

# فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل

زينب عبد الرازق غريب عبد الله\*

الملخص\_ هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على أسلوب دمج مهارات التفكير ضمن محتوى بعض المقررات التربوية لتنمية مهارات التفكير لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل وقياس أثر البرنامج التدريبي على المتغيرات التابعة (الدافع للإنجاز – مهارات التفكير الناقد) وتقديم المحتوى المعرفي لبعض المقررات التربوية بطريقة مشوقة تزيد من دافعية المتعلم وتحصيله وتؤكد على التعلم النشط والدور الإيجابي للمتعلم في اكتسابه. وبلغ حجم عينة الدراسة (120) طالباً من طلاب المستوى الثالث والرابع بكلية التربية في جامعة الملك فيصل تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (60) ومجموعة ضابطة قوامها (60) وتم التأكد من تكافؤ المتغيرات التابعة بالقياس القبلي لتحقيق شروط التكافؤ بين المجموعتين سواء في الخصائص الديموغرافية والمتغيرات التابعة. وتكونت أدوات الدراسة من البرنامج التدريبي واختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشرفي [20]. ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد غنيمات [19]، والمطور من مقياس عطية، 2002. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد الفرعية وكان حجم التأثير كبير مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد في الدرجة الكلية وفي جميع المهارات الفرعية لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبير مما يدل على التأثير الكبير للبرنامج. وأشارت النتائج المتعلقة بالفرض الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) في تحسين مستوى دافعية الإنجاز بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً في تنمية مهارات التفكير بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الدافع للإنجاز. كما بينت النتائج أن جميع قيم (ت) دالة عند مستوى (0,001) على متغير الدافعية للإنجاز في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد الفرعية بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي التوصيات والمقترحات. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بإعداد أدلة للمعلمين تساعد على دمج مهارات التفكير ضمن محتوى المقررات الدراسية للتحويل من أسلوب التعلم بال تلقين إلى أسلوب التعلم من أجل التفكير وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين على برامج التفكير للاستفادة منها وتطبيقها في تدريس دروسهم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، مهارات التفكير التباعدي، المقررات التربوية، جامعة الملك فيصل.

# فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل

## 1. المقدمة

البحث حول تبنى منهج الدمج في تعليم التفكير من خلال تدريس بعض المقررات التربوية (علم النفس التربوي والتقييم التربوي والمناهج وطرق التدريس) ضمن برنامج الإعداد التربوي الخاص بكليات التربية وذلك من أجل تنمية مهارات التفكير التباعدي للانتقال بالتعليم من تعليم محتوى إلى تعليم مهارات التفكير المنتج وهذا هو المنحى الذي تتبناه التربية الحديثة وقياس مردود ذلك على بعض المتغيرات الشخصية مثل الدافع للإنجاز ومهارات التفكير الناقد.

## 2. مشكلة الدراسة

إن تعليم التفكير يرفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ويجعل دور الطلبة إيجابياً وفعالاً وينعكس في تحسن مستواهم التحصيلي وتحقيق الأهداف التعليمية، وعموماً فإن فوائد تعليم التفكير عديدة منها منفعة ذاته للطلاب مثل تنمية النقد والوعي بالذات وزيادة مستوى الدافعية وتنمية قدراتهم الإبداعية وقدراتهم على حل المشكلات، وإنتاج جديد للمعرفة ومنفعة اجتماعية عامة من إعداد مواطنين إيجابيين وتحقيق الصحة النفسية للطلبة وزيادة معدلات الإنتاج. لذلك وجهت جهود المجتمعات لزيادة مهارات التفكير الإبداعي في مستويات التعليم المختلفة وكثفت جهودها التعليمية والتربوية والبحثية لإيجاد بيئة تعليم مثالية من شأنها إكساب مهارات التفكير من خلال المناهج الدراسية بشرط توافر المقومات اللازمة، ويؤكد كل من جروان [15]، والجلاد [16] على أن بناء المناهج الدراسية وتصميمها إبداعياً له مردودات تربوية فاعله وناجحة مثل تدريب العقل على التفكير والتأمل والتحاور.

وتأتي فكرة الدراسة الحالية استجابة للحاجة الملحة إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير بجميع مستوياتها لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية حيث بينت بعض الدراسات أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية ضعيف [17] ويتمحور هذا البحث حول تبنى منهج الدمج في تعليم التفكير من خلال تدريس بعض المقررات التربوية علم النفس التربوي والتقييم التربوي والمناهج وطرق تدريس العلوم) ضمن برنامج الإعداد التربوي الخاص بكليات التربية وذلك من أجل تنمية مهارات التفكير التباعدي وقياس مردود ذلك على بعض المتغيرات الشخصية مثل: الدافع للإنجاز ومهارات التفكير الناقد، من خلال بناء وتطبيق برنامج لتنمية مهارات التفكير الأساسية والمركبة، وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التحقق من فروض الدراسة التالية:

### أ. فروض الدراسة

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الناقد ومهاراته في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في التفكير الناقد ومهاراته لدى المجموعة التجريبية

إن الاهتمام بالتفكير ليس حديث العصر فقد أرسى أسسه ديننا الحنيف ورسخ مهاراته في عقول أبنائه حيث دعانا إلى التفكير والتأمل والتدبر وحثنا عليه. ولعل الأهمية الكبيرة والأدوار الفاعلة للمبدعين في نهضة وتقدم المجتمعات في كافة المجالات يوجب على الباحثين أن يوجهوا اهتماماً للدراسات المتعلقة بتنمية مهارات التفكير في جميع مستوياتها، وفي خضم الكم الهائل من المشاكل التي تفرض نفسها نتيجة الانفجار المعرفي الهائل في مختلف المجالات العلمية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، فقد أصبحت تنمية مهارات التفكير ضرورة حتمية للتغلب على المشكلات التي أصبحت أحد الملامح الرئيسة للعصر الحالي [1,2,3].

ومن خلال المراجعة المتعمقة لأدبيات تعليم التفكير يظهر بوضوح أن للتفكير مهارات وقدرات قابلة للتعليم كأي مهارة أخرى من خلال إعداد البرامج التدريبية المناسبة، ولهذا زاد الاهتمام العالمي بموضوع مهارات التفكير بشكل ملحوظ في عقد الثمانينات من القرن العشرين وتمثل ذلك الاهتمام في الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية والبحوث والدراسات التي تساعد على النهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره ومن هذه الدراسات: دراسة لافي [4]، ودراسة قزامل [5] ودراسة لماكسويل [6]، ودراسة سعيد [7].

ويرى علماء التربية أن تعليم الطلاب مهارات التفكير يجعلهم قادرين على التعامل مع مختلف المعارف والمعلومات بشكل إيجابي سواء تم تعليمها على شكل مادة مستقلة بذاتها مثل بقية المقررات الدراسية الأخرى من خلال النماذج والبرامج التدريبية المختلفة التي وضعها علماء مختصين في هذا المجال، ومن أبرز هذه البرامج دي بونو -كوستا -كالليك، أو من خلال منظور التعليم من أجل التفكير وهو يعتمد على تعليم مهارات التفكير بشكل ضمني في سياق تدريس محتوى المادة الدراسية أو من منظور دمجها مباشرة في المواد الدراسية (العلوم - الرياضيات- الاجتماعية - اللغات - العلوم الإنسانية) وغيرها في كافة المستويات الدراسية [8].

لذا يجب عند إعداد الطلاب في الكليات التربوية التأكيد على معرفتهم بأهمية مهارات التفكير وكيفية تنميتها وتدريبهم على التخطيط والتنظيم لأنشطة تنمي مهارات التفكير لرفع مستوى الطلاب الفكري والعقلي وبعزز ذلك البيئة الدافعة والمثوقة التي تدفعهم للتحرر الفكري وثراء الأبنية المعرفية، وقد أكد على أهمية تعلم مهارات التفكير كثير من الباحثين في المجالات النفسية والتربوية. كدراسة كوتن [11] ودراسة تيشمان وآخرون [9] ودراسة كولادو [10] ودراسة زيفان [12] ودراسة القضاة [13] ودراسة جونز وهانينز [14].

وقد يكون تعليم مهارات التفكير ضمن محتوى الدروس اليومية يؤدي لتعلم أفضل لهذا المحتوى خاصة في تدريس المقررات التربوية التي تحتاج لمزيد من التطوير في أساليب عرضها وتدريبها ويتمحور هذا

## فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية

زينب عبد الله

التقويم التربوي - مناهج وطرق تدريس) لتعليم الطلبة المعلمين مهارات التفكير التباعدي التي تعتمد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار عن طريق تفحص المشكلة من زوايا متعددة بما يتناسب مع قدرات الفرد وخبراته تشجيع المعلم للطلبة على طرح الأسئلة حول المعلومات والأفكار المعروضة، ومساعدتهم على كيفية تحديد الافتراضات، وبناء الأفكار والآراء العديدة والدفاع عنها، وفهم العلاقات بين الحوادث والأفكار المختلفة.

ج) المقررات التربوية: ويقصد بها المقررات التي تدرس لطلاب كليات التربية ضمن البرنامج العام لإعداد المعلمين  
د) الدافع للإنجاز: وتتبنى الدراسة تعريف مقياس الدافع للإنجاز غنيمات وعليمات [19] والذي حدده كالتالي: الدافع للإنجاز عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليه مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه بهدف بلوغ معايير الامتياز وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة. وتعرف دافعية الإنجاز إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس دافعية الإنجاز.

