الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة -1-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة جامعة باتنة (01)

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علوم التربية تخصص تكنولوجيا التربية والتعليم

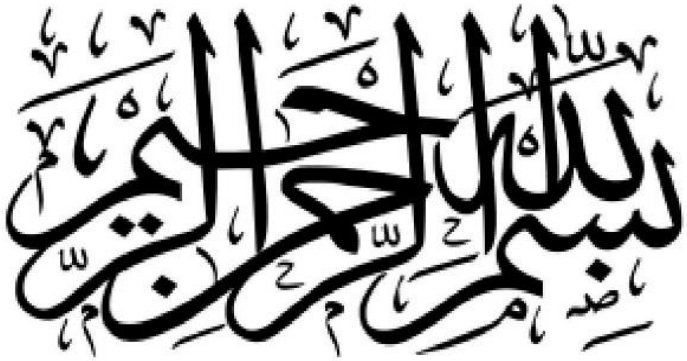
إعداد الطالب: قهلوز منير

إشراف: أ.د. بروال مختار

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د.بعزي سمية	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
أ.د.بروال مختار	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقررا
أ.د.بشقة عز الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
أ.د.كتفي عزوز	أستاذ التعليم العالي	جامعة مسيلة	عضوا مناقشا
د. مسعودي الويزة	أستاذة محاضرة.أ	جامعة جيجل	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023



ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، واختيرت عينة الدراسة من طلبة السنة أولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية بجامعة الجزائر (02) للسنة الدراسية 2022/2023، حيث تكونت عينة الدراسة من (80) فردا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (40) طالبا وطالبة، وتم تدريسها باستخدام برنامج كورت، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (40) طالبا وطالبة وتم تدريسها بالطريقة المعتاد، وللحصول على البيانات تم الاعتماد على اختبار مهارات التفكير الموضوعي المعد من طرف الباحثين رزوقي ومحمد (2019) كاختبار قبلي ثم باشر الباحث بتطبيق برنامج كورت (جزئي الإدراك والتنظيم) باستخدام الوسائط الإلكترونية في البرنامج الدراسي، وبعد نهاية البرنامج، تم إعادة تطبيق الاختبار نفسه كاختبار بعدي، وتمت مقارنة متوسط درجات الاختبارين للتأكد من فرضيات الدراسة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي بعد تطبيق برنامج كورت. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية نفسها في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي بعد تطبيق برنامج كورت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة نفسها في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي.حجم تأثير برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة مرتفع. ومن خلال هذه النتائج أظهرت الدراسة عن فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية لتنمية مهرات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: برنامج كورت، الوسائط الإلكترونية، مهارات التفكير الموضوعي

Summary:

The study aimed to determine the effectiveness of the CORT program using electronic media in developing substantive thinking skills among a sample of university students. To answer the study questions and verify the validity of the hypotheses, the researcher used the quasi-experimental approach with the design of the experimental and control groups, and the study sample was chosen from first-year university students. Joint Social Sciences at the University of Algiers (02) for the academic year 2022/2023, where the study sample consisted of (80) individuals who were divided into two groups: the experimental group, the number of its members (40) male and female students, and it was taught using the Cort program, and the control group, the number of its members (40).) to male and female students and was taught in the usual way. To obtain data, we relied on the objective thinking skills test prepared by the researchers Razouki and Muhammad (2019) as a pre-test. Then the researcher began applying the CORT program (part of perception and organization) using electronic media in the study program, and after the end of the program. The same test was re-applied as a post-test, and the average scores of the two tests were compared to confirm the study's hypotheses. The study showed the following results: There were statistically significant differences in the level of objective thinking skills between the average scores of the experimental group members and the average scores of the control group in the post-measurement on the skills test. Objective thinking after applying the CORT program. There are statistically significant differences in the level of substantive thinking skills between the average scores of the experimental group members in the pre-measurement and the average scores of the same experimental group in the post-measurement on the substantive thinking skills test after applying the CORT program. There are no statistically significant differences in the level of substantive thinking skills between the average scores of the control group members in the pre-measurement and the average scores of the same control group in the post-measurement on the substantive thinking skills test. The size of the effect of the CORT program using electronic media in developing substantive thinking skills among a sample of students The university is high. Through these results, the study showed the effectiveness of the CORT program using electronic media to develop objective thinking skills among a sample of university students.

Keywords: Cort program, electronic media, objective thinking skills.

إهداء

إلى الوالدين العزيزين أطال الله في عمرهما

إلى كل من ساندني ودعمني أهدي هذا العمل المتواضع

شكر وتقدير

احمد الله سبحانه وتعالى واشكره على فضله ونعمته في إتمام وإنجاز هذا العمل.

وأتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور بروال مختار ولجنة المناقشة التي تحملت عبء المناقشة والتقييم الخاص بالأطروحة، وكل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع وكانوا عونًا طوال رحلة البحث العلمي.

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	
1- مشكلة الدراسة	2
2- أهداف الدراسة	6
3- أهمية الدراسة	6
4- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاصطلاحية والإجرائية	7
5- الدراسات السابقة	8
6- فرضيات الدراسة	24
الفصل الثاني: برنامج كورت لتعليم التفكير	
تمهيد:	26
1 – تعريف برنامج كورت	26
2- مؤسس برنامج كورت	27
3 – برامج تعليم التفكير	27
4 – أهداف برنامج كورت	29
5 – الفئات المستهدفة من برنامج كورت	29
6 – الأساس العلمي الذي يقوم عليه برنامج كورت	30
7 – خصائص برنامج كورت	30
8 – مميزات برنامج كورت للتفكير	31
9- العوامل التي جعلت برنامج كورت أكثر شهرة واستخداماً	32
10 – شروط استخدام برنامج كورت	32
11 – معايير تصميم برنامج كورت	33
12 – وحدات برنامج كورت	34

13 – دروس كل جزء من أجزاء برنامج كورت	35
14- خطوات تضمين برنامج كورت في المنهاج	56
خلاصة	57
الفصل الثالث: الوسائط الإلكترونية	
تمهـــيد	59
1- مفهوم الوسائط الإلكترونية	59
2- تعريف الوسائط التكنولوجية التعليمية	60
3- تعريف الوسائط الإلكترونية	62
4- استخدامات الوسائل التعليمية والوسائط الإلكترونية في التعليم	62
5 – خصائص الوسائط الإلكترونية	63
6- مميزات الوسائط الإلكترونية	65
7- معايير استخدام الوسائط الإلكترونية في مجال التعليم	65
8- أسس ومعايير اختيار الوسائل التكنولوجية التعليمية	65
9- الأسباب التي دعت إلى استخدام الوسائط الإلكترونية	66
10- أهمية الوسائط الإلكترونية في عمليات التعلم والتدريب	67
11- أنواع الوسائط التكنولوجية التعليمية	69
12- دور وأهمية الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد العملية التعليمية	70
13- أهمية الوسائط التكنولوجية التعليمية في النقاط التالية	71
14- أنواع الوسائط (الأجهزة) الإلكترونية المستخدمة	72
15- أهمية الوسائط الإلكترونية في توسيع الإدراك	72
16- الأهمية التعليمية للوسائط الإلكترونية	74
17- طرق استخدام الوسائط في تسيير الحصة	74
18- أهداف استخدام الوسائط الإلكترونية في مجال التعليم	75
19- أهمية الوسائط الإلكترونية في اكتساب المهارات	76
20- شروط نجاح الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية	76
21- الاستفادة من مستحدثات الوسائط الإلكترونية في التعليم	77
22- التطور التاريخي للوسائط الإلكترونية	77
23- العناصر المكونة للوسائط الإلكترونية	78
24- وظائف الوسائط الإلكترونية التعليمية	79

