حوليات آداب عين شمس المجلد ٤٩ (عدد يوليو – سبتمبر ٢٠٢١)
http://www.aafu.journals.ekb.eg
(دورية علمية محكمة)
جامعة عين شمس
كلية الآداب

أثر أنموذج أبلتون في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية التربية ابن رشد في مادة منهج البحث العلمي

حميد قاسم غضبان*

جامعة بغداد/ كلية التربية للعلوم الإنسانية /ابن رشد
algaedaa71@gmail.com

المستخلص

رمى هذا البحث إلى معرفة (أثر أنموذج أبلتون في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية التربية – ابن رشد في مادة منهج البحث العلمي)، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث قصدياً طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية بكلية التربية – ابن رشد، حيث بلغ عدد أفراد عينة البحث (٧٣) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج (أبلتون)، بواقع (٣٧) طالباً وطالبة، ومثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بواقع (٣٦) طالباً وطالبة، وتحقق الباحث من السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي، وأعدّ الباحث مستلزمات البحث من خطوات تدريسية واختباراً لقياس مهارات التفكير الناقد مكون من (٩٠) فقرة، واستعمل الوسائل الإحصائية المناسبة لإتمام بحثه، حيث أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الناقد بمادة مناهج البحث التربوي، وفي ضوء نتيجة البحث استنتج الباحث عدداً من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات منها:

١. فاعلية أنموذج (أبلتون) في تدريس مادة مناهج البحث التربوي وتفوقه على الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلبة.
٢. التأكيد على استعمال الاستراتيجيات والنماذج التعليمية الحديثة التي تنمي مهارات التفكير بأنواعه، ومنها التفكير الناقد.
٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على أثر أنموذج (أبلتون) في مواد ومراحل دراسية مختلفة.

© جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة لحولية كلية الآداب - جامعة عين شمس ٢٠٢١.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث:

" على الرغم من التقدم الحاصل في طرائق التدريس بالجامعات العراقية، إلا أن التعليم العالي بحاجة ماسة إلى تطوير البرامج التعليمية انطلاقاً من استعمال نماذج واستراتيجيات تدريسية حديثة قد يكون لها أثر ملموس في تحقيق الأهداف المنشودة ". (أبو جادو، ٢٠٠٦، ٧٢)، " حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في التربية أهمية الفهم في التعلم أكثر من تركيزها على حفظ المعلومات واستظهارها، لهذا فإن التدريس بحاجة إلى إعادة النظر في طريقة إثارة تفكير الطلبة وبما يتلائم مع متطلبات العصر ". (جابر، ١٩٩٩، ٣٠٤)

" ويرى البعض أن انخفاض مستوى التفكير بصورة عامة والتفكير الناقد بصورة خاصة لدى الطلاب هو ما يقوم به المدرسون داخل الصف الذي يقتصر على نقل المحتوى الأكاديمي إليهم، أي بماذا نفكر What to think بينما الطريقة الصحيحة يفترض أن تكون مبنية على الفهم والتقويم للمادة العلمية أي كيف نفكر How to think ".(Schafersman , 1991 ,77)

لذا تعد مشكلة انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في مادة مناهج البحث التربوي واحدة من المشكلات التي تواجه الطلبة والتدريسيين في مجال تعليمها وتعلمها، وهذا ما تؤكده نسب النجاح المثبتة أدناه في الجدول رقم (١) لطلبة الصف الثالث/قسم اللغة الكردية – كلية التربية ابن رشد / للعلوم الإنسانية، في هذه المادة للأعوام (٢٠١٤-٢٠١٧).

جدول رقم (١)

نسب النجاح للأعوام من (٢٠١٤-٢٠١٧) في مادة مناهج البحث التربوي في قسم اللغة الكردية

العام	النسبة المئوية
٢٠١٤-٢٠١٥	%٦١
٢٠١٥-٢٠١٦	%٦٢,٧
٢٠١٦-٢٠١٧	%٥٨,٨

يتبين من الجدول أعلاه انخفاض واضح في نسب نجاح الطلبة في مادة مناهج البحث التربوي، ويعود السبب في ذلك برأي الباحث على أن الطرائق المستعملة حالياً في التدريس بشكل عام لا تنمي التفكير الناقد للطلبة وبالتالي انخفاض مستوى تحصيلهم العلمي وهذا ما بينته بعض الدراسات. كدراسة (العبيدي، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن الطرائق التقليدية لا تنمي التفكير الناقد لدى الطلبة، إضافة إلى خبرة الباحث المتواضعة في تدريس المواد التربوية والنفسية في القسم المذكور من تدني مستوى الطلبة في هذه المواد، لذلك فقد اعتمد الباحث في بحثه هذا على أنموذج (بلوتون) القائم على عملية التفاعل الإيجابي بين الطلبة حيث يكون فيه الطالب محور العملية التعليمية من خلال قدرته على التذكر ومعالجة المعلومات، وأنماط تفكيره المختلفة.

ومن خلال ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:(ما أثر أنموذج أبلتون في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية التربية ابن رشد في مادة مناهج البحث التربوي).

ثانياً: أهمية البحث:

" تهدف العملية التعليمية الحديثة التي تضطلع بها المؤسسات التربوية إلى ترجمة أهداف وفلسفة النظام التربوي إلى أهداف واقعية تتمثل في أحداث تغيير سلوك المتعلمين عبر سلسلة متواصلة من الإجراءات والأنشطة المنظمة وتعرف بعملية التدريس أو التعليم". (الزغلول، المحاميد، ٢٠٠٧، ٣٤)، " وعليه يشهد التعليم الجامعي في عالمنا المعاصرة تغييرات مهمة جداً في بنيته الأساسية ومقاصده وتوجهاته العامة، وارتباطاته بمؤسسات المجتمع المختلفة للإفادة من تقنيات المعلومات والاتصالات، وتطورات مهمة كهذه تتطلب أن تواكبها جامعاتنا ومؤسساتنا التعليمية كي تؤدي دوراً أكبر في جهود التنمية الشاملة للانتقال إلى مصاف الدول المتقدمة ". (جريو، ٢٠٠٤، ٩-١٢)

" لذا فقد وجهت الجهود إلى التركيز على تعليم الطلبة بنية العلم كالحقائق والمفاهيم والمبادئ والتي تشكل الهيكل البنائي له، من خلال استراتيجيات ونماذج تعليمية حديثة وطرائق تدريسية فعالة تعمل على تزويد الطلبة بالخبرات التعليمية المهمة والتي لها اثر فاعل في رفع مستوى تحصليهم العلمي ومستوى تفكيرهم ". (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ٦٨)، لذلك يعد أنموذج أبلتون الذي اختاره الباحث هو "من النماذج الحديثة ضمن النظرية البنائية التي تؤكد على التحول من طرائق واستراتيجيات التدريس المعتمدة على المدرس إلى دور يكون فيه الطالب محور العملية التعليمية بحيث تساعده على أن يصبح أكثر نشاطاً وأن يكون المتعلم على اتصال بينه وبين الكتاب من جهة وبين خبرته السابقة من جهة أخرى ".(Appleton & Sandra & Hanuscin , 2010 , 55).