هـ) التفكير الناقد: تلتزم الدراسة بمفهوم التفكير الناقد كما عرفه الشرقي [20] معد المقياس المستخدم في هذه الدراسة والذي يرى أن التفكير الناقد يتمثل في قدرة الفرد على الفحص الدقيق للمواقف التي يتعرض، والتمييز بينها وتفسيرها وتقويمها واستخلاص النتائج منها ملتزماً بالموضوعية والحياد. ويعرف التفكير الناقد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التفكير الناقد.

### 3. الإطار النظري

#### أ) التفكير

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، فمنهم من عرفه على أنه عملية سلوكية خارجية، وآخرون يرون أنه عملية معرفية داخلية. ويمكن استعراض عدد من أهم التعريفات التي تناولت التفكير بهدف مقارنتها والوصول إلى تعريف توفيقى للتفكير:

1- تعريف ديونو [21] حيث يرى أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه ويتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

2- تعريف كوستا [22] حيث يرى أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.

3- تعريف باريل [23] حيث يرى أن التفكير بمعناه البسيط، يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة.

4- تعريف جالاجهار وأوزجود [24] فيعرفانه على أنه تمثيل داخلي للأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة.

لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الدافع للإنجاز وأبعاده في القياس البعدي لصالح متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في الدافع للإنجاز لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

ب. أهداف الدراسة

1- إعداد برنامج تدريبي قائم على أسلوب دمج مهارات التفكير ضمن محتوى بعض المقررات التربوية لتنمية مهارات التفكير لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

2- قياس فاعلية البرنامج التدريبي على المتغيرات التابعة (الدافع للإنجاز - مهارات التفكير الناقد).

3- تقديم المحتوى المعرفي لبعض المقررات التربوية بطريقة مشوقة تزيد من دافعية المتعلم وتحصيله وتؤكد على التعلم النشط والدور الإيجابي للمتعملم في اكتساب المعرفة وتمثلها والتعمق فيها وتطبيقها.

ج. أهمية الدراسة

1- تقديم أنشطة وتدريبات تساعد في تنمية مهارات التفكير المنتج في إطار كل مادة من المواد التي تستخدمها الدراسة وهي (علم النفس التربوي - التقويم التربوي - مناهج وطرق التدريس) من خلال البرنامج المقدم.

2- تساعد نتائج الدراسة في إلقاء الضوء على أهمية دمج مهارات التفكير في جميع المقررات التي تقدم لطلاب كليات التربية سواء أكانت مواد التخصص أم المواد التربوية أو مواد الإعداد العام.

3- تقديم دليل لعضو هيئة التدريس بكلية التربية توجهه لتدريس مهارات التفكير من خلال تدريس المقررات (علم النفس التربوي - التقويم التربوي - مناهج وطرق التدريس) ويتضمن أنشطة تدريبية للمعلمين تشمل المهارات التي تضمنتها الدراسة الحالية.

د. حدود الدراسة

أ) الحدود البشرية: تحددت بعينة الدراسة وهي (120) طالباً من طلاب المستوى الثالث والرابع بكلية التربية جامعة الملك فيصل.

ب) الحدود المكانية: كلية التربية /جامعة الملك فيصل.

ج) الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1433/1434هـ

د) الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على قياس فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التباعدي على مستوى كل من دافعية الإنجاز، ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المستوى الثالث والرابع بكلية التربية جامعة الملك فيصل.

هـ. مصطلحات الدراسة

أ) التفكير التباعدي: هو طريقه من طرق التفكير لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار عن طريق تفحص المشكلة من زوايا متعددة بما يتناسب مع قدرات الفرد وخبراته [18].

ب) البرنامج التدريبي ويقصد به: الإجراءات والأنشطة المستخدمة في التخطيط والتنفيذ والتقويم للمقررات التربوية (علم النفس التربوي -

- 5- تعريف قطامي [34] حيث يعرف التفكير على أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.
- 6- تعريف بيسكت وجيرينج [25] ويعرف التفكير على أنه سلسلة من العمليات التي لا يمكن مشاهدتها مباشرة والتي تتضمن التحكم والتعديل والبناء على عمليات التمثيل الرمزي الداخلي للفرد.
- 7- وعرفته موسوعة علم النفس التربوي بأنه كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سبباً من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد. فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سبباً أو توارداً غير منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن [26].
- وتؤكد التعريفات السابقة ما تم تأكيده سابقاً من صعوبة تحديد مفهوم التفكير وتعدد أبعاده وتشابكها.
- ب) تصنيفات التفكير:
- يرى كريك ولوكهارت [27] أنه يمكن تصنيف التفكير إلى مستويات حسب درجة تعقيد كل نمط من أنماط التفكير المختلفة إلى تصنيف التفكير حسب درجة تعقيده وعمق معالجاته المعرفية إلى نمطين هما:
- أولاً: نمط التفكير السطحي: ويتميز هذا النمط ببساطة الموضوعات التي تشغل تفكير الإنسان بحيث لا تتطلب جهداً كبيراً كما هو الحال في أشكال التفكير الأساسية كالحفظ والتذكر أو الاسترجاع، وحل المشكلات البسيطة، وممارسة التقليد بصورة بسيطة لا تتطلب المعالجة العميقة.
- ثانياً: نمط التفكير العميق: ويمارس الفرد هنا عمليات معرفية معقدة كالاستنتاج، والاستدلال، والإبداع، والنقد، والتحليل، والتساؤل، مع التعمق في دلالات مادة التفكير، بهدف الحصول على منتج يتمتع بدرجة عالية من التعمق.
- ج) أنماط أو أشكال التفكير:
- تؤكد العديد من الدراسات التربوية والنفسية إلى وجود تصنيفات عديدة للتفكير وفق أشكاله المتناظرة أو أنماطه والمنهجيات المتعددة له، ومن تصنيفات أشكال التفكير تقسيمه إلى الأشكال الأولية والأشكال المركبة، أو الأشكال السطحية والعميقة، من هنا فسيتم استعراض أهم هذه الأنماط أو الأشكال دون الاعتماد على معيار محدد وهي كالتالي:
- 1- التفكير الحسي
  - 2- التفكير المادي
  - 3- التفكير المنطقي
  - 4- التفكير التحليلي
  - 5- التفكير التركيبي
  - 6- التفكير التمييزي
  - 7- التفكير المجرد
  - 8- التفكير الاستقرائي
  - 9- التفكير الاستنباطي
  - 10- التفكير الاستكشافي
  - 11- التفكير التباعي
- 12- التفكير التقاربي
- 13- التفكير الناقد
- 14- التفكير الإبداعي
- 15- التفكير الجانبي
- 16- التفكير العامودي
- 17- التفكير التأملي
- 18- التفكير ما وراء المعرفي
- 19- التفكير عالي الرتبة [28,15].
- د) مهارات التفكير:
- تري الأعرس وكفاي [29] أن التفكير منظومة من عمليات معرفية متميزة ومتفاعلة وأنها قابلة للملاحظة والقياس والتدريب والتنمية كما أنها قابلة للاختزال.
- وقد حدد مارزانوا [30] في نموذجها لأبعاد التعلم خمسة مستويات من مهارات التفكير التي ينبغي معالجتها ضمن أي جهد شامل لتدريس التفكير لتساعد المعلمين على فهم الجوانب المركبة والدقيقة لعملية تدريس التفكير، بحيث لا تدرس بشكل منفصل، بل ينبغي على المعلم أن يدعم بها عمليات التفكير المركبة وهي:
- 1 مهارات التفكير الأساسية وهي:
    - أ) مهارات التحديد (تحديد المشكلات - تحديد الأهداف).
    - ب) مهارات جمع المعلومات (الملاحظة - صياغة الأسئلة).
    - ج) مهارات التذكر (الترميز - الاستدعاء).
    - د) مهارات التنظيم (المقارنة - التصنيف - الترتيب - التمثيل).
    - هـ) مهارات التحليل (تحديد الخصائص والمكونات - تحديد العلاقات والأنماط - تحديد الأفكار الأساسية - تحديد الأخطاء).
    - و) المهارات التوليدية (الاستنتاج - التنبؤ-تطوير الفكرة).
    - ز) مهارات - إعادة البناء.
    - ح) مهارات التقييم (تحديد المحكات - التأكد).
  - 2- مهارات التفكير المركبة وهي:
    - أ) تكوين المفهوم (ب) تكوين المبدأ (ج) الفهم. (د) حل المشكلات.
    - هـ) اتخاذ القرار (و) البحث (ز) الصياغة. (ح) الخطاب اللفظي.
  - 3- مهارات التفكير المنتج (التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري).
  - مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وتتجه مهارات التفكير الابتكاري إلى التوليد، إلا أن الاثنين يكملان بعضهما البعض ويعملان معاً [30].
  - 4- مهارات ما وراء المعرفة وهي تتضمن مكونين هما:
    - أ) مهارة المعرفة بالعمليات العقلية والتحكم فيها وهي تتكون من ثلاثة عناصر هي: التقييم والتخطيط والتنظيم.
    - ب) مهارة المعرفة بالذات والتحكم فيها وهي تتكون من ثلاثة عناصر هي: الالتزام والاتجاهات والانتباه.
    - 5- المهارات المتعلقة بمحتوى دراسي معين بمعنى أن تدريس مهارات التفكير جزء متكامل مع المقرر الدراسي ويختص هذا البعد بالمعرفة بمجال محتوى معين ويعتبر بعداً رئيسياً من أبعاد التفكير.
    - ويعتمد نموذج أبعاد التعلم على نموذج التعليم التعاوني، ونموذج التعليم المتمركز حول المشكلات لتحقيق أبعاد التعلم التي يطرحها النموذج [31].

## فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية

زينب عبد الله

بتنفيذها.

(ه) أخطاء التفكير ومعوقاته:

ويركز ليبمان [35] على معرفة ما الذي يمكن فعله لتوليد التفكير عالي الرتبة وما الذي يمكن فعله لجعل التربية نقدية وإبداعية وتقييمية، ويوصي بإدخال الفلسفة إلى المنهاج المدرسي بحيث يشغل الطلبة في قضايا وحوارات فلسفية، وهذا بدوره يحرضهم على التفكير عالي الرتبة في غرفة الصف، حيث يصغي التلاميذ بعضهم إلى بعض باحترام، ويبنون على أفكار بعضهم بعضاً، مما يُعزز الحوار والتأمل بشأن المعرفة.

وينظر دي بونو [36] إلى التفكير على أنه مهارة ذهنية يُمكن أن تتحسن بالتدريب والممارسة والتعلم، ويتم ذلك بإعداد المواقف، وتنظيم الخبرات المناسبة، بحيث تُكسب الفرد المتعلم المعارف والمعلومات التي تتفاعل في ذاته، وتقوده إلى البحث عن معلومات أخرى أبعد وأعمق، مولداً منها معرفة جديدة.

ويلعب المعلم الدور الرئيس في تنمية وتهئية الجو النفسي المناسب للتدريب على التفكير وتعلم استراتيجياته بدلاً من التركيز على الحفظ والتلقين. وتشير قطامي [34] إلى أن دور المعلم في تعليم التفكير يمكن أن يتحقق من خلال:

1- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة عن أدائهم سواء كانت إعلامية إيجابية أو تصحيحية ليبقى المتعلم في مساره الصحيح نحو تنمية التفكير.

2- إمداد المتعلم بالفرص المناسبة للتعلم المستقل وللوصول إلى الأهداف المرجوة.

3- توفير طرائق واستراتيجيات مناسبة للتعامل مع المواقف والمشكلات التي تعترض طريق المتعلم أو يطلب منه التعامل معها.

وقد تباينت الاتجاهات النظرية ووجهات نظر العلماء والمفكرين حول الطرق المناسبة لتعليم التفكير، وقد ظهر اتجاهان رئيسان لتعليم التفكير يعكسان نوعين من برامج تعليم مهارات التفكير وهما:

1- برامج تدريس التفكير من خلال تنظيم أو نظرية محددة لا ترتبط بمنهاج محدد وإنما تأتي مكملية للمناهج والكتب المدرسية مثل برنامج الكورت لدي بونو (De Bono) وبرنامج ليبمان (Lipmann)، وغالباً ما تكون المهارات التي يدرّب عليها الطلبة مستقلة عن المنهاج، ويتم تحقيق الهدف في فترة زمنية محدودة. وأن يتم تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر من خلال مواد تعليمية إضافية، بحيث لا يتداخل تعلم المهارات مع تعلم المحتوى، أو من خلال محتوى دراسي منفصل عن المقررات الدراسية. أي أن يتم تعليم التفكير كمنهاج مستقل [37]، كما يمكن تقديمه على شكل وحدات أو دروس متدرجة ضمن فترة الحصّة الصفية (45 دقيقة). وتتوزع دروس البرنامج إلى ستة وحدات رئيسة وهي توسع الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات والمشاعر، والعمل [32].

ب- برامج حول موضوعات أو مقررات دراسية محددة تقدم مع المنهاج أو دليل المعلم لتفعيل التدريس من أجل تنمية التفكير، مثل برامج بيير (Beyer)، حيث أن محتوى الدرس الذي تعلم به مهارات التفكير هو جزء من المنهاج، ويتم تحقيق الأهداف عبر فترات زمنية طويلة نسبياً. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أن مهارات تعليم التفكير يجب أن

يؤكد دي بونو [21] أن الأطفال بشكل خاص يرتكبون الكثير من أخطاء التفكير، التي يجب على المربين الانتباه لها ومحاولة تجنبها بهدف ضمان تحرير الأطفال من التفكير الخاطئ وتعزيز أشكال التفكير المنطقي والمتسق لتكون مخرجات التفكير واقعية ومفيدة، وقد لخصت قطامي [34] الأخطاء التي يمكن للمعلم ارتكابها وهي:

1- التحيز

2- السلم الزمني

3- التفكير المتمركز حول الذات

4- التكبر والغرور

5- الأحكام الأولية

6- التفكير المضاد

7- اندماج الذات

بينما حدد جروان [32] وستيرنبرج [33] تلك المعوقات فيما يلي:

(أ) تدني مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز وانخفاض المثابرة والطموح.

(ب) استخدام المهارات الخاطئة في مواقف التعلم.

(ج) عدم القدرة على تحويل الأفكار إلى سلوكيات عملية.

(د) التركيز على العمليات والإجراءات المحددة من قبل المعلم للتعلم أكثر من التركيز على المنتج النهائي للأفكار.

(هـ) مشكلة المبادرة والمبادأة في مواقف التفاعل والنقاش الصفّي نتيجة الخوف من النقد والتقييم.

(و) عدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وتركيز المناهج والكتب المدرسية على فلسفة مفادها أن حشو عقول الطلبة بالمعلومات كفيل بتنمية التفكير.

(ز) التركيز على دور المعلم كناقل للمعلومات.

(ح) عدم الاهتمام والتدريب الكافي الذي يتلقاه طلبة كليات التربية وتأهيل المعلمين على طرائق واستراتيجيات تعليم التفكير، التركيز في النظام التربوي المدرسي أو الجامعي على تحقيق الأهداف والمهارات المعرفية الدنيا على حساب مهارات التفكير العليا مثل مهارات التفكير الناقد والإبداعي وما وراء المعرفي.

و- تعليم التفكير:

أظهرت الدراسات أن هنالك إجماعاً بين العلماء والمربين بخصوص ضرورة تعليم وتطوير المهارات التفكيرية لدى جميع أفراد المجتمع وفي جميع المراحل العمرية خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات وذلك بهدف بناء جيل مفكر آخذين بالاعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائياً، ويؤكد ذلك دي بونو [21] أنه يمكن تعليم التفكير، لأن التفكير يبسط الأشياء والمواقف ولا يعمل على تعقيدها ويجب أن ننظر إليه كعملية بسيطة وآلية وأن ذلك لن يتم إلا من خلال تعليم التفكير.

وتميز قطامي [34] بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير، حيث تعتبر تعليم التفكير محاولة لتهيئة الفرص والمواقف وتنظيم الخبرات التي تتيح الفرصة للمتعمّل للتفكير الفعال وتوظيف العمليات الذهنية المختلفة، أما تعليم مهارات التفكير فتتضمن اعتبار التفكير مهارة كجميع المهارات الأخرى القابلة للتعلم والتدريب مما يتطلب تعليم المتعلم استراتيجيات وعمليات ذهنية تتناسب والمهام التي يقوم

تم ترتيبها تصاعدياً بكل من المحورين، ففي المجال الأول تعددت الدراسات التي أجريت وتنوعت نتائجها مدعمة وجود أثر إيجابي للبرامج التي تقدم لتنمية مهارات التفكير في مقررات دراسية متنوعة على الكثير من المتغيرات النفسية والتحصيل الأكاديمي.

أ) الدراسات التي تناولت تقديم برامج التفكير بشكل منفصل أو بالدمج مع المقررات الدراسية.

دراسة السرور [37] والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليم التفكير (Master Think) على تنمية المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية على عينة من (73) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس، وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج أهمها فاعلية البرنامج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الأداء على المهارات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

وقد دعمت دراسة العتيبي [41] والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٤ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد أظهرت النتائج إجمالاً فاعلية البرنامج ووجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس الإطار أكدت نتائج دراسة سعيد [7] والتي صممت فيها برنامجاً تدريبياً لتدريب مهارات التفكير لمعلمي مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية بالأردن تمكن المشاركين من محتوى البرنامج، كما أشار المشاركون إلى نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه.

وقد تبين من نتائج دراسة العنزي [42] أن تلاميذ المجموعة التجريبية المشتركين في الأندية العلمية المدرسية قد تفوقوا على أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابتكاري بجميع مستوياته مما يدل على الأثر الدال للأنشطة اللامنهجية في تنمية مهارات التفكير.

وكذلك أوضحت دراسة كشلوط [43] على طلاب الفرقة الأولى والخامسة بكلية التربية الفنية في جامعة حلوان فاعلية برنامج الأنشطة في تنمية التفكير الناقد، ووجود علاقة دالة إحصائية دالة بين مهارات التفكير الناقد ومستوى التحصيل الدراسي المرتفع.

