، الفهم ، والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك دراسة (الحسامي،٢٠١٢؛العطاري، ٢٠٠٨) حيث أوضحت وجود فروق إحصائية دالة لصالح استراتيجيات التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات المستخدمة في تدريس اللغة العربية، وتدريس مادة الكيمياء.

مشكلة الدراسة

وباستعراض الباحثتان للدراسات الحديثة سابقة الذكر، والتي من خلالها يمكن بلورت مشكلة الدراسة الحالية والتي تمثلت بوجود فروق في دلالة بعض الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية؛ إذ ما قورنت بأساليب التدريس المستخدمة. وفق ما أشارت إليه نتائج هذه الدراسات الديب(٢٠٠٢) والتي تناولت تنمية العادات الدراسية على الإنجاز القرائي في السرعة والفهم والدقة، ونتائج دراسة (الحسامي،٢٠١٢؛ الحاج،٢٠١٥) والتي تناولت استراتيجيات التفكير الناقد في تدريس بعض المفاهيم، وأسلوب حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لمادة من مواد التدريس المدرسي.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن من خلال خبرة الباحثتين في التدريس في جامعة نجران؛ فقد وجدتا أن الأساليب التقليدية في تدريس مواد المناهج لم تعد فعالة، وذات فائدة في توظيف المعلومات؛ لتحقيق الأهداف التربوية (المعرفية، والمهارية) والتي تُمكن الطالبات من مواجهة المشكلات التي تعترضهن في الحياة العملية بشكل عام، والجامعية بشكل خاص، والتفكير بأساليب تحليلية للوصول إلى الحلول بعيدًا عن أساليب التلقين، والتي باتت لا تقدم حلولًا في ضوء التحديات المعاصرة لأجيال المستقبل. لذا فإن الباحثتان تأملان أن تُسهم هذه الدراسة في إلقاء مزيد من الضوء؛ لأهمية هذه الأساليب التدريسية في الرفع من المستوى المهاري المعرفي للطالبات، وتحقيق أهداف ونواتج التعلم المقصودة؛ وإنّ ما يُميّز هذه الدراسة عن سابقاتها أنّها تعالج موضوعًا محددًا في التدريس لم يُفرد له بحث مستقل، حسب اعتقاد الباحثتان. لذا فإن الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن فاعلية التدريس بأسلوب التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات في تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية.

وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١-هل يختلف متوسط استجابات الطالبات على المقياس القبلي والبعدي في تحقيق الأهداف المعرفية والنفسحركية للمقرر الدراسي بإختلاف طريقة التدريس (التفكير الناقد، المحاضرة)؟

٢-هل يختلف متوسط استجابات الطالبات على المقياس القبلي والبعدي في تحقيق الأهداف المعرفية والنفسحركية للمقرر الدراسي بإختلاف طريقة التدريس (حل المشكلات، المحاضرة)؟

فرضيات الدراسة

١-لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات طالبات جامعة نجران على مقياس التفكير الناقد تعزى إلى طريقة التدريس (التفكير الناقد/المحاضرة).

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات طالبات جامعة نجران على مقياس حل المشكلات تعزى إلى طريقة التدريس (حل المشكلات/المحاضرة).

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية التدريس بأسلوب التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات في تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية لدى عينة من الطالبات في جامعة نجران، بغية الوصول إلى نتائج وتوصيات؛ ليتم تقديمها إلى أصحاب القرار في الجامعة، ويؤمل أن تحقق الفائدة المرجوة لهم.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة في النتائج التي ينتظر أن تسفر عنها، وتأتي في وقت تولي فيه جامعة نجران اهتمامًا كبيرًا برفع سوية المقررات الدراسية في أقسام المناهج التربوية، وطرائق تدريسها إحدى أهم عناصر المنهاج، لذا فإن أهمية الدراسة تنطلق من الآتية:

أولًا: على مستوى الدراسات، والأبحاث العربية، والسعودية، لم تجد الباحثتان أية دراسة في مجال فاعلية التدريس بأسلوب التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات لطالبات جامعة نجران في تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية، إذ إن الدراسات التي أجريت ضمن هذا المجال أجريت على طلبة من جامعات أخرى، ولم تتناول هذه المتغيرات.

ثانيًا: حاولت الدراسة الحالية تطوير مقياس لبناء مهارات أسلوب التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات في تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية، مع العلم أنه –في حدود علم الباحثتين–لا توجد مقاييس في مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات على مستوى الطالبات في جامعة نجران، وكذلك إن مثل هذه المقاييس أكثر ما تجري في مواد العلوم والرياضيات؛ مما يعطي الدراسة أهمية خاصة.