وعليه يرى الباحث أن التدريس الجامعي الجيد يتطلب التشارك والتعاون بين الطلبة عن طريق خلق جوّ إيجابي داخل حجرة الدرس، وأن يصقل المهارات المعرفية للطلبة ليكونوا أكثر كفاية وفاعلية في المجتمع، وأن يصل بهم إلى أعلى مراتب التفكير بأنواعه ومنه التفكير الناقد، " أن الاهتمام بتعليم التفكير الناقد للطلبة هو من أجل فهم العلاقة بين اللغة والمنطق التي تؤدي بدورها على تعزيز القدرة على التحليل، والنقد، والدفاع عن الأفكار، والاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنباطي، للوصول بهم إلى النتائج الحقيقية أو المنتقدة على أساس استنتاجات صحيحة تتطابق مع ما يجب معرفته ". (Jonse , 1996 , 82).

" لهذا تشكل مهارات التفكير الناقد بعداً مهماً في حياة الطلبة عامة لما تمثله هذه المهارة من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة، إذ يتعرض الطلبة إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة ".(سعادة، ٢٠٠٦، ٤٣)، وكذلك يرى الباحث إلى وجود علاقة إيجابية بين التفكير الناقد والتحصيل العلمي للطلبة، " وهذا ما أشارت إليه بعض النتائج للدراسات العلمية بهذا الخصوص ومنها دراسة (أحمد، ٢٠١٤)، إضافة إلى أن الكثير من المهمات التعليمية والمناهج الدراسية تتطلب قدرات التفكير الناقد ". (الربضي، ٢٠٠٤، ٢٠).

" وبهذا أصبحت للمناهج الدراسية دور مهم نحو تطور القدرات والاستعدادات الخاصة بالطلبة، حيث تركز على المستويات العليا للتفكير (تطبيق، تحليل، تركيب) ومهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي للانتقال بالطالب من الاهتمام بواقع المعرفة وبنيتها إلى الاهتمام بطريقة البحث في هذه البنية من أجل تطويرها ". (الجابري وآخرون،

٢٠١١، ١٦)، " وتؤدي المناهج الدراسية أيضاً دوراً حيوياً ومهماً في تنمية وتطوير التفكير، فمن طريقه يتم تعليم الطلبة على التنظيم والتسلسل المنطقي والعلمي في تفكيرهم حتى يتمكنوا بعد ذلك من تطبيق تلك المهارات داخل وخارج المؤسسات التربوية ". (العبيدي، ٢٠١٠، ٢٣).

" وعليه فأن مادة مناهج البحث العلمي والتربوي تعتبر من المناهج الدراسية التي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالجامعات، لأنها مركز الحقيقة ومنطلقها إذ أن مناهج البحث تفيد الطالب الجامعي في معرفة كل وسائل المعرفة في مجال تخصصه وتساعده على كتابة بحثه على وفق الأسس والمعايير العلمية ".(شريف، ١٩٩٦،٥٦)، لذلك يرى الباحث أن التعلم والتمكن من مادة مناهج البحث التربوي لها أهمية كبيرة عند الطلبة من خلال مساعدتهم في الحصول على المعرفة ومهارات التفكير العلمي وتنميته والربط بين الخبرات المتنوعة، حتى يتمكنوا من الوصول إلى أفضل الحلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم العلمية والعملية، إضافة إلى تدريب الطلبة على تنظيم أفكارهم ومساعدتهم وعرضها على نحو منطقي وسليم، واستعمال المكتبة ومصادرها، وتدريبهم على الإخلاص والأمانة وتحمل المسؤولية في نقل المعلومات. (غباوي، وأبو شعيرة، ٢٠١٠،٢٧).

واستناداً إلى ما تقدم يمكن أن نوجز أهمية البحث الحالي بالآتي:

١. ضرورة تنمية التفكير الناقد عند الطلبة.

٢. أهمية المرحلة الجامعية.

٣. ضرورة استعمال النماذج التعليمية الحديثة في التدريس منها أنموذج (أبلتون) كونه من النماذج التي تواكب روح العصر.

٤. أهمية مادة مناهج البحث التربوي كونها تنقل الطالب من الاهتمام بواقع المعرفة وبنيتها إلى الاهتمام بطريقة البحث في هذه البنية من أجل تطويرها.

ثالثاً: هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر استعمال أنموذج (أبلتون) في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية التربية ابن رشد في مادة مناهج البحث التربوي.

رابعاً: فرضية البحث:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة مناهج البحث التربوي على وفق أنموذج (أبلتون) وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الناقد.

خامساً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١. طلبة المرحلة الثالثة / الدراسة الصباحية / قسم اللغة الكردية / كلية التربية ابن رشد – للعلوم الإنسانية – جامعة بغداد – للعام الدراسي ٢٠١٧–٢٠١٨.

٢. مفردات مادة منهج البحث العلمي المقررة من قبل الهيئة القطاعية لكليات التربية.

٣. الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧–٢٠١٨م.

سادساً: تحديد المصطلحات:

١. الأنموذج: عرفه (Mayer,1989) بأنه: "تقنية تعليمية تعتمد على نظريات التعلم المعرفية، الهدف منها مساعدة المتعلمين على تكوين نماذج ذهنية للنظام المراد دراسته، الذي توضح من خلال الأهداف والأفعال الرئيسة لهذا النظام". (Mayer,1989, 43).

وعرفه (سرايا، ٢٠٠٧) بأنه: "تمثيل حقيقي تسكن به الأحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير". (سرايا، ٢٠٠٧، ٦٥).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة من الخطوات التعليمية المنتظمة التي يوظفها الباحث داخل غرفة الصف لتدريس طلبة الصف الثالث في كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية – قسم اللغة الكردية، لتنمية تفكيرهم الناقد في مادة مناهج البحث التربوي.