ولم تقتصر الدراسات على برامج التفكير التي تقدم في مقررات التعليم النظامي ولكنها امتدت لتحديد فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني مقترح لتدريب مقرر طرق تدريس الدراسات الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الانتساب بكلية التربية للأقسام الأدبية بجدة من خلال دراسة أجراها أكرم [44] وتبين من خلال النتائج إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد تفوقن على أقرانهم في المجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي، وأن هذا التفوق كان ذو دلالة إحصائية لجميع مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي.

وفي نفس الإطار جاءت دراسة مير [45] والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال المدارس الابتدائية بمكة المكرمة، وقد أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

تدخل في المنهج المدرسي منذ رياض الأطفال، كأن يدخل تعليم التفكير في منهاج القراءة والرياضيات. ويرر أصحاب هذا الاتجاه وجهة نظرهم بأن العمليات العقلية يتم تعلمها وتعزيزها بالطريقة ذاتها مهما كان المنهج الدراسي [38]. وهذا الاتجاه هو ما تستخدمه الدراسة الحالية حيث يحقق التدريس من أجل تنمية التفكير من خلال المناهج الدراسية الأهداف التالية:

أ) يساعد المتعلم على تنمية مداركته الاجتماعية وطرق اكتسابه للمعرفة.

ب) يساعد على دفع التعلم نحو التفاعل والمشاركة مع زملائه بطريقة فعالة.

ج) يساعد المتعلم على التفكير في منهج محدد مما يوفر الدافعية العالية لتطوير التفكير في مجالات أخرى.

د) التفكير في محتوى أكاديمي معين يلزم المتعلم على فهم المفاهيم والقوانين الخاصة في تلك المادة الدراسية [39].

ز- أساليب واستراتيجيات تعليم التفكير وتنميته:

يُعد استخدام استراتيجيات التفكير وأساليبه أحد الواجبات المتوقع من المعلم إنجازها في غرفة الصف لتنمية مهارات التفكير سواء في أنشطة منهجية أو مواقف عامة، وتحدث العديد من علماء النفس عن الأساليب والاستراتيجيات العامة التي تم استخدامها في تنمية التفكير لدى المتعلمين منها استراتيجيات تنمية التفكير من خلال توجيه الأسئلة الفعالة، حيث أكد شاور [40] على أن الأسئلة الفعالة قادرة على تطوير مهارات التفكير إذا كان المعلم قادراً على طرح أسئلة مثل:

إعادة التركيز، أسئلة التوضيح، أسئلة البرهان، أسئلة إعادة التوجيه، أسئلة تشديد التركيز، أسئلة الدعم.

1- استراتيجيات ستيرنبرج [33] لتعليم التفكير:

اقترح ستيرنبرج ثلاث استراتيجيات يمكن تطبيقها في الغرفة الصفية لتنمية التفكير عند الطلبة:

أ) الاستراتيجية المستندة إلى المحاضرة: ويقوم المعلم بعرض المادة التعليمية خلال المحاضرة بغرض تقديم مادة أو معلومات جديدة، لكن لا يوجد تفاعل بين المعلم والطلبة ما عدا بعض الأسئلة الاستفسارية.

ب) استراتيجية الأسئلة المستندة إلى الحقائق حيث يكمن الغرض من الاستراتيجية تعزيز معلومات تم تعلمها حديثاً على شكل حقائق.

ج) استراتيجية الأسئلة المستندة إلى التفكير وتعمل هذه الاستراتيجية على تشجيع التفكير وتنميته من خلال الأسئلة والحوار بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم شفهاً أو كتابياً.

ويعتقد ستيرنبرج أن استراتيجية الأسئلة المستندة إلى التفكير هي أفضل الاستراتيجيات الثلاث في تنمية مهارات التفكير العليا وخصوصاً مهارات التفكير الناقد، كما تعد هذه الاستراتيجية أقل حاجة إلى تحضير المعلم واستعداده من حيث حجم المعلومات، ولكنها تتطلب ذكاء المعلم في طرح الأسئلة المناسبة وإدارة النقاش الصفّي.

#### 4. الدراسات السابقة

تنقسم الدراسات في مجال الدراسة الحالية إلى قسمين: دراسات تشمل برامج التفكير التي قدمت بشكل منفصل أو بالدمج مع المقررات الدراسية، ودراسات تناولت استراتيجيات تنمية مهارات التفكير، وقد

## فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية

زينب عبد الله

تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية تفكيرهم الناقد فقد أثبتت دراسة قزامل [5] إلى أن استخدام الطرائق التاريخية أدى إلى رفع مستوى تحصيل المجموعة التجريبية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

وفي نطاق التعرف على أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مقرر العلوم بمدينة عرعر أثبتت نتائج دراسة العزي [47] إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في قدرات التفكير الابتكاري عند مستويات (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والمجموع الكلي للقدرات) لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على الأثر الإيجابي لطريقة العصف الذهني.

ودعمت نتائج دراسة الهاشي [48] أيضاً فاعلية استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة.

بينما حاولت دراسة العوض [49] التحقق من فاعلية استخدام استراتيجيات قائمة على الأسئلة ذات المعرفة العليا في تدريس العلوم وأثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي تبين أن استخدام استراتيجيات قائمة على الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس العلوم لها أثر دال إحصائياً على التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة وعلي مهارات التفكير الاستدلالي.

ودعمت تلك النتائج دراسة الوهاية [50] والتي أظهرت نتائجها أن استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية كان له أثر دال على كل من التحصيل الدراسي، والتفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية. وقد أثبتت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي الدال لاستراتيجيات العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي من خلال مقررات دراسية متنوعة كالتعبير الكتابي في دراسة الأحمدى [51]، ومادة الكيمياء في دراسة عبد الكريم وعمران [52] وأثره الدال من خلال مقارنته بأسلوب التدريس بالأقران في دراسة أبو شعبان [53] وبأسلوب المحاضرة في دراسة سليم [54].

### التعقيب على الدراسات السابقة:

انصب اهتمام هذه الدراسات على جدوى تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي من خلال ارتباطها بمحتوى دراسي معين (أحياء - تاريخ - تربية بيئية تربية فنية لغة عربية علوم - قراءة وأثر ذلك على التحصيل الدراسي والثقة بالنفس والعادات الدراسية والدافعية) مثل دراسة أبو شعبان [53]، سليم [54]، أكرم [44]، والشهراني [55]، وعبد الكريم [52]، وعدس [56]، والعزي [47] مما يعطي مؤشراً إيجابياً بأن تنمية مهارات التفكير الأساسية والمركبة يزيد من مستوى التحصيل عموماً ويزيد من مستوى الخصائص الشخصية وبما أن هدف هذه الدراسة ليس تحقيق تفوق في محتوى دراسي بل تحقيق نمو في مهارات التفكير الأساسية والمركبة لتصبح جزءاً من الممارسة اليومية للطالب المعلم في المجالات المختلفة الشخصية

لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وفي مجال بيان التحقق من فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية بينها أجرى عبد الباري [46] دراسة على مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بينها في اختبار مهارات التفكير العليا في النحو العربي لصالح التطبيق البعدي في الاختبار ككل وفي كل مهارة على حدة.

وفي دراسة مماثلة حدد طراد [3] مشكلة بحثه في التعرف على فاعلية برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل، وبينت فاعلية برنامج كوستا وكالين في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلاب وطالبات المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية.

(ب) الدراسات التي تناولت استراتيجيات تنمية مهارات التفكير:

هدفت دراسة كوتن [11] إلى توضيح أهمية التدريس المباشر للمهارات الإبداعية في إعداد مفكرين ومبدعين، وتوصلت إلى أن الطلاب يمكن أن يتعلموا التفكير بشكل أفضل إذا ركزت المدارس على تعليمهم ذلك بطريقة مباشرة.

أما دراسة كولادو [10] فقد استهدفت معرفة تأثير العصف الذهني على مستوى الاتقان والأصالة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن العصف الذهني يعمل على زيادة مستوى الإتقان والأصالة أكثر مما يسهم التدريس العادي.

وفي نفس الإطار قام زيغان [12] بدراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجيتين لتدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع في الأردن، وقد كشفت النتائج عن ظهور أثر واضح لطريقتي الاستقصاء والاكتشاف في تنمية التفكير الإبداعي بعد تطبيق الاختبار مع العينة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقتي التدريس في اختبار التفكير الإبداعي مما يعني أن كلا الطريقتين ساهمت في تنمية التفكير الإبداعي.

بينما أسفرت نتائج دراسة القضاة [13] عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في مقياس التفكير الإبداعي تعزى لصالح طريقة التعلم التعاوني، وفي محاولة لقياس فاعلية طريقتين لتعليم مهارات التفكير الناقد (تعليم التفكير الناقد من خلال برنامج مستقل، وتعليم مهارات التفكير الناقد).

وقام جونز وهابنيز [14] بدراسة استهدفت توضيح فاعلية أي من الطريقتين وقد كشفت النتائج عن ضرورة استخدام طرق متعددة لتعليم مهارات التفكير.