خلاصــة	79
الفصل الرابع: مهارات التفكير الموضوعي	
تمهيد	81
أولا التفكير	82
1- مفهوم التفكير	82
2- تعريف التفكير	82
3- أهمية تعليم التفكير	83
4- خصائص التفكير	84
5- نظريات التفكير	85
6- مستويات التفكير	87
7- برامج تعليم التفكير	87
8- مفهوم مهارات التفكير	89
9- تصنيف مهارات التفكير	90
ثانيا: مهارات التفكير الموضوعي	91
1- مفهوم التَّفكير الموضوعي	91
2- تعريف التفكير الموضوعي	92
3- خصائص التفكير الموضوعي	93
4- خصائص المتعلم ذي التفكير الموضوعي	94
5- أسس التفكير الموضوعي	94
6- أهمية تنمية التفكير الموضوعي	95
7- عوائق التفكير الموضوعي	95
8- المنطلقات النظرية للتفكير الموضوعي	96
9- مميزات التفكير الموضوعي	96
10- كيفية بناء التفكير الموضوعي	97
11- أبعاد التفكير الموضوعي	97
12- خطوات التفكير الموضوعي	97
13- مهارات التفكير الموضوعي	98
خلاصة	100

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	102
1 – تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	102
2 – منهج الدراسة	103
3 – متغيرات الدراسة	104
4– حدود الدراسة	104
5– عينة الدراسة وخصائصها	105
6– أدوات الدراسة	106
7– تحديد الفروق بين مجموعتي الدراسة قبل تطبيق برنامج كورت	116
8– إجراءات الدراسة الميدانية	118
9– المعالجات الإحصائية	119
الفصل السادس: نتائج الدراسة	
تمهيد:	121
1– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	121
2– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	124
3– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	128
4– عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	130
الاستنتاج العام	133
خاتمة	136
توصيات الدراسة	137
المراجع	138
الملاحق	146

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	دروس مهارات برنامج كورت	55
2	توزيع عينة الدراسة وافراها	105
3	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	105
4	الإطار العام لسير حصص البرنامج	109
5	درجة سهولة كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الموضوعي	114
6	درجة تمييز كل فقرة من فقرات التفكير الموضوعي	116
7	معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمهارة التابع لها	117
8	معامل ارتباط كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الموضوعي	118
9	معاملات ثبات الاختبار	118
10	معامل كودر – ريتشارد سون 21	119
11	نتائج اختبار (ت) في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الموضعي لعينتين مستقلتين	120
12	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير الموضوعي	124
13	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الموضوعي	128
14	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الموضوعي	131
15	فعالية المتغير المستقل على المتغير التابع	134

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	التصميم التجريبي للدراسة	124

مقدمــة:

يعد التفكير مهارة أساسية لدى جميع فئات المتعلمين، بدء من المرحلة الابتدائية وصولا إلى المرحلة الجامعية، وبالرغم من عدم وجود إجماع حول أفضل طريقة لتعليم التفكير، إلا أن هناك اتفاقا تاما بين التربويين على أهميته وضرورة تنميته لدى فئة الطلبة، ويعد هذا الأمر ضروريا لتمكين هذه الفئة من العيش بكفاءة في زمنها، والتنافس مع الأمم الأخرى في الإنتاج الفكري، ومن هنا كان من الضروري تلبية هذه التوجيهات، وإعداد الطلبة إعدادا يمكنهم من امتلاك مهارات التفكير المختلفة وممارستها في جميع مجالات حياتهم، والتفكير من أكثر أنماط السلوك البشري تعقيدًا، لذلك تباينت آراء الباحثين التربويين وعلماء النفس حول مفهومه. ويرجع هذا التباين إلى صعوبة ملاحظة التفكير بشكل مباشر، واعتماده على استنتاجات من خلال سلوك الإنسان في المواقف الحياتية المتباينة.

وقد عرفه فتحي جروان (2002) بأنه: "عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والموازنة والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيدا"

إذا فالتفكير هو عملية بحث عن المعنى لشيء ما، سواء كان عبارة أو تصرفًا أو حدثًا أو إشارة أو رأيًا، ونستخدم في التفكير مجموعة من العمليات العقلية التي تساعدنا على معالجة المعلومات وفهمها وإنتاج أفكار جديدة.

ويرى دي بونو (De Bono) من خلال سؤاله مجموعة كبيرة من الأفراد من مختلف الأعمار أن التفكير "هو التقصي المدروس للخبرة من أجل تحقيق غرض ما، وقد يكون هذا الغرض هو الفهم أو اتخاذ قرار أو التخطيط أو حل مشكلة أو الحكم على شيء ما أو القيام بعمل معين".

وفي عالم يتسم بالتطورات المتسارعة، تصبح المعلومات قديمة، بينما تبقى مهارات التفكير أداةً دائمةً لا غنى عنها. فهي تُمكن الفرد من اكتساب المعلومات الجديدة بشكل مستمر، والتعامل مع التحديات المتغيرة بكفاءة. (العتيبي، 1997)

والتفكير الموضوعي أحد أهم أنواع التفكير التي يجب على المفكر أن يغوص فيها ولما للتفكير من دور كبير في صياغة منهجيته ورؤيته الفكرية، وتغير الأمم ورقي الإنسان وتطوره، ومن هنا يعرف التفكير

الموضوعي بأنه: "مجموعة من الأساليب والخطوات والأدوات التي تمكننا من الوقوف على الحقيقة، والتعامل معها على ما هي عليه بعيدا عن الذاتية والمؤثرات الخارجية". (بكار، 2008، ص 45)

ويعد التفكير الموضوعي مهارة أساسية لمناقشة الأمور والموضوعات بفعالية، وهناك عدة نقاط يجب أخذها في الاعتبار لتحقيق هذا الهدف تتنوع أشكال وأنماط التفكير، منها التفكير النقدي والإبداعي والتقليدي والعلمي. على الرغم من اختلافها عن التفكير الموضوعي في بعض النقاط، إلا أنها تتقاطع معه في نقاط أخرى، ويمكن اعتبار التفكير الموضوعي تجميعا لصفات التفكير النقدي، الإبداعي، التقليدي، والعلمي، إذ لا يقتصر على النقد فحسب، بل يسعى أيضا للإبداع والتطوير ويتميز صاحب التفكير الموضوعي بطبيعته الباحثة ورغبته المستمرة في الابتكار والتحسين، حتى يصل إلى أقصى درجات الموضوعية، وبالتالي، يمكن القول إن التفكير الموضوعي ليس مجرد مهارة من مهارات التفكير، بل هو صفة أو سمة تجمع بين العديد من المهارات والنهج، مما يجعله فعالا في التحليل والتقييم والابتكار في مختلف المجالات.