٢. أنموذج أبلتون: عرفته (الأهدل، ٢٠١٢) بأنه: "الأنموذج الذي أعده (كين أبلتون) المنظر التربوي بكلية التربية بمركز الملكية باستراليا، ويعتمد فيه على ثلاث مصادر بنائية تتمثل في نظرية بياجيه في علم النفس النمائي، وأعمال كل من (هاورد) و (كلاكستون) في علم النفس المعرفي، ثم (أولوكن) في البنائية الاجتماعية، وقد حاول من خلاله أن يوجد السقالات المعرفية بين التنظير والممارسة وبخاصة بين المتعلمين والمعلمين وبين المتعلمين أنفسهم مما يجعل هذا الأنموذج فعالاً في التدريس البنائي ". (الأهدل، ٢٠١٢،٥).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: إجراءات تدريسية متسلسلة وفق خطوات أنموذج (أبلتون) اتبعها الباحث في تدريس طلبة المجموعة التجريبية في مادة مناهج البحث التربوي من أجل تنمية تفكيرهم الناقد.

٣. التنمية: عرفه (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣) بأنه: "رفع مستوى أداء الطلبة في مواقف تعليمية تعلمية مختلفة، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد".(شحاتة والنجار،٢٠٠٣،١٥٦).

ويعرفه (إبراهيم، ٢٠٠٩) بأنه: "التغيير الموجب الظاهر الذي يتحقق نتيجة استعمال (العامل) الذي سبق تحديده والتخطيط له، ويمكن قياس التغيير بالاختبارات التحليلية أو أدوات الملاحظة أو سواها من أساليب القياس".(إبراهيم،٢٠٠٩، ٤٩٥).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: رفع مستوى أداء الطلبة في مواقف تعليمية تعلمية، نتيجة للتغيير الحاصل في درجات اختبارهم في تنمية التفكير الناقد الذي أعده الباحث.

٤. التفكير الناقد: عرفه (Udall & Daniel,1991) بأنه: "حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقيمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً ".(Udall & Daniel,1991, 38).

وعرفه (علي، ٢٠٠٨) بأنه: "عملية عقلية تعتمد على استعمال قواعد الاستدلال المنطقية إلى إصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات السليمة في ضوء الأدلة والحجج المقدمة". (علي، ٢٠٠٨، ٢٤).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: نوع من أنواع التفكير يقيم فيه طلبة الصف الثالث في كلية التربية ابن رشد من خلال المعلومات الواردة في اختبار التفكير الناقد للبحث الحالي في ضوء معايير وقواعد معينة.

٥. مادة منهج البحث العلمي: ويعرفها الباحث بأنها: هي إحدى المقررات الدراسية التي تدرس لطلبة الصفوف الثالثة في أقسام كليات التربية في جامعات العراق.

الفصل الثاني

يتناول الباحث في هذا الفصل محورين، الأول: جوانب نظرية عن أنموذج (أبلتون) والتفكير الناقد، والمحور الثاني: دراسات سابقة.

أولاً: جوانب نظرية:

١. أنموذج (أبلتون): "وضع هذا الأنموذج (كين أبلتون Ken Appleton) عام ١٩٩٧ ليركز على دور المدرس والطالب خلال عمليتي التعليم والتعلم البنائي، وقد عرف (أبلتون البنائية) على أنها بناء الفرد للمعرفة العلمية التي يكتسبها بنفسه وذلك من خلال الخبرات التعليمية التي يمر حيث تمثل تلك الخبرات السابقة النقطة الرئيسية في البنائية". (Appleton,1997,316)، ويتسم هذا " الأنموذج بمعالم أربعة تعكس المعالم الرئيسية لأي أنموذج بنائي وهي:

أ.فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم.

ب.معالجة المعلومات.

ج. التنقيب عن المعلومات.

د. السياق المجتمعي". (زيتون، ٢٠٠٦، ٢١٠).

"ويمتاز أنموذج (أبلتون) بعدة مميزات يمكن تلخيصها بالآتي:

أ.يجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

ب.يعطي للمتعلم فرصة لينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو العلم ونحو المجتمع.

ج. يوفر للمتعلم الفرصة لممارسة التفكير الناقد.

د. يتيح للمتعلم فرصة المناقشة والحوار مع زملائه المتعلمين أو مع المدرس.

هـ. يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة.

و. التعلم سياقي فالطالب يتعلم من خلال العلاقة بين ما يعرفه وبين ما يعتقده.

ز. يوضح الاستجابات التي تكشف عن معارف المتعلمين السابقة ومدى فهمهم للموضوع أو المفهوم". (زيتون وزيتون، ١٩٩٢، ٧٩)

"ويتطلب من المدرس وفق أنموذج (أبلتون) القيام بأدوار عديدة منها:

أ.توفير بيئة صفية تفاعلية، من خلال تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض فيناقشون ويقارنون ويراجعون ويقيمون ويتفاعلون أيضاً مع المدرس.

ب.توفير بيئة تعلميّة وممارسات تعلمية – تعليمية تنمي مهارات عقلية فردية واجتماعية مرغوبة كما في العمل الجماعي.

ج. توظيف الخبرات السابقة للطلبة في المواقف التعليمية – التعلمية الجديدة.

د. تعرف خصائص الطلاب، وتوفير خبرات وأنشطة ومهمات ومواقف تعلمية تتفق وهذه الخصائص.
هـ.المدرس يشجع ويتقبل ذاتية استقلالية الطالب ومبادراته والتعبير عنها بحرية تامة.
و. يسعى المدرس لتطوير الاستجابات الأولية المبدئية للطلاب وتشكيلها وإعادة صياغتها". (زيتون، ٢٠٠٧، ٦٣-٦٥).

"ويكون دور الطالب وفق أنموذج (أبلتون) بالآتي:

أ. المتعلم النشط، فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والطالب المتعلم يناقش ويحاور.
ب. على المتعلم أن يكون اجتماعي والتعامل مع المعرفة والفهم اجتماعياً، فالطالب المتعلم لا يكتسب المعرفة بشكل فردي فحسب وإنما بشكل اجتماعي عن طريق المناقشة والحوار مع الآخرين.
ج. على المتعلم أن يكون مبدعاً فالمعرفة والفهم يبتدعان ابتداعاً، فالطلبة المتعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة لا أن يكتفوا بافتراض دورهم فقط ". (زيتون، ٢٠٠٧، ٥٧).

ويرى الباحث أن أنموذج (أبلتون) من النماذج التعليمية الحديثة التي تجعل من الطالب نشطاً داخل حجرة الصف وأن يكون محوراً للعملية التعليمية بشكل إيجابي، ومتفاعلاً مع زملائه من جهة ومع المدرس من جهة أخرى وبالتالي هذا يقود لبناء مواقف وخبرات تعلمية جديدة تسهم بشكل فعال في البناء المعرفي للطالب.

