أثر برنامج قائم على أساليب التعلم لنظرية كولب
في تحسين مهارات التفكير الناقد لطلبة الجامعة بدولة ليبيا

أ. نورية حسن منصور عبيسة

إشراف

أ.د. سوسن إبراهيم أبو العلا

د. خلود عبد الغفار زكريا

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على أساليب التعلم لنظرية كولب فى تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

واستخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي الذي يعتمد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة القائم على تصميم المعالجات القبلية والبعدية؛ وذلك لمعرفة ما إدا كان هناك فروق بين الطلاب في مستوى التفكير الناقد بمهارته المختلفة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه. أما بالنسبة لعينة الدراسة تمثلت في الطلبة المقيدين بالفصل الثاني ممن يدرسون مادة علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة طرابلس, وتكونت العينة من (60) طالب وطالبة. واعتمدت الباحثة الأدوات التالية فى الدراسة: اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) والصورة (ب) لمحمد أنور إبراهيم فراج (2006) والبرنامج التدريبي لاحسين التفكير الناقد من إعداد الباحثة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والقياس البعدي فى اختبار التفكير الناقد مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي.

مقدمة:

يعد البحث في أساليب التعلم من الاهتمامات الحديثة في علم النفس حيث كان اهتمام المؤسسات التعليمية ينصب علي الكم الذي يكتسبه الطالب في العملية التعليمية وبناء عليه كان تقويم أداء المتعلم، وفي ضوء التوجه الجديد الذي يرتكز علي الكيفية التي يتعلم بها الطالب وليس الكم قامت العديد من الدراسات التي تهدف إلي كشف التحليل الكيفى لأداء الطلاب داخل حجرة الدراسة، وأيضاً التحليل الكمى لاستجاباتهم على مقاييس أساليب التعلم، حيث كان يعد هذا الاتجاه من أهم الوسائل التي يتم من خلالها معرفة أهم أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب في تعليمهم.

كما أن معرفة كيف يفضل الطلاب التعلم شيء فى غاية الأهمية لاختيار الاستراتجيات المناسبة للتعليم, ولكن وللأسف فإن معظم التعليم يتم فى الواقع بالطرق التقليدية التى لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب ولا أساليب تعلمهم (Dunn & Dunn, 1993) وعندما يكشف المعلمون عن أساليب تعلم الطلبة فإن الطلبة يمكنهم اختيار الوسائل المناسبة التى تساعدهم فى التعلم وفى مواقف حياتية كثيرة (وصفى عصفور، 1998: 20).

وتشير نتائج العديد من الدراسات في علم النفس المعرفي مثل دراسة كريمان عويضة (2004: 18–19) ، (Duff، 2004: 699-709)، إلي أن اختلاف الأداء لا يكمن فقط في نوع ومضمون ما يتعلمه الطلبة، بل يتضمن أسلوب التعلم الذي يتبناه المتعلم في التعلم، لذلك اتجهت في الآونة الأخيرة البحوث التربوية والنفسية نحو دراسة كيفية تعلم الطلبة والعوامل التي تكمن وراء تبنيهم لأساليب تعلم معينة، وتأثير تلك الأساليب على أدائهم المدرسي.

ويتبنى أصحاب الاتجاه المعرفى للتعلم افتراضاً مؤداه أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة، وينمو المتعلم ويتطور

في تفاعله في ضوء ما يقوم به من عمليات معرفية مطوراً بذلك خبرات ذاتية خاصة به، بحسب أسلوب تعلمه (السيد أبوهاشم، 2000: 96-111).

وقد لاحظ المربون لعدة سنوات أن بعض الطلبة يفضلون طرقاً للتعلم تختلف عن الطرق التي يفضلها الآخرون، ويطلق على هذه الطرق أسم "أساليب التعلم " والتي تمثل تفضيل التعلم المميز أو الفريد للطالب وتساعد المعلمين على التخطيط السليم لتعليم الطلبة، فأساليب التعلم تعد جزءاً من تشكيلنا الشخصى (personal make_up) فهي تلخص احتياجاتنا وعواطفنا ومعتقداتنا ومواقفنا إزاء كيفية التعلم، ويرجع تنوع أساليب التعلم إلي عدم وجود أسلوب وأحد يحقق أفضل النتائج لجميع الطلبة، إذ أن أسلوباً معيناً قد يكون مناسباً لطالب معين، بينما لا يناسب طالباً آخر بنفس الدرجة.

ولذلك فأن الطلبة بحاجة إلي تعلم الكيفية أو الطريقة التى يتم من خلالها الحصول على المعلومات والاستفادة منها, ولا يتسنى ذلك إلا من خلال تزويد الطلبة بأساليب تعلم فعالة تساعدهم علي القراءة المركزة والاستماع الجيد والتطبيق الفعال لما يكتسبونه من معلومات, وعلي الرغم من الجهود التى تبدل من الطلبة نحو التعلم, إلا إننا نجد إن التعلم عندهم يتدهور ويتراجع لأن الطلبة لا يجدون الفرصة الحقيقية لاستخدام أساليب تعلم فعالة في البحث عن المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها (سهام العبودى,31:2010).

ويعتبر التعلم الخبراتي لكولب نظرية شاملة فهي تقدم الأساس لعملية التربية والتعليم كعملية تمتد مدى الحياة, ففي الوقت الذي تتعالى فيه الأصوات بضرورة الاعتماد على العمل العقلي نجد أن التعلم الخبراتي يركز على التعلم من خلال تأمل الخبرة,حيت يؤكد على أنه بدون التأمل في خبرات الطلاب نكون في خطر يكمن في الاحتفاظ بنفس الأخطاء, فنحن نستطيع أن نتعلم عن العالم, وعن أنفسنا

من خلال تأمل الأحدان الماضية, ونستطيع أن نكون أحداث المستقبل من خلال تأمل الأحداث الماضية .

وتشير نظرية كولب في التعلم التجريب (kolb.D.C 1984) علي أن التعلم هو عملية يتم بموجبها تشكيل المعرفة من خلال الخبرة وتتابع المعرفة وهي مزيج من استيعاب التجربة وتطبيقها، وأن التعلم عملية وليس ناتج فقط، وأن التعلم هو عملية مستمرة وشاملة ترتكز علي الخبرة تتطلب تسوية للتكيف مع العالم بشكل علاقة بين الشخص والبيئة تربط بين المعرفة الاجتماعية والشخصية.

وقد نتج عن هذه النظرية (14) نموذج مختلف لتفسير التعلم، منها ما اهتم بعمليات التعلم Learning pricesses مثل (Entwisilo1971) (Kolb1981) (Biggs, 2001) ومنها ما اهتمت بدراسة تفضيلات التعلم Learning Preferences كما فى (Dunn, 1995).

وقد أفرزت النماذج السابقة عدة أساليب للتعلم، منها أساليب كولب في التعلم الذي يحدد أربعة أساليب للتعلم، والتي تقوم على أساس دورة التعلم من أربع مراحل، في هذا الصدد، نموذج Kolb يختلف عن الآخرين نظراً لانه يقدم كل وسيلة لفهم الفرد أنماط التعلم والتي سماها " جرد أنماط التعليم (lST) "وكذلك شرحاً لدورة التعلم التجريبى الذي ينطبق علي المتعلمين.

وأشار كولب Kolb أن نمط التفكير الخاص بالفرد يتمثل بالطريقة التي يستقبل بها المعرفة, وبالطريقة التي يرتب وينظم بها المعلومات, وبالطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي, وبالتالي يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها, أما بوسيلة حسية مادية, وأما شبه صورية, أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم. (محمود أبو جادو، 2006: 46).

والتفكير مصاحب للإنسان بشكل دائم وهو هدف عام لكل الأنظمة التعليمية بشكل عام ,خاصة التفكير الناقد وأهميته تكمن فى أثراء حياة الإنسان ومساعدته على تغيير الأوضاع نحو الأفضل وتعد عملية تنمية التفكير الناقد لذى الأفراد أحد التوجهات الحديثة للأنظمة التربوية نظراً للحاجة الماسة لتطوير قدرات الأفراد على مواجهة التحديات الصعبة ومساعدتهم على اكتساب المعرفة (جابر عبد الحميد, 2008: 20).

وتشير أهمية التفكير الناقد فى العملية التعليمية إلي تحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلي نشاط عقلى يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى العلمى، ويكسب الطلبة القدرة على تقديم تعليلات صحيحة وتقليل التعليلات الغير صحيحة وبالنتيجة تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة (نايفة قطامي، 2004:225)

ويعرف التفكير الناقد بأنه القدرة علي الاستدلال المنطقي على تقييم الحجج والأدلة ,والتعرف على الافترضات التى تمثل بدورها العوامل الإيجابية أو البنائية أو معينات التفكير الناقد الأمر الذي يتم اشتقاقه من التحليل الخاص لتعريفات التفكير الناقد (علاء الدين كفافى, 1983: 54).

يتفق جابر عبد الحميد (2001) مع هذا الاتجاه حيث يري أن جميع الطلاب على اختلاف دراستهم والعاملين على اختلاف مهنهم والعلماء على اختلاف تخصصاتهم فى حاجة إلي تنمية قدراتهم على التفكير الناقد ,وفى ضوء ذلك فأن التفكير يكون من أهم الأهداف التى ينبغى أن تسعى التربية نحو تحقيقه لذي الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة، ويري أن المنهج باعتباره أهم الوسائل لتحقيق أهداف التربية ينبغى إعداد عناصره إعداداً يستهدف تنمية مهارات التفكير الناقد بدءاً من الأهداف وحتى التقويم التي تنعكس نتائجه بدورها على الأهداف مرة أخري. (جابر عبد الحميد, أحلام الباز، 2001: 19).

وذكر(مخضار المنجوم ,1996: 55) بأن الأفراد يختلفون باختلاف بيئاتهم التي قد تكسبهم أنماطاً و أساليبا للتفكير والتعلم، حيث أن بعض الأفراد يحب التنظيم والعمل وفق خطط وجداول معدة مسبقاً، كما أن آخرين يكونون خياليين عند استماعهم للمحاضرات والندوات والتي تثير خيالهم للتفكير، ويميلون إلي حب القراءة والاطلاع ولا يجيدون عملية الحفظ والتذكر، بينما يحب البعض أن يكون عملياً تطبقيا يكره التنظير ويعمل أكثر بالتشجيع والمكافأة علي ما ينجزه من مهام، كما قد يكون البعض انطوئياً يفضل العمل بمفرده ولا يحبذ المواجهة الأولية ويحب الانفراد بالحديث إذا تحدث.

وأشارت نتائج دراسة كل من (Gyeon & myun, 2008) و(Huan&Vickie,2008) و(Soroor azam karmloo,2014) إلي وجود علاقة ترابطية بين أساليب التعلم والتفكير الناقد لدى الطلاب, بينما أشارت نتيجة دراسة سليمان (Suliman 2006) وجود علاقة ترابطية ضعيفة ما بين أساليب التعلم وتصرفات التفكير الناقد المختلفة أما دراسة جمال مبارك (2010) أشارت نتائجها إلي بأنه لا توجد علاقة بين مستوى التفكير الناقد ونمط التعلم لدى الطلاب.

ومن خلال الدراسات السالفة الذكر يتضح أن بعضها يثبت أن لأساليب تعلم الطلاب دور في تفكيرهم الناقد بينما تنفي بعضها دلك.

كما أن المتتبع للاتجاهات التربوية الحديثة يجد أنها تنادى بضرورة تنمية التفكير الناقد العلمي السليم لدي الطلاب في جميع مراحل الدراسة من خلال أساليب التعلم التي تراعي الفروق الفردية بينهم، وعند مراجعة الباحثة لعدد من الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة وجدت أن أغلبها تناولت أسلوب "دن ودن "والذي يقسم أنماط التعلم إلي أنماط (وجدانية، وبيئية، واجتماعية، وجسدية، ونفسية)، كما لاحظت أن هناك ندرة في تناول أسلوب "كولب" التجريبى للتعلم والذي يركز علي

أساليب التعلم الأربعة (التقاربى، والتباعدي، والاستيعابي، والتكيفى، وعلاقة كل منهم ببعض المتغيرات مثل(السيد أبو هاشم، 2000: 69)، (الهام وقاد، 2008، 179)

وبالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت أساليب التعلم إلا أن الباحثة في حدود علمها لم تجد أي دراسة تناولت أساليب التعلم لنظرية كولب والتفكير الناقد لهذا رأت أهمية تناول هذا الموضوع لطلاب المرحلة الجامعية كونها مرحلة هامة في حياة الطالب التعليمية من حيث تكوينه النفسي والعلمي والتربوي والثقافي والاجتماعي والمهني. ولأن علماء النفس يرون أن نموذج التعلم الخبراتى لكولب معد بصورة جيدة وهو جدير بالاهتمام والتطبيق فى المجال التربوي والباحثة تتبنى نموذج كولب لأساليب التعلم نظراً للاعتبارات التالية :

– يعرف كولب أسلوب التعلم على أنه مفهوم اجتماعي نفسي في المقام الأول ولا تحدده السمات الشخصية إلا بصورة جزئية ,وهو يتأثر بصورة كبيرة بمتطلبات البيئة , التخصص التعليمي ,المهنة ,العمل ,مهارات الأداء.