ثالثًا: تأتي الدراسة الحالية استجابة لجهود جامعة نجران الداعية إلى الاهتمام، والعناية بالقدرة على تحقيق الأهداف التربوية (المعرفية، المهارية) للمقررات الدراسية، لدى طالبات التعليم الجامعي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة الحالية في العام الدراسي١٤٣٦/١٤٣٧هـ.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة الحالية في جامعة نجران.
- **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على عينة من طالبات مرحلة (البكالوريس).
- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع التدريس بأسلوب التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات في تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية في جامعة نجران.

مفاهيم الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية المفاهيم الآتية:

الفاعلية: ويقصد بها في الدراسة الحالية القدرة على إحداث التغيير المطلوب.

أسلوب حل المشكلات: مجموعة المهارات التي تتضمن القدرة على جمع االمعلومات وتحليلها؛ للوصول إلى الحل المناسب عبر التفاعل مع أستاذة المادة في سياق لغوي، ويقاس في الدراسة بالدرجة المتحققة له على مقياس حل المشكلات أداة الدراسة.

التفكير الناقد: مجموعة من المهارات التي تتضمن القدرة على التفكير المنطقي والتأملي؛ للوصول إلى استنتاجات سليمة بطريقة منطقية واضحة، ويقاس في الدراسة بالدرجة المتحققة له على مقياس التفكير الناقد أداة الدراسة.

الأهداف المعرفية: مجموعة السلوكيات التي تكتسبهاالطالبات أفراد الدراسة في المعارف أثناء التدريب.

الأهداف المهارية: مجموعة السلوكيات التي تكتسبها الطالبات أفراد الدراسة في المهارات أثناء التدريب.

المقررات الجامعية: وهي عبارة عن مقرري (القياس والتقويم النفسي، والتقويم التربوي) التي تدرسها الطالبات أفراد الدراسة، وتقاس بالمقياس في نهاية التدريب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج شبة التجريبي القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة، واختبار قبلي/ بعدي. درست المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية في قسم العلوم التربوية (المستوى الثالث) في جامعة نجران، الفصل الدارسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٨ هـ) والبالغ عددهن (٢٣٤) طالبة، أي ما نسبته (٤٢.٣٠ %) من إجمالي المجتمع الأصلي، وتم تطبيق الدارسة على(٩٩) طالبة منهن يمثلن عينة الدارسة، اختيرت بطريقة عشوائة، حيث قسمت إلى مجموعتين (٤٩) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٥٠) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد تم توزيعهن كما في الجدول(١) يبين ذلك:

جدول(١)

التخصص	اللغة العربية	كيمياء	رياضيات	الفيزياء
الشعبة	٢٠	٣٠	٤٠	٩

أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة (مقياس مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات) كأداة لجمع المعلومات اللأزمة، وقد استعين بعدد من المرجعيات والمصادر (الحسامي،٢٠١٢؛ الحاج،٢٠١٥) حيث تكونت الأداة في صيغتها الأولية من دمج مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، كما في الجدول(٢) يوضح ذلك:

جدول(٢)

مصادر بناء مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات

المقاييس	البنود والمكونات					
واطسون وجليسير	التعرف على الإفتراضات	الإستنتاج	الإستقراء	التقويم	التفسير	---
كورنيل	مصداقية العبارات والمعاني	الإستنتاج	الإستقراء	تحديد التعريف	تحديد المسلمات	---
كالفورنيا – فاسوين	الشرح	الإستدلال	التقويم	التفسير	التحليل	التنظيم أو التركيب
جروان (خصائص)	الدقة	الوضوح	الربط	العمق	الإتساع	المنطق والدلالة
فاسينو (سمات)	الضبط	تقبل التوجيه والإرشاد	التعمق في معالجة الأمور	الدافعية الزائدة نحو المعرفة	طرح الأسئلة	البحث عن الحلول
بلوم (مستويات التفكير) تصاعديًا	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم

لتصبح الأداة في صيغتها النهائية مكونة من (٤٩) فقرة موزعة على (٩) محاور وهي: (الافتراضات، التفسير، استخدام المنطق، استخدام الاستدلال، التقويم، الاستقراء، نمذجة الخبرة، صياغة الفروض، الفهم والاستيعاب) كما يوضح الجدول (٣)