٢. التفكير الناقد: "إن التفكير صفة من الصفات التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت الآراء ووجهات النظر حوله، وهو على أنواع متعددة ومنها المفكر الناقد الذي يكون في الغالب شخصاً محباً للمعرفة ويتمتع بسمة الاطلاع ويستند إلى المنطق ويثق به، ويتصف بالمرونة، وسعة الأفق ولديه الرغبة في إعادة النظر ووضوح الرؤية للقضايا المطروحة عليه وغيرها من السمات الأخرى".(الجابري والعامري، ٢٠١٣، ٢٥٢)، "ويعد التفكير الناقد شكلاً من أشكال التفكير الذي يلجأ إليه الفرد لتقييم الأشياء، واتخاذ القرارات المناسبة، ويتداخل هذا النوع من التفكير مع أنماط التفكير الأخرى مثل التفكير الإبداعي". (الزغلول، ٢٠٠١، ٢٩٢-٢٩٣).

"وللتفكير الناقد معايير عديدة حددها (Jones,1996) ويمكن إيجازها على النحو الآتي:

أ. التمييز بين الواقع والرأي.
ب. دراسة الافتراضات.
ج. تكوين نظرة مرنة إلى تفسيرات وأسباب وحلول المشكلات.
د. إدراك الحجج وفهم المضلل والغامض منها، وكيفية استيعاب المنطق.
هـ.المحافظة على الصورة الكاملة للمعلومة لحين بحث التفاصيل.
و.البحث عن المصادر الموثوقة". (Jones , 1996, 40).

"ويوضح كلاً من (بهجات، ٢٠٠٢) و(محمود، ٢٠٠٦) أبرز الخصائص التي يتصف بها الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً وهي أن يكون له القدرة على:

- الثقة بالنفس وبالآخرين.
- تحديد المشكلة بوضوح.
- طرح الأسئلة وتحديد الافتراضات.
- الاستدلال والفحص.
- توليد الأفكار واختبار المعنى.
- الاستنباط والاستنتاج.
- التعامل مع البدائل والميل إلى المناقشة والمرونة والتحدي.
- النقد بموضوعية.
- البحث عن التفسيرات والأسباب وحل المشكلات.
- الإبداع ووضع افتراضات منطقية عند حل المشكلات.
- اتخاذ القرارات". (بهجات، ٢٠٠٢، ٤٤) و(محمود، ٢٠٠٦، ١٦٣).

"وللتفكير الناقد أهمية تربوية يمكن تحديدها بالنقاط الآتية:

أ. يعد التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد الأفراد الذين يمكنهم تحليل الموضوعات تحليلاً دقيقاً للتوصل إلى استنتاج سليم.

ب. يساعد التفكير الناقد على إعداد الأفراد الذين لديهم القدرة على نقد الأفكار المنتجة والحلول المقترحة للمشكلات وإخضاع هذه الأفكار والحلول للمنطق.

ج. يسهم التفكير الناقد في إعداد الأفراد الذين لديهم القدرة على مسايرة التقدم العلمي ومتابعته.

د. يعد التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول الأفراد من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع والتي يتعرضون لها في حياتهم.

هـ. يتيح التفكير الناقد الفرصة لإكساب أفراد المجتمع النظرة العقلية الناقدة التي تعتبر من المتطلبات اللازمة للحياة في عصر العولمة.

و. يهتم التفكير الناقد بالفروق الفردية بين مجتمعات الطلاب المتنوعة". (الوسيمي، ٢٠٠٣، ٢١٥).

"ولتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ظهرت ثلاث وجهات نظر متباينة حول الطرائق المناسبة لتنميته وهي:

أ. الاتجاه الأول: الأسلوب المستقل: ويتم من خلال تدريس التفكير الناقد موضوعاً مستقلاً عن محتوى المادة الدراسية ويرى (Einnis, 1985)، أنه من الممكن تنمية التفكير الناقد من خلال مادة مستقلة يكتسب فيها الطلبة مهارات عقلية عامة. (Einnis, 1985,65).

ب. الاتجاه الثاني: أسلوب الدمج والتكامل: ويتم من خلال محتوى المناهج والمواد الدراسية، وهو ما يعرف بأسلوب الدمج والتكامل وينمي التفكير الناقد ضمن المواد الدراسية جزءاً من الدروس الصفية المعتادة، ويكون محتوى الدرس الذي تقدم فيه المهارة جزءاً من المنهج الدراسي.

ج. الاتجاه الثالث: الجمع بين الأسلوبين: إذ يتم تدريس التفكير الناقد مادة مستقلة لها مدرسوها ودروسها واختباراتها، وكذلك تضمين مهارات التفكير الناقد ضمن المحتوى الدراسي في مواد اللغة والاجتماعيات وغيرها". (Cotton,1990,142).

وبناءاً على ما تقدم يرى الباحث بأنه يمكن تنمية التفكير عند الطلبة بصورة عامة وخاصة التفكير الناقد، وذلك من خلال استعمال الاستراتيجيات والنماذج التعليمية الحديثة وطرائق التدريس الفعالة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، بتدريبه على عمليات المقارنة والتلخيص والملاحظة والتصنيف والتفسير والنقد، وصياغة الفروض، وجمع البيانات وغيرها من عمليات التفكير.

ثانياً: دراسات سابقة:

١. "دراسة (أحمد، ٢٠١٤): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة (أثر أنموذج أبلتون في تحصيل مادة علم الاجتماع والتفكير الناقد عند طالبات الصف الرابع الأدبي)، أجريت هذه الدراسة، في العراق جامعة بغداد، تألفت عينة البحث من (٧١) طالبة بواقع (٣٦) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٥) طالبة للمجموعة الضابطة، وقد كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني، ودرجات الفصل الدراسي الأول في مادة علم الاجتماع والذكاء والتحصيل الدراسي للوالدين، ولتحليل نتائج البحث استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-TesT) لعينتين مستقلتين، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التحصيل والتفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية".(أحمد، ٢٠١٤، ٢-١١٥).

٢. دراسة (Lumpkin,1991): "أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى معرفة أثر تدريس مهارات التفكير الناقد باستخدام منحى تدريس موجه نحو القدرة على التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمحتوى الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الخامس والسادس.

وقد بلغت عينة الدراسة (٨٠) طالباً من طلاب ولاية الباما، قسمت على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٣٥) طالباً من الصف الخامس و(٤٥) طالباً من الصف السادس، حيث درست المجموعة التجريبية الدراسات الاجتماعية مع التركيز على مهارات التفكير الناقد، ودرست المجموعة الضابطة الدراسات الاجتماعية بدون التركيز على مهارات التفكير الناقد، واستمرت التجربة مدة (٥) أسابيع.