– كونه يعتبر أساليب التعلم تفاعلا بين عوامل وراثية وأخرى بيئية وبالتالي فهو لا يغفل أيا منها .

– تأكيده علي قابلية أساليب التعلم للتغير النسبي وثباتها النسبي أيضاً.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

انطلاقا من نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة ألتي أتبت عدم فاعلية ألطرق التقليدية في التدريس وفي تنمية التفكير, فقد لاحظت الباحثة التدنى الواضح في مستوى التفكير عند طلاب الفصل الثانى بجميع أقسام كلية التربية بمادة علم النفس التربوى, كونها المادة التي تقوم بتدريسها, والذى قد يرجع لعدة أمور تتعلق بالطلاب وانخفاض مستوى قدراتهم في التفكير وعدم تهيئة البيئة

المواتية للتعلم والتفكير من حيت الأساليب التعليمية التقليدية أصبحت هي العنصر الذى يحد من فاعلية التعلم بشكل عام.

ومن هذا المنطلق, لابد وأن تكون بيئة التعليم الجامعي غنية بالمثيرات التي تجعل هذا النوع من التعليم فعالاٌ ومثمراً, وتظهر نتائجه في جوانب مختلفة من شخصية الطالب, عن طريق البحث فى أفضل الطرق والوسائل التي تحقق أفضل بيئة تربوية لتعلم هؤلاء الطلاب.

لهذا تعد أساليب التعلم من الركائز الأساسية في عملية التعلم الفعال، والتي لها تأثير علي التفكير لدي المتعلمين، إلا أنه قد لا تحظى بالاهتمام الكافي، وقد يكون السبب في ذلك هو: عدم معرفة المتعلم نفسه بأسلوبه في التعلم، فضلا عن قصور إدراك المعلم بالأساليب المناسبة لطلابه، مما قد يؤدي بمعظمهم إلي التعلم بطريقة واحدة حتي وان كانت غير مناسبة لتفكير الأغلبية منهم، كما قد يتبع البعض منهم طريقة لا تناسب أسلوبه أو نمطه، ولاشك أن لذلك تأثيره على المتعلم في حياته العلمية، والتي قد يكون لها تأثيراتها علي المستقبل العلمي والمهني للمتعلم، فضلا عن أنها قد تعود إلي إصدار أحكام غير دقيقة على بعض الطلاب رغم عدم التعرف على الأسلوب الذي يحبذونه في تعليمهم.

ومن خلال عمل الباحثة في التدريس الجامعي فقد رأت بأن استخدام أساليب التعلم وفقاٌ لنظرية كولب يناسب مادة علم النفس التربوى ,هذا من شأنه أن يؤدى إلي رفع مستوى تعلم الطلاب ورفع مستوى تفكيرهم .

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة هامة في حياة الطالب العلمية، حيث يتم فيها اختيار التخصص الذي سيبنى عليه حياته الأكاديمية المستقبلية، لذا رأت الباحثة أهمية معرفة أثر أساليب التعلم فى تحسين مهارات التفكير الناقد لطلاب هذه المرحلة

الذين هم جيل المستقبل، والدين تعقد عليهم الآمال والطموحات وعليه فأن مشكلة الدراسة الحالية يمكن أن تتحدد من خلال الإجابة علي– التساؤل التالي-

ما مدي فاعلية برنامج قائم على أساليب التعلم لنظرية كولب في تحسين مهارات التفكير الناقد لذي طلبة الجامعة؟

فروض الدراسة:

في ضوء إشكالية الدراسة وتساؤلاتها يمكن صياغة فرضيات هذه الدراسة على النحو التالي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات القياس البعدى في التفكير الناقد للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية لطلاب الجامعة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الناقد بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الناقد بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي:

بناء برنامج قائم على أساليب التعلم في ضوء نظرية كولب ومدي تأثيره على تحسين مهارات التفكير الناقد لذي طلبة الجامعة.

التعرف على أثر برنامج قائم على أساليب التعلم لنظرية كولب في تحسين مهارات التفكير الناقد لذي طلبة الجامعة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1- تعد هذه الدراسة استكمالاً للدراسات القلائل التي تجرى في المجتمع الليبي التي تعنى بأساليب التعلم لأن خريجى هذه المرحلة تعقد عليهم الآمال والطموحات في بناء المجتمع، والذي من المؤكد أنهم سيكونون أكثر فاعلية وإنتاجية في حال اختيارهم للتخصصات المناسبة لأساليبهم في التعلم.

2- تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية المجتمع الذي تتناوله وهو طلبة كلية التربية لما لهذه الشريحة من أهمية فى إعداد معلمين قادرين علي مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات.

3- أهمية التفكير الناقد للعملية التعليمية ,نظراً لحاجة المجتمع إلي طلاب لديهم القدرة على مواجهة مشكلاتهم العامة والخاصة والمستقبلية بوعي وأدراك وقدرة على الاستبصار والفهم وإيجابية اتخاذ القرار.

4- تتيح نتائج هذه الدراسة التعرف علي أهمية أساليب التعلم و تأثيراً في تحسين مهارات التفكير الناقد. وتوجيه أنظار القائمين علي العملية التربوية إلي قيمة وأهمية هذه الجوانب في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

1- البرنامج:

يعرفه حامد زهران (10:1980) البرنامج بأنه مجموعة من الإجراءات المنظمة المخطط لها في ضوء أسس علمية وتربوية تستند ألي مبادئ وفنيات معينة تهدف ألي تقديم المساعدات المتكاملة للفرد ,حتى يستطيع حل المشكلات التى يواجهها في حياته أو التوافق معها.

وتخلص الباحثة إلي تحديد مفهوم البرنامج إجرائياً: بأنه "ممارسات تدريبية موجهة ومنظمة تخطيطاً وتنفيداً وتقييماً ويتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها من خلال جدول زمنى متتابع في صورة جلسات تدريبية جماعية, وفي جو نفسى أمن, وعلاقة متبادلة تتيح لكل المشاركين التفاعل إيجابياً, لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج ".

2- أساليب التعلم :Learning styl :

يعرف "كولب" أسلوب التعلم بأنه "الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم"وتنقسم الى:

1- الأسلوب التقاربى: ويشير الى درجة الطالب في (المفاهيم المجردة + التجريب الفعال).
2- الأسلوب التباعدى: ويشير الى درجة الطالب في (الخبرة المحسوسة+ الملاحظة التأملية).
3- الأسلوب الاستيعابى: ويشير الي درجة الطالب في (المفاهيم المجردة + الملاحظة التأملية).
4- الأسلوب التكيفى: ويشير الى درجة الطالب في الخبرة المحسوسة +التجريب الفعال (السيد أبو هاشم، 2000: 234).

3- نظرية التعلم الرباعي لكولب

إستراتجية تعليمية لتعميم وتنظيم وتدريس المادة الدراسية، وتعد تطبيقاً تربوياً لنموذج كولب التجريبى(الرباعي) ويتكون عملياً أو إجرائياً من أربعة مراحل هي :الخبرة المحسوسة، والملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال (السيد أبو هاشم، صافينار كمال، 2007: 29-31).

4- التفكير الناقد: Critical. Thinking:

يعرفه جابر عبد الحميد ,ويحيي هندام : بأنه عملية عقلية أو متغير وسيط يتمثل في السلوك الظاهر المقاس الذي يتصف بالدقة في جميع الوقائع وملاحظتها وتقويمها في إطار علاقتها الصحيحة التى تنتمى إلى هذه الوقائع واستخلاص النتائج بأسلوب منطقى والبعد عن العوامل الذاتية كالتأثير العاطفي أو الأفكار السابقة. (جابر عبد الحميد، ويحيى هندام، 1982).

ويعرف إجرائياً فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في الاختبارات الفرعية لمهارات التفكير الناقد فى اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المستخدم في الدراسة الحالية.

وبناء على خبراء دلفى للتفكير الناقد قام فاسيون وفاسيون (fasion&fasion, 1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد وهى: (مهارة التحليل, مهارة التقويم, مهارة الاستدلال, مهارة الاستدلال الأستنباطى, مهارة الاستدلال الأستقرائى).

5- حدود الدراسة:

1- الحدود المكانية: قامت الباحثة بالتطبيق علي عينة من طلبة كلية التربية بجامعة طرابلس بليبيا .

2- الحدود الزمانية: تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثانى للعام الدراسي 2016,2015.

3- الحدود البشرية: عينة من طلبة وطالبات الفصل الثانى بكلية التربية بجامعة طرابلس بليبيا .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: أساليب التعلم:

تمهيد:

يعد التعلم أحد الأسس المهمة لارتقاء الأمم وازدهارها، وكذلك هو وسيلة يرضى بها الإنسان فضوله لمعرفة ما يجري حوله، ويقصد بعملية التعلم هو حدوث تغير على الأداء والاستجابة الظاهرة، ويتم التعلم عادة تحت تأثير الخبرة والممارسة والتدريب، وله صفة الدوام النسبي، ويعرف التعلم في مجال علم النفس بأنه مصطلح يشير إلي الارتباط الذي يحدث بين مثير يدركه الكائن الحى واستجابة يصورها هذا الكائن سرًا أو علانية، والتعلم أيضًا هو تغير دائم نسبيًا في سلوك الفرد؛ نتيجة مروره بخبرات مقصودة: أو غير مقصودة.

ويعرف التعلم بأنه تغير شبه دائم في الأداء والسلوك؛ نتيجة الممارسة والخبرة وحصيلة المهارات والخبرات التي يكتسبها المتعلم، ليستطيع مواجهة مواقف الحياة. (عبد الحميد سيد، وآخرون، 2007: 32-6).

ويتفق كل من (جابر عبد الحميد,122:1999) و(محمد جهاد جمل, 22:2001)، و(محمد الخوالدة,45:2004) و(عماد الزغلول, 20:2005)، و(أرنوف ويتيج، 15:2005) على أن التعلم هو تغير ثابت نسبيًا في سلوك الفرد، ويحدث نتيجة التفاعل مع الخبرات في البيئة المادية، والاجتماعية بحيث تمكنه من الاستجابة لموقف ما في الحياة. ومما سبق يتضح أن هذا التعريف يركز علي الخبرة كعامل أساسي لإحداث التغير في سلوك الفرد.

إلا أن كلًا من (عبد الرحمن العيسوي, 82:2003)، (يوسف قطامي وآخرون, 341:2002) اتفقوا على أن التعلم كل تغير يحدث في سلوك الفرد بما يؤدي لإشباع دوافعه وتحقيق أهدافه، والتغلب على ما يواجه من مشكلات.

ومن هنا يمكن تحديد تعريف التعلم بأنه:

تغيير في الأداء أو تعديل في سلوك الإنسان نتيجة تفاعله مع الخبرات في البيئة بحيث تمكنه من التكيف مع المواقف الجديدة.

مفهوم أسلوب التعلم:

يعد مصطلح أسلوب التعلم learning style أو الأسلوب المعرفى cogniTive styl من المصطلحات التي ظهرت حديثًا في علم النفس، والتي ساهمت في الكشف عن الفروق بين المتعلمين، ولقد استخدم هذا المصطلح لدراسة الطريقة التي يستخدمها الطلاب في معالجة مهمة معينة. وعرفته (كريمة ناجي حسين، 2009: 73) بأنه أحد أساليب التعلم التي يستخدمها التلاميذ في أثناء تناول ومعالجة المعلومات التي تختلف من تلميذ لآخر وتتوقف علي دافعية كل فرد لتعلم أو معالجة هذه المعلومات.

وتري الباحثة أن تلك التعريفات ترى أن أسلوب التعلم ماهو إلا تركيبة تتكون من دافعية الطالب واندماجه في المهمة بطريقته الخاصة في استيعاب المعلومات ومعالجتها.

- نماذج أساليب التعلم:

توجد عدة نماذج لأساليب التعلم تستخدم بشكل فعال في التدريس وهي:

- نموذج انتوستل (Entwistle, 1981) يرى أنتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي:
- الأسلوب العميق Deep Style : ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في

وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة علي ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة ، ويميلون إلي استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.

- الأسلوب السطحي Surface Style: ويميز القادرين علي تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم علي
- التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول إلي الحقائق تفصيلاً. الأسلوب الاستراتيجي Strategic Style: ويميز غير القادرين علي تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط، ويحاولون دائماً الحصول علي بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم (أنور الشرقاوي، 1996).
- نموذج بيجز Biggs ,1987 ويفسر هذا النموذج أساليب التعلم علي أنها طرق تعلم الطلاب، ويري بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين "دافع، إستراتيجية." ويؤدي الاتحاد بين الدافع والإستراتيجية إلي أسلوب التعلم، وأجري بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج (Biggs, 1987 & 2001).
- نموذج دن Dunn,1987 يعرف دن ودن وبراس (Dunn,Dunn&Price,1987) أسلوب التعلم بأنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية علي تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها "أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي: البيئية – العاطفية – الاجتماعية – المادية أو الطبيعية" تؤثر علي قدرة الفرد لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم.