جدول(٣)

مقياس أسلوب التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات والمهارات النفسحركية

المهارة	البنود التي تقيس المهارة							عدد العبارات		عدد البنود
التفكير الناقد	الإفتراضات	التفسير	المنطق	الإستدلال	الإستقراء	التقويم	نمذجة الخبرة	٣٢		٧
حل المشكلات	صياغة الفروض	وضع تصورات بسبب المشكلة	تجريب الحلول	الوصول للنتائج	تحديد المشكلة في جملة	استخدم الأدلة في تدعيم قولي	التعامل مع الأشياء المعقدة	١٢		٢
النفسحركي	احترم وجهات نظر الآخرين	لا أخاف صعوبات المقرر	أفهم مغزى حديث الآخرين	أنظم المعلومات	التصنيف حسب نوعها			٥		٩

هذا وقد تم تقيم الأداة بمقياس ثلاثي (موافق بدرجة عالية، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة منخفضة) وفقًا لسلم ليكرت. وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية لأبعاد الأداة والأداة ككل، اعتمد المعيار الإحصائي والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

مقياس الحكم على درجة اكتساب المهارة من خلال المتوسط الحسابي

لكل فقرة من فقرات الاستبانة

فئة المتوسط الحسابي	درجة اكتساب المهارة
١ – ٢.٣٣	درجة ضعيفة
٢.٣٤–٣.٦٧	درجة متوسطة
٣.٦٨–٥	درجة عالية

ولتحقيق الفاعلية التي سيتم معرفتها بالاستبانة (مقياس مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات)، قامت الباحثتان بإعداد خطة عامة للتدريب على التعلم بأسلوب التفكير الناقد وحل المشكلات؛ بالإطلاع على الأدب التربوي السابق ذي الصلة (شاكر وآخرون،٢٠٠٥؛ أبوعلام، ١٩٩٩). وقد تم اختبار الطالبات–قبلي/بعدي–أفراد الدراسة (المجموعة التجريبية) بعدما خضعن للتدريب بواقع (١٥) حصة تدريبية موزعة كما في الجدول(٥):

جدول(٥)

يوضح الخطة العامة للتدريب على التعلم بأُسلوب حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد

الجلسة	معايير التفكير المُتدرب عليها	أهداف الجلسة	الوسائل والمعينات المستخدمة بالجلسة	الملاحظات والتقويم
١.تدريب (التجريبية الاعتادية)	تدريب الطالبات على (مفهوم التفكير الناقد).	–التعريف بالبرنامج، شرح، آليات التدريب والتقويم – الشرح لمعايير التفكير الناقد. –التدريب على صياغة الأهداف الخاصة والعامة.	– المحاضرة التعريفية. –التدريب على قياس المعرفة السابقة. –القياس القبلي على المهارات المراد التدرب عليها من خلال البرنامج.	١. الاهتمام بالمحاضرة طرح الأسئلة. ٢.ملىء استباتة القياس القبلي (إختبار أسلوب حل المشكلات التفكير الناقد).
٢. ضمت المجموعة التجريبية	التدريبعلىالمفاهيم المستخدمة. تعلم ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.	–التدريب على المصطلحات والحقائق والمعلومات، الإتجاهات المناقشة.	١ صياغة الأهداف المعرفية والمهارية. ٢.تدريس المحاضرة بأسلوب حل المشكلات. ٣.اعطاء واجب بيتي.	الإهتمام بالمحاضرة الحذر من توجيه الأسئلة. مشاركة جيدة من الطالبات. التدريب على صياغة الأهداف التربوية.
٣. المجموعة التجريبية	–التدريب على تعلم مفاهيم (الدقة الربط، والإفتراضات.	التعرف على قواعد والقياس والتقويم التربوي ونظرياته.	تعزيز المفاهيم السابقة بالتكرار والمناقشة والتدريب.	تقويم المشاركات والتفاعل مع الدرس.
٤. المجموعة التجريبية	–تعزيز تعلم المهارات السابقة. –شرح مفاهيم (العمق، الإتساع التفسير، مهارات التفكير الناقد.	التعلم على الترجمة والتفسير للمعلومات المدرسة.	تكرار كتابة الأهداف (المعرفية، المهارية). تعزيز مفهوم (العمق والإتساع) في المناقشات والإستنباط.	التغذية الراجعة. تقويم إجابات الطالبات اختبار قصير).
٥.المجموعة التجريبية	تعزيز تعلم مهارات التفكير الناقد. تعلم مهارة (المنطق وتقويم المناقشة).	التعلم على أسلوب المنطق والإستنتاج وتخمين االمتغيرات الممكن حدوثها.	تكرار كتابة الأهداف. التدريب على الصياغات اللغوية. تدريس أسلوب المنطق في معالجة المعلومات.	التقويم الفوري للأداء.