وأعد الباحث اختبارين هما اختبار يقيس تحصيل الطلبة واختبار كورنيل للتفكير الناقد ثم تطبيقه على المجموعتين وقام بتحليل النتائج للاختبارين باستخدام الاختبار التائي(T-TesT)، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب الصف السادس واحتفاظهم بمحتوى الدراسات الاجتماعية وفي مهارات التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية". (Lumpkin,1991,36-37).

٣. جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أ. معرفة المصادر التي لها علاقة بموضوع البحث الحالي.

ب. بلورة مشكلة البحث الحالي وصياغتها.

ج. اختبار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات هذا البحث.

د. إعداد اختبار التفكير الناقد.

هـ.صياغة الخطط التدريسية المناسبة.

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث:

للوصول إلى تحقيق هدف البحث اعتمد الباحث المنهج التجريبي، لأنه المنهج المناسب للبحث الحالي، " إذ أن البحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي كما هو الحال في المنهج التاريخي، أو لتشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه كما هو الحال في المنهج الوصفي، وإنما ضبط المتغيرات والسيطرة عليها في المواقف المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها ". (عبد الرحمن وزنكنة، ٢٠٠٧، ٤٧٤)

ثانياً: التصميم التجريبي:

" يعد اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق البحث عن إجرائه تجربة علمية، إذ أن سلامة التصميم وصحته هما الضمان الأساس للوصول إلى نتائج سليمة ودقيقة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على نوع وطبيعة المشكلة، وظروف العينة ". (الجابري وصبري، ٢٠١٣، ١٠٣)

لذا فقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، لأنه أكثر ملاءمة لإجراءات بحثه، وكما مبين في الجدول (٢):

جدول رقم (٢)

التصميم التجريبي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	المتغير المستقل	الأداة	المتغير التابع
التجريبية	أنموذج أبلتون	اختبار التفكير الناقد	تنمية التفكير الناقد
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

" يقصد به جميع الأفراد والعناصر التي تشترك في صفة واحدة أو أكثر تميزه عن بقية المجتمعات ". (الجابري وصبري، ٢٠١٣، ١٧٨)، ويمثل مجتمع البحث الحالي طلبة قسم اللغة الكردية – المرحلة الثالثة في كلية التربية ابن رشد – للعلوم الإنسانية – جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٧–٢٠١٨ والبالغ عددهم (٧٣) طالب وطالبة بعد استبعاد الراسبين منهم، وذلك للأسباب الآتية:

١. أن الباحث تدريسي في القسم نفسه.

٢. يقوم الباحث بتدريس المادة نفسها منذ سنوات عديدة، وبذلك فقد اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عددها (٣٧) طالب وطالبة، بعد استبعاد الطلبة الراسبين التي ستدرس على وفق أنموذج (أبلتون)، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عددها (٣٦) طالب وطالبة، بعد استبعاد الطلبة الراسبين التي ستدرس بالطريقة (الاعتيادية)، وكما موضح في الجدول(٣):

جدول رقم (٣)
عدد أفراد عينة البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة الراسبين	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٨	١	٣٧
الضابطة	ب	٣٧	١	٣٦
المجموع		٧٥	٢	٧٣

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث (الضبط التجريبي):

" يقصد بالضبط التجريبي معرفة كل الظروف التي تحيط بالتجربة ومتغيراتها وتنظيمها، أو تثبيتها حتى لا يكون لها تأثير في المتغير التابع ". (أنور والصافي، ٢٠٠٥، ١٦٨)، لذا حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تحدث أثراً في المتغير التابع وبالتالي تؤثر في دقة نتائج التجربة، ومن هذه المتغيرات هي:

١. درجات الفصل الأول في مادة منهج البحث العلمي للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩
٢. اختبار الذكاء.

١. درجات الفصل الأول في مادة منهج البحث العلمي للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩:

بلغت متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٥،٥٦)، بينما بلغت متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٥،١٨)، وعند استعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات مادة منهج البحث العلمي للفصل الدراسي الأول، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٥٧) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠)، وبدرجة حرية (٦٨) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)
نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في درجات الفصل الأول لمادة منهج البحث العلمي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٧	١٥،٥٦	٢،٨٤	٦٨	٠،٥٧	٢،٠	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٦	١٥،١٨	٢،٨٨				

٢. اختبار الذكاء:

اختار الباحث اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة لغرض تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير "بسبب ملاءمته لطلبة عينة البحث، فضلاً عن أنه تم تقنينه على البيئة العراقية" (الدباغ، ١٩٨٣، ٦٠)، "وهو اختبار غير لغوي ويمكن تطبيقه على أعداد كثيرة ويقيس قابلية الفرد ونشاطه العقلي، وهو من الاختبارات غير الانحيازية". (علام، ٢٠٠٠، ٣٩٦).

تألفت الاستمارة الخاصة للإجابة عن المصفوفات التي أعدها الباحث من (٦٠) سؤال وبواقع درجة واحدة لكل سؤال، حيث وزعت على أفراد عينة البحث، وبعد تصحيح

إجاباتهم اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠،٣٠) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢،٠) وبدرجة حرية (٦٨)، وهذا يعني أن مجموعتي البحث متكافئتين في متغير الذكاء والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول رقم (٥)

نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
التجريبية	٣٧	١٧،٤٢	٨،٢٩	٦٨	المحسوبة	الجدولية	غير دالة
الضابطة	٣٦	١٦،٨٨	٦،٢٢		٠،٣٠	٢،٠	

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

" ويقصد به تثبيت بعض الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي والتي قد تظهر أثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي والمتغير التابع ".(ملحم، ٢٠٠٧، ٤٢٢)، ولغرض الحفاظ على سلامة التجربة حاول الباحث قدر الإمكان أن يقلل من أثر المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة وهذه المتغيرات هي (الاندثار التجريبي، أثر الإجراءات التجريبية، اختيار أفراد العينة، العمليات المتعلقة بالنضج وغيرها من المتغيرات الأخرى).

سادساً: تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسونها الطلبة (عينة البحث) على وفق مفردات المادة المحددة من الهيأة القطاعية، الفصل الدراسي الثاني وكالآتي:

١. الفصل السادس: منهج البحث الوصفي: الخطوات، الأنواع، الدراسات.
٢. الفصل السابع: منهج البحث التجريبي: طبيعته، الضبط، الأهداف، الأنواع.
٣. الفصل الثامن: الملاحظة، المقابلة، الاستفتاء.
٤. الفصل التاسع: العينة، اختيارها، أنواعها، حجمها.
٥. الفصل العاشر: مبادئ الإحصاء في البحث التربوي.