• نموذج فلدار وسيلفرمان Felder and Silverman, 1988

يعرف فلدار وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم. ويشتمل هذا النموذج علي أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي:

– توجد علاقات متباينة النوع (موجبة – سالبة) والدلالة (دالة – غير دالة) بين أساليب التعلم (التقاربي – التباعدي– الاستيعابي– التكيفي) وأساليب التفكير (المكلي – الهرمي– الفوضوي– التشريعي– التنفيذي– الحكمي– العالمي– المحلي– المتحرر– المحافظ– الخارجي– الداخلي) لدى طلاب الجامعة.

– لا تتمايز أساليب تعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم.

– تختلف أساليب التعلم والتفكير باختلاف الجنس.

– تختلف أساليب التعلم والتفكير باختلاف المستويات التحصيلية.

• نموذج "كولب" لأساليب التعلم Kolb' s Learning Style Model (1988):

تم تبني نموذج كولب في هذه الدراسة، حيث يعرض طريقة لفهم أساليب التعلم المختلفة للمتعلمين الفرديين، وأيضا يفسر دورة التعلم التجريبي التي يمكن أن تطبق على كل الناس.

• نموذج "كولب" لأساليب التعلم Kolb' s Learning Style Model (1984):

• وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم علي أساس نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory، يتم هذا في أربع مراحل متتالية أو أربعة أساليب تعلم (أو تفضيلات) متميزة،

تستند على "دورة تعلم" ذات مراحل أربع. في هذه النماذج توفر "الخبرات الفورية أو الحسية" قاعدة لـ "الملاحظات Observations والتأملات". وهذه تتحول إلى مفاهيم مجردة"

وفيما يلي توضيح لذلك:

- الخبرات الحسية Concrete Experience وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية علي الخبرة الحسية.

– تعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة.

– يميلون إلي مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم.

– يستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية.

– ذو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين.

– يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

- الملاحظة التأملية Reflective Observation

– يعتمدون في إدراك ومعالجة المعلومات علي التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم.

– يفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز.

– يتسمون بالانطواء.

- المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization

– يعتمدون علي تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي.

– يركزون علي النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء.

– يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

- التجريب الفعال Active Experimentation

– يعتمدون علي التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار.

– يشتركون في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين.

– لا يميلون إلي المحاضرات النظرية.

– يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويري كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء علي درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، و تنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من:

(Kolb, 1984, Loo, 2004. Kolb & Mc Carthy, 2005)

علي النحو التالي:

- الأسلوب التقاربي Converger Style ، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلي:

–حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة.

–عاطفيون نسبياً.

–يفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم.

–اهتماماتهم في العادة ضيقة.

–يميلون إلي التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

- الأسلوب التباعدي Diverger Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلي:

-استخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية.

-لاهتماماتهم العقلية الواسعة.

-رؤية المواقف من زوايا عديدة.

-أداء أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة، وبخاصة مواقف العصف الذهني.

-المشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين.

-الاهتمام بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

- الأسلوب الاستيعابي Assimilator Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلي:

-استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية.

-القدرة علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي.

-استيعاب الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة.

-الاهتمام بالتطبيق العملي للأفكار.

-الميل للتخصص في العلوم والرياضيات.

- الأسلوب التكيفي Accommodators Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلي:

-استخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال.

-القدرة علي تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة.

-وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين علي الآخرين.

-الميل إلي دراسة المجالات الفنية والعملية.

ويصنف هذا النموذج الطلاب من حيث تفضيلهم إلى:

- الخبرة العينية (الحسية) Concretr experience: في مقابل التصور المجرد abstract conceptualization (كيف يؤوي الطلاب المعلومات أو يدخلونها؟).
- التجريب النشط Active experimentation في مقابل الملاحظة التأملية reflective observation (كيف يستخدم الطلاب المعلومات؟).
- يقول "كولب" إن هذه العملية مثالثًا (وبالاستدلال وليس دائمًا) تمثل دورة تعلم أو لولب spiral حيث "يمس المتعلم كل القواعد". بمعنى دورة من الخبرة، تتضمن التأمل والتفكير والتمثيل. والخبرات الفورية أو الحسية تؤدي إلى الملاحظات والتأملات. وهذه التأملات يتم استيعابها (امتصاصها وترجمتها) إلى مفاهيم مجردة من نتائج للعمل والتي يمكن للمتعلم أن يختبرها بشكل نشط ويجربها، والتي يمكن أن تخلق تباعًا خبرات جديدة.

لذا يعمل نموذج "كولب" على مستويين – دورة من أربع مراحل:

- الخبرة الحسية Concrete Experience.
- الملاحظة المتأملة Reflective Observation.
- التصور المجرد Abstract Conceptualization.
- التجريب النشط Active experimentation.

وأربع أنواع من أساليب التعلم المعرفة، (كل منها يمثل دمج لأسلوبين مفضلين، أي أن لدينا مصفوفة 2×2 من أساليب دورة المراحل الأربع، وفيها يستخدم "كولب" المصطلحات التالية):

- التباعد Diverging.
- الاستيعاب Assimilating.
- التقارب Converging.
- المواءمة Accommodating.

والأنواع الأربعة من المتعلمين هي:

1- النوع الأول (حسي وتأملي):

- السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "لماذا"؟
- يتجاوبون جيدًا من الشروح التي توضح كيف ترتبط مادة المقرر بخبراتهم واهتماماتهم ومهنهم المستقبلية.
- لكي يكون التعلم فعالًا مع الطلاب يجب على المعلم أن يعمل كمحفز.

2- النوع الثاني (مجرد وتأملي):

-السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "ماذا"؟

-يتجاوبون مع المعلومات التي تقدم بطريقة منطقية منظمة.

-يستفيدون إذا أتيح لهم وقتًا للتفكير.

لكي يكون التعلم فعالًا يجب على المعلم أن يعمل معهم كمحفز expert.

3- النوع الثالث (مجرد ونشط):

-السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "كيف"؟

-يتجاوبون عندما تتاح لهم الفرص بشكل نشط في مهام واضحة المعالم.

- يتعلمون بالمحاولة والخطأ في بيئة تسمح لهم بالفشل وهم آمنون.
- لكي يكون التعلم فعالًا يجب على المعلم أن يعمل مع هؤلاء كمدرب Coach ويقدم الممارسة والتغذية المرتدة الموجهة.

4- النوع الرابع (حسي ونشط):

-السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "ماذا لو"؟

-المتعلمون يطبقون مادة التعلم (المقرر) على مواقف جديدة لحل مشكلات واقعية.

- لكي يكون التعلم فعالًا يجب على المعلم أن يكون موجهًا guide ويُعطى الفرص للطلاب لاكتشاف الأشياء بأنفسهم.

يركز التدريس التقليدي بشكل حصري تقريبًا على التقديم الشكلي للمادة (المحاضرة) وهو اسلوب مريح فقط للمتعلمين من النوع الثاني. ومن أجل الوصول إلى كل أنواع المتعلمين يجب على المعلم أن:

-يوضح صلة كل موضوع جديد (النوع الأول).

-يقدم المعلومات الأساسية والطرق المصاحبة للموضوع (النوع الثاني).

-يوفر الفرص للممارسة بهذه الطرق (النوع الثالث).

-يشجع استكشاف التطبيقات (النوع الرابع).

●تطبيقات نموذج "كولب":

باستخدام هذا النموذج يمكن استخدام طرق التدريس التالية:

-حل المشكلات الجماعي.

-أنشطة العصف الذهني.

-مشروعات التصميم.

-تمارين الكتابة.

-أسلوب المحاضرة الشكلي.

-المناقشات حول التدريس.

- التدريس لكل الأنواع:

الاستراتيجيات التالية لضمان أن تقدم المقررات معلومات تخاطب مدى أساليب التعلم وهي:

–درس المادة النظرية أولًا عن طريق تقديم الظواهر والمشكلات التي ترتبط بالنظرية (الحسي الشمولي الاستقرائي).

- وازن المعلومات المفاهيمية (الحدسية) مع المعلومات العينية (الحسية). إن الحدسيين Intuitors يفضلون المعلومات المفاهيمية مثل النظريات والمعلومات العينية مثل وصف الظواهر الفيزيقية.

–استخدم العروض العملية الطبيعية (البصرية) إضافة إلى الشروح الشفهية والمكتوبة والاشتقاقات (اللفظية) في المحاضرات والقراءات لتوضيح مقادير الكميات المحسوبة (الحسي الشمولي).

- استخدام مثالًا عدديًا (الحسي) بدلًا من مجرد إعطاء الصيغ للخطوات المتتالية واشرح الخطوات الأولى على السبورة لتوضيح مفهوم مجرد.

المحور الثاني: التفكير الناقد: critical thinking

مقدمة:

أثارت حركة تدريس التفكير في الصف الدراسي علي نحو واضح اهتمام كبير من الباحثين، وأدت إلي خلق برامج وسياقات خاصة ومنوعة، يشير هؤلاء الباحثون إلي أن النشاط العقلي الذي يطلق عليه التفكير يتميز بخاصيتين: أولاهما أنه نشاط كامن لا يمكن ملاحظته مباشرة، والخاصية الثانية له أنه نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز أو استخدامها، فضلًا عن ذلك يصنف التفكير تبعا لدرجة الوعي به ومدي تعقيده. (أرنوف. ويتيج، 2005 ، 387).

ويعد التفكير الناقد من الأهداف التربوية المهمة في هذا العصر الذي تميز بالتقدم السريع في جميع المجالات وظهور العديد من المشكلات التي تواجه الأفراد، معًا يتطلب من الفرد أن يختار أفضل الحلول، وهذا يلقي علي عاتقه مسئولية الاختيار واتخاذ القرار والقدرة علي الاختيار الجيد، وتتضمن بالضرورة القدرة علي قياس البدائل وتقويمها تقويما صحيحا وهو جوهر التفكير الناقد، فالهدف الأول للتربية العلمية هو إكساب الطلاب المادة العلمية. أو المحتوي الدراسي المقرر بمعني " ماذا يدرسون"؟

أما الهدف الثاني للتربية، فهو إكساب الطلاب الطريقة الصحيحة لفهم وتقويم المادة العلمية " بمعني كيف يفكرون " وهو ما يطلق عليه " التفكير الناق. (خليل عسقول,45:2009)

ونظرًا للتقدم المعرفي الهائل، وكثرة المعلومات، فإن التربية المعاصرة تسعي لتعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يفكر، وتعتبر ذلك من أولوياتها، وذلك ليمتلك الطالب القدرة علي التعلم الذاتي المستمر ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية.

ومما سبق يتضح أهمية إعداد طالب قادر علي مواكبة التطورات الحديثة وقادر علي التفكير بشكل ناقد، ونظرا؛ لأن الدراسة الحالية، تهدف إلي تحسين مهارات التفكير الناقد لدي طلاب الجامعة باستخدام برنامج قائم علي أساليب التعلم لنظرية كولب. لذا سيتم تناول العناصر التالية في هذا المحور.

أولًا: مفهوم التفكير الناقد:

التفكير الناقد مفهوم مركب متداخل مع المنطق وحل المشكلات والتعلم ونظرياته المعرفية و التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر.