وأظهرت نتائج دراسة لافي [4] والتي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى من خلال تدريس بعض موضوعات في القراءة إلى فاعلية البرنامج المقترح في رفع معدل تحصيل عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

أما في مجال قياس فاعلية استخدام مدخل الطرائق التاريخية في

والبعدي، وسوف تعتمد الدراسة الحالية على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بوجود القياس القبلي والبعدي، ومن الملاحظ النقص النسبي للدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير الأساسية والمركبة من خلال أسلوب الدمج في سياق المناهج الدراسية وخاصة في المقررات التربوية لدى الطلبة المعلمين مما يؤكد أننا في حاجة ماسة لمثل هذه الدراسة.

##### 5. الطريقة والإجراءات

###### أ. منهج الدراسة

تتبنى هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة لقياس أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغيرات التابعة (مهارات التفكير الناقد- الدافع للإنجاز) والتصميم التجريبي في هذه الدراسة يقوم على وجود مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع استخدام القياس القبلي والبعدي في المجموعتين، حيث تم اختيار الأفراد عشوائياً من المجموعات الدراسية التي تدرس مقررات علم النفس التربوي والتقويم التربوي والمناهج وطرق التدريس، واختبر كلا المجموعتين اختباراً قبلياً بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين بضبط المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج الدراسة من قبيل العمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والمعدل الدراسي ومستوى تعليم الوالدين ثم طبق على المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير وحجبه عن المجموعة الضابطة وبعد نهاية مدة التجربة تم اختبار المجموعتين اختباراً بعدياً لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

والجدول رقم (1) يوضح التصميم التجريبي

###### جدول 1

###### تصميم الدراسة

المجموعات	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
التجريبية	مقياس الدافع للإنجاز	تطبيق البرنامج	مقياس الدافع للإنجاز
الضابطة	مقياس مهارات التفكير الناقد	بدون معالجة	مقياس مهارات التفكير الناقد

طالباً، وتم التأكد من تكافؤ المتغيرات التابعة بالقياس القبلي لتحقيق شروط التكافؤ بين المجموعتين سواء في الخصائص الديموغرافية والمتغيرات التابعة والجدول رقم (2) يوضح القياس القبلي للتفكير الناقد ومهاراته لدى المجموعتين.

###### جدول 2

###### دلالة الفروق وحجم التأثير بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغير التفكير الناقد ومهاراته كما يقيسه مقياس مهارات التفكير الناقد

المتغير	المجموعة	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
معرفة الافتراضات	تجريبية ن=60	8,4	1,7	0,39	غير دالة	أقل من صغير
	ضابطة ن=60	8,3	1,6			
التفسير	تجريبية ن=60	8,5	1,65	0,95	غير دالة	أقل من صغير
	ضابطة ن=60	8,7	1,75			
تقويم المناقشات	تجريبية ن=60	8,4	1,82	1,2	غير دالة	أقل من صغير
	ضابطة ن=60	8,8	1,65			
الاستنباط	تجريبية ن=60	7,2	1,89	1,3	غير دالة	أقل من صغير



## فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية

زينب عبد الله

أقل من صغير	غير دالة	0,94	1,6	7,5	60	ضابطة ن=60	الاستنتاج
			1,9	6,5	60	تجريبية ن=60	
			2,2	6,3	60	ضابطة ن=60	
أقل من صغير	غير دالة	1,9	4,89	39	60	تجريبية ن=60	الدرجة الكلية
			5,33	39,6	60	ضابطة ن=60	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين تكافؤ المجموعتين:  
التجريبية والضابطة في التفكير الناقد ومهاراته المختلفة مما يدل على

### جدول 3

دلالة الفروق وحجم التأثير بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغير الدافع للإنجاز وإبعاده كما يقاسه مقياس الدافع للإنجاز

المتغير	المجموعة	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الطموح	تجريبية ن=60	33,5	3,65	0,39	غير دالة	0,2
	ضابطة ن=60	34,6	3,25			0,5
تحمل المسؤولية	تجريبية ن=60	34,3	2,77	0,95	غير دالة	0,2
	ضابطة ن=60	34,5	4,6			0,5
المتابعة	تجريبية ن=60	36	3,82	1,2	غير دالة	0,2
	ضابطة ن=60	35,6	4,7			0,5
المنافسة	تجريبية ن=60	36,5	3,07	1,3	غير دالة	0,2
	ضابطة ن=60	37	3,8			0,5
الاستقلالية	تجريبية ن=60	37,5	3,45	0,94	غير دالة	0,2
	ضابطة ن=60	38	3,72			0,5
الاتقان	تجريبية ن=60	36	3,76	0,95	غير دالة	0,2
	ضابطة ن=60	35	4,5			0,5
الثقة بالنفس	تجريبية ن=60	38	3,82	1,2	غير دالة	0,2
	ضابطة ن=60	38,4	4,3			0,5
التوجه بالمستقبل	تجريبية ن=60	35,5	3,55	1,3	غير دالة	0,2
	ضابطة ن=60	36	4,6			0,5
الدرجة الكلية	تجريبية ن=60	287	6,72	1,9	غير دالة	0,2
	ضابطة ن=60	289	6,33			0,8

المناهج وطرق التدريس) يركز في تصنيفه للمهارات على ما حدده مارزانوا وآخرون [30] لخمسة مهارات من مستويات التفكير كما أنه يقدم وصفاً لأنماط التفكير المختلفة التي ينبغي معالجتها ضمن أي جهد شامل لتدريس التفكير ومهاراته لمساعدة الطلبة المعلمين على فهم الجوانب المركبة والدقيقة لعملية تدريس وتنمية التفكير ومهاراته هي:

(أ) مهارات التفكير الأساسية: وهي مهارات التحديد والتذكر والتنظيم والتحليل والتكامل والاستنتاج والتقييم.  
(ب) مهارات التحديد - مهارات جمع المعلومات - مهارات التذكر - مهارات التنظيم - مهارات التحليل - المهارات الانتاجية - مهارات إعادة البناء - مهارات التقييم)، ويجدر الإشارة إلى أن المهارات لا تدرس منفصلة وإنما تدعم عمليات التفكير المركب كلما كان ذلك متاحاً لتحقيق هدف التعلم وإن تدريس التفكير والتدريب على مهاراته لا يمكن أن يتم بمعزل عن محتوى ولهذا تم دمج هذه المهارات لتكون جزءاً متكاملًا في إنجاز المهام الأكاديمية لمقررات علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس والتقييم التربوي.

(ب) مهارات التفكير المركب: وهي تكوين الفهم، وحل المشكلات واتخاذ القرار والبحث والصيغة والخطاب اللفظي.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافع للإنجاز وإبعاده المختلفة مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

ج. أدوات الدراسة

(أ) البرنامج التدريبي

1- الهدف العام للبرنامج (تنمية مهارات التفكير الأساسية والمركبة لدى طلبة المستوى الثالث والرابع بكلية التربية جامعة الملك فيصل).

ويتوقع بعد نهاية البرنامج يكون الطلبة قادرين على:

(أ) التعريف بمهارات التفكير الأساسية والمركبة.

(ب) التمييز بين المهارات الأساسية للتفكير والمهارات المركبة.

(ج) المقارنة بين التعلم من أجل التفكير والتعلم التقليدي دور الطلبة معلم التفكير.

(د) المقارنة بين التعلم من أجل التفكير والتعلم التقليدي من حيث دور الطلبة والمعلمين في كلاهما.

2- محتوى البرنامج:

تم إعداد برنامج تدريبي لمهارات التفكير قائم على أسلوب الدمج في محتوى دراسي لمقررات (علم النفس التربوي - التقويم التربوي -

تقويم قبلي: وذلك بتطبيق أدوات الدراسة على كل من المجموعة التجريبية والضابطة قبل البدء في البرنامج للتحقق من تجانس المجموعات.

تقويم بعدي: وذلك بتطبيق أدوات الدراسة على كل من المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج للتحقق من تحقيق البرنامج لأهدافه.

صدق البرنامج: للتأكد من صدق البناء النظري والعملية ومدى تحقيق الأنشطة للهدف العام للبرنامج وأهداف كل جلسة، تم عرض البرنامج التدريبي على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والمختصين في القياس والتقويم من جامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبد العزيز، وتم إجراء التعديلات وفقاً لاتفاق المحكمين والتي تركزت في تعديل عدد الجلسات ومحتواها بما يتوافق مع نوع المقرر المقدم وفي صياغة البرنامج ككل.

ب) مقياس مهارات التفكير الناقد إعداد الشرقي [20]: يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على التفكير الناقد ويقاس خمس مهارات فرعية هي: (الافتراضات - التفسير - تقويم المناقشات - الاستنباط - الاستنتاج).

ويعود الفضل في تصميم هذا الاختبار إلى واطسون وجليسير ويتمتع هذا الاختبار بصدق ظاهري عالٍ في كل اختباره الفرعية وفيما يتعلق بالصدق المرتبط بالمحك فقد تراوحت مع اختبارات التحصيل ما بين (0,62-0,81)، أما معاملات الارتباط مع اختبارات الذكاء فقد تراوحت ما بين (0,72-0,81) مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق، وفيما يتعلق بمعامل الثبات بالتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان برون فقد تراوحت ما بين (0,69-0,88) ونظراً لما يتمتع به اختبار واطسون وجليسير من كفاءة سيكومترية عالية وما يتسم به من شهرة عالية في الكثير من الثقافات فقد قام الشرقي ببناء الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية على غرار اختبار واطسون وجليسير للتفكير الناقد ومهاراته الفرعية، ويتكون الاختبار بصورته النهائية من (69) عبارة تقيس خمس مهارات فرعية هي: (الافتراضات - التفسير - تقويم المناقشات - الاستنباط - الاستنتاج)، بحيث يتم تصحيح الاختبار وفقاً لمعايير التصحيح وذلك بحصول الإجابة الصحيحة على درجة واحدة بينما الإجابة الخاطئة فتحصل على صفر وهكذا لكل عبارة من عبارات الاختبار، وبالإضافة إلى ما قام به الشرقي من ثباته وصدقه فقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات الاختبار على عينة قوامها 60 طالباً من طلاب المستوى الثالث والرابع بكلية التربية جامعة الملك فيصل من خارج طلاب عينة الدراسة وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

1- الصدق: تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي والجدول رقم (4) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الفرعية للمهارات والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الناقد.