سابعاً: صياغة الأهداف السلوكية:

" تعرف الأهداف السلوكية بأنها عبارة لغوية تصف رغبة في أحداث تغير متوقع حدوثه في سلوك المتعلم قابل للقياس، ومن الممكن تحقيقه وملاحظته ". (سلامة،٢٠٠١، ٦٧).

وفي ضوء الأهداف العامة للمادة ومحتوى الموضوعات المقررة للتجربة، قام الباحث بصياغة أهداف سلوكية بلغ عددها (٨٩) هدف سلوكي موزعة على المستويات الخمس الأولى من تصنيف بلوم، ولغرض التثبت من صلاحية الأهداف السلوكية ودقة صياغتها ومدى شمولها لمحتوى المادة العلمية، عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم ليتسنى له اعتمادها في الخطط التدريسية وفي بناء الاختبار.

ثامناً: إعداد الخطط التدريسية:

" يقصد بالتخطيط الدراسي هو مجموع الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس

أفضل وتعلم أفضل ". (عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٧، ٩) وبناءاً على ما تم ذكره وتماشياً مع مستلزمات إجراءات البحث، أعد الباحث خططاً تدريسية لموضوعات مادة مناهج البحث العلمي، وذلك في ضوء المحتوى التعليمي، والهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق أنموذج أبلتون بالنسبة للمجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وقد عرض نماذج منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتطبيق.

تاسعاً: إعداد أداة البحث:

١. صياغة فقرات اختبار التفكير الناقد:

اطلع الباحث على أغلب الدراسات السابقة في بناء اختبار التفكير الناقد، وعلى بعض الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، فوجدها في غالبيتها قد اعتمدت على اختبار (واطسن – كلاسر)، كدراسة الأسدي (٢٠٠٩) ودراسة العامري (٢٠١٢) ودراسة أحمد (٢٠١٤) وغيرها من الدراسات، لذلك سيعتمد الباحث على هذا الاختبار في بناء أداة بحثه الحالي، حيث تكون هذا الاختبار، من خمس اختبارات فرعية، يضم كل منها (٦) مواقف لكل اختبار، وعلى النحو التالي:

- الاختبار الأول: معرفة الافتراضات والمسلمات: ويقيس مهارة المتعلم في تحديد الافتراضات والمسلمات، من خلال بديلين (وارد، وغير وارد).
- الاختبار الثاني: الاستنباط: ويقيس مهارة المتعلم في معرفة العلاقات بين الوقائع المعطاة، من خلال بديلين (مرتبة، وغير مرتبة).
- الاختبار الثالث: التفسير: ويقيس مهارة المتعلم في اكتشاف العلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث، من خلال بديلين (صحيح، وغير صحيح).
- الاختبار الرابع: الاستنتاج: ويقيس مهارة المتعلم في التمييز بين درجات احتمالية الخطأ أو صحة نتيجة ما، من خلال ثلاث بدائل (صحيحة، وبيانات ناقصة، وغير صحيحة).
- الاختبار الخامس: تقويم الحجج: ويقيس مهارة المتعلم في تحديد ما يتصل مباشرة من معلومات بقضية ما، من خلال بديلين (قوية، وضعيفة).

وحرص الباحث على أن تكون فقرات الاختبار مناسبة لمستوى تفكير طلبة الجامعة، وموزعة على القدرات الخمسة في التفكير بالتساوي، إذ تضمن الاختبار بصيغته الأولية (٣٠) موقفاً متضمنة (٩٠) فقرة بواقع (٣) فقرات لكل موقف، وخصصت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة.

٢. صدق الاختبار:

" يمثل صدق الاختبار إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم، فضلاً عن الموضوعية، والثبات ".(الشبلي، ٢٠٠، ١٥٦)، وللتثبت من صدق اختبار مهارات التفكير الناقد ومن قدرته على تحقيق الهدف الذي وضع له، عمد الباحث إلى استعمال نوعين من الصدق هما الصدق الظاهري وصدق المحتوى للتأكد من صلاحية الاختبار من خلال عرض فقراته وتعليماته ومدى تمثيله لمحتوى المادة المراد دراستها ولمستويات الطلبة (عينة البحث)، على مجموعة من

الخبراء والمحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم بقسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، فحصلت جميعها على أكثر من (٨٠%) فما فوق، وبذلك بقي الاختبار بصيغته النهائية مكون من (٩٠) فقرة.

عاشراً: التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

" ويقصد به تحسين نوعية الاختبار من خلال كشف الفقرات الضعيفة، وإعادة صياغتها، واستبعاد الفقرات غير الصالحة منها ". (الحسناوي، ٢٠٠٧، ٨٠) "، لذا قام الباحث بتصحيح إجابات الطلبة في العينة الاستطلاعية الممثلة لعينة البحث البالغ عددهم (٧٥) طالب وطالبة بقسم التاريخ / كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، حيث تبين أن تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة لجميع الطلبة، وبعد حساب معادلة النسبة المئوية، رتبت درجاتهم تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى، ثم اختيرت المجموعتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) لكل مجموعة، وقد اتضح أن الوقت المستغرق في الإجابة عن فقراته جميعها تتراوح من (٤٠-٥٠) دقيقة وبمتوسط قدره (٤٥) دقيقة، ثم أجرى الباحث عليها الإجراءات الآتية:

أ. **معامل صعوبة الفقرة:**" تحدد صعوبة الفقرة بحساب نسبة الأفراد الذين يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة ". (الجلبي، ٢٠٠٥، ٧٣)، وعند حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير الناقد باستعمال معادلة (معامل الصعوبة) وجد الباحث أن قيمتها تتراوح بين (٠،٣٧-٠،٦٩)، وبهذا تعدّ فقرات الاختبار جيدة، ومعامل صعوبتها ملائماً، إذ يرى بلوم (Bloom) " أن الفقرات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا كانت تتراوح نسبة صعوبتها بين (٠،٢٠-٠،٨٠) ". (Bloom,1971, 45)

ب. **معامل تمييز الفقرات:** " يقصد بقوة تمييز الفقرة هو مدى قدراتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة ". (الزوبعي وبكر وإبراهيم، ١٩٨١، ٣٧)، وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة التمييز، وجد الباحث أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة، إذ أنها كانت تتراوح بين (٠،٣٤-٠،٦٨) "، حيث يشير بروان (Brown) إلى أن الفقرة تكون جيدة التمييز إذا كانت قوتها التمييزية (٢٠% فأكثر) ". (Brown,1981, 104)

أحد عشر: ثبات الاختبار:

" ثبات الاختبار يعني الدقة والثقة المتوافرة في أداة القياس لأن الأداة المتذبذبة لا يمكن اعتماد الباحث عليها، ولا يمكن الأخذ بنتائجها، وأنها مضيعة للوقت والجهد والمال ". (الكبيسي، ٢٠٠٧، ٢٠٠)، حيث تم حساب ثبات الاختبار من قبل الباحث عن طريق إعادة الاختبار مرة أخرى بعد مرور مدة زمنية معينة على التطبيق الأول، وباستعمال معادلة كودر – ريتشاردسون بلغ معامل الثبات (٠،٨٠) وهو معامل ثبات مقبول، " إذ يعد معامل الثبات جيداً إذا بلغ (٠،٦٧) فأكثر ". (النبهان، ٢٠٠٤، ٢٣٧)

اثني عشر: إجراءات تطبيق التجربة:

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة الخطوات الآتية:

١. باشر الباحث بتطبيق إجراءات التجربة على طلبة مجموعتي البحث من بداية الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨، وبواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة.