لتعزيز مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة، يعد استخدام الوسائط الإلكترونية أمرا بالغ الأهمية، حيث تعتبر نهجا تعليميا حديثا يوظف مزيجا من النصوص والصور والصوت والفيديو والعناصر التفاعلية، ويعد أسلوب الوسائط الإلكترونية واحدا من صور تكنولوجيا التعليم الحديثة، حيث يعتبر منظومة تعليمية تتفاعل تفاعلا وظيفيا من خلال الجزء التعليمي لتحقيق أهداف محددة، وتقوم الوسائط على تنظيم متتابع محكم يسمح لكل متعلم أن يسير في الجزء التعليمي وفق خصائصه المميزة وأن يكون نشيطا وإيجابي طوال مدة مروره به. (حامد، 1983، ص 12)

بما أن أجهزة تكنولوجيا التعليم والابتكارات التقنية أصبحت جزءا أساسيا من نظام التعليم، فإنها أصبحت ضرورة لا مفر منها للمؤسسات التعليمية والتربوية. فهي تساهم في حل العديد من التحديات التي تواجهها، مثل الازدحام في الفصول الدراسية، ونقص الكفاءة والكمية في الهيئة التدريسية، وتقليل الفجوات الفردية بين الطلبة، بالإضافة إلى ذلك، تعمل على تطوير وتحسين أساليب التدريس وتقديم وسائل تعليمية متنوعة وفعالة. كما توفر الوقت والجهد للمعلمين والطلبة على حد سواء، وتجسد المفاهيم النظرية بشكل عملي وملموس، مما يجعل التعلم أكثر فعالية وأثرا أكبر في الطلبة. (عبد السميع، 2012، ص 39).

ومن هنا ندرك أن إكساب الطلبة مهارات التعامل مع أجهزة وابتكارات تكنولوجيات التعليم يعتبر خطوة أساسية نحو توظيف تلك الأدوات بشكل فعال فبي العملية التعليمية، ولذلك فان "جهودا مقصودة لا بد أن تبذل في سبيل تعريف الطلبة بالمستحدثات التكنولوجية وخصائصها ومجالات توظيفها في العملية التعليمية من ناحية وإكسابهم مهارات التعامل معها من ناحية أخرى". (دافيسو تيارل، 1998، ص 239).

وقد تناولت الدراسات الأجنبية بشكل متزايد برامج تطوير مهارات التفكير باستخدام الوسائط الإلكترونية، أظهرت هذه الدراسات اهتمامًا كبيرًا ببرامج التدريب المنهجي، بينما لم تحظَ الدراسات العربية، وبشكل خاص الدراسات الجزائرية، بنفس المستوى من الاهتمام، ويمكن أن يرجع ذلك جزئيا إلى حداثة هذه البرامج في الساحة العربية، يتضح أن الدراسات العربية والأجنبية التي اعتمدت برامج التدريب المنهجي لتطوير مهارات التفكير باستخدام الوسائط الإلكترونية، ركزت بشكل رئيسي على تطوير المهارات المتضمنة في المناهج الدراسية.

وفي ضوء هذا الاهتمام بتنمية مهارات التفكير ظهرت في الآونة الأخيرة برامج تهدف إلى تنمية مهارات التفكير، وتتنوع تلك البرامج بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع تنمية مهارات التفكير، ومن أشهر هذه البرامج، برنامج ديبونو لتنمية التفكير (كورت – CoRT)، والذي يعد البرنامج الأكثر شهرة وانتشارا واستخداما من بين برامج تنمية التفكير ويعد إدوارد ديبونو من أبرز علماء التفكير الذين يدافعون بقوة عن برامج التدريب المنهجي على مهارات التفكير أو أدواته بطريقة مباشرة، ويتميز برنامج دي بونو المعروف بكورت المشتق اسمه من اسم مؤسسته المعنية بنشر وتطوير البرنامج مؤسسة البحث المعرفي، بأنه يمكن تطبيقه بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية وهذا هو الاتجاه الذي يتخذه دي بونو. كما يمكن الاستفادة منه في إطار المواد الدراسية عن طريق دمج المهارات التي يتضمنها البرنامج مع مواقف ومشكلات دراسية من محتوى المنهج. (دي بونو، 2009، ص 05)

وبناء على ما تقدم يرى الباحث ضرورة الارتقاء بمستوى مهارات التفكير الموضوعي من خلال برامج تعليم التفكير ومن أبرزها برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية وتحديدا الجزء الأول منه وهو توسيع مجال الإدراك حيث إن الهدف من هذا الجزء هو توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى الطلبة، وهو جزء أساسي، ويجب أن يدرس قبل الأجزاء الأخرى، كذلك الجزء الثاني من برنامج كورت وهو

التنظيم والذي يساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم، فالدروس الخمسة الأولى منه تساعدهم على تحديد معالم المشكلة، والخمسة الأخيرة تعلم الطالب كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول.

ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة وباستخدام المنهج التجريبي لتحاول دراسة فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارة التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة، وتشمل دراسة هذا الموضوع جانبين، الجانب النظري والجانب الميداني.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

1- تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تزايد الاهتمام في عصرنا الحديث بتنمية وتحسين قدرات الطلبة على التفكير والوعي به، حيث إن التحكم في عمليات التفكير يعتبر أساسيا ومهما لدمج التفكير في عمليات التعلم داخل الأفواج الدراسية، ويساعد ذلك على تمكين المتعلمين من القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها ومتابعتها وتقييمها أثناء عملية التعلم، فالوعي بالتفكير يعني القدرة على تحديد ما يعرفه المتعلم وما لا يعرفه، وتوجيه الجهود نحو تعزيز هذه العمليات العقلية. (عبد الرؤوف، 2015)

وتبعا لذلك فإن التفكير هو العملية التي يمارس الفرد من خلالها نشاطه على الخبرة وهو عملية يقوم بها الجميع، ولا تقتصر على فئة معينة من الأشخاص، فالجميع يمتلكون قدرات متنوعة في مجالات الذكاء، ويتفاوتون في مستوياتهم وأنواعهم من الذكاء (دي بونو، 2008)، ويمكن تعليم التفكير لكل من التلاميذ والطلبة أي بدء من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، التي تعتبر مرحلة انتقالية مهمة في حياة الطالب وتعد فرصة مميزة لتطوير مهاراته في التعلم الذاتي، حيث يصبح الاعتماد على القدرات الذاتية في التعلم هو السمة الغالبة من أجل النجاح والتفوق في حياته العلمية والدراسية والمهنية، ويعد تحليل وتنظيم الأفكار من المهارات الأساسية التي يجب على الطلبة تنميتها، وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير المختلفة، كما يجب على الطلبة الابتعاد عن الذاتية في التفكير، من أجل تحليل المعلومات بشكل منطقي وعقلاني وفهمها بشكل أفضل، دون التأثر بالعواطف أو المعتقدات الشخصية، ليتمكن الطلبة من التمييز بين المعلومات الموثوقة وغير الموثوقة.