الجلسة	معايير التفكير المُتدرب عليها	أهداف الجلسة	الوسائل والمعينات المستخدمة بالجلسة	الملاحظات والتقويم
٦.المجموعة التجريبية	–تعزيز مهارات التفكير السابقة. تعلم مهارات التفكير الناقد (الدلالة، الأهمية، الإستنباط والإستنتاج).	التعرف على أهمية المشكلة التطبيقالعملي للمفاهيم والنظريات التي تم تدريسها أثناء التدريب.	تكرار كتابة الأهداف الخاصة والعامة ضمن (كفايات المعلم). تدريس المحاضرة بشكل يعمق تعلم مهارة التفكير الناقد.	التقويم الفوري (أنشطة تدريبية) لما تم التدريب عليه من معايير التفكير الناقد.
٧.المجموعة التجريبية	– شرح أُسلوب حل المشكلات	الشرح للمفاهيم (طريقة العمل)	المناقشة (المقارنة بين أسلوبين)	التغذية الراجعة الفورية
٨ . المجموعة التجريبية	١. شرح معنى المشكلة (التدريب على صياغة المشكلة)	التدريب على كتابة المشكلة بشكل إجرائي	الحوار بين المرشد والمسترشدين. عمل واجب بيتي.	التغذية الراجعة الفورية تصحيح الواجب من (١٠) درجات
٩. المجموعة التجريبية	شرح معنى الفرض وصياغته توضيح العلاقة بين الفرض وحل المشكلة	التدريب على تحليل الظواهر والمشكلات وربطها بمسبباتها.	التدريب على موضوعات المقرر أسئلة مشافهة، واجب بيتي.	التغذية الراجعة الفورية التقويم على الحضور.
١٠. المجموعة التجريبية	التدريب على إختبار الفروض	التعرف على مستوى التركيب كيف كيفية النظر للمشكلة؟ نؤلف بين وحداتها؟ كيف نعدها للتجريب.	التدريب على محتوى المقرر. إعطاء الأمثلة من الخارجإ (واجب للتطبيق).	التغذية الراجعة الفورية التقويم المتدرج على الحضور تقويم الواجب من(١٠) درجات.
١١. المجموعة التجريبية	تجريب الفروض إحصاء وحسابها نظريا.	التعرف على مستوى التطبيق التدريب على إختبار صحة الفروض	التدريب من المادة المُدرسة التدريب على أمثلة من الخارج	التغذية الراجعة (مشافهة) التقويم المتدرج على الحضور.
١٢. المجموعة التجريبية	الحصول على الحلول والتعميمات للنتائج المتحصل عليها.	التعرف على مستوى التقويم (أعلى مرتبة في الأداء).	التدريب من المادة المُدرسة	التغذية الراجعة الفورية التقويم على الحضور
١٣. المجموعة التجريبية	التدريب على جميع المهارات السابقة.	الاختبار لجميع المستويات المتدرب عليها والأنشطة.	التدريب من المادة المُدرسة	التغذية الراجعة الفورية التقويم على الحضور
١٤. المجموعة التجريبية	شرح الإتجاهات النفسية وأساليب تغيرها.	التدريب على كيفية تصميم وتفريغ وتحليل اداة جمع المعلومات	التدريب من المادة المدرسة	التغذية الراجعة الفورية واجب في التصميم
الجلسة الختامية التجريبية والضابطة.	الإستماع لتعليقات المتدربات.	الوقوف على الصعوبة والسهولة في البرنامج الإرشادي الجمعي.	الأسئلة من المادة وخارجها	متابعة الفعاليات، ردود الأفعال ملء استبانة التقويم النهائي للبرنامج (التقويم البعدي).
١٥.	التدريب على مهارات التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات.	التطبيق لمستويات(بلوم) من المعرفة والتذكر حتى التقويم.	التدريب من المادة (نماذج توضيحية من خارج مقرر مادة التقويم التربوي).	التغذية الراجعة/تقويم على الحضور تقويم إستبانةالاختبار القبلي/البعدي.