٢. الباحث أصلاً تدريسي في كلية التربية ابن رشد / للعلوم الإنسانية، لذا كان تعامل الطلبة مع الباحث كمدرس للمادة وليس كباحث، حيث قام بتدريس المجموعة التجريبية وفقاً لخطوات أنموذج (أبلتون)، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

٣. تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد على طلبة مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة.

ثالث عشر: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف بحثه، ومنها الاختبار التائي (T-TesT) لعينتين مستقلتين، ومعادلة معامل صعوبة الفقرة، ومعادلة معامل تمييز الفقرة ومعادلة كيودر – ريتشاردسون.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة التي توصل إليها الباحث، وتفسيرها على وفق هدف البحث وفرضيته، وكذلك عرض أهم الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات، وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض نتيجة اختبار تنمية التفكير الناقد:

بعد تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد على طلبة مجموعتي البحث، تم تصحيح إجاباتهم ومعالجة البيانات إحصائياً، اتضح أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية بلغ (٣٦،٥٥) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (٣٢،٤٢)، ولمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين هذه المتوسطات استعمل الباحث الاختبار التائي (T-TesT) لعينتين مستقلتين، حيث ظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦)

جدول رقم (٦)

نتائج الاختبار التائي (T-TesT) بين مجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير الناقد

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٧	٣٦،٥٥	٧،٤٨	٦٨	٢،٢٩	٢	دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣٦	٣٢،٤٢	٧،٥٧				

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول أعلاه أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين نتائج مجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ثانياً: تفسير النتيجة:

لقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باعتماد أنموذج (أبلتون) على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار مهارات التفكير الناقد، وجاءت نتيجة البحث هذه متفقة مع بعض نتائج

الدراسات التي تناولت أنموذج (أبلتون) في مهارات التفكير الناقد كدراسة (أحمد، ٢٠١٤)، ويمكن أن نعزي هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها:

١. ملائمة أنموذج (أبلتون) للموضوعات التي درست في أثناء مدة التجربة، مما أدى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلبة.
٢. فاعلية أنموذج (أبلتون) في شد انتباه الطلبة وتركيزهم نحو المادة بشكل نشط وفعّال.
٣. التدريس على وفق هذا الأنموذج بوصفه أسلوباً تدريسياً حديثاً لم يعهده الطلبة من قبل، عمل على تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم وتغيير موقفهم تجاه المادة من الموقف السلبي إلى الإيجابي.
٤. ويرى الباحث أنى أنموذج (أبلتون) نوّع في أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات والبيانات، فأصبح الطلبة قادرين على معرفة الافتراضات والتفسير وتقديم الحجج والاستنباط والاستنتاج في معالجة موضوعات مادة منهج البحث العلمي، وهذا يتفق مع رأي (الجابري والعامري، ٢٠١٣).

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتيجة البحث الحالي توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

١. فاعلية أنموذج (أبلتون) في تدريس مادة منهج البحث العلمي وتفوقه على الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلبة.
٢. إن تصميم التدريس على وفق النماذج التعليمية الحديثة، أثبت فعاليته في تدريس المواد المختلفة.
٣. إن استعمال أنموذج (أبلتون) في التدريس أدى إلى تنظيم المعلومات عند الطلبة بشكل منطقي ومتسلسل، مما أوجد حالة من التفاعل بين المدرس والطلبة والتي أسهمت في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء نتيجة البحث الحالي يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١. تأهيل الملاكات التدريسية في الكليات وتدريبهم على كيفية استعمال النماذج التعليمية البنائية ومنها أنموذج (أبلتون) في المواقف التعليمية.
٢. التأكيد على استعمال الاستراتيجيات والنماذج التعليمية الحديثة التي تنمي مهارات التفكير بأنواعه، ومنها التفكير الناقد.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية ترمي إلى التعرف على:

١. أثر أنموذج (أبلتون) في مواد ومراحل دراسية أخرى.
٢. أثر أنموذج (أبلتون) في مادة منهج البحث العلمي مع متغيرات أخرى مثل التحصيل والاتجاه.

Abstract

The Effect of the Appleton Model in the Development of Critical Thinking in the Students of the Faculty of Education Ibn Rushd in the Curriculum of Educational Research

By Hamid Qassem Ghadban

In this study, the researcher chose to study the students of the third stage in the Kurdish language department at the Faculty of Education - Ibn Rushd, where the number of members of the Faculty of Education, Ibn Rushd, The study sample consisted of (٣٧) students, divided into two divisions: (A), the experimental group, which was taught according to the Appleton model, with (٣٧) male and female students, and (b) the control group, , The researcher investigates the internal and external safety of experimental design, and prepared the The results of the study showed the superiority of the experimental students in the control group in the development of critical thinking in the curriculum of educational research methods. In light of the research results, Researcher a number of conclusions, recommendations and proposals, including:

1- The effectiveness of the Appleton model in teaching the curriculum of educational research and its superiority in the traditional way of developing critical thinking skills among students.

2- Emphasize the use of modern educational strategies and models that develop thinking skills of all kinds, including critical thinking.

3- Conduct a similar study of the current study to identify the impact of the Appleton model in different subjects and stages.

المصادر

١. إبراهيم، مجدي عزيز، ٢٠٠٩: معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.

٢. أبو جادو، صالح محمد علي، ٢٠٠٦: نظرية الذكاء الناجح التحليلي والإبداعي والعملي، ط١، ديبوتو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣. أحمد، وفاء محمود، ٢٠١٤: أثر أنموذج أبلتون في تحصيل مادة علم الاجتماع والتفكير الناقد عند طالبات الصف الرابع الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد – للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد.