ج) مهارات التفكير المنتج (التفكير الناقد، والتفكير الابداعي).

د) مهارات ما وراء المعرفة وهي تتضمن مكونين هما المعرفة بالعملية العقلية والتحكم فيه، والمعرفة بالذات والتحكم فيها.

هـ) المعرفة بمجال محتوى معين: وتم اختيار محتوى ثلاثة مقررات تربوية هي علم النفس التربوي - التقويم التربوي - المناهج وطرق التدريس لدمج مهارات التفكير وجعلها جزءاً متكامل مع تلك المقررات. 3- الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج: تم استخدام الاستراتيجيات التالية والتي تتوافق مع احتياجات وخصائص الطلاب وطبيعة المحتوى المقرر وطبيعة الأنشطة.

أ) استراتيجية التساؤل الذاتي

ب) استراتيجية السؤال والجواب

ج) استراتيجية kwi

د) استراتيجية تنشيط المعرفة

هـ) النمذجة

و) استراتيجية التفكير بصوت عالي

ز) استراتيجية منظمة التعليم ومهاراته والتي تنسجم مع اتجاه الدمج لتعليم مهارات التفكير ضمن سياق تعليم محتوى دراسي

ح) استراتيجية حلقة التفكير باعتبار التفكير ليس تفكيراً خطياً باتجاه واحد وانما تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلات

ط) استراتيجية المنظم المتقدم

ي) التعلم التعاوني.

ك) خرائط الشكل v

ن) العصف الذهني

4- الأنشطة والوسائل التعليمية: تضمن البرنامج الأنشطة التالية:

أ) أنشطة كتابية وتمثل في تدوين الأفكار وتسجيلها والإجابة على الأنشطة والتدريبات.

ب) أنشطة شفوية تتمثل في مشاركة المتدربين في طرح الأفكار ومناقشتها، وتمثلت الوسائل في الداتا شو والسبورة واللوحات الإعلانية والأوراق والعروض.

5. أساليب التقويم: تم استخدام الأساليب التالية:

أ) القياس القبلي.

ب) التقويم المستمر.

ج) التقويم الذاتي أثناء تطبيق البرنامج.

د) التقويم الختامي البعدي بعد تطبيق البرنامج.

6- زمن تطبيق البرنامج: استغرق تطبيق البرنامج 12 جلسة مدة كل منها ساعتين خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1433هـ/1434هـ وكان دور المدرب دوراً قيادياً قائماً على إثارة موضع البحث في كل جلسة والمشاركة بشكل فعال في إعطاء التعليمات والتدريبات وملاحظة وتعزيز المساهمات الإيجابية والتي تؤدي للنتائج المرغوبة ومراجعة التدريبات والواجبات المنزلية مع الطلبة في بداية كل جلسة.

7- تقويم البرنامج:

فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية

زينب عبد الله

جدول 4

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الفرعية لمهارات التفكير والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد ن=60

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
معرفة الافتراضات	0,65	0,01
التفسير	0,75	0,01
تقويم المناقشات	0,82	0,01
الاستنباط	0,69	0,01
الاستنتاج	0,68	0,01

هذه النتيجة تعني أن بنود مهارات التفكير الناقد الفرعية بينها عناصر مشتركة تجعلها أكثر تجانساً مما يعد مؤشراً على صدق الاختبار. (5) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول 5

قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير الناقد باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

المهارة	معامل الثبات
معرفة الافتراضات	0,75
التفسير	0,78
تقويم المناقشات	0,76
الاستنباط	0,69
الاستنتاج	0,68

على التوالي (1-2-3-4-5) بالنسبة للفقرات المصاغة بطريقة إيجابية والعكس للفقرات المصاغة بطريقة سلبية وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (96) حد أدنى، (480) حد أعلى.

1- الصدق: استخدمت الباحثة صدق المقارنة الطرفية وذلك بمقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى (25%) وأقل (25%) من عينة استطلاعية عددها (60) من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل بالمستوى الثالث والرابع من خارج عينة الدراسة التجريبية والضابطة، ويشير جدول رقم (6) إلى نتائج صدق المقارنة الطرفية.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الثبات مقبولة وبذلك يمكن الاطمئنان بشكل عام على صدق وثبات اختبار مهارات التفكير الناقد.

ج: مقياس الدافعية للإنجاز إعداد غنيمات [19]: ويتكون المقياس من (96) عبارة تقيس مستوى دافعية الإنجاز لدي الطلبة في ثمانية أبعاد رئيسة هي (الطموح- تحمل المسؤولية- المثابرة - المنافسة – الاستقلالية – الإتقان – الثقة بالنفس- التوجه للمستقبل) بواقع (12) عبارة لكل بعد وتقديرات الإجابة على كل عبارة تتراوح ما بين (موافق بشدة – موافق – محايد – معارض – معارض بشدة) تقابلها الدرجات التالية

جدول 6

صدق المقارن الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز

العينة	م	ع	متوسط الفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإرباع الأعلى	388,9	7,98			
الأرباع الأدنى	290,5	6,02	98,4	9,71	0,001

2- الثبات: للتأكد من ثبات المقياس تم استخراج الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على نفس العينة الاستطلاعية والجدول رقم (7) يوضح قيم ألفا.

جدول 7

معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية

قيم معاملات ألفا كرونباخ	الأبعاد الفرعية للمقياس
0,76	الطموح
0,82	تحمل المسؤولية
0,83	المثابرة
0,89	المنافسة
0,83	الاستقلالية
0,76	الإتقان
0,89	الثقة بالنفس
0,74	التوجه للمستقبل

في القياس. البعدي لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (T test) للعينات المستقلة وذلك بهدف معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التفكير الناقد ومهاراته وذلك بعد تطبيق البرنامج ويوضح جدول رقم (8) ذلك.

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز تراوحت ما بين (0,89-0,74) وجميع هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة.

#### 6. النتائج ومناقشتها

(أ) النتائج المتعلقة بالفرض الأول ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الناقد ومهاراته

#### جدول 8

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد

المتغير	المجموعة	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة		
					0,2	0,5	0,8
معرفة الافتراضات	تجريبية ن=60	11,5	1,27	2,35	0,01		
	ضابطة ن=60	8,3	1,5				كبير
التفسير	تجريبية ن=60	10,6	1,09	2,24	0,01		
	ضابطة ن=60	8,7	1,75				كبير
تقويم المناقشات	تجريبية ن=60	11,5	0,87	3,25	0,01		
	ضابطة ن=60	7,9	0,85				كبير
الاستنباط	تجريبية ن=60	10,3	0,63	2,9	0,01		
	ضابطة ن=60	7,5	1,6				كبير
الاستنتاج	تجريبية ن=60	9,5	1,1	2,6	0,01		
	ضابطة ن=60	6,3	1,2				كبير
الدرجة الكلية	تجريبية ن=60	53,4	2,54	4,75	0,01		
	ضابطة ن=60	40,6	2,75				كبير

إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لدي المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (T test) للعينات غير المستقلة وذلك بهدف معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التفكير الناقد ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج، والجدول (9) يوضح هذه النتائج.

يتضح من جدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في الدرجة الكلية، وفي جميع الأبعاد الفرعية وكان حجم التأثير كبير مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج.

(ب) النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ونصه: "توجد فروق ذات دلالة

#### جدول 9

دلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لدي المجموعة التجريبية

المتغير	القياس	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة		
					0,2	0,5	0,8
معرفة الافتراضات	البعدي	11,5	1,27	3,35	0,01		
	القبلي	8,4	1,5				كبير
التفسير	البعدي	10,6	1,09	2,75	0,01		
	القبلي	8,5	1,75				كبير
تقويم المناقشات	البعدي	11,5	0,87	3,25	0,01		
	القبلي	8,4	0,85				كبير
الاستنباط	البعدي	10,3	0,63	2,75	0,01		
	القبلي	7,2	1,6				كبير
الاستنتاج	البعدي	9,5	1,1	3,6	0,01		
	القبلي	6,5	1,2				كبير
الدرجة الكلية	البعدي	53,4	2,54	5,75	0,01		
	القبلي	39,6	2,75				كبير

الكلية وفي جميع المهارات الفرعية لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبير مما يدل على التأثير الكبير للبرنامج.