صدق الأداة:

تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم التربوي في جامعة نجران؛ لمراجعة الأداة وللحكم على دقتها وشموليتها من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرة للمحاور، والخطة العامة للتدريب؛ لتحقيق الهدف الذي ترمي إليه الدراسة، وبعد التعديل حسب آراء المحكمين، تم الأخذ بملحوظاتهم، وإجراء المناسب، حيث تم العمل بمقتضاها، وبذلك أصبحت أداة الدراسة مكونة من (٤٩) فقرة موزعة على (٩) محاور.

ثبات الأداة:

تم إجراء القياس القبلي بواسطة الاستبانة (المقياس)، وبواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS إصدار (٢٣)، تم حساب ثباته بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة الثبات (٩٦٤). وهذا يدل على أن للمقياس درجة عالية من الثبات، وملائمة لغايات هذه الدراسة. كما في الجدول(٦).

جدول(٦)

معامل الثبات

بنود N	استنادا إلى بنود الفاكرنباخ	الفاكرنباخ
49	.961	.964

نتائج الدراسة:

عرضت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الإجابة على السؤال الأول: هل يختلف متوسط استجابات الطالبات على المقياس القبلي والبعدي في تحقيق الأهداف المعرفية والنفسحركية للمقرر الدراسي باختلاف طريقة التدريس (التفكير الناقد، المحاضرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطالبات على المقياس القبلي والبعدي في تحقيق الأهداف المعرفية والنفسحركية باختلاف طريقة التدريس (التفكير الناقد، المحاضرة) والجداول(٧) و(٨) و(٩) و(١٠) و(١١) و(١٢) و(١٣) توضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على المقياس القبلي والبعدي في تحقيق الأهداف المعرفية والنفسحركية باختلاف طريقة التدريس التفكير الناقد/حسب محور الإفتراضات

المحور	القيم العليا			القيم المتوسطة			التعليق
الإفتراضات	تخمين النتائج	لا أُغالط	قيمة الأشياء	التلخيص	إصدار الحكم	النقاش	لا يوجد ضعيف
المتوسط	3.88	٣.٦٩	٢.٦٣	٣.٤٤	٣.٥٠	٣.٥٦	
الإنحراف المعياري	1.025	١.٢٥	١.٣١٠	١.١٥٣	١.٢١١	١.٣٥٦	

جدول(٨)

تحليل بنود محور التفسير

المحور	القيم العليا		القيم المتوسطة		القيم الضعيفة	التعليق
التفسير	تحديد الدقة	التمييز	تحديد المصادر	تبسيط الأشياء	التفسير الكتابي	قيمة واحدة ضعيفة
المتوسط	٣.٦٣	٣.٥٠	٣.٤٤	٣.٤٤	١.٦٩	
الإنحراف المعياري	١.٢٥٨	١.٠٣٣	.٨١٤	١.١٥٣	.٦٠٢	
من الجدول أعلاه يتضح أثر التدريب في إكساب الدارسات مهارات الدقة والتمييز مع وجود ضعف في بند التفسير الكتابي						

جدول(٩)

تحليل بنود محور المنطق

المحور	القيم العليا		القيم المتوسطة			التعليق
المنطق	رفض التناقض	تفحص الأشياء	أعرف الأشيار بالنظرة	أتوقع نتائج التصرفات	تمييز التفسير الفلسفي	لا يوجد ضعيف
المتوسط	٤.٦٢	٤.٠٦	٣.٣٧	٣.١٣	٢.٦٩	
الإنحراف المعياري	.٦١٩	١.٠٦٣	١.١٤٧	١.٣٠٢	١.٣٠٢	
من الجدول أعلاه يتضح أثر التدريب في إكساب الدارسات مهارة التعامل بالمنطق دون وجود إستجابات ضعيفة						

جدول (١٠)

تحليل بنود محور الإستدلال

المحور	القيم العليا		القيم المتوسطة			التعليق
الإستدلال	إدراك التناقض	القدرة على البرهان	التوصل للنتائج	استثمار المعرفة القديمة في حل المشكلت	الربط بين الجديد والقديم بالذاكرة	لا يوجد ضعيف
المتوسط	٣.٦٩	٣.٦٨	٣.٦٣	٣.١٣	٢.٧٥	
الإنحراف المعياري	.٨٧٣	.٨٧٠	٨٠٦	.٩٤٦	١.٠٠٠	
من الجدول أعلاه يتضح أثر التدريب في إكساب الدارسات مهارة الإستدلال دون وجود إستجابات ضعيفة						

جدول(١١)