ولكون مهارات التفكير الموضوعي لم تحظ بالاهتمام الكافي في النظام التعليمي في الجزائر، فقد يكون هذا أمرا يعود إلى عدة عوامل، مثل عدم وجود التركيز الكافي على تطوير هذه المهارات في مناهج التعليم وتدريب المعلمين على كيفية تنميتها لدى الطلبة، كما قد يكون هناك تحد في توجيه الطلبة وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم الفكرية بشكل مستقل ومبتكر، لذا كان من الضروري تشجيع الطلبة على استخدام مهارات التفكير الموضوعي في موادهم الدراسية وتطبيقها على مختلف المستويات التعليمية، بما في ذلك المرحلة الجامعية، ومن المهم أن يقوم المعلمون والأساتذة بالتوجيه الفعال وتوفير الدعم للطلبة لتطوير هذه المهارات، والتأكيد على أهمية فهم المفاهيم والتحليل الموضوعي بدلا من التركيز الحصري على الحصول على أعلى الدرجات، وقد أشارت إلى ذلك دراسة الزيدي (2022) التي هدفت إلى معرفة مهارات التفكير

الموضوعي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية بالعراق، وبينت نتائج البحث وجود فرق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في مهارات التفكير الموضوعي.

وبما أن مهارات التفكير الموضوعي من أهم المهارات التي يجب على الطلبة امتلاكها في عصرنا الحالي التي تساعدهم على تحليل المعلومات وتقييمها بموضوعية خاصة في ظل ثورة المعلومات الحديثة والتي أضحى فيها العالم الرقمي جزءا لا يتجزأ من حياة الطلبة نجد أن للوسائط الإلكترونية دورا مهما وفعالا في حياتهم خاصة مع التقدم التكنولوجي السريع في جميع الميادين التعليمية، فهذه الوسائط تعمل على الرفع من عجلة التقدم في كل مستويات التعليم والتعلم (سعدي، 2015)، ولتحفيز الطلبة وتعزيز التفاعل الإيجابي مع المناهج التعليمية، ينصح بالاستفادة من مختلف تقنيات التعليم، بما في ذلك الوسائط الإلكترونية حيث يعتقد العديد من التربويين أن استخدام الوسائط الإلكترونية يمكن أن يعزز التفاعل النشط بين المتعلم والبرنامج التعليمي من خلال الممارسة والتدريب، وقد أشارت دراسة ربيعي (2017) إلى أهمية الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي إلكتروني في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى أن حجم تأثير البرنامج التعليمي الإلكتروني المقترح في هذه الدراسة مرتفع إذ بلغ (1.38).

وعليه نعتقد أن توظيف الوسائط الإلكترونية ضمن البرامج التدريبية قد تساهم في تنمية مهارات التفكير الموضوعي من خلال توفير المعلومات، حيث تتيح الوسائط الإلكترونية للفرد الوصول إلى كمية هائلة من المعلومات من مصادر متنوعة، مما يساعده على تكوين صورة شاملة حول أي موضوع، بالإضافة إلى تعزيز مهارات التحليل، أين يتمكن الطلبة من التواصل مع أشخاص آخرين عبر المنصات الإلكترونية المختلفة من أجل تبادل المعلومات والأفكار ومناقشة مختلف القضايا بشكل موضوعي، وكذلك اعتماد الطلبة بشكل رئيسي على الحاسوب الذي يجمع بين العديد من الوسائط كالفيديو والرسوم المتحركة والثابتة والنصوص والبرامج التعليمية التي تساهم في رفع كفاءة العملية التعليمية، وتمثل برامج الحاسوب أحد أهم تطبيقات تكنولوجيا التعليم، فقد أحدثت طفرة هائلة في مجال تصميم وإنتاج البرامج التعليمية، وإدارة عمليات التعليم والتعلم، ومساعدة المتعلمين في كل الأعمار

على التحول من النظام التلقيني المعتاد إلى بيئة التعلم الكاملة التي تعمل على استثارة التفكير وإنارة العقول (بن حامد، 2011).

وعليه يرى بعض الباحثين في تعليم التفكير أن البرامج المستقلة لا تساعد المتعلمين في نقل أثر التعلم إلى مواقف أخرى في المواد الدراسية، وإنما ينحصر أثره في المواقف المتضمنة في الدروس المستقلة وينتهي بانتهائه ويرون أن برامج دمج مهارات التفكير بمحتوى المواد الدراسية يعد أفضل، بحيث يتمكن المتعلم من تطبيق مهارات التفكير بسهولة ووضوح كلما احتاج إليها (Stemberg & Williams, 2004)، ويشير آخرون إلى إمكانية تعليم التفكير بشكل مباشر ومستقل، وفي الوقت ذاته بإمكان المعلمين دمجه في محتوى المواد الدراسية. (Cotton, 2001).

وتبعا لذلك تقدم الخطط المنهجية في التدريس نموذجا يعتمد بشكل كبير على دور الأستاذ كمصدر للمعرفة، بينما يقتصر دور الطلبة على الاستقبال، وهذا النهج يقيد التعلم ويقلل من اهتمام الطلبة بالمواد الدراسية، وينجم عن ذلك ضعف في المردود الدراسي وعدم الرغبة في التفاعل مع المحتوى الدراسي، وهذه النقطة السلبية تحتاج إلى تغيير جذري في أساليب التعليم، حيث ينبغي أن يشارك الطلبة بشكل أكبر في عملية التعلم ويشعرون بالرغبة الفعلية في استكشاف المواد الدراسية بدلا من الشعور بالتوتر أو الخوف منها. قرشي (2010)، لذا فإن دمج برامج تعليم التفكير كبرنامج "التفكير المنتج" لكوفنغتون وزملائه وبرنامج كورت لإدوارد دي بونو في المناهج الدراسية باستخدام الوسائط الإلكترونية يمكن أن يكون له تأثير كبير في تعزيز مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة، ما يؤدي إلى تحسين مستوى التعليم بشكل عام، وبرنامج كورت من بين البرامج التي تساهم في ذلك، فهو يتيح حرية التعامل مع المحتوى الدراسي ويمكن للمعلمين تصميم أنشطة تعليمية تشجع الطلبة على التفكير بموضوعية، وتوجيههم نحو استكشاف وفهم المفاهيم بشكل أعمق، فالبعض يدرس برنامج كورت بمادة منفردة، بينما يدمجه البعض الآخر بدمجه في مادة ما أو في المنهاج كله، وتعليم التفكير عند دي بونو مؤسس على أدوات ثابتة يمكن توظيفها في مواقف مختلفة، سواء أكان ذلك في المنهاج الدراسي أم في الحياة العامة خارج حدود المدرسة أو الجامعة، وبالتالي فإن دروس كورت يمكن تطبيقها في مختلف الأعمار والمراحل الدراسية. (الجلاد، 2006)

رغم وجود العديد من الدراسات التي استهدفت فاعلية برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير المختلفة في العالم العربي، إلا أن الدراسات التي استهدفت بشكل خاص تنمية مهارات التفكير

الموضوعي تكاد تكون نادرة، وهذا النقص في البحث يظهر التحدي الذي يواجه الباحثين في هذا المجال، خاصة مع قلة الدراسات التربوية التي تختبر مهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة الجامعة، وبناء على ذلك فإن هناك حاجة ملحة لإجراء المزيد من الدراسات التي تركز على تنمية مهارات التفكير الموضوعي في مختلف المراحل التعليمية عموما، وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص، وتوظيف برنامج كورت لتنمية مهارات التفكير الموضوعي يأتي كحل لهذه الحاجة، إذ يعتبر هذا البرنامج جديدا على الساحة التعليمية الجزائرية، ويهدف البرنامج إلى تعزيز مهارات التفكير من خلال توفير مجموعة من الأدوات العملية التي يتم تدريب الطلبة على استخدامها في مواقف متعددة، وتأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة.