فيما يلي عرض لعدد من التعريفات التي قدمت للتفكير الناقد:

يعرفه ستيفن(1998), steven التفكير الناقد بأنه"التفكير الماهر المسئول الذي يسهل الوصول إلي الحكم الجيد لأنه يعتمد علي معايير التصحيح الذاتي والحساسية للسياق" (عدنان العتوم ,216:2004)

يري كلٌ من نايفة قطامى ويوسف قطامي التفكير الناقد بأنه " قدرة الفرد الذاتية في التعامل مع ما يعطي إليه أو يطلب منه أداؤه، حيث إنه لا يقبل كل ما يعطي إليه كمسلمات ، بل عليه أن ينظر فيه ويكون له رأي شخصي مستند إلى إثباتات ذاتية مقنعة بقبول أو رفض هذا الأمر". (يوسف قطامي ونايفه قطامي، 2000، 404)

ويري محمود غانم التفكير الناقد: "عبارة عن تقويم للمعلومات التي يواجهها الفرد باستخدام التفكير التأملي العقلاني الذي يقوم علي وضوح السبب الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقده أو يعمل به، ويضم مجموعة من المهارات التي يأخذ كل منها عند الممارسة منحي نظاميًا محددًا مدخلاته والهدف منها، وعملياته هي مجموعة من الإجراءات والقواعد التي تتضمن عددًا من المعايير يتم الحكم في ضوئها بواسطة الأدلة الموضوعة أو الاتجاهات، فهي مجموعة من السمات الشخصية كاليقظة والانتباه والتشكك وحب الاستطلاع والصبر حتي تتضح النتائج. (محمود غانم ، 2004، 90)

ويعرف واطسون: التفكير الناقد بأنه " المحاولة المستمرة لاختيار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند إليها، وتتضمن القدرة علي الاستنباط والتفسير وتقويم الحجج والتعرف علي الافتراضات والقدرة علي تقويم الاستنتاجات. (مجدى إبراهيم ،9:2010)

ويعرفه عدنان 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، 2004، 216)

كما يعرفه جابر عبد الحميد، ويحيي هندام بأنه عملية عقلية أو متغير وسيط يتمثل في السلوك الظاهر المقاس الذي يتصف بالدقة في جمع الوقائع وملاحظتها وتقويمها في إطار علاقتها الصحيحة التي تنتمي إلي هذه الوقائع واستخلاص النتائج بأسلوب منطقي والبعد عن العوامل الذاتية كالتأثير العاطفي أو الأفكار السابقة. (جابر عبد الحميد ، ويحيي هندام، 1982. 14)

ويعرف (سيد خير الله، 1988) التفكير الناقد بأنه عملية إخضاع المعلومات التي لدي الفرد لعملية تحليل ، وفرز، وتمحيص لمعرفة مدي ملاءمتها لما لديه من معلومات أخري ثبث صدقها ، وذلك بعد التمييز بين الأفكار السليمة والأخري الخاطئة. (سيد خير الله ,260:1988)

وتري الباحثة التعريفات المنشورة في أدبيات التفكير الناقد، يلاحظ منها أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلي اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية والمدارس الفكرية التي ينطلقون منها وينظرون من خلالها من جهة، وإلي تعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقدها من جهة أخري، وتصنف الباحثة تعريفات التفكير الناقد علي أوجه متعددة.

منها ما يهتم بضرورة إخضاع المعلومات للمناقشة والحوار. ومنها ما يتعلق بالتعامل من المعلومات، ومنها ما يرتبط بالتفكير العلمي في مواجهة المشكلات والمواقف.

وعلي الرغم من التعدد في تعريفات السيكولوجيين للتفكير الناقد، فإنهم اتفقوا علي أن التفكير الناقد يتسم بالخصائص الآتية:

1- يعتبر عملية مجردة ذات طبيعة تقويمية للمعلومات ذات الصلة بالموقف المراد تقويمه.

2- هو عملية ربط الأحداث وتفسيرها مع القدرة علي الاستنتاج.

3- يمكن تنميته بمكوناته من خلال المحتويات الأكاديمية المختلفة، مما يدل علي قابلية أي محتويات (علمية – أدبية) لتنمية التفكير إذا ما عولجت بأسلوب يثير التفكير ويدعو المتعلم إلي ممارسة عملياته.

4- يتسم بالموضوعية والبعد عن التأثر بالنواحي العاطفية ، والعوامل الذاتية الأخري.

5- تستخدم فيه طرق البحث العلمي والمنطقي والتأكيد علي القيمة النظرية للاستنتاجات العامة.

6- حرية استعراض جميع الأفكار الممكنة لتحديد ما إذا كانت كافية ومناسبة مع تبرير ما يصدر من أحكام تقويمية علي القضايا المطروحة.

7- يعتمد التفكير الناقد علي عمليات عقلية تتضمن فحص الحقائق أو القضايا كي تتخذ قرارات تتعلق بقبولها أو رفضها.

8- التفكير الناقد عملية وليس نتاجا يستلزم من الفرد قدرًا من الشك المتواصل في الافتراضات.

9- تختلف طرق التفكير الناقد تبعًا للسياق الذي يحدث من خلاله، فقد يكون داخليًا، وقد يكون خارجيًا، من خلال السلوك الدرامي الذي يمارسه الناس لإعادة النظر في علاقاتهم الاجتماعية.

10- يتأثر التفكير الناقد ويستثار بالمثيرات البيئية المختلفة. وتري الباحثة: أن طلاب المرحلة الجامعية يمكن أن يستفيدوا من بعض هذه الميزات.

وتعرفه الباحثة: بأنه تفكير تأملى محكوم بقواعد المنطق، يحلل الأمور، ويمحص الأدلة ويحرر الأفكار وينظمها، ويعقد المقارنات، ويضع الفروض ويختبرها ويتوصل إلي الحلول ويتنبأ بنتائجها.

وتعرف الباحثة التفكير الناقد إجرائيا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب فى الاختبارات الفرعية لمهارت التفكير الناقد لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المستخدم فى الدراسة الحالية .

أهمية التفكير الناقد:

تظهر أهمية التفكير الناقد في إعداد مواطنين قادرين علي تحمل مسئولياتهم، يسهمون في بناء مجتمعهم بوعي، ويحافظون علي نقل ثقافتهم وتطويرها، ويواجهون الانفجار المعرفي والنمو المتسارع في وسائل اكتساب المعلومات وأساليبها، والحكم علي مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها.

ويعد التفكير الناقد هدفًا رئيسيًا من أهداف التعلم، وهو ضروري للوصول إلي المواطنة الواعية، والتعليم الجيد ويعد التفكير الناقد هدفًا رئيسيًا من أهداف التعلم، وهو ضروري للوصول إلي المواطنة الواعية، والتعليم الجيد في المجتمع وهو الذي يؤمن بالديمقراطية، وتكون القيمة الأساسية فيه حرية التفكير، والتعبير عن الأفكار، حتي ولو كانت غير عادية، وغير شائعة (محمد ريان، 2008، 19)، (عزيزة السيد، 1995، 23).

ويشجع التفكير الناقد الطلاب علي اكتساب المعرفة والاستقلال في التفكير ويدعم روح التساؤل والبحث وعدم التسليم أو قبول الحقائق دون التحقق من صحتها، وهو بذلك يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلي نشاط عقلي يؤدي إلي اتقان أفضل ، وفهم أعمق للمحتوي، وبالنتيجة فهو يساعد علي إيجاد مواطن ذي عقل متفتح ومستنير.(مجدى إبراهيم ,95:2010)

ويساعد هذا النمط من التفكير الطلاب في التعامل مع المعلومات الهائلة، واكتسابها بشكل أفضل، مما يؤدي إلي ربط العناصر بعضها ببعض، وإيجاد تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدي واسع من مشكلات الحياة اليومية (brouwer. 1996, p22).

ويساعد التفكير الناقد الطلاب أيضًا في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات والتفكير بوضوح، وتنظيم المعلومات، والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية، وتأكيد ذات القارئ، وبالنتيجة فإن الأفكار التي يكتسبها الطلاب تكون أكثر دقة وصحة دون إسراف في الرأي، أو طغيان للعاطفة.

ويقوم هذا النمط من التفكير علي تقدير العقل والمنطق، وعدم قبول الأفكار أو المعتقدات أو رفضها من دون إجراء محاكمات عقلية، وأنه لا يقتصر علي البحث في الأخطاء أو الجوانب السليمة فحسب. (إبراهيم الحارثي،2009، 71).

وقد أصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي اهتمامًا كبيرًا للتفكير الناقد وتضعه كهدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليها عمليتا التعلم والتعليم.

حيث إن الهدف الأساسي من تعليم التفكير الناقد أن ينتج طالبا يفكر في سياقات الواقع الحقيقي، والتي تمتد به إلي ما بعد الفصل الدراسي، ومهارات التفكير الناقد لكي تتعلم يجب أن تطبق تلقائيا خارج الفصل الدراسي وبعيدًا عن توجيهات المعلم الذي يعمل كمحقق لاستخدام هذه المهارات. (جمال مبارك, 35:2010) ومن ذلك يتضح إلي أي مدي اهتم التربويون بالتفكير الناقد.

مهارات التفكير الناقد:

التفكير الناقد هو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق

من الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار. (مجدي إبراهيم، 2010، 79).

وقد حدد الباحثون مهارات التفكير الناقد على النحو التالي:-

يقترح باير (Beyer) قائمة لمهارات التفكير الناقد:-

1- التمييز بين الحقائق القابلة للإثبات والادعاءات القيمية.
2- التمييز بين المعلومات والادعاءات ذات الصلة وغير ذات الصلة.
3- تحديد مصداقية المصدر.
4- تحديد الادعاءات أو الحجج الغامضة. (يوسف، نايفة قطامي، 2000، 41).

وقد حدد زوهار وتامير (Zohar, Tamir) المكونات التالية للتفكير الناقد:-

1- التعرف على المغالطات المنطقية.
2- التمييز بين نتائج التجربة والاستنتاجات المبنية على النتائج.
3- التعرف على الفروض الصريحة والضمنية.
4- تجنب تكرار المعنى.
5- اختبار الفروض.

التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع. (سعاد سلمان الزهاوى,39:2007)

وقدم جابر عبد الحميد قائمة بمهارات التفكير الناقد لتقدير مدى معقولية الأفكار:-

1- دعم المعلومات الأساسية.

- تحديد دقة الملاحظات.
- تحديد موثوقية المصادر الثانوية.

2- الاستنباط:

- استخدام الدليل أو الشاهد.
- التفسير على أساس متين.
- التنبؤ على أساس جيد.
- التعميم على أساس راسخ.
- الاستدلال بالمماثلة حسن الأساس.

3- الاستدلال: Deducation

- جدل شرطي صادق (إذا كان – فأن).
- جدل مقولي (كل/ بعض). (تعريب جابر عبد الحميد، 1992، 77)

ويلخص (صلاح عرفة ,22:2006) مهارات التفكير الناقد في:-

- القدرة على تمييز الفرضيات، وتعريف غير الواضح منها.
- استنباط واستخلاص المعلومات.
- التميز بين الحقيقة والرأي والادعاء.
- التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.
- معرفة التناقضات المنطقية.
- تحديد دقة الخبر واستيعابه.
- القدرة على التنبؤ.
- فهم الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة.

معايير التفكير الناقد:

يتفق الباحثون علي أن المعايير بمثابة مواجهات للمعلم أو المتعلم للتأكد من فعالية التفكير الناقد ، وهذه المعايير هي (فتحي جروان ، 25:2005):

- الوضوح (clearity): يجب أن تتميز مهارات التفكير الناقد بدرجة عالية من الوضوح وقابلية الفهم.

- الصحة (health): يجب أن تتميز العبارات التي يستخدمها الفرد بدرجة عالية من الصحة والموثوقية من خلال الأدلة، والبراهين، والأرقام الداعمة.

- الدقة (accuracy) : ويقصد بذلك إعطاء موضوع التفكير حقه من المعالجة والجهد والتعبير عنه بدرجة عالية من الدقة والتحديد.

1- الربط (relevance) أن تتميز عناصر المشكلة أو الموقف بدرجة عالية من وضوح الترابط بين العناصر. العمق (depth) يجب أن تتميز معالجة المشكلة أو الظاهرة بدرجة عالية من العمق في التفكير والتفسير والتنبؤ؛ لتخرج الظاهرة من المستوي السطحي إلى المعالجة.

2- الاتساع (breadth) يجب أن تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموقف بشكل شمولي وواسع.

3- المنطق (logic): يجب أن يكون التفكير الناقد منطقيًا من خلال تنظيم الأفكار وترابطها بطريقة تؤدي إلي معانٍ واضحة ومحددة (علي الحلاق ورشدي طعيمة، 2010 - 49).

- خصائص البيئة الصفية المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد:

أوضحت الدراسات أن المناخ الصفي الإيجابي يتصف بتوقعات عالية، وبتشجيع ودفء المعلم، حيث يجب أن يشعر الطلاب بالراحة والرغبة في المشاركة في هذه الأنشطة، ويلعب المعلم دورا رئيسيا في دعم المناخ الذي يهدف لتنمية مهارات التفكير من حيث:

1- تقديم أنشطة جيدة التخطيط.

2- إبداء الاحترام لكل طالب.

3- تجنب الأنشطة الخطرة.

4- وضع قواعد جيدة مسبقا.

5- المرونة من قبل المعلم.

6- قبول (ومراعاة) الفروق الفردية.

7- إظهار اتجاهات إيجابية، وبناء الثقة بالنفس لدي الطلاب.

8- نموذج مهارات التفكير، كاستخدام تصنيف " بلوم " مثلا.

9- شكر وثناء علي كل الاستجابات بعد تقويمها.

10- إعطاء الفرصة للطلاب لكي يكونوا مشاركين نشطين.

11- خلق خبرات تؤكد النجاح لكل طالب، ولو بصورة جزئية.

12- استخدام نماذج تدريسية متنوعة.(سناء سليمان ,253:2011)

النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات:

- استخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحل نزاعات ما.
- تشجيع الطلبة على حضور الاجتماعات أو مشاهدة برامج التلفاز التي تقدم وجهة نظر مختلفة.
- تشجيع الطلبة على الكتابة بشأن موضوع مهم فى حياتهم، مناقشة ما يكتبون.
- تشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة عن التحيز أو الغضب.
- تشجيع الطلبة على طرح أسئلة لها إجابات متعددة.

– تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيماً وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك.