يتضح من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد في الدرجة

## فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية

زينب عبد الله

تقويم مستمرة وتغذية راجعة من بداية البرنامج حتى نهايته لتعزيز الجوانب الإيجابية وتحسين الجوانب السلبية، كما أن أسلوب إدارة الجلسات اختلفت عن الأسلوب التقليدي من حيث دور المدرب والمتدرب وهذا ما جعل بيئة التدريب ثرية قائمة على الحوار والمناقشة والتدعيم والتواصل والثقة بالقدرات وبالنفس وما تدرب عليه الطلبة من مهارات في بناء الأسئلة والإجابة على أسئلة تثير التفكير بعيدة عن التذكر والاسترجاع، حيث أنها أسئلة عالية المستوى تدفع إلى جمع المعلومات وتصنيفها وتلخيصها والتعليق عليها هذا فضلاً عن تضمين البرنامج مواقف تدريبية وتمارين مشوقة للمتدربين، وهذا التحليل يتفق مع ما أشارت إليه الوهابية [50] كشلوط [43] نيومان [28] بأن كل طالب يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرصة التدريب والممارسة العقلية، وجدير بالذكر أن هذه النتيجة بالعموم لا تختلف عن أي من الدراسات السابقة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث والذي ينص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافع للإنجاز وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (T) test للعينات المستقلة وذلك بهدف معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافع للإنجاز وأبعاده بعد تطبيق البرنامج والجدول رقم (10) يوضح تلك النتائج.

جدول 10

دلالة الفروق وحجم التأثير بين استجابات افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على متغير مستوى الدافعية وإبعادها

المتغير	المجموعة	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الطموح	تجريبية ن=60	46,6	3,65	8,25	0,001	0,2
	ضابطة ن=60	34,6	3,25			
تحمل المسؤولية	تجريبية ن=60	48	2,77	8,05	0,001	0,5
	ضابطة ن=60	34,5	4,6			
المتابعة	تجريبية ن=60	48,5	3,82	12,4	0,001	0,8
	ضابطة ن=60	35,6	4,7			
المنافسة	تجريبية ن=60	52	3,07	9,7	0,001	0,2
	ضابطة ن=60	37	3,8			
الاستقلالية	تجريبية ن=60	48	3,45	11,65	0,001	0,5
	ضابطة ن=60	38	3,72			
الانقائ	تجريبية ن=60	49	3,76	14,5	0,001	0,8
	ضابطة ن=60	35	4,5			
الثقة بالنفس	تجريبية ن=60	49,7	3,82	11,3	0,001	0,2
	ضابطة ن=60	38,4	4,3			
التوجه بالمستقبل	تجريبية ن=60	47,6	3,55	10,65	0,001	0,5
	ضابطة ن=60	36	4,6			
الدرجة الكلية	تجريبية ن=60	389	6,72	14,6	0,001	0,8
	ضابطة ن=60	289	6,33			

يتبين من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) في تحسين مستوى دافعية الإنجاز بين الطلبة الذين تلقوا تدريباً في تنمية مهارات التفكير (المجموعة التجريبية) والذين لم

يتلقوا تدريباً في تنمية مهارات التفكير (المجموعة التجريبية) والذين لم تلقوا تدريباً في تنمية مهارات التفكير (المجموعة التجريبية) والذين لم

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت test) للعينات غير المستقلة وذلك بهدف معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدافع للإنجاز وأبعاده قبل و بعد تطبيق البرنامج، والجدول (11) يوضح تلك النتائج:

للإنجاز لطلبة المجموعة التجريبية وكان حجم التأثير كبير مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج. (د) النتائج المتعلقة بالفرض الرابع ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في متغير الدافعية للإنجاز لصالح القياس البعدي.

جدول 11

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق وحجم التأثير بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمتغير الدافعية للإنجاز

المتغير	القياس	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
						0,2 0,5 0,8
الطموح	القبلي	33,5	3,65	8,66	0,001	
	البعدي	46	3,25			2,4
تحمل المسؤولية	القبلي	34,3	2,77	8,25		2,2
	البعدي	48	4,6		0,001	
المثابرة	القبلي	36	3,82	7,93		1,9
	البعدي	48	4,7		0,001	
المنافسة	القبلي	36,5	3,07	8,42		
	البعدي	52	3,8		0,001	2,3
الاستقلالية	القبلي	37,5	3,45	6,9		2,1
	البعدي	48	3,72		0,001	
الاتقان	القبلي	36	3,76	9,2		
	البعدي	49	4,5		0,001	1,8
الثقة بالنفس	القبلي	38	3,82	7,8		
	البعدي	49,7	4,3		0,001	2,3
التوجه بالمستقبل	القبلي	35,5	3,55	8,7		
	البعدي	47,6	4,6		0,001	1,9
الدرجة الكلية	القبلي	287	6,72	10,2		
	البعدي	389	6,33		0,001	2,1

دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والاستقلالية والاعتماد على الذات في إنجاز المهام الأكاديمية وتحمل المسؤولية والقدرة على المناقشة والحوار لدى الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي وفقاً لما أشارت إليه النتائج.

#### 7. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- 1- إعداد أدلة للمعلمين تساعدهم على دمج مهارات التفكير ضمن محتوى المقررات الدراسية للتحويل من أسلوب التعلم بالتلقين إلى أسلوب التعلم من أجل التفكير.
- 2- إجراء دراسات مقارنة بين الطلبة الدارسين لمقرر مهارات التعلم والتفكير بجامعة الملك فيصل والطلبة غير الدارسين لمقرر مهارات التعلم والتفكير في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد والإبداعي وبعض سمات الشخصية.
- 3- إجراء دراسات مقارنة تبين تفضيلات الطلبة لأسلوب البرامج المتحررة من المحتوى والبرامج القائمة على أسلوب الدمج لتنمية مهارات التفكير.
- 4- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين على برامج التفكير للاستفادة منها وتطبيقها في تدريس مقرراتهم.
- 5- الاهتمام بموضوع مهارات التفكير الأساسية والمركبة على المستويين

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية على متغير الدافعية للإنجاز في الدرجة الكلية وفي جميع الأبعاد الفرعية بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وتظهر هذه النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في مهارات التفكير باستخدام أسلوب الدمج ضمن محتوى بعض المقررات التربوية (علم النفس التربوي - التقويم التربوي - المناهج وطرق التدريس) في تحسين مستوى الدافعية للإنجاز في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لطلبة المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد على نظرة الطالب المعلم لأهمية التدريب على مهارات التفكير في العملية التعليمية باعتبارها على درجة عالية من الأهمية لتحقيق النجاح سواء في التحصيل المعرفي أو في الخصائص الشخصية ومهارات التواصل والارتقاء بمهنة التدريس وتحقيق الكفاءة الذاتية في التخطيط للتدريس والتعلم وعادات الاستذكار وجميعها عوامل تساعد على تغيير الاتجاهات السلبية إلى اتجاهات إيجابية نحو التعلم والتدريس وأيضاً عدم إغفال ما قدمه البرنامج من استراتيجيات تدريسية وأساليب تعلم نشط وإدارة القاعة الدراسية بأسلوب التعلم الخبراتي الإنساني القائم على التدعيم والتعزيز وزيادة الثقة في قدرات الطلبة وجميعها عوامل تزيد من

## فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية

زينب عبد الله

العلوم والتكنولوجيا، اليمن، 121-145.

[18] سعادة، جودت أحمد. (2003). تدريس مهارات التفكير. الأردن،

عمان: دار الشروق.

[19] غنيمات، خولة وعليمات، عبير. (2012). اثر استخدام برنامج

ارشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسن مستوى

التحصيل الدراسي والدافعية. مجلة الجامعة الاسلامية

للدراستات التربوية والنفسية، عدد(26)، 132-154.

[20] الشريقي، محمد (2005). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الاول

الثانوي بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم

النفسية والتربوية، 6 (2)، 89-110.

[21] دي بونو، إدوارد. (1989). تعليم التفكير. (عادل ياسين وآخرون،

مترجم) الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

[26] رزق، إبراهيم. (1997). برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية في

تنمية التوجهات المستقبلية لطالب الثانوية. رسالة دكتوراه غير

منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

[29] الاعسر، صفاء وكفاقي، علاء الدين. (2000). الذكاء الوجداني.

القاهرة: دارقبا.

[30] يونس، فيصل. (1997). قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير

الناقد والتفكير الإبداعي القاهرة: دار النهضة العربية.

[31] عبد الحميد، جابر. (1997). قراءات في تعليم التفكير والمنهج.

القاهرة: دار النهضة العربية.

[32] جروان، فتحي. (2002): تعليم التفكير مفاهيم: تطبيقات. عمان:

دار الفكر، ط 1.

[34] قطامي، نايفة. (2004). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. الأردن:

دار الفكر.

[36] دي بونو، إدوارد (1997) التفكير الإبداعي. (خليل الجيوشي،

مترجم) أبوظبي: المجمع الثقافي.

[37] السرور، ناديا (1996م). فاعلية برنامج الماجستير شكر لتعليم

التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم

التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة مركز البحوث التربوية، الأردن،

(10)، 57-78.

[41] العتيبي، خالد. (2001م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات

التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة

الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك

سعود.

[42] العنزي، فايز. (2007م). أثر الأندية العلمية المدرسية على تنمية

التفكير الابتكاري والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ المرحلة

المتوسطة بمدينة عرعر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية

التربية، جامعة أم القرى.