لذلك تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال العام التالي:

"ما فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية فعالية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة؟"

ويندرج تحت السؤال العام الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي بعد تطبيق برنامج كورت ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية نفسها في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي بعد تطبيق برنامج كورت ؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة نفسها في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي؟

4. ما هو حجم تأثير برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية فعالية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة؟

2- أهداف الدراسة:

• التحقق من فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة أفراد عينة الدراسة.

• الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية من الطلبة أفراد عينة الدراسة وذلك في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على اختبار التفكير الموضوعي ومهاراته الفرعية.

• الكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية نفسها من الطلبة أفراد عينة الدراسة في التطبيق البعدي على اختبار التفكير الموضوعي ومهاراته الفرعية.

• الكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة من الطلبة أفراد عينة الدراسة وذلك في التطبيق البعدي على اختبار التفكير الموضوعي ومهاراته الفرعية.

• تحديد الأثر الذي يحدثه برنامج كورت باستخدام الوسائط الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة.

3- أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة كما يلي:

1- التفكير الموضوعي ينمي لدى الطلبة حب البحث والاستقصاء والاستطلاع العلمي والتأني عند إصدار الأحكام.

2- تعليم مهارات التفكير الموضوعي يسهم في إكساب المتعلم فهما أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية، ويعمل على تنشيط ذهنه باستمرار.

3-تمكين المتعلم بالتفكير الموضوعي من اكتشاف الحقائق العلمية وفهم الظواهر الطبيعية وأسباب حدوثها وتمكن من تصنيفها إلى فروع عديدة من المعرفة كالعلوم الإنسانية، والاجتماعية، والطبيعية، وغيرها.

4-تعزيز تقدير الطلبة لمستوى أدائهم وتشكيل رؤيتهم الفعّالة لحل التحديات التي يواجهونها في مجتمعهم.

5- تسليط الضوء على أهمية بعض التقنيات التي تلعب دور في تنمية التفكير الموضوعي لدى الطلبة.

6- الاستفادة من أدوات الدراسة وبرنامج كورت المعد لتنمية التفكير الموضوعي.

7- أهمية عينة البحث كونهم يمثلون فئة هامة من طلبة الجامعة ومن ثم استغلال قدراته وتنميتها استعدادا لموجهة تحديات المستقبل.

8- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في تحسين نوعية لبرامج والخدمات المقدمة إلى تلك الشريحة من الطلبة بمؤسسات التعليم العالي.

4- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاصطلاحية والإجرائية:

- **الفعالية:** يعرف هارتلي (hartely) الفعالية على أنها: "القدرة على تحقيق البرنامج لأهدافه بدرجة مرضية، عندما يستخدمه أولئك الذين اعد من اجلهم تحت الشروط التي من المحتمل أن يستخدم في ظلها البرنامج في المستقبل". (بوتة، 2018، ص 252)

- **برنامج كورت:** هو برنامج للتفكير صممه دي بونو، والذي يتألف من ستة أجزاء وكل جزء يحتوي على عشرة دروس لتعليم مهارات التفكير الستة وهي: توسيع الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات والعواطف، الفعل، وقد ركزت الدراسة الحالية على جزء توسيع الإدراك وجزء التنظيم من برنامج كورت لتعليم التفكير.

- **كورت "1" (توسعة مجال الإدراك):** يعتبر الجزء الأساسي ضمن برنامج كورت يجب دراسته قبل كل الأجزاء الأخرى، ويتكون إجرائيا من (10) دروس، وتتمثل في (معالجة الأفكار، اعتبار جميع العوامل، القوانين، النتائج المنطقية وما يتبعها، الأهداف، التخطيط، الأولويات، البدائل والاحتمالات، القرارات، وجهات نظر الآخرين)

- **كورت "2" (التنظيم):** ويهدف هذا الجزء من برنامج كورت لتنظيم عملية التفكير بشكل عام لتجنب الانتقال العشوائي من موضوع لآخر، ويتكون إجرائيا من 10 دروس، وتتمثل في (ميز، حلل، قارن، اختار، أوجد سبل أخرى، ابدأ، نظم، ركز، أدمج، قرر)

- **الوسائط الالكترونية:** عرفت بتعريفات عديدة ومتنوعة، ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

يعرف الحيلة الوسائط الإلكترونية بأنها: "استعمال وسيطين أو أكثر لعرض المعلومات، ويمكن أن تتضمن هذه الوسائل رسوما ثابتة أم متحركة، أو صوتا، ونحوها".

ويعرفها الفار (2004) بأنها: "برمجيات تتضمن الصور الثابتة والمتحركة، لقطات الفيديو، الألوان المختلفة، وأشكال ظهور النصوص والمؤثرات الصوتية، تنوع المثيرات كالألعاب التعليمية والمحاكاة".

أما إجرائيا فهي استخدام كل من الحاسوب، جهاز عرض البيانات (داتاشو)، برنامج بور بونت وبرنامج الوورد بشكل فعال لتحقيق فعالية برنامج كورت لتنمية مهارات التفكير الموضوعي مع استخدام العروض التقديمية والأنشطة الجماعية.

- **مهارات التفكير الموضوعي:**

المهارة يعرفها النجار (2003) على أنها: "القيام بعمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول"

وعرف بكار (2008) التفكير الموضوعي بانه: "هو مجموعة من الأساليب والخطوات والأدوات التي تمكننا من الوقوف على الحقيقة، والتعامل معها على ما هي عليه بعيدا عن الذاتية والمؤثرات الخارجية"

وعرف هولت (2000) التفكير الموضوعي بأنه "مجموعة الأساليب والخطوات والأدوات التي تمكننا من الوقوف على الحقيقة، والتعامل معها على ما هي عليه، بعيدا عن الذاتية والمؤثرات الخارجية".

ومهارات التفكير الموضوعي هي المهارات التي تشمل كل من مهارة التصنيف ومهارة التفسير ومهارة التنبؤ ومهارة التحكم لذا اجرائيا فان مهارات التفكير الموضوعي يقصد بها تمكين الطلبة من تطوير مهاراتهم في التفكير الموضوعي يساعدهم على التحلي بالموضوعية والتجرد من الذاتية وفي كل من مهارات التصنيف والتفسير والتنبؤ والتحكم.

5- الدراسات السابقة:

- **المحور الأول: يشمل الدراسات التي تناولت برنامج كورت**

❖ **دراسة عبد الله (2005) بالأردن حول "فاعلية برنامج تدريبي قائم على برنامج (CoRT) للتفكير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة التمريض في كليات المجتمع في الأردن":**

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مستوى توافر مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة تمريض السنة الثانية في كليات المجتمع في الأردن، ومن ثم بناء برنامج تدريبي قائم على برنامج (CoRT) للتفكير والتحقق من فاعليته في تنمية تلك المهارات.

استخدم في هذه الدراسة المنهج المسحي لقياس درجة مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة التمريض في (15) كلية باستخدام أداتين للقياس مطورتين على البيئة الأردنية:

إحداهما لقياس قدرة التفكير الإبداعي عند الطلبة والتي اعتمدت على الصورة اللفظية (أ) من اختبار للتفكير الإبداعي، والأخرى لقياس القدرة على حل المشكلات.

ولتحقيق هذه الدراسة فقد تم اختيار (60) طالبا وطالبة من طلبة تمريض السنة الثانية في كلية الخدمات الطبية الملكية وبواقع (30) طالبا و (30) طالبة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بواقع (30) طالبا وطالبة، والأخرى ضابطة بواقع (30) طالبا وطالبة.