– دعوة المهتمين بالقضايا العامة ومناقشتهم. (نوال ناضر, 213:2014)

ما هو الجديد عن التفكير الناقد؟

– أظهرت نتائج الدراسات الحديثة أن نتائج اختبارات الذكاء لاتعبر حقيقة عن مستوى الذكاء، وأن هناك الكثير من مظاهر الذكاء التي تؤثر في التفكير الناقد لا تقيسها اختبارات الذكاء.

– أصبح تعليم التفكير الناقد حاجة ملحة، وممارسة مهارات التفكير تساعدنا على أن نصبح مفكرين بشكل أفضل.

– إن المعلومات الواردة من علم الأعصاب وتشريح الدماغ تشير إلى أن الدماغ يشبه العضلة، وكلما استخدمناه أصبح أكثر فعالية.

– إن الأساليب الجديدة في التفاعل مع المعلومات خلال المحاضرات والقراءات والنقاشات الجماعية لتعزيز التعلم والفهم تؤكد أن التفكير الناقد فاعل وليس سلبيًا.

– إن الاهتمامات الشخصية والميول مثلها مثل العامل الجمالي والتشويقي لها الدور الفاعل فى تطوير الاتجاهات اللازمة للتفكير.

– زيادة الاهتمام بعمليات التفكير المنطقي تؤدي إلى الاهتمام بمعرفة كيفية صنع القرارات والاستنتاجات وتوضيح طبيعة مثل هذه القرارات والاستنتاجات.

–التركيز على فهم وجهات النظر الأخرى واستخدام وجهات نظر مختلفة لتطوير القدرة على التفكير المنطقي، فالعقول المفكرة ليست بالضرورة متشابهة.

-القناعة المتزايدة بفكرة " أن ليس هناك طريق واحد للحل" وفكرة " أن ليس هناك جواب واحد صحيح " بعبارة أخرى أن كل جواب صحيح فى سياقه المناسب.

-الاعتراف المتزايد بفكرة الأخطاء المفيدة وبفكرة أن الفشل المرحلي هو ثمن النجاح والتطور. والاقتناع بعمليات المشاركة في الخطأ، والتي تساعد الآخرين على تجنب نفس الأخطاء.

-تطوير استراتيجيات جديدة تساعد علي الاستفادة من آلية عمل دماغنا وهذا ما يتضمن كيفية حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، تشكيل عادات جيدة للاستقصاء. (هانى نجم، 2007: 22).

- أهمية التفكير الناقد للطالب الجامعي.

- ترى الباحثة: أن الاهتمام بالتفكير الناقد أصبح اليوم مطلبًا مهمًا لحياة الإنسان بصفة عامة وحياة الطالب الجامعي بصفة خاصة، ويؤكد (جابر عبد الحميد جابر، 1997) أنه يجب أن ينشغل طلاب التربية في مستوى التكوين الأساسي في المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا بدراسة موضوع التفكير والتعمق فيه ويتأملونه ويطيلون التأمل في تناوله في بحوثهم وفي تدريباتهم العلمية حتى يصبح التفكير الجيد أحد مكونات شخصياتهم.

- ويعتبر التربويون أن تدريب الطلاب على مهارة التفكير الناقد من الأهداف الأولية للتربية، لأنه من حق كل طالب أن يعبر عن نفسه بحرية كاملة، ولذا أصبح من الضروري أن يتزود الطالب بالمهارات التي تمكنه من أن يحلل المعلومات التي تصل إليه حتى يستطيع أن يتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب. ولن تتحقق مهارات التفكير لدى الطالب إلا من

خلال قراءاته الناقدة والمتعددة في أكثر من مجال من المجالات العلمية.(فهيم مصطفى، 2002: 24).

- ولهذا أصبح هدف تنمية مهارات التفكير الناقد من أهم الوسائل المساعدة للفرد للسيطرة على متغيرات العصر وتحليلها وتفسيرها واتخاذ القرار بشأنها.(جابر عبد الحميد جابر، 18:1992).

ويرجع (نيكروسون وآخرون،1985) أهمية تعليم الطالب للتفكير الناقد في النقاط التالية:

1. إن القدرة على التفكير الجيد تساعد الأفراد على التكيف بدرجة أكبر من أقرانهم الذين يفتقدون هذه القدرة. فحيث إن المجتمع يتغير بدرجة سريعة وتتشابك الأحداث وتتعقد فإن ما ينجم عن ذلك من تحديات لا يستدعى المعرفة المناسبة فقط لمعالجتها، بل مهارة تطبيق هذه المعرفة بشكل جيد.

2. إنه بالتقدم التكنولوجي يتقدم المجتمع وتتعدد الاختيارات أمام الفرد، ووجود الاختيارات يطرح كذلك الشعور بمسئولية الاختيار واتخاذ القرار. والقدرة على الاختيار الجيد تتضمن بالضرورة القدرة على تقييم البدائل تقييمًا صحيحًا، وهذا جوهر التفكير الناقد.

3. إنه مع تعقد المجتمعات وتواصل البشرية عبر العالم يتعرض الإنسان لعديد من الإغراءات والتأثيرات من أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة في مجال الأيديولوجيات والرأي العام والعلاقات الدولية وتفسير الأحداث، ولكي يحدد الفرد موقعه من كل هذا لابد له من التفكير الناقد الذي يزن الأمور ويفاضل بين الأشياء ويتبين المميزات والمثالب في كل منها.

4. إن هناك نوعين من التعلم، الأول: هو التعلم من أجل الحياة والاستمرار فيها، والثاني: التعلم التجديدي أو الإبداعي، وهذا النوع الأخير هو مطلب الإنسان لكي يستطيع مواجهة المستقبل بكل ما يكتنفه من مواقف تتمايز في التعقيد والتشابك والجدة، أما النوع الأول الذي يصلح للتعامل مع المواقف المعروفة والمتكررة فلم يعد أداة كفئًا في مواجهة مشكلات المستقبل، ومن ثم فإن الإنسان مطالب بالتكيف مع الأحداث المحيطة به، بل عليه صنع وتشكيل وصياغة المستقبل أيضا. ولكي يعد الفرد لهذا الهدف لابد من أن يتعلم مهارات التفكير الناقد التي تساعده وتعضده في تحقيق هذا الهدف.

5. إخفاق غالبية خريجي الجامعات في التعامل بكفاءة مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير الناقد المجرد.(نيكروسون في- عزيزة محمد السيد، 1995: 43-44).

6. ويعتبر التفكير الناقد من وجهة نظر الباحثة من الأهداف التربوية والتعليمية التي يجب أن تكون ضمن المنهج المدرسي الذي يتعلمه الطالب في مختلف مراحل التعليم لمواكبة التغيرات المعرفية والاجتماعية. وهذا ما يؤكده ستريكلاند (Strickland1991:4،) من أن تعلم التفكير الناقد أمر مهم، ذلك أن الأفراد سوف يوضعون في مواقف من الصعب عليهم الاختيار منها، والقدرة على التحليل الناقد للبدائل المتاحة يزيد من احتمالية أن تكون الاختيارات قد جاءت بعد علم ومعرفة.

7. ويضيف فاسيون وفاسيون (Facione & Facione, 1994, p.2) "أن التفكير الناقد هو القاطرة المعرفية التي تقود إلى حل المشكلة واتخاذ

القرارات، وأنه يمكن الفرد من أن يفكر بنجاح حتى في المواقف ذات الضغط الانفعالي.

- كما يرى (Strickland1991:4،) أن هناك ثلاثة عناصر يمكن للمربين من خلالها أن يساعدوا الطلاب على تحسين عمليات تفكيرهم الناقد وهي:

1- تهيئة جو ملائم يمكن من خلاله أن يأخذ التفكير الناقد مكانًا فيه، فالطلاب يجب أن يستثاروا لطرح الأسئلة وللذهاب فيما وراء تذكرهم للحقائق، وهذا يمكن أن يتحقق متي كان التفكير الناقد يثاب عليه لا أن يعاقب عليه، كما أن المربين يجب أن يظلوا متفتحين عقليًا بأن يسمحوا أو يجعلوا أفكارهم وآراءهم ومعتقداتهم محل تساؤل ناقد من جانب طلابهم، كما أن الطلاب يجب أن يهيأوا لتقبل النقد البناء لكل نشاطاتهم، وبهذا التفتح فقط يمكن للتفكير الناقد أن يستمر ويبقي وينمو ويزدهر.

2- يجب أن تتسق الامتحانات مع مبادئ تشجيع أو تعزيز التفكير الناقد، فأسئلة الامتحانات يجب أن تكون مثيرة للتفكير، ويجب أن تتحدى الطلاب كي يستخدموا طرق التفكير الناقد.

3- إعطاء دروس أو مقرر مناسب للطلاب في مجال التفكير الناقد، فالطلاب يجب أن يتعلموا كيف يتبنون اتجاهًا لحل المشكلة، ويدرسون مقررات ملائمة في فهم وتطبيق خطوات حل المشكلة تساعدهم في استخدام طرق التفكير الناقد.

وتؤكد (عزيزة المانع، 19:1996) على العنصر الأخير، حيث ترى أن الحاجة تبدو ملحة إلى تعليم التفكير وإكساب الطلاب مهاراته بطريقة علمية

مباشرة، ولن يتم ذلك إلا بإدخال برامج التعلم المباشر لمهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي. وتضيف قائلة إن هذه الفكرة قد طبقت وانتشرت في كثير من الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا ونيوزيلندا وفنزويلا.

الدراسات السابقة:

نجد عدة دراسات هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير الناقد منها

دراسة سليمان Suliman (2006) : وهى دراسة هدفت إلى تقييم الاختلاف فيما بين تصرفات التفكير الناقد السائد وأساليب التعلم لطلاب بكالوريا التمريض الفصل الأول المتعلمين بالطريقة التقليدية، وطلاب الفصل الثاني المتعلمين بالطريقة المتسارعة. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا من الفصل الأول، و (50) طالبًا من الفصل الثاني، وقام الباحث بجمع بيانات الدراسة باستخدام قائمة أساليب التعلم لكولب واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التفكير الناقد لدى طلاب نظام التعلم التسارعي أعلى بكثير منه عند طلاب نظام التعلم التقليدي. وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة ترابطية ضعيفة ما بين قدرات التعلم وتصرفات التفكير الناقد المختلفة. وركزت دراسة هوان وفيكي

Huan & Vickie (2008) على تقييم أساليب التعلم وتصرفات التفكير الناقد لطلاب بكالوريا التمريض بالصين؛ ولتحديد العلاقة بين أساليب التعلم وتصرفات التفكير الناقد وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب من بكالوريا التمريض في جامعتين بالصين، وقد تم الحصول على بيانات الدراسة من خلال الاستبيان الديمغرافي، واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومقياس أساليب التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قدرات التفكير الناقد لدى

الطلاب ضعيفة، كما وجدت علاقات ترابطية سلبية وإيجابية بين أساليب التعلم والتفكير الناقد. وتقترح الدراسة ضرورة عمل أختبارات أوسع على كيفية زيادة مهارات التفكير الناقد لطلاب التمريض وتتركز على أساليب التعلم المفضلة لديهم.

وحاول جمال مبارك (2010) معرفة أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر بدولة الأمارات العربية المتحدة. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر وتكونت عينة الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف العاشر، فى مدينة زايد المنطقة الغربية, والبالغ عددهم (256) طالبًا وطالبة بواقع (123) طالبًا و(133) طالبة موزعين على أربع مدراس: مدرستان للذكور ومثلها للإناث وعلى اثنتي عشرة شعبة, ست شعب للبنين وست شعب للبنات، واستخدم الباحث أداتين للدراسة الأولي: مقياس النمط المفضل للتعلم (lpss) الذى أعده اونز وبارنز والذى يتكون من (36) فقرة والثانية: اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (c) والذي يتكون من (34) فقرة وباستخدام حزمة البرنامج الإحصائي (spss) أظهرت النتائج: أن نمط التعلم السائد لدى طلبة الصف العاشر هو النمط التنافسي يليه النمط التعاونى، وأخيرًا النمط الفردي وكذلك انخفاض فى مستوى مهارات التفكير الناقد عند الطلبة, وقد جاءت مهارة الاستدلال فى المرتبة الأولى يليها التقييم ثم التحليل ثم الاستقراء وأخيرًا الاستنتاج، كذلك لاتوجد علاقة بين مستوى التفكير الناقد ونمط التعلم عند مستوى الدلالة (05, 0).