تحليل بنود محور التقويم

المحور	القيم المتوسطة		القيم المتوسطة		التعليق
التقويم	أعرف الجوانب المفيدة في الكلام	جودة الحكم على الأشياء	أوازن بين الأشياء	أعرف الجيد والضعيف	جميع القيم متوسطة ولا توجد قيم ضعيفة
المتوسط	٣.٥٠	٣.٥٠	٣.٠٠	١.٣١	
الإنحراف المعياري	.٨٩٤	١.٠٩٥	.٠٩٥	.٤٧٩	
من الجدول أعلاه يتضح أنَّ القيم المتوسطة الأُولى قد قاربت الدرجات العليا كما يتضح عدم وجود إستجابات ضعيفة					

جدول(١٢)

تحليل بنود محور الإستقراء

المحور	القيم العليا		القيم المتوسطة		القيم الضعيفة
االإستقراء	الترتيب المنطقي	تمييز الفروق بين المتشابهات	تبسيط المعاني	أعرف المعنى البعيد من الكلام	لا توجد
المتوسط	٣.٩٦	٣.٩٧	٣.٣١	٣.٠٠	
الإنحراف المعياري	.٨٧٣	.٨٥٥	١.١٣٨	١.٠٩٥	
من الجدول أعلاه يتضح إرتفاع المتوسطات لكل من مهارات الترتيب المنطقي والتمييز بين الأشياء دون وجود إستجابات ضعيفة					

جدول(١٣)

تحليل بنود محور نمذجة الخبرة

المحور	القيم العليا		القيم المتوسطة		القيم الضعيفة
نمذجة الخبرة	ترتيب الأشياء حسب صعوبتها	أعرف العلاقة بين الأشياء	أكره الفوضى في التعامل	أُنظم المعلومات حتى تُصْبح سهلة	أُصنف الأشياء حسب نوعها
المتوسط	٤.١٩	٣.٨١	٣.٥٦	٣.٤٤	١.٥٦
الإنحراف المعياري	.٦٥٥	١.٢٧٦	١.٤٥٩	١.٤١٣	.٥١٢
من الجدول أعلاه يتضح تعلم الترتيب كمهارة في حل المشكلات قد بلغ أعلى متوسط يليه بند التعف على العلاقات بين الأشياء مع حصول بند تصنيف الأشياء حسب النوع على أقل متوسط كما موضح أعلاه					

يلحظ من النتائج في (٧، ٨،٩ ،١٠،١١،١٢،١٣) تقدمًا ملحوظًا في أداء الطالبات في جميع المهارات وعلى جميع البنود، والتي شكلت محاور التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية إذ تمركزت المتوسطات الحسابية بين أعلى قيم والتي بلغت:(٤.٦٢) والتي سجلها محور استخدام المنطق، يليه محور نمذجة الخبرة بقيمة بلغت:(٤.١٩)، أما بقية المحاور فقد سجلت قيمًا تراوحت بين القيم العليا، والتي سجلها كل من محور الاستقراء:(٣.٩٦)، ومحور لإفتراضات: (٣.٨٨) والاستدلال:(٣.٦٩)، والتفسير:(٣.٦٣)، وبين قيم متوسطة سجلها محور التقويم بلغت(٣.٥٠). وقد يعزى ذلك إلى استجابة الطالبات والتفاعل مع الموقف الصفّي، والرغبة في الحصول على درجات أفضل، وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج دراسة (شاكر، ٢٠٠٥)، حيث أكد بأن التفكير الناقد متعلم، كما أنه يُطور تحصيل الطلاب إذ ما طبق في المدارس، وإنه يدعم شخصية الطالب واعتماده على نفسه.

كما جاءت مشابهة لرأي (فرغلى، ٢٠١٢) في إمكانية تعلم التفكير الناقد وضحد الدعاوى التي تقول بوراثته، أو صعوبة تعلمه، أو تعديله في الأفراد. أما هذه النتيجة فقد جاءت مؤيدة لنتائج دراسة (الديب،٢٠٠٦؛ عبد المجيد، ٢٠٠٩). بل أن هذه النتيجة تتفق ونتائج مجموعة من الدراسات (الحسامي،٢٠١٢؛ العطاري، ٢٠٠٨؛ داوود، ٢٠٠٣) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل العلمي لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بالتعليم الناقد؛ مما يثبت أثر التدريب في رفع درجات المتدربات في المهارات الخاصة بالتفكير الناقد دون وجود قيم ضعيفة بشكل عام على هذا المحور.