[43] كشلوط، إلهام. (2009م). برنامج الأنشطة الفنية لتنمية مهارات

التفكير الناقد لدي طلاب كلية التربية الفنية وعلاقته بالتحصيل

الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الفنية،

جامعة حلوان.

النظري والتطبيقي في برامج التعليم الجامعي بوجه عام وفي برامج

إعداد المعلمين بوجه خاص.

## المراجع

### أ. المراجع العربية

[1] البريدي، عبد الله. (2007). نحو بناء برنامج عربي لتأهيل مهني

وتطبيقي في الإبداع والموهبة. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة،

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهبة، جدة.

[2] الجفري، سماح. (2011م). أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار

الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات

العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

[3] طراد، حيدر. (2012). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير

الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في

كلية التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة

بابل، 1 (5)، 225-254.

[4] لافي، سعيد. (2000م). برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا

المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة

الثانوية. المؤتمر الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير (25-

26 يوليو)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية

التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

[5] قزامل، سونيا. (2000). فعالية استخدام مدخل الطرائف التاريخية

في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية

تفكيرهم الناقد. المؤتمر الثاني عشر، مناهج التعليم.

[7] سعيد، أدورد. (2005). برنامج تدريب لتدريس مهارات التفكير

لمعلمي مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في

الأردن، عمان: دار الشروق

[12] زيان، مازن. (1994). أثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف

كاستراتيجيتي تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية

التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

[13] القضاة، بسام. (1996). أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية

التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ في

الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية

التربية.

[15] جروان، فتحي. (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان:

دار الفكر. ط3.

[16] الجلال، ماجد. (2005). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية

مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات

الإسلامية. شبكة جامعة عمان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة

جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 18

(2)، 90-125.

[17] الحناي، داود (2011م). مستوى مهارات التفكير الإبداعي

لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية

والعلوم التطبيقية. المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد3، جامعة

- [44] أكرم، حبه. (2010م). فعالية برنامج تعليمي إلكتروني مقترح لتدريس مقرر طرق تدريس الدراسات الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الانتساب بكلية التربية للأقسام الأدبية بجدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة الأقسام الأدبية، جامعة الملك عبد العزيز.
- [45] مير، ربيع. (2010م). فعالية برنامج تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال المدارس الابتدائية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- [46] عبد الباري، ماهر. (2010م). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية ببنها. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة بنها.
- [47] العززي، مبارك. (2006م). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمدينة عرعر. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- [48] الهاشحي، زين. (2007م). أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- [49] العوض، يحيى. (2007م). استخدام استراتيجية قائمة على الأسئلة ذات المعرفية العليا في تدريس العلوم وأثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- [50] الوهابة، جميلة. (2008م). أثر استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية على تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- [51] الأحمدى، مريم. (2008م). استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، "مجلة رسالة الخليج العربي"، (107)، 35-60.
- [52] عبد الكريم، منذر و عمران، عدي. (2009م). فاعلية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء. مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، العراق، (43)، 55-83.
- [53] أبو شعبان، نادر. (2010م). أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية والأدبية. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
- [54] سليم، فداء. (2011م). أثر استخدام العصف الذهني في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي. مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، (4)، 25-45.
- [55] الشهراني، سعود. (2010م). أثر استخدام نموذج دورة التعلم على تنمية التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- [56] عدس، محمد. (1996). المدرسة وتعليم التفكير. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- [57] الأندونيسي، نعيمة (1997). اثر استخدام التعليم المبرمج في تدريس مقرر الأحياء على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- [58] الجزائر، عثمان والجمل، علي. (1998) فاعلية برنامج مقترح لتدريس القضايا الجدلية بمقرر التاريخ لدى طلاب كلية التربية في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس التاريخ. بحوث في المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، (52)6، 91-121.
- [59] بهجات، رفعت (2005). الإثراء والتفكير الناقد. القاهرة: عالم الكتب. ط2.
- [60] الخراشي، صلاح. (1987). فاعلية استخدام أسلوب مركب للتدريس في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. مجلة التربية المعاصرة، (5)، 346-385.
- ب. المراجع الأجنبية
- [6] Maxwell, M. G., (2004). *Learning and Thinking: what science tells us about teaching*, <http://studentsfriend.com/onhist/learning.html>.
- [8] Swartz, R. j. & Parks, S. (2002). *Infusing the Teaching of Critical and Creative thinking into Secondary science*. Pacific Grove, CA: critical thinking books&soft ware.pp.9-10
- [9] Tishman, S. E., and Perkins, D. N. (1992). *Teaching Thinking Dispositions*. Harvard University, 219 Longfellow Hall, Appian Way, Cambridge, MA02138, <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html>
- [10] Collado, G. (1992). *Effects of Brainstorming Criteria-cued, and Dissociation Instruction on Creative Thinking With Words*. *Dissertation Abstracts International*, 52(12),4201-4265.
- [11] Cotton, K. (1991). *Teaching Thinking Skills*, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>.
- [14] Jones, H. E, & Haynes, B. T. (1999). *Teaching Thinking Skills: Mapping The Arguments For Curriculum Choices*; Paper presented at the AARE-NZARE Conference, Melbourne, <http://www.aare.edu.au/99pap/mel99174.htm>



- [33] Sternberg, et. al., (1995). *Critical Thinking Tools For Taking Charge Of Your Learning and YourLife*. NewJersey: Prentice Hall Publishing. ISBN 0-13-114962-8.
- [35] Lipman, j., (1991). Critical Inquiry in a Text-Based Environment. Computer Conferencing in Higher Education. *Critical Thinking web*. Retrieved,2016(02)136-182.
- [38] Beyer, K. (1987). *Practical Strategies For The Teaching Of Thinkin*. Newton, MA 02159: Allyn and Bacon, Longwood Division: 7 Wells Avenue
- [39] wellberg, w. (1995). *The Effect of a Training Program on Writing Achievement And Peer- feed back*: <https://dspace.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/6780>
- [40] Shower, m. (2003). *Thinking Critically About Critical Thinking: Educational Philosophy and Theory*. 471. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x.
- [22] Costa, A. (1985) A Glossary of thinking Skills Developing Minds: A resource Book for Teaching Thinking. New York: Mc Graw
- [23] Barell, J. (1991). *Teaching for Thoughtfulness: Classroom Strategies To Enhance Intellectual Growth*. Longman Publishing Group, 95 Church St., White Plains, NY 10601.
- [24] Gallagher-Thompson, D., & Osgood, N. J. (1998). Suicide in later life. *Behavior Therapy*, 28(1), 23-41.
- [25] Buskist, W., & Gerbing, D. W. (1990). *Psychology: Boundaries and frontiers*. Scott Foresman & Company.
- [27] Craik anf Lochart. (1972). *Re-Thinking Reason*. Albany: State University of New York Press. <http://science.uniserve.edu.au/newsletter/vol16/johnson.html>
- [28] Newman, J.,(1991). *Critical thinking and systems thinking: towards a critical literacy for systems thinking in practice*. In: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>.

# THE EFFECTIVENESS OF A TRAINING PROGRAM FOR THE INTEGRATION OF DIVERGENT THINKING SKILLS IN TEACHING SOME EDUCATIONAL COURSES AMONG A SAMPLE OF FACULTY OF EDUCATION STUDENTS AT KING FAISAL UNIVERSITY

ZAINAB A. G. ABDULLAH  
King Faisal University

**ABSTRACT\_** The study aimed to preparing a training program based on integration of divergent thinking skills in teaching some educational courses among a sample of faculty of education students at King Faisal University, measuring effect of a training program on some psychological variables (achievement motivation- critical thinking skills) and introducing cognitive content of some educational courses in an interesting way to increase students motivation and emphasizes his active and positive role in knowledge acquisition study Problem 1-There are significant differences between the mean scores of experimental group and the mean scores of control group in the study variables(achievement motivation - critical thinking skills) for the sake of experimental group after the application of the program 2-There are significant differences between the mean scores of the experimental group in the study variables (achievement motivation - and critical thinking skills) before and after the application of the program 3- There are no statistically significant differences between mean scores of the control group in the study variables (achievement motivation - and critical thinking skills) post and pre measurement Study sample Study sample contains (120) third and fourth grade students in faculty of education (60)experimental (60)control groups , group were equivalent in all independent and demographical variables Study tools 1-The training program aims to (the development of the skills of basic and complex thinking at third-level students and the fourth at the Faculty of Education at King Faisal University 2-the critical thinking skills scale prepared by Al Sharqi (2005)1- achievement motivation scale (Ghneimat 2012) and the developer of the scale (Attia, 2002) study results showed statistical significant differences between the experimental group and the control group in post measurement in critical thinking skills for the sake of experimental group. Results showed statistical significant differences between the pre and post measurement in critical thinking skills for the sake of post measurement. Results showed statistical significant differences in increasing level of achievement motivation between the experimental group and the control group for the sake of experimental group. And results showed that all the values (T) test were significant between the experimental group and the control group in pre and post measurement in achievement motivation for the sake of post measurement study recommendations In light of the findings, the researcher recommended the necessity of preparing programs to help teachers to integrate thinking skills within the content of the academics courses, and to move from rote learning style to active learning the style.

**Keyword:** training program, divergent thinking skills, King Faisal University.