وجاءت دراسة سرور عزام كارملو (2014) Soroor azam Karmloo ببحت العلاقة بين القدرة على التفكير النقدي وأساليب التعلم للطلاب الإيرانيين من متعلمي دراسة اللغة الإنجليزية وأدابها بطريقة (Efl) بجامعة أزاد الإسلامية، طهران إيران، تهدف الدراسة إلى فحص إمكانية وجود علاقة ذات

دلالة بين القدرة على التفكير النقدي وأساليب التعلم للإناث والذكور الإيرانيين من متعلمي برامج دراسة اللغة الإنجليزية وآدابها بطريقة (Efl) وتكونت عينة الدراسة من (102) طالب من طلاب مرحلة الماجستير تخصص ترجمة ولغة إنجليزية؛ واستخدم الباحث استبيانا من إعداده للتفكير الناقد وتم تطبيقه على المشاركين بالدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة بين القدرة على التفكير النقدي وأسلوب التعلم، كذلك أشارت النتائج إلى أن هناك أثرًا فعالًا للحث على أسلوب التعلم لدى الإناث اللائي يفضلن أسلوب التعلم الحسي الحركي أكثر من الذكور، حيث إن الذكور لديهم ميول نحو أسلوب التعلم السمعي مقارنة بالإناث.

فى حين سعت دراسة إسماعيل يوكسل (2015) ,Ismail Yuksel تقييم أنماط التعلم وتصرفات التفكير الناقد لدى طلاب التعلم عن بعد في تركيا، وهدفت الدراسة إلى اختبار أنماط التعلم وتصرفات التفكير الناقد لدى طلاب التعلم عن بعد. وتكونت عينة الدراسة من (114) طالبا من طلاب التعلم عن بعد من الأقسام المختلفة في جامعة الولاية، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال مقياس أنماط التعلم (ريتشمان وجراشا) واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد. واستخدم الباحث الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات واختبار (T). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط المستقل كان أكثر تفضيلًا لدى الطلاب، وأظهرت النتائج أيضًا أن الطالبات أكثر تفضيلًا للنمط الاعتمادي من الطلاب الذكور، وأشارت النتائج أيضًا أن الطلاب في برامج تدريب المعلمين قد سجلوا أعلى درجة في نمط التعلم المستقل في حين أن الطلاب في برامج العلوم والفنون قد سجلوا أعلى درجة على النمط الاعتمادي، وبينت النتائج أن تصرفات التفكير الناقد لدى الطلاب كانت بمستوى منخفض، كما وجد أن الطالبات لديهن تفكير ناقد أعلى من الطلاب.

منهج البحث:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبى, نظراً لملائمة هذا المنهج للهدف المراد تحقيقه من خلال هذا البحث وهو معرفة أثر البرنامج ةالمقترح القائم على أساليب التعلم لتنمية التفكير الناقد ؛ أى هل هناك فروق بين الطلاب فى مستوى التفكير الناقد قبل تطبيق البرنامج وبعده ,واعتمدت الدراسة الحالية على التصميم ذو المجموعة التجريبية والضابطة القائم على المعالجات القبلية والبعدية ؛ حيث يلاحظ أداء الطلاب قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية لمعرفة تأثير المتغير التجريبى على باقى المتغيرات .

أدوات البحث:

1- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (آ) من إعداد بيتر فاسيون peter A facione ونورين فاسيون Noreen C Facione(1998) .ترجمة محمد أنور إبراهيم فراج . ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الفرد على مهارات التفكير الناقد وهى : التحليل ,التقويم ,الاستدلال , الاستدلال الاستقرائي , والاستدلال الاستنباطي ويشتمل هذا الاختبار على 25 عبارة أمام كل عبارة أربع أو خمس استجابات هى آ, ب, ج , د, هـ على المفحوص أن يختار إجابة واحدة فقط وفى حال اختيار أكتر من إجابة يتم إلغاء هذه الاجابة .

واستخدمت الباحثة من أجل حساب ثبات الاختبار طريقة معامل الفا كرونباخ حيت بلغ معامل ثبات الاختبار الكلى بأبعاده الخمس (,699.) مما يدل على ثبات الاختبار كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ؛ حيث تم تطبيق الاختبار على مجموعة تتكون من 100 طالب وطالبة وعند التصحيح تم تقسيم الاختبار إلى قسمين : الأول يضم الأسئلة الفردية والثانى يضم الأسئلة الزوجية ثم تم حساب معاملات الارتباط بين النصفين أو ما يسمى بمعامل الاتساق الداخلي وكان المعامل يساوى (,706.) مما يدل على ثبات الاختبار

أما بالنسبة لصدق الاختبار: قام الباحث معرب ومترجم الاختبار بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين في ميدان علم النفس، الذين درسوا في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك للتأكد من صدق الترجمة وملاءمتها للبيئة المصرية والعربية، دون تغيير في معنى المفردات العام أي التعديل يكون في الصياغة فقط، وقام الباحث بحساب نسبة إتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات الاختبار الصورة (أ) وكانت نسبة الإتفاق تتراوح ما بين (80 إلى 100).

2- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (ب) من إعداد بيتر فاسيون peter A facione ونورين فاسيون Noreen C Facione(1998) .ترجمة محمد أنور إبراهيم فراج . ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الفرد على مهارات التفكير الناقد وهى: التحليل, التقويم, الاستدلال, الاستدلال الاستقرائى, والاستدلال الاستنباطي ويشتمل هذا الاختبار على 25 عبارة أمام كل عبارة أربع أو خمس استجابات هى آ, ب, ج , د, هـ على المفحوص أن يختار إجابة واحدة فقط وفى حال اختيار أكتر من إجابة يتم إلغاء هذه الإجابة .

واستخدمت الباحثة من أجل حساب ثبات الاختبار طريقة معامل الفا كرونباخ حيت بلغ معامل ثبات الاختبار الكلى بأبعاده الخمس (,691.) مما يدل على ثبات الاختبار كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ؛ حيث تم تطبيق الاختبار على مجموعة تتكون من 100 طالب وطالبة وعند التصحيح تم تقسيم الاختبار إلى قسمين : الأول يضم الأسئلة الفردية والثانى يضم الأسئلة الزوجية ثم تم حساب معاملات الارتباط بين النصفين أو ما يسمى بمعامل الاتساق الداخلي وكان المعامل يساوى (,712 .) مما يدل على ثبات الاختبار.

أما بالنسبة لصدق الاختبار: قام الباحث معرب ومترجم الاختبار محمد أنور إبراهيم فراج بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في

ميدان علم النفس، والذين درسوا في الولايات المتحدة الأمريكية أيضًا، للتأكد من صدق الترجمة وملاءمتها للبيئة المصرية والعربية، دون تغيير في معنى المفردة العام، وطلب الباحث من السادة المحكمين التأكد من وضوح تعليمات الاختبار للمفحوصين، وملاءمة زمن الإجابة عن الاختبار أيضًا، وتراوحت نسبة إتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات الاختبار الصورة (ب) ما بين (80 إلى 100).

كذلك قام الباحث بحساب صدق الاختبار عن طريق تطبيق معادلة هولستيHolesty، حيث تتطلب هذه الطريقة أن يقوم بالتحليل مع الباحث باحث آخر، ثم قام الباحث بحساب معامل ثبات تحليله وتحليل الباحث الآخر،و من خلال استعراض النتائج لاحظ أن ثبات التحليل للمفردات تام، بحيث أن كل مفردة تقيس بالفعل البُعد أو المحور الذي تنتمي إليه.

تعريف البرنامج التدريبى:

تعرف الباحثة مفهوم البرنامج إجرائيًا:بأنه "ممارسات تدريبية موجهة ومنظمة تخطيطًا وتنفيذًا وتقييمًا، ويتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها من خلال جدول زمنى متتابع في صورة جلسات تدريبية جماعية,وفي جو نفسى آمن, وعلاقة متبادلة تتيح لكل المشاركين التفاعل إيجابيًا, لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أساليب التعلم لنظرية كولب، باستخدام إستراتيجيات معينة وأنشطه تراعي الفروق الفردية لدى الطلاب، وتكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم وتساعدهم على تنمية بعض المهارات لديهم وتجعل التعليم أكثر متعة وتشويقًا؛ لذا قامت الباحثة بإعداد برنامج لتدريس مادة علم

النفس التربوي، لطلاب الفصل الثاني بكلية التربية بناء على أساليب التعلم لنظرية كولب على النحو التالي:

أولًا: فلسفة البرنامج.

تقوم فلسفة البرنامج على مبدأ مراعاة تنوع أساليب تعلم الطلاب واختلافهم في معالجة المعلومات، لذا اعتمدت الباحثة عند تصميم البرنامج على مايلي:

أ- استخدام طرق تدريس تتفق مع أساليب التعلم للطلاب؛ بهدف معرفة تأثير هذه الأساليب على تحسين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي من خلال مادة علم النفس التربوي لطلاب الفصل الثاني بكلية التربية.

ب-تصميم مجموعة أنشطة تتفق مع أساليب تعلم الطلاب، يقوم بها الطلاب بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر علم النفس التربوي، وتسهم طريقة البرنامج في زيادة دافعية الطلاب وإثارة رغبتهم في التعلم؛ عن طريق ممارسة الأنشطة المتضمنة في البرنامج حيث أنها تتفق مع أساليب تعلمهم.

ثانيًا: أهداف البرنامج:

قبل إعداد أى برنامج تدريبى لابد من تحديد الهدف منه، حيث تحديد الهدف يتم على أساسه بناء البرنامج، ومن الأهمية أن يكون الهدف من البرنامج واضحًا ويمكن تحقيقه وفي مستوى عينة الدراسة حتى يمكن تحقيق ما نصبو إليه من البرنامج التدريبي.وبناء على ذلك يمكن تحديد الأهداف العامة من البرنامج الحالى فيما يلي:

- يتمثل الهدف العام من البرنامج التدريبي: معرفة أثر أساليب التعلم لنظرية كولب في تحسين مهارات التفكير الناقد لطلبة المرحلة الجامعية

وتتمثل الأهداف الفرعية للبرنامج فيما يلي:

-إكساب الطلاب أساليب التعلم واستخدامها في حياتهم إلىومية والدراسية.

-إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد وممارستها في مختلف المواقف والأمور الحياتية والدراسية.

-أن يوظف الطلاب أساليب التعلم لنظرية كولب في أثناء عملية التعلم.

-أن يوظف الطلاب مهارات التفكير الناقد في العملية التعليمية.

ثالثًا: أسس البرنامج:

يستند البرنامج الحالى إلى مجموعة الأسس التالية:

- تضمن البرنامج أساليب التعلم في ضوء نظرية كولب (التقاربي، التباعدي، التكيفي، الاستيعابي).

- التفكير الناقد يمكن أن يعلم ويدرب عليه.

- الاعتماد علي مجموعة من مهارات التفكير الناقد.

- ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف تعليمية للبرنامج, يؤدى انجازها إلى امتلاك الطلبة القدرة على التفكير الناقد.

- تتم تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال محتوى مادة علم النفس التربوي.

- مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى البرنامج,بحيث يتم تقديم الخبرات التعليمية بشكل تدريجي لعدد من الدروس.

– يمكن أن يتعلم الطالب أكثر من مهارة واحدة في الدرس الواحد.

– مراعاة تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة كلما تطلب ذلك؛ لمساعدة الطلاب على التمكن من مهارات التفكير الناقد.

– مراعاة ما ينبغى أن يكتسبه الطلاب من معلومات ومهارات فى ضوء ما يخدم أداءهم الفعلي بعد ذلك في حجرات الدراسة.

– مناسبة إجراءات البرنامج لخصائص ونوعية الطلاب (مجموعة البحث).

– الارتباط والتناسق بين محتوى البرنامج وأهدافه وطرق التدريس والأنشطة ووسائل التقويم.

ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعمل الآتي:

–تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (تعريب محمد أنور إبراهيم فراج، 2006) قبليًا وبعديًا.

–عرض المحتوى بطرق تساعد الطلاب على تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي بإستراتيجيات متنوعة تتناسب مع أساليب التعلم لديهم، وهذا ما يجعلهم قادرين على اكتساب المعلومات، كلٌ حسب أسلوب تعلمه.

–قيام الطلاب بتنفيذ مجموعة من الأنشطة تناسب أساليب تعلمهم، وهذه الأنشطة توفر بيئة تعليمية يكون الطلاب فيها أكثر فاعلية وإيجابية.

ثالثًا:– المصادر الأساسية التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج:

1– قامت الباحثة بالإطلاع علي العديد من البرامج التي تهدف لتنمية التفكير الناقد والتحصيل للاستفادة منها.

2- استفادت الباحثة من الإطار النظرى والدراسات السابقة التي تناولت أساليب التعلم في بناء البرنامج التدريبى.

3- الإطلاع على كثير من الدراسات والكتب التي تناولت إطار نظري لأساليب التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

4- الاستفادة من بعض النماذج المفسرة لأساليب التعلم، والتي تنادى بضرورة الأخذ في الاعتبار أساليب التعلم لدى الطلاب عند تصميم البرامج التعليمية لطلاب الجامعة بشكل يسمح لكل طالب بتنمية قدراته على التعلم بحرية تبعًا لأسلوب التعلم المفضل لديه.

رابعًا : محتوى البرنامج:

خطوات إعداد محتوى البرنامج.