تم بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة التمريض، وقد تضمن البرنامج التدريبي عشرين مهارة تفكير من المهارات الستين التي اشتمل عليها برنامج كورت لتعليم التفكير لإدوارد دي بونو (Edward De Bono)، وهي مهارات توسعة الإدراك والإبداع. كما تم دمج هذه المهارات ضمن منهاج "التواصل والثقافة الصحية" لطلبة تمريض السنة الثانية في كليات المجتمع الأردنية، وقدم البرنامج إلى المجموعة التجريبية على مدار فصل دراسي، بينما قدم البرنامج التعليمي الاعتيادي إلى المجموعة الضابطة.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن توافر مهارات التفكير الإبداعي لدى معظم طلبة تمريض السنة الثانية في كليات المجتمع في الأردن كان ضمن الفئتين المتدنية والمتوسطة، حيث بينت نتائج الدراسة المسحية أن (40.9%) من مجموع أفراد العينة كان في الفئة المتدنية، و (51.8%) كان في الفئة المتوسطة، في حين لم يقع إلا (7.3%) من مجموع أفراد العينة في الفئة العليا. أما بالنسبة للقدرة على حل المشكلات، فقد أظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة كان لديهم قدرات متوسطة على حل المشكلة، حيث بينت النتائج أن (57.9%) من عينة الدراسة حصلوا على درجة (40–79) على مقياس القدرة على حل المشكلات، وأن (40.9%) كان لديهم قدرة على حل المشكلات بمستوى عال، في حين لم يقع إلا (1.2 %) فقط في مجموع العينة في الفئة المتدنية. وأظهرت النتائج أيضا، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة توافر مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلة لدى الطلبة من الذكور والإناث على كل بعد من إبعاد التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات والإبعاد ككل. أيدت نتائج الدراسة المسحية الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات وقياس فاعليته لدى طلبة تمريض السنة الثانية في كليات المجتمع في الأردن.

بعد تطبيق أداتي القياس كاختبارين بعديين للمجموعتين، عولجت البيانات باستخدام تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) فتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات، وبناء على هذه النتائج تم اقتراح عدد من التوصيات اشتملت على إعداد برامج تدريبية على مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، ودمج مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات في مساقات التمريض في كليات المجتمع الأردنية، كما تم اقتراح إجراء دراسات أخرى تظهر العلاقة بين تعليم مهارات التفكير وحل المشكلات وكافة جوانب العملية التعليمية في التمريض.

❖ **دراسة العتيبي (2007) بالسعودية حول "أثر استخدام بعض أحراء برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض":**

هدف الدراسة معرفة أثر استخدام برنامج كورت (توسعة مجال الإدراك والتفاعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

تتبع الدراسة المنهج التجريبي لذلك استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشرقي (2000) وكذلك برنامج كورت (توسعة مجال الإدراك، التفاعل) من إعداد دي بونو، بواقع ثلاثة دروس أسبوعيا، ومدة الدرس الواحد (45) دقيقة، واختبار المتشابهات لضبط متغير الذكاء، واستمارة البيانات الأولية لضبط المتغيرات الديموغرافية، وقد قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات أدوات دراسته قبل تطبيقها.

أظهرت النتائج إجمالا وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

❖ **دراسة عيسى (2014) حول: "فاعلية توظيف برنامج الكورت في تنمية أبعاد التعلم لمارزانو في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع أساسي":**

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج كورت في تنمية أبعاد التعلم لمارزانو في مادة العلوم

لدى طالبات الصف السابع الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما أبعاد التعلم لمارزانو الواجب تنميتها لدى طالبات الصف السابع الأساسي؟

2- ما فاعلية توظيف برنامج كورت في تنمية أبعاد التعلم لمارزانو في وحدة الخصائص الفيزيائية للمادة في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي؟

واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا التصميم القائم على مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واختيرت عينة الدراسة عشوائية من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة بنات رفح الإعدادية (ج) للاجئات التابعة لوكالة الغوث الدولية التي تم اختيارها بشكل قصدي، حيث تكونت عينة الدراسة من (**80**) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (**40**) طالبة، وتم تدريسها باستخدام برنامج كورت، والمجموعة الضابطة وعند طالباتها (**40**) طالبة وتم تدريسها بالطريقة المعتادة، حيث طبقت الدراسة على وحدة (الخصائص الفيزيائية للمادة) من منهاج الصف السابع الأساسي بغزة.

وقامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة، وهي اختبار أبعاد التعلم لمارزانو، وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على لجنة التحكيم، ومن ثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) طالبة، وعالجت الباحثة البيانات إحصائية باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ومعامل الكسب المعدل البلاك لقياس فاعلية البرنامج.

وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار أبعاد التعلم لمارزانو تعزي للمجموعة التي درست باستخدام برنامج الكورت، فاعلية برنامج الكورت في تنمية أبعاد التعلم لمارزانو في مادة العلوم حيث بلغ معامل الكسب المعدل لبلاك (1.33).

- **التعقيب على الدراسات السابقة للمحور الأول التي تناولت برنامج كورت:**

هدفت الدراسات السابقة المتعلقة ببرنامج كورت إلي معرفة فعالية هذا في تنمية التفكير بشكل عام، فنجد الدراسات التي استخدمت برنامج كورت في تعليم التفكير هدفت إلى معرفة فعالية هذا البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، كما ورد في دراسة عبد الله (2005)، ودراسة العتيبي (2007)، كما هدفت أيضا دراسة العتيبي (2007) إلي معرفة فعالية برنامج كورت في زيادة

التحصيل الدراسي، وهدفت دراسة أخرى إلي التعرف على فاعلية برنامج كورت في القدرة على حل المشكلات، كدراسة عبد الله (2005)، بالإضافة إلى ذلك، نجد دراسة عيسى (2014) التي هدفت إلي معرفة فعالية برنامج كورت في تنمية أبعاد التعلم.

اختلف الباحثين في استخدام نوع المنهج في دراساتهم، ومع ذلك، فإنهم جميعا اتفقوا على تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، فعلى سبيل المثال، اتبع الباحث عبد الله في دراسته (2005) المنهج المسحي، بينما اعتمد العتيبي (2007) المنهج التجريبي في دراسته، ومن جهة أخرى، قامت رجاني في دراستها (2014) باتباع منهج شبه التجريبي، وبالمثل، يتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الشبه التجريبي.

يظهر لنا أن جميع الدراسات اتفقت على استخدام الطريقة العشوائية في اختيار عينة الدراسة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

يبدو أن الدراسات السابقة اعتمدت على استخدام اختبارات متنوعة لتقييم أثر برنامج كورت، ففي دراسة عبد الله (2005)، تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، بالإضافة إلى اختبار لقياس القدرة على حل المشكلات، وفي دراسة العتيبي (2007)، تم استخدام اختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشرقي (2000)، أما دراسة رجاني (2014)، فاستخدمت اختبارات أبعاد التعلم لمارزانو.