٤. الأسدي، نعمة عبد الصمد حسين، ٢٠٠٩: فاعلية أنموذجين تعليميين على وفق مدخل (sts) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لحل مشكلات بيئية لدى طالبات قسم علوم الحياة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم.

٥. أنور، حسين، وفلاح محمد الصافي، ٢٠٠٥: مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، مطبعة التأميم، كربلاء، العراق.

٦. الأهدل، أسماء زين صادق، ٢٠١٢: فاعلية نموذج أبلتون في التحليل البنائي في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، جامعة الملك سعود.

٧. بهجات، رفعت محمد، ٢٠٠٢: التعليم الجماعي والفردي والتعاونية والتنافسية والفردية، ط٤، عالم الكتب، القاهرة.

٨. جابر، عبد الحميد، ١٩٩٩: سيكولوجية التعلم، ط٦، دار النهضة العربية، مصر.

٩. الجابري، كاظم كريم، والعامري، ماهر محمد، ٢٠١٣: التفكير، دراسة نفسية تفسيرية، دار الشروق، عمان، الأردن.
١٠. الجابري، كاظم كريم، وصبري، داود عبد السلام، ٢٠١٣: مناهج البحث العلمي، دار الكتب والوثائق، بغداد.
١١. الجابري، كاظم كريم وآخرون، ٢٠١١: المنهج والكتاب المدرسي، دار الكتب والوثائق، بغداد.
١٢. جريو،داخل حسن، ٢٠٠٤:التعليم الجامعي المعاصر واتجاهاته وتوجيهاته،مطبعة المجمع العلمي.
١٣. الجلبي، سوسن شاكر، ٢٠٠٥: أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١، مؤسسة علاء الدين، دمشق.
١٤. الحسناوي، شيماء عباس عبد، ٢٠٠٧: أثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير الناقد لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
١٥. الدباغ، فخري وآخرون، ١٩٨٣: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين، مطبعة جامعة الموصل، العراق.
١٦. الربضي، مريم، ٢٠٠٤: أثر برنامج تدريسي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، الأردن.
١٧. الزغلول، عماد عبد الرحيم، ٢٠٠١: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.
١٨. الزغلول، عماد عبد الرحيم، وشاكر عقلة المحاميد، ٢٠٠٧: سيكولوجية التدريس الصفي، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٩. زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد، ١٩٩٢: البنائية منظور أبستمولوجي وتربوي، منشأة المعارف، الإسكندرية.
٢٠. زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد، ٢٠٠٦: التعليم والتدريس من منظور البنائية، عالم الكتب، القاهرة.
٢١. زيتون، عايش محمد، ٢٠٠٧: النظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
٢٢. سرايا، عادل، ٢٠٠٧: التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، ط٢، دار الكتب الوطنية للنشر، عمان، الأردن.
٢٣. سعادة،جودت أحمد،٢٠٠٦:تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.
٢٤. سلامة، عبد الحافظ محمد، ٢٠٠١: تصميم التدريس، ط١، دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
٢٥. الشبلي، إبراهيم مهدي، ٢٠٠٠: المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج، ط٢، دار الأمل، أربد، الأردن.
٢٦. شحاتة، حسن، والنجار، زينب، ٢٠٠٣: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٢٧. شريف، عبد الله محمد، ١٩٩٦: مناهج البحث العلمي، دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية، ط١، مطبعة المطاع للنشر والتوزيع، كلية التربية، جامعة الفاتح، الجماهيرية العظمى.
٢٨. العامري، أحمد داود سلمان، ٢٠١٢: أثر أنموذجي ثيلين وسكمان في تحصيل مادة منهج البحث التربوي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

٢٩. عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنة، ٢٠٠٧: الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، الرفاق للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٣٠. عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد، ٢٠٠٧: إستراتيجية التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان، الأردن.
٣١. العبيدي، محمد جاسم، ٢٠١٠: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، عمان، الأردن.
٣٢. علام، صلاح الدين محمود، ٢٠٠٠: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
٣٣. علي، إسماعيل إبراهيم، ٢٠٠٨: التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الزهراء للطباعة والنشر، بغداد.
٣٤. غباوي، ثائر أحمد، وأبو شعيرة، خالد محمود، ٢٠١٠: مناهج البحث التربوي، ط١، مكتبة المجمع العربي.
٣٥. الكبيسي، عبد الواحد، ٢٠٠٧: القياس والتقويم، دار جرير، عمان، الأردن.
٣٦. محمود، صلاح الدين عرفة، ٢٠٠٦: تفكير بلا حدود، ط١، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
٣٧. مرعي، توفيق، والحيلة، محمود، ٢٠٠٢: تفريد التعليم، ط٢، دار الفكر، عمان، الأردن.
٣٨. ملحم، سامي محمد، ٢٠٠٧: سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
٣٩. النبهان، موسى، ٢٠٠٤: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
٤٠. الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد، ٢٠٠٣: فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البايولوجية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحو مادة البايولوجيا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (قسم الأدبي)، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد٩١، ص(٢٠٧-٢٦١).
41. Appleton, 2010: Analysis and Description students learning During science classes using A constructivist Based Model Journal of Research in science teaching , Vol. 34, No. 3,p.p (303-318) Queensland, Australia.
42. Appleton, K.1997: Analysis and Description students learning During science classes using A constructivis Based Model, Journal of Research in science teaching, Vol. 34, No. 3,p.p (303-318) Queensland, Australia.
43. Bloom, B,S,Hasting. JT and Madaus, G.F,1971: Hand book on formative and summative evaluation of students learning , New York, MC Grow Hill.
44. Brown, Frederick G,1981: Measuring classroom Achievement Holt Rinehart and winston, No, Newyork.
45. Cotton, K.1990: Teaching thinking skill, north west regional education laboratory, school imbrovement series.
46. Einnis, R.H. 1985: Alogical basis for measuring critical thinking skills, educational leadership. Vol(43), no (2).
47. Jones, D,1996: Critical Thingking an on line world.
48. Jones, Debra, 1996: Critical thinking in an online world Retrived October 26/2006, from www.Library.ucsd.edu untangle ones.html.
49. Lumpkin, 1991: Effects of teaching critical thinking skills on critical thinking Ability, Achievement and Retention of social studies content by fifth and sixth Graders.
50. Mayer, R.E, 1989: Models of understanding Review of Education Research , Vol. 59, No.(1) Washington.
51. Schafersman, s, 1997: An Introduction to critical Retrieved [data] from http://www.freeinquiry.com critical thinking, Html.
52. Udall AJ & Dainels, JU.E. Creating, 1997: the Thoughtiful classroom: strategies to pranote student thinking , tuscom, A.Z, Zephyer, press.