في سبيل إعداد محتوى مناسب للبرنامج قامت الباحثة بالخطوات التالية:

تحديد الموضوعات من مادة علم النفس التربوي التي سيتم تقديمها في جلسات البرنامج وتحديد الواجبات والأنشطة المصاحبة التي يكلف بها الطالب كأنشطة منزلية، وقد راعت الباحثة عدة شروط في اختيارها لتلك الموضوعات أهمها:

1- أن تكون الموضوعات والأنشطة واضحة وقادرة على جذب اهتمام وأنتباه الطالب بشكل يضمن إلى حد ما تنمية تفكيره.

2- توزيع تلك الموضوعات بشكل مناسب على جلسات البرنامج (اقترحتها الباحثة في 23 جلسة)، وستنفذ في سياق مجموعات تعأونية حددتها بخمسة طلبة، وذلك لزيادة فرص التفاعل داخل المجموعة في مدة الجلسة.

3- إعداد مجموعة من أوراق العمل بجميع الجلسات، بواقع ورقة عمل واحدة لكل مجموعة يتم فيها تدوين الأفكار والملاحظات وخطط العمل التي يقترحها الطلبة للقيام بالأنشطة التي يكلفون بها في الجلسة، ويراعي أن يكون لكل

طالب في المجموعة قلم بلون يختلف عن باقي أفراد مجموعته؛ وذلك ليسهل على الباحثة تحديد الوزن النسبي لمشاركة كل طالب عقب أنتهاء الجلسة.

4- إعداد مجموعة أوراق للأنشطة المنزلية التي يكلف بها الطلبة عقب كل جلسة ويتم تقييمها في الجلسة المقبلة.

5- وضع تصور زمني مبدئي للجلسات على حسب محتواها والنشاطات الموجودة بها.

6- إعداد استمارة تقييم الجلسة واستمارة تقييم البرنامج بأكمله.

7- عرض البرنامج التدريبي في صورته النهائية وأوراق العمل وأوراق النشاط المنزلية واستمارات التقييم على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال لإبداء الرأي فيما يلي:

- محتوى البرنامج عمومًا ومحتوى كل جلسة.
- الأساليب والفنيات والأنشطة المصاحبة والوسائل المستخدمة.
- مدى ملاءمة محتوى البرنامج لطلبة الجامعة.
- مدى ملاءمة مدة البرنامج لتنفيذ محتواه، ومدى ملاءمة المدة الزمنية للجلسة.
- أساليب تقييم الجلسات والبرنامج بأكمله، وذلك باستبأنة ملحقة بخطاب موجه موضح فيه عنوأن الدراسة والهدف منها والمفاهيم التي التزمت بها الباحثة.
- تعديل البرنامج في ضوء آراء السادة المحكمين، وإعداد الصورة النهائية للبرنامج.

خامسًا: إجراءات البحث:

تتلخص الإجراءات في الخطوات التالية:

تم تطبيق أدوات البحث وهي (اختبار الذكاء للقدرات العقلية الأولية، واختبار التفكير الناقد الصورة (أ) قبلي، واختبار التفكير الناقد الصورة (ب) بعدي، الدرجات التراكمية للتحصيل للفصل الدراسي الأول على العينة (المكونة من (60)طالبا وطالبة بالفصل الثانى (قسم معلم الفصل ,ورياض الاطفال).

1- تم تصحيح كل اختبار وفقًا لمفتاح التصحيح الخاص به ورصدت الدرجات في قوائم وأصبح لكل طالب وطالبة(درجة في مقياس الذكاء، ودرجة في – اختبار التفكير الناقد الصورة(أ) قبلي – ومقياس التفكير الناقد الصورة(ب) بعدي ، والدرجات التراكمية للفصل الدراسي الأول والثاني) لعينة الدراسة.
2- أصبح لكل فرد من أفراد العينة خمس درجات، ورصدت هذه الدرجات في قوائم ليسهل إجراء العمليات الإحصائية.
3- تم تطبيق البرنامج القائم على أساليب التعلم لنظرية كولب علي العينة التجريبية من متوسطي التفكير الناقد والتحصيل الدراسي والذكاء, ويتكون البرنامج من(23) جلسة, واستمر تطبيق البرنامج مدة شهرين تقريبًا بواقع أربع جلسات أسبوعيًا, والفترة الزمنية لكل جلسة تتراوح (ساعتان).
4- تم إعادة تطبيق أدوات الدراسة (اختبار التفكير الناقد الصورة ب) بعدي بعد تطبيق البرنامج على طلاب المجموعة التجريبية, فقد تم تطبيق الاختبار البعدي بهدف التعرف على الأثر الذي أحدثه البرنامج القائم على أساليب التعلم في مهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي من خلال نتائج الامتحأن النهائى لمادة علم النفس التربوي، وذلك بحساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

سادسًا: الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

المحاضرة, القراءات, المناقشة, الحوار, المشاركة, العصف الذهني.

تدريبات عملية, المجموعات التعأونية, التفكير والتأمل, المشاريع التفاعلية.

عرض نتائج الدراسة:

أولا: عرض نتائج الفرض الأول وتفسيره.

نص الفرض الأول على ما يلي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين.

جدول رقم (3)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

الأبعاد	المجموعة التجريبية (ن = 30)		المجموعة الضابطة (ن = 30)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	بعدي الصورة(ب)		بعدي الصورة (ب)			
	م	ع	م	ع		
التحليل	4.10	0.712	1.90	0.803	11.228	0.01
التقويم	2.97	0.183	1.70	0.535	12.273	0.01

الاستدلال	8.37	1.033	3.47	1.106	17.732	0.01
الاستدلال الاستقرائي	2.60	0.498	1.50	0.6297	7.503	0.01
الاستدلال الاستنباطي	2.73	0.785	1.367	0.615	7.507	0.01
اختبار التفكير الناقد ككل الصورة (ب)	20.77	2.029	9.93	2.33	19.191	0.01

يتضح من جدول (3) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على جميع أبعاد اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (ب) والدرجة الكلية للاختبار لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت لجلسات البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لنفس البرنامج

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة: من منطلق فاعلية وجدوى البرنامج باستخدام الموضوعات المختلفة باستخدام أساليب التعلم لنموذج كولب، وتفسر الباحثة تمتع البرنامج بهذه الفاعلية إلى أهمية أساليب التعلم لنموذج كولب في كونها تعكس الوسط البيئي والاجتماعي الذي يفضل المتعلم الدراسة أو التعلم ضمنه, كما أن معرفة المعلمين لأساليب التعلم التي يعتمد عليها الطلاب تساعدهم على معرفة الاستراتيجيات والمهارات التعليمية التي تنمي التفكير الناقد

والتحصيل لديهم وتطور قدراتهم على التفكير ،كذلك تراعي أساليب التعلم الاختلافات بين الطلاب في عملية التعلم وتساعد المعلم على انتقاء أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية.

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني وتفسيره ومناقشته .

نص الفرض الثاني على ما يلي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي الصورة (أ) و البعدي الصورة (ب) لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد بأبعاده (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستدلال الاستقرائي، الاستدلال الاستنباطي) لصالح القياس البعدي "،وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (t) للمجموعات المرتبطة لتعرف مستوى الفروق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، و جدول رقم (26) يوضح نتائج اختبار(ت).

جدول (4)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (ن = 30)

الأبعاد	القياس القبلي(أ)		القياس البعدي (ب)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع			
التحليل	1.233	0.568	4.10	0.712	16.755	0.01	0.906
التقويم	1.067	0.691	2.97	0.183	14.617	0.01	0.88

الاستدلال	1.833	0.791	8.367	1.033	29.229	0.01	0.967
الاستدلال الاستقرائي	0.70	0.535	2.60	0.498	12.318	0.01	0.84
الاستدلال الاستنباطي	0.567	0.679	2.733	0.785	11.268	0.01	0.81
اختبار التفكير الناقد ككل	5.40	1.192	20.77	2.03	37.645	0.01	0.98

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.79 (0.05) = 2.06

يتضح من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على جميع الأبعاد لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد بأبعاده (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستدلال الاستقرائي، الاستدلال الاستنباطي) والدرجة الكلية للاختبار لصالح القياس البعدي، مما يدل على تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضها لجلسات البرنامج، كما تدل قيم مربع إيتا على أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على المتغير التابع (المتمثل في أبعاد اختبار التفكير الناقد كبير، حيث تراوحت قيم مربع إيتا ما بين (0.81 : 0.98) و هي أكبر من القيمة الحدية لحجم التأثير الكبير وهي (0.14)لصالح القياس البعدي وهذا يؤكد فاعلية البرنامج لتحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب متوسطي التفكير، ولمعرفة حجم هذا الأثر تم حساب مربع إيتا.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Meral & Dilruba (2008) في إلقاء الضوء على مفاهيم وأساليب التعلم والتفكير الناقد، والتي تشرح أساليب تعلم الأفراد وكيفية إدخال مهارات التفكير المرتكزة على طرح الأسئلة وبعض الاستراتيجيات الأخرى والتي من بين نتائجها وجود علاقة بين أساليب التعلم والتفكير الناقد لدى المعلمين تحت التدريب بكلية التربية.

وهذا يدل على أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من جلسات البرنامج التدريبي الذي طُبق عليهم بدرجة كبيرة, والذي كان هدفه الرئيس هو تحسين مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية, وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن الطلاب لديهم رغبة ودافعية كبيرة للمشاركة في البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير لديهم ولمساعدتهم في تحسين هذه المهارات, وهذا ما أعطى الجلسات التدريبية أهمية ومكانة كبيرة بين أفراد المجموعة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج .

عرض نتائج الفرض الثالث وتفسيره ومناقشته.

نص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (ب) بأبعاده (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستدلال الاستقرائي، الاستدلال الاستنباطي)، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، والجدول (29) يوضح ذلك.

جدول (5) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (ب) (ن = 30)

الأبعـاد	القياس البعدي(ب)		القياس التتبعى (ب)		قيمـة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحليل	4.10	0.712	4.07	0.691	1.000	غير دالة عند مستوى (0.05)
التقويم	2.97	0.183	2.93	0.254	1.000	غير دالة عند مستوى (0.05)
الاستدلال	8.367	8.33	1.033	1.028	1.000	غير دالة عند مستوى (0.05)
الاستدلال الاستقرائي	2.60	0.498	2.57	0.568	0.441	غير دالة عند مستوى (0.05)
الاستدلال الاستنباطي	2.733	0.785	2.700	0.75	1.000	غير دالة عند مستوى (0.05)
الاختبار ككل	20.77	2.03	20.633	1.90	0.144	غير دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من جدول(5) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على جميع أبعاد اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (ب) والدرجة الكلية للاختبار، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبة في القياس البعدي ومتوسط درجات المجموعة نفسها في القياس التتبعي في مهارات التفكير الناقد بعد مرور أسبوعان على تطبيق البرنامج التدريبي ،وهذا يدل أن الاستفادة من البرنامج مستمرة, ولم تكن نتيجة الصدفة و إنما نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي وفعالية جلساته وعند الموازنة بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية, فيما يخص الفرض الرابع, ونتائج الدراسات السابقة, نجد أنها إتفقت مع نتيجة دراسة حسن فاروق الشاذلي (2013) في فاعلية البرنامج القائم على أساليب التعلم في تنمية مهارات التفكير و التي دلت نتائجها على عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي, وتعزو الباحثة تلك النتيجة أن البرنامج التدريبي صُمم لمساعدة الطلاب متوسطي التفكير الناقد في تنمية مهارات التفكير لديهم ولأهمية أساليب التعلم التي تم تطبيقها في البرنامج التدريبي, ودافعية الطلاب وحاجتهم لتعلم هذه المهارات كان الالتزام والمشاركة والتفاعل واضح, وملحوظ من قبل الباحثة أثناء تطبيق البرنامج, وتناسب البرنامج و أهدافه مع الفئة العمرية كان له مردود إيجابي على الخروج بنتائج إيجابية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وأن البرنامج أثبت نجاحه بعد مرور أسبوعان من التطبيق ،وقد كان للبرنامج التدريبي دور فعال في تنمية وترسيخ مهارات التفكير الناقد من خلال ممارسات علمية وعملية ومشاركات و أنشطة جماعية للطلاب مما حسن من أدائهم وقدرتهم على امتلاك مهارات التفكير الناقد بشكل أفضل عما كان عليه في السابق بالنسبة للطلاب.

قيمة حجم الأثر للبرنامج القائم على أساليب التعلم لنظرية كولب في مهارات التفكير الناقد:

ولمعرفة حجم هذا الأثر تم استخدام مربع إيتا (η^2) لتعرف حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج في القياس البعدي لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي لتلك المهارات لديهم، وقد كانت النتائج كما هو موضح بجدول (6):

جدول (6) قيمة مربع إيتا وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد.