تتفق جميع الدراسات السابقة على أن برنامج كورت له تأثير واضح وإيجابي على مختلف أنواع التفكير، في دراسة عبد الله (2005)، وُجد أن الطلبة الذين شاركوا في برنامج كورت يمتلكون مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات، أما دراسة العتيبي (2007) توصلت إلى أن هناك أثر إيجابي لاستخدام بعض أجزاء برنامج كورت على تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **المحور الثاني: يشمل الدراسات السابقة حول الوسائط الإلكترونية**

❖ **دراسة علي (2011) حول "فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في العلوم على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية":**

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط التنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلميذات المرحلة الإعدادية في مادة العلوم، وينبثق من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

- صميم برنامج كمبيوتري قائم على الوسائط المتعددة لتنمية التفكير الابتكاري والتحصيل.
- الكشف عن فاعلية اختلاف طريقة التقديم الفردي، المجموعات الصغيرة في التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلميذات المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في مادة العلوم.

وتكونت عينة الدراسة من تلميذات الصف الرابع الإعدادي بواقع (20) تلميذة في كل مجموعة من مجموعات الدراسة كالاتي:

المجموعة التجريبية الأولى درست البرنامج الكمبيوتري متعدد الوسائط بالطريقة الفردية، بينما درست المجموعة التجريبية الثانية البرنامج الكمبيوتري متعدد الوسائط بطريقة المجموعات الصغيرة، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، الضابطة) في اختبار التفكير الابتكاري، وكذلك اختبار التحصيل، وهذه الفروق لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، مما يؤكد على فاعلية استخدام البرنامج الكمبيوتري متعدد الوسائط والمقدم بالطريقة الفردية وطريقة المجموعات الصغيرة.

❖ **دراسة الهندلسي (2011) حول "أثر استخدام الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي في العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان":**

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي في العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان.

واستخدم المنهج مشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبا من طلبة الصف التاسع الأساسي بمدرسة الصبيحي للتعليم الأساسي في منطقة الباطنة شمال، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية ضمت (31) طالبا درست باستخدام الوسائط المتعدية، والأخرى ضابطة ضمت (31) طالبا درست بالطريقة التقليدية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء أداتين للدراسة هما: اختبار تحصيلي، واختبار مهارات ما وراء المعرفة، وقد تم التحقق من صدقيهما بعرضهما على عدد من المحكمين، كما تم حساب معاملي ثباتيهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمة معاملي ثباتيهما (0.80) و(0.82) على التوالي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات ما وراء المعرفة البعدي الصالح المجموعة التجريبية.

❖ **دراسة بن حامد (2011) حول "أثر برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير العلمي في وحدة الضوء المقرر الفيزياء"**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج حاسوبي (Power point) في تدرس وحدة الضوء لمقرر الفيزياء على تنمية مهارات التفكير العلمي وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (32) تلميذا من السنة الثالثة متوسط تم اختيارهم من متوسطة بلطرش ثامر بمدينة عين الحجل ولاية المسيلة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 2010/2009.

وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتكونت من (16) تلميذا درست المادة الدراسية باستخدام البرنامج الحاسوبي كوسيلة تعليمية، ومجموعة ضابطة وتكونت من (16) تلميذا درست المادة الدراسية نفسها باستخدام الطريقة التقليدية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار لمهارات التفكير العلمي من إعداد الباحث، حيث تم تحكيمه والتأكد من صدقه وثباته قبل تطبيقه فعليا على مجموعتي الدراسة.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تحديد المشكلة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة اختيار الفروض لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاختبار صحة الفروض لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تفسير الفروض.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التعميم.

❖ دراسة ربيعي (2017) حول "أثر استخدام برنامج تعليمي إلكتروني في مادة التربية العلمية والتكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة "أثر استخدام برنامج تعليمي إلكتروني في مادة التربية العلمية والتكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"

اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي المبني على تصميم المجموعتين، حيث أعدت برنامجا تعليميا إلكترونيا لتعليم التفكير الإبداعي في مادة التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الرابعة ابتدائي.

تكونت عينة الدراسة من (35) تلميذ من الجنسين. ضابطة تشمل (18) تلميذا، وتجريبية تشمل (17) تلميذ، تم اختيارهما بطريقة قصدية بعد إجراء اختبار التفكير الإبداعي القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة وتبين تكافؤهما في القدرة العامة للتفكير الإبداعي ومهاراته الطلاقة والمرونة والأصالة، ثم طبق البرنامج في مدة عشرة أسابيع وأعيد تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين.

وقد خلصت النتائج إلى ما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الإبداعي تعزى لاستخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني المقترح في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الطلاقة تعزى لاستخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني المقترح في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى المرونة تعزى لاستخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني المقترح في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الأصالة تعزى لاستخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني المقترح في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الذين استخدموا البرنامج التعليمي الإلكتروني المقترح في هذه الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

3- حجم تأثير البرنامج التعليمي الإلكتروني المقترح في هذه الدراسة مرتفع إذ بلغ (1.38)

❖ دراسة احمد (2006) حول "فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات التفكير التقاربي لدى عينة من أطفال الروضة:

وتتضح أهمية الدراسة في التعرف على مدي فعالية استخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات التفكير التقاربي لدي عينة من أطفال الروضة حيث يعتبر أساسا التنمية مهارات التفكير تطورا وارتقاء مع نمو الطفل وانتقاله للمراحل المختلفة.

وتتكون عينة الدراسة الحالية من (40) طفل وطفلة في الفترة العمرية من 5-6 سنوات وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة تتكون من (20) طفل وكلا المجموعتين متناسيتين في السن والذكاء، والمستوي الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي.

وقد تم صياغة فرضيات الدراسة للإجابة على تساؤلات مشكلة الدراسة وقد صيغت الفروض كالآتي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في بعض مهارات التفكير التقاربي قبل تطبيق البرنامج وبعده مباشرة الصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية في بعض مهارات التفكير التقاربي بعد تطبيق البرنامج الصالح المجموعة التجريبية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور ثلاثة أشهر من التطبيق.

وقد تم استخدام لأساليب الإحصائية التالية:

- الانحراف والمتوسط الحسابي.
- اختبار (ت).
- اختبار مان ويتني وويل كوكسون لعينتين مستقلتين.
- اختبار ويل كوكسون لعينتين مرتبطتين.

وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير التقاربي عند مستوي (0.01) لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للحاسب الآلي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير التقاربي عند مستوي (0.01) بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير التقاربي للمجموعة التجريبية في القياس التتبعي أي بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور ثلاثة شهور تطبيقية.

❖ دراسة حميزي وهيبة (2016/2017) حول "أثر التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية (الفايسبوك نموذجا) في تنمية التفكير الابتكاري واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة علم النفس السنة الثانية بجامعة باتنة 1 (الجزائر):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الوسائط التكنولوجية التعليمية (الفيس بوك أنموذجا) على تنمية التفكير الابتكاري واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة علم النفس السنة الثانية، وجاءت التساؤلات كالتالي:

"هل التدريس باستخدام الفيس بوك بوصفه من الوسائط التكنولوجية التعليمية أثر في تنمية التفكير الابتكاري واكتساب المفاهيم العلمية في مادة تكنولوجيا الاتصال لدى طلبة قسم علم النفس السنة الثانية بجامعة باتنة 1؟ وما هو حجم ذلك؟"

ويترجم إجرائيا حسب التصميم التجريبي المعتمد في الأسئلة الإحصائية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الابتكاري؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاكتساب المفاهيم العلمية؟

3- ما الأثر الذي يتركه التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية (الفيس بوك أنموذجا) في مهارات التفكير الابتكاري لدى أفراد العينة التجريبية حسب قيمة مربع إيتا لحساب حجم الأثر؟

4- ما حجم الأثر الذي يتركه التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية (الفيس بوك أنموذجا) في اكتساب المفاهيم العلمية لدى أفراد العينة التجريبية حسب قيمة مربع إيتا لحساب حجم الأثر؟

وقد انطلقت الدراسة من جملة من الافتراضات، حاولت الدراسة التحقق منها، وهي كما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية تعزى للفيسبوك في مادة تكنولوجيا الاتصال.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاكتساب المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للفيسبوك في مادة تكنولوجيا الاتصال.