ثانيًا: نتائج الإجابة على السؤال الثاني: هل يختلف متوسط استجابات الطالبات على المقياس القبلي والبعدي في تحقيق الأهداف المعرفية والنفسحركية للمقرر الدراسي باختلاف طريقة التدريس (حل المشكلات، المحاضرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطالبات على المقياس القبلي والبعدي في تحقيق الأهداف المعرفية والنفسحركية باختلاف طريقة التدريس (حل المشكلات، المحاضرة) كما يتضح من الجدولين(١٤ ،١٥)

جدول(١٤)

تحليل بنود صياغة الفروض

المحور (صياغة الفروض)	١	٢	٣	٤	٥	٦
حل المشكلات	القيم العليا		القيم المتوسطة			
المهارة	أضع التصور الممكن لحل المشكلة	تجريب الحلول	أستطيع تبين المشكلة من العبالرات المكتوبة	أستطيع تحديد المشكلة في جملة محددة	أستطيع ان اختار بوعي بين الحلول	أستخدم الأدلة التي تدعم قولي
المتوسطات	٣.٦٩	٣.٦٢	٣.٣١	٣.٠٦	٣	٣.٣١
الإنحراف المعياري	١.٤٩٣	١.٣٦٠	١.٤٩٣	١.١٨١	١.٧٥١	١.٤٩٣
يتضح من الجدول أعلاه إرتفاع قيم متوسطات جميع بنود المحور مع فروق بسيطة داخل القيم المتوسطة للمقياس						

جدول (١٥)

تحليل بنود الفهم والاستعاب

المحور (الفهم والاستيعاب)	١	٢	٣	٤	٥
المهارات النفسحركية	القيم العليا			القيم الدنيا	القيم الضعيفة
البنود	أفضل إعمال الذهن	أستطيع التعامل مع المفاهيم المعقدة	أحترم وجهات نظر الآخرين	أفهم مغزى حديث الآخرين	لا اخاف صعوبات المنهج
المتوسطات	٤.٠٦	٣.٨١	٣.٩٦	٣.٥٠	١.٦٩
الإنحراف المعياري	١.٢٣٧	.٨٩١	١.٢٥٠	١.٣٦٦	.٨٧٣
يتضح من الجدول أعلاه إرتفاع المتوسطات الحسابية للمهارات مع فارق بسيط بين القيم المتوسطة ووجود بند واحد ضعيف وهو خوف الطالبات من صعوبات المقرر.					

نلحظ من الجدول(١٤)، تقدمًا ملحوظًا في أداء الطالبات على البنود التي شكلت المهارات الخاصة بحل المشكلة، والمهارات النفسحركية، والمتمثلة في محور: " "صياغة الفروض"، حيث أن إستجابات الطالبات في القياس البعدي قد سجلت متوسطات بقيم عالية تراوحت بين (٣.٦٢-٣.٦٩)

في كل من بند "أضع التصور الممكن لحل المشكلة"، وبند "تجريب الحلول" على التوالي، أما البنود المتبقية فقد سجلت قيمًا متوسطة تراوحت بين (٣,٣١،٣)، ومن الملاحظ أنها أقرب في الدرجة إلى القيم العليا، إضافة إلى عدم وجود قيم ضعيفة بين الإستجابات، وقد يعزى ذلك إلى قابلية الطالبات لتعلم أسلوب حل المشكلات، بل والانخراط فيه ضمن مجموعات؛ لمواجهة المشكلات وحلها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (الحاج،٢٠١٥؛ الفيفي،٢٠١٠)

أما في جدول(١٥) المتمثل في محور: "الفهم والاستيعاب"، فقد حصل بند: "أفضّل إعمال الذهن" على أعلى متوسط:(٤.٠٦)، "يليه بند إحترام وجهات نظر الآخرين" الذي بلغ متوسطه: (٣.٩٦)، ثم بند "التعامل مع المفاهيم الصعبة" بمتوسط: (٣.٨١) مع وجود قيمة واحدة متوسطة، وأخرى ضعيفة. وقد يعزى ذلك إلى اهتمام الطالبات في التعامل مع المواقف المُشكلة بتركيز أكبر، وربما أن روح التعاون مكّنت الطالبات فرصة استخدام مستويات متقدمة من التفكير؛ للوصول إلى الحل المناسب. وجاءت هذه النتيجة مؤكدة لرأي (العطاري، ٢٠٠٨؛ الحسامي،٢٠١٢؛ ، ٢٠٠٥؛ الفيفي،٢٠١٠).