مهارات التفكير الناقد	قيمة(t) المحسوبة	حجم الأثر باستخدام مربع إيتا	قيمة حجم الأثر في التجربة (d)	مقدار حجم الأثر
التحليل	16.755	0.906	6.22	كبير*
التقويم	14.617	0.88	5.43	كبير*
الاستدلال	29.229	0.967	10.855	كبير*
الاستدلال الاستقرائي	12.318	0.84	4.57	كبير*
الاستدلال الاستنباطي	11.268	0.81	4.١٨	كبير*
اختبار التفكير الناقد ككل	37.645	0.98	13.98	كبير*

قيمة إيتا =0.2(حجم الأثر (d) صغير وقيمة إيتا =0.5(حجم الأثر(d) متوسطة وقيمة إيتا =0.8(حجم الأثر (d) كبير.

يتضح من نتائج التحليل للبيانات الواردة في الجدول (6) أن دلالة حجم الأثر لجميع أبعاد مهارات التفكير الناقد تفوق القيمة المحدد(0.80) فإن ذلك مؤشراً على أن مقدار حجم الأثر (d) جاء بدرجة كبيرة ،مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي القائم على نموذج كولب ساهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب وطالبات المجموعة التجريبية.

ويتبين من جدول(5) أن حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج المقترح في الدراسة الحالية في تنمية مهارات التفكير الناقد كبير(حيث إن مستويات حجم التأثير تبعاً للجدول المرجعي لمستويات حجم التأثير هي كالآتي: 0.01 صغير– 0.06 متوسط – 0.14 كبير) (رشدي فام، 1997: 65) ،وقد بلغ حجم التأثير في الجدول السابق 0.98 بالنسبة لتأثير البرنامج علي درجات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية، ويعني هذا أن البرنامج قد أثر إيجابياً على تلك المهارات بشكل كبير وساعد على تنميتها.

مناقشة النتائج:

يمكن إجمال نتائج القياس البعدى كما يأتى: وجود فروقذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الدراسة فى القياس القبلى والقياس البعدي على اختبار التفكير الناقد ككل ومهارته الفرعية (التحليل ,التقويم ,الاستدلال , الاستدلال الاستنباطي ,الاستدلال الاستقرائي), والفروق لصالح القياس البعدي .

وتشير النتائج السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتحسين مهارات التفكير الناقد, وتفسر الباحثة تمتع البرنامج بهذه الفاعلية إلى مجموعة نقاط يمكن عرضها كما يأتي :

أولًا: أهمية أساليب التعلم لنموذج كولب في كونها تعكس الوسط البيئي والاجتماعي الذي يفضل المتعلم الدراسة أو التعلم ضمنه, كما أن معرفة المعلمين لأساليب التعلم التي يعتمد عليها الطلاب تساعدهم على معرفة الاستراتيجيات والمهارات التعليمية التي تنمي التفكير الناقد والتحصيل لديهم وتطور قدراتهم على التفكير ،كذلك تراعي أساليب التعلم الاختلافات بين الطلاب في عملية التعلم وتساعد المعلم على انتقاء أفضل الاستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية.

ثانياً: تقديم مجموعة من المعلومات عن البرنامج التدريبي وأهداف وأنشطته واستراتيجيات تنفيده وبعض الفوائد التي يمكن أن يحققها أدى إلى توفر قاعدة معرفية لدى الطلبة مكنتهم من فهم ما يقومون به أثناء تطبيق البرنامج ,كما ساهمت في تقبلهم للأنشطة والمهام المكلفين بها وإقدامهم عليها بدافعية عالية لتحقيق أهداف كل جلسة تدريبية .كما أكدت الباحثة على أهمية التفكير الناقد وأنه لا يجب أن يقتصر على المحتوى الدراسي بل لابد من أن نتعلم كيف نفكر في هذا المحتوى بشكل ناقد ,لا نقبل من خلاله كل ما يعرض علينا ,ويمكن أن ننقل هذه الطريقة فى التفكير إلى مختلف نواحى الحياة التي نعيشها. كذلك استخدام بعض الاستراتيجيات المساعدة على تنمية التفكير الناقد وتعليمه متل العصف الذهني والتي تعطي للطلبة نوعا من الانطلاق والتحرر في التفكير, جعل التعليم أكثر مرحاً و إثارة مما زاد في دافعيتهم للتعلم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم بن أحمد سالم الحارتي (2009): أنواع التفكير، الرياض، مكتبة الشقرى.

2. إبراهيم بن سالم الصياطي ورمضان محمد رمضان (2002): الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.

3. أحمد فلاح العلوان (2010): أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة عمان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، كلية جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7 يناير 2010

4. أرنوف ويتيج (2005): سيكولوجية التعلم نظريات ومشكلات، الدار الدولية للاستشارات الثقافية.

5. إلهام إبراهيم الوقاد (2008): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

6. أنور محمد الشرقاوي (1991): التعلم نظريات وتطبيقات، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 4.

7. جابر عبد الحميد (1999): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، القاهرة، ط 9.

8. جابر عبد الحميد (2008): أطر التفكير ونظريات، الأردن، عمان، دار المسيرة.

9. جابر عبد الحميد، أحلام الباز (2001): التفكير النقدي في التعليم الجامعي، القاهرة، المركز القومي للتقويم التربوي والامتحانات.

10. جابر عبد الحميد، ويحيى هندام (1982): قراءات في التعليم...، القاهرة، دار الفكر العربي.
11. جمال محمد حسين مبارك (2010): أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
12. حامد عبد السلام زهران (1980): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط (1)
13. حسن فاروق أحمد (2013) : فاعلية برنامج مقترح قائم على أساليب التعلم فى تنمية مهارات التفكير والوعى الأثرى والتاريخى لدى تلاميد الصف الأول الثانوى , رسالة دكتوراة غير منشورة , معهد الدراسات التربوية , جامعة القاهرة .
14. خليل محمد خليل عسقول (2009): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
15. سعاد سلمان حسن (2007): أثر استخدام طريقة روتكوف في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
16. سناء محمد سليمان (2011): التفكير: أساسياته وأنواعه– تعليمه وتنمية مهاراته، القاهرة، عالم الكتب، ط (1).
17. سهام علي عبد الله (2010): أساليب التعلم لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الإعدادية على وفق بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

18. السيد أبو هاشم، وصفيناز كمال (2007): أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة.

19. السيد محمد أبو هاشم (2000): أساليب التعلم في ضوء نموذج كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة (دراسة عامليه)، مجلة التربية، العدد (93)، ص ص 69-111.

20. صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفافي (2000): الذكاء الوجداني، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر

21. عبد الرحمن العيسوي (2003): سيكولوجية التعلم والتعليم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط (1).

22. عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان.

23. عزيزة السيد (1995): التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي، الاسكندرية، دار المعرفة.

24. عزيزة المانح (1996): تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ: اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير، رسالة الخليج العربي العدد (59) ص ص 15-43.

25. علاء الدين كفافي (1983): معوقات التفكير الناقدي، العلاقة بين التفكير النقدي وبعض المتغيرات السيكولوجية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (2)، ص 214-234.

26. عماد عبد الرحيم الزغول (2005): نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27. عمر إبراهيم الزبيدى (2001): تأثير تدريس الأحياء بالدورة التعليمية القائمة على نموذج كولب على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع

الأساسى ,رسالة ماجستير غير منشورة ,أساليب تدريس العلوم ,الجامعة الهاشمية .

28. فايزة السيد عوض (1999): فاعلية المعرفة المسبقة بالأهداف الإجرائية في تحصيل التلاميذ في مادة النحو في المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، ع (13) يناير ص ص 9-42.

29. فتحي عبد الرحمن جروان (2005): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

30. كريمان عويضة منشار (2004): دراسة العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (28)، ص ص 171-209.

31. كريمة ناجي حسين أحمد (2009): أثر التفاعل بين إستراتيجيتي "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" وأساليب التعلم والمعرفة العلمية المسبقة في تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية البنات, جامعة عين شمس, مناهج وطرق تدريس.

32. مجدي عزيز إبراهيم (2010): التفكير الناقد. آلية لازمة لمواجهة قضايا التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط (1).

33. محسن علي عطية (2016): التعلم أنماط ونماذج حديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط (1)

34. محمد أنور إبراهيم فراج (2006): اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (أ-ب).

35. محمد أنور إبراهيم فراج (2006): التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط (1).

36. محمد جهاد جمل (2001): العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات، عمان، الأردن.
37. محمد ريان (2008): التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعلمها وتعليمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي، عمان، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
38. محمد محمود الحيلة (2002): طرق التدريس واستراتيجياته، الأمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ط 2.
39. محمد محمود الخوالدة (2004): أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص (2).
40. محمود أبو جادو (2006): نظرية الذكاء الناجح الذكاء التحليلي والإبداعي والعمل ببرنامج تطبيقى، عمان ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
41. محمود أحمد السيد (2002): مشكلات النظام التربوي العربي، المطبعة الجديدة، دمشق، ط (1).
42. مخضار خضر المنجومي (1997): أساليب التعلم الطلابية لبعض أنماط الشخصية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرم
43. مسعد ربيع عبد الله (1993): اثر تفاعل طريقة التعليم، أسلوب التعليم ، والقدرة على الاستدلال على تعلم حل المشكلات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق..
44. نايفة قطامي (2002): تعليم التفكير للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1.
45. نايفة قطامي (2004): مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، عمان.

46. نصرة محمد جلجل (2008): أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 18، العدد 58، فبراير، ص 329-348.

47. نوال بنت حسن إبراهيم (2014): إستراتيجية التدريس بطريقة الاستقصاء وتنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد، عمان، الأردن، مكتبة دار المأمون للنشر والتوزيع.

48. هاني فتحي نجم (2007): مستوى التفكير الرياضى وعلاقته ببعض الذكاءات لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

49. وصفي عصفور (1998): أنماط التعلم وأساليب تعليمهم الرئاسة العامة لوكالة الغوت الدولية، عمان، الأردن.

50. وصفي عصفور، ومحمد فرخان (1999): التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي، مجلة المعلم.

51. وليد أبو المعاطي (2005): الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي وأساليب التعلم لدى الموجودين والمجدين من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

52. يوسف قطامي، وماجد أبو جابر، ونايفة قطامي (2002): تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط (2).

53. يوسف قطامي، ونايفة قطامي (2000): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط (1).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1- Akdemir ,o, o, & Koszalka, A (2004): Investigating the relationship among instructional strategies and learning styles in online envir on ments. Paper presented at Association for

Eductional communicons and teachnology, 27, Chicago, IL, October pp 19 – 23..

2- Biggs, j: k ember, D. leang D. (2001): the Revisd two – factor study process Questionnaire: R. SPQ – 2f – British journal of Educational psychogy, 71 (1), pp. 133 – 149.

3- Brouwer. P (1996): Articles on Critical Thinking.

ww.indiunawdu/wts/cwp/lip/thkgbib.htm

4- Dunn, R. & Buch man, K, (2001): Teaching style: How to match the tow. In R. Dunn & K. Dunn (Ed) A Review of Articles and Dooks, part one, st. john's university.

5- Dunn, R. & Honigs feld, A, Doolan, l. (2009): Bostrom, l., Russo, K., S. chiering, M: suh, B., & tenedero, H., IMpacto flearning – style Instructional strategies on studunts Achievement and Attitudes. Perceptions of Educatorsin Diverse' Institutions, 82 (3), pp 135-140.

6- Dunn, R. Dunn, K, (1992): Teaching elementary students through their individual learning styles, Boston, MA: Ally and Bacon.

7- Entwistle, N (1981): styles of learning and teaching, New York, Joha Wiln Wiley & sons.

8- Facione, peter A. and facione, Noreen C., (1998): the California critical thinking skills test" California: California Academic press.

9- Fellder, R. and spurlin, J. (2005): "Applications, Reliability, and validity of the Index of learning styles. International journal of Engineering Education, 21 (1), 103 – 112.

10- Ghazi Vakili Z et al (2014): The role of Critical Thinking skills and learning styles of university students in

their Academic Performance journal of advances in medical – Education and professionalis, vol 2 No 3 – Tehran, Iran.

11- Grigorenko, E. l. and Sternberg, R. J (1995): styles of thinking in the school. European journal for High Ability, vol, 6, pp. 201-219.

12- Huan, Z, Vickie, L (2008): Critical Thinking dispositions and learning styles of baccalaureate nursing students from China, Nursing and Health sciences,Vol 10, (3), pp 175 – 181.

13- James – Hartely, H. (1998): learning and studying: A lesearch perspective, London: Routledge.

14- Keefe, j. (1982): student learning styles and bad brain behavior: programs, instrumentation, research (ed). Reston, VA: National Association of secondary school principals.

15- Kolb, A & Kolb, D. (2005): the Kolb learning style inventory – version 3.1, Available at: www.hayr esour cesirect. Haygroup. Com.

16- Kolb, A, & Kolb, D. (2008): Experientiel learning experience as source learning and Development, prentice. Hill , Englewood cliffs, New jersey usa

17- Kolb, A. (1984) Experiential learning Experience as a source of learning and development. Englewood cliffs, M: prentice –Hall international, lnc London.

18- Lovelace, M. (2005): Meta – analysis of experimental research based on Dunn and Dunn Model. The journal fo Educational Research, g 8 (3), 176 – 183.