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتفسيرات وتحليلات، توصي الباحثتان بما يأتي:

- اعتماد أسلوب التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات في تدريس المناهج في جامعة نجران.
- عقد دورات تدريبية للطالبات باستمرار؛ لتوعيتهن بأساليب التدريس الحديثة، وخاصة أسلوب التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات.
- التركيز على الأساليب الحديثة في االتدريس، ووضع الخطط التدريبية لهذا الغرض.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية على متغيرات هذه الدراسة وعلاقتها مع غيرها من المتغيرات، وعلى مجتمعات أخرى.

المصادر والمراجع:

أبو علام، رجاء محمود. (١٩٩٩). **طرق ومناهج البحث النفسي**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

أحمد، أسماء عبد المتعال. (٢٠٠٩). **فعالية برنامج إرشادي نفسي في سؤ التوافق النفسي والإجتماعي والدراسي لطلاب المدارس الثانوية بمحلية بحري**. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

أحمد، محسن. (٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير**. الدمام: مكتبة المتنبي.

الحاج، خالد محمد. (٢٠١٥). **أثر طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لطلاب الصف الثاني في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم**. تم تحميله بتاريخ ٦/١٦/ ٢٠١٥، من موقع:

http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/13279

الحبيب، مجدي. (٢٠٠٥). **دراسات في أساليب التفكير**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

الحسامي، عبد القوي. (٢٠١٢). **استراتيجيات التفكير الناقد التي يستخدمها معلمي اللغة العربية في تدريس المفاهيم النحوية**. ينظر الرابط الآتي:

www.minshawi.com/vb/attachment.php?attachmentid=967&d=1394117799

الخطيب، محمد الأمين. (٢٠٠٥). **القياس والتقويم التربوي**. الخرطوم: مطبوعات جامعة السودان المفتوحة.

الديب، محمد شوقي. (٢٠٠٦). **تنمية العادات الدراسية على الإنجاز القرائي (سرعة فهم دقة) لدى طلاب الثانوية بالأمارات**. رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة السودان: كلية الدراسات العليا للعلوم والتكنولوجيا.

الزعبي، طلال والشريدة، محمد. (٢٠٠٧). أساليب التفكير الشائعة لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. **مجلة التربية وعلم النفس**، ٥(٢): ١١٠-١١٣.

العتوم، عدنان وعبد الناصر، ذياب وموفق، بشارة. (٢٠١١). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيقات**. عمان: دار المسيرة.

١٠-العطاري، سناء. (٢٠٠٨). **استراتيجيات تعليم التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية وعلاقتها بالتحصيل**. تم تحميله بتاريخ ١/١/٢٠١٠م، من موقع:

http://repository.sustech.edu/handle/123456789/3970

١٢-الفيفي، حسن. (٢٠١٠). **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القواعد على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

جروان، فتحي. (٢٠٠٢). **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (١٩٩٩). **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**. العين: دار الكتاب الجامعي. إيمان داود، كمال، كامل. (٢٠٠٣). **أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير (غير منشورة): كلية الدرسات العليا، جامعة النجاح، نابلس.**

شاكر، عبد الحميد والسويدي، خليفة، أنور، أحمد. (٢٠٠٥). **تربية التفكير، مقدمة عربية في مهارات التفكير**. دبي: دار القلم.

عبد المجيد، عبد الرحمن. (٢٠٠٩) . عادات الإستذكار وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة تبوك. **مجلة الدراسات النفسية السودانية:** مجلد ٧: ٣١ -٣٣.

عطيو، محمد. (٢٠١٤). **طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق**. الرياض: مكتبة الرشد.

فرغلي، محمد وعفاف، عبد الإله. (٢٠١٢). **علم النفس التربوي الأُسس والتطبيقات**. الرياض: مكتبة الرشد.

Elder, Linda. & Paul, Richard. (2001). Critical Thinking: Thinking to some purpose. **Journal of Developmental Education**, 25 (1): 40-42.

. Ennis, R. (1996). Critical Thinking, Prentice Hall, New Jersy

Huitt, W.G. (1998). **Metacognition.Retrieved** 15/1/2002 from:

http://chiron.Valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html

Maloranai V. (1992). **Critical Thinking Across the Curriculum**, New York, Treenan.

Moore, B& Parker, R. (2001). **Critical Thinking**, Mayfield, Pub U.S.A.

Newmann, F M. (1991). **Promoting Highter Order Skills In Social Studies: Overview of Study of 16 higher school departments**. Theaory and research in social education, x1x (4), 324-340.