3- حجم الأثر الذي يتركه التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية (الفيس بوك أنموذجا) في مهارات التفكير الابتكاري لدى أفراد العينة التجريبية كبير، بحيث تساوي أو تزيد قيمته عن (0.14) بمربع إيتا لحساب حجم الأثر.

4- حجم الأثر الذي يتركه التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية (الفيس بوك أنموذجا) في اكتساب المفاهيم العلمية لدى أفراد العينة التجريبية كبيرة بحيث تساوي أو تزيد قيمته عن (0.14) حسب مربع ايتنا لحساب حجم الأثر.

وقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية متكونة من (60) طالبا من طلبة علم النفس السنة الثانية في جامعة باتنة، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية والتي بلغ عدد أفرادها (30) طالبا ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (30) طالبا، وتم إخضاع المتغير المستقل للتجريب وقياس أثره على المتغير التابع الأول (التفكير الابتكاري)، ثم على المتغير التابع الثاني (المفاهيم العلمية)، وقد تم تنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2016/2015.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار تحصيلى خاص بالتفكير الابتكاري، واختبار تحصيلي خاص باكتساب المفاهيم العلمية، وبعد التحقق من صدقها وثباتا تم تطبيق الاختبار قبليا وبعديا على مجموعتي الدراسية، وحللت النتائج قبليا وبعديا للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلية في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث استخدمت الباحثة اختبار (testT-) لمعرفة الفروق بين المتوسطات في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ومعامل إينا لحساب حجم الأثر الذي يتركه التدريس بالوسائط التكنولوجية (الفيس بوك) للاختبارين للمجموعة التجريبية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي المهارات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القيام البعدي لاكتساب المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية

- أن حجم الأثر الذي يتركه التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية (الفيس بوك أنموذجا) في مهارات التفكير الابتكاري لدى أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي كبير، بحيث تساوي أو تزيد قيمته عن (0,14) حسب مربع إيتا لحساب حجم الأثر.

- أن حجم الأثر الذي يتركه التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية (الفيس بوك أنموذجا) في اكتساب المفاهيم العلمية لدى أفراد العينة التجريبية كبير، بحيث تساوي أو تزيد قيمته عن (0.14) حسب مربع إيتا لحساب حجم الأثر.

❖ **دراسة العمري (2006) حول (فاعلية برنامج محوسب في التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في المدارس الأردنية):**

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج محوسب في التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في المدارس الأردنية.

تكونت عينة الدراسة من (116) طالبا وطالبة في الصف الخامس الابتدائي، للعام الدراسي (2005–2006) قسموا إلى مجموعات، مجموعة ضابطة (18) طالبا و(22) طالبة درست مادة التربية الإسلامية بالطريقة العادية. ومجموعتان تجريبيتان تكونت أولاهما من (71) طالبا وطالبة ودرست مادة التربية الإسلامية بطريقة التعلم التعاوني المحوسب. وتكونت ثانيهما من (15) طالبا و(23) طالبة ودرست المادة التعليمية ذاتها بطريقة التعلم الفردي المحوسب.

وقد استخدم تحليل التباين الثنائي واختبار "شافيه" للمقارنة بين متوسطات نتائج المجموعات الثلاث، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في التفكير لدى عينة الدراسة تعزى إلى طريقة التعلم التعاوني المحوسب وطريقة التعلم الفردي المحوسب مقارنة بطريقة التعلم العادية.

نتائج الدراسة لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث تعود إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس، ولا فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين تعلموا بطريقة التعلم التعاوني المحوسب والطلبة الذين تعلموا بطريقة التعلم الفردي المحوسب، وقد اقترح الباحث في ضوء نتائج الدراسة ضرورة تدريب معلمي التربية الإسلامية على تصميم واستخدام البرامج التعليمية المحوسبة في التدريس، وأن تتضمن هذه البرامج الأنشطة التي تنتمي التفكير الإبداعي.

- التعقيب على دراسات المحور الثاني التي تناولت استخدام الوسائط الإلكترونية:

يبدو من الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام الوسائط الإلكترونية في التدريس أنها تهدف إلى إثبات فعالية في تنمية التفكير بشكل عام وتختلف في نوع التفكير الذي تسعى كل دراسة إلى إثبات أثر أو فاعلية الوسائط الإلكترونية في تنمية مهاراته حيث نجد دراسة حميدي وهيبة (2016/2017) أنها تهدف إلى التعرف على تأثير التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية، الفايسبوك نموذجا، في تنمية التفكير الابتكاري واكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة، وفي دراسة السيد سعد إمام علي (2011)، تهدف إلى معرفة التأثير الإيجابي لبرنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في العلوم على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأيضا في دراسة الهندلسي (2011)، نجدها تهدف إلى تحديد تأثير لاستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي في العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، كما تهدف دراسة بن حامد (2010-2011) إلى معرفة أثر برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير العلمي في وحدة الضوء المقرر الفيزياء، أما دراسة محمود أحمد (2006) فهي تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات التفكير التقارب لدى عينة من أطفال الروضة.

اختلف الباحثون في استخدام نوع المنهج في دراساتهم، ومع ذلك، فإنهم جميعا اتفقوا على تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، فعلى سبيل المثال، اتبع المنهج التجريبي كلا من الباحث الهندلسي (2011)، بن حامد (2010-2011)، سعد إمام علي (2011) والعمري (2006)، أما كل من حميزي وهيبة (2016/2017) ومحمود أحمد (2006) فقد اتبعتا النهج شبه التجريبي وهو نفس المنهج الذي قمنا باستخدامه في الدراسة الحالية.

يظهر لنا أن جميع الدراسات اتفقت على استخدام الطريقة العشوائية في اختيار عينة الدراسة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

❖ تؤكد جميع الدراسات السابقة على أن للوسائط الإلكترونية تأثيرا واضحا وإيجابيا على مختلف أنواع التفكير، ففي دراسة حميزي وهيبة (2016/2017)، تم إثبات تأثير التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية، (الفايسبوك نموذجا) في تنمية التفكير الابتكاري واكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة، وفي دراسة السيد سعد إمام علي (2011)، وجد تأثير إيجابي لبرنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في العلوم على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأيضا في دراسة الهندلسي (2011)، تم تحديد تأثير لاستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي في العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، كما وجدت دراسة بن حامد (2010-2011) أثرا لبرنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير العلمي في وحدة الضوء المقرر الفيزياء، وفي دراسة محمود أحمد (2006)، أظهرت فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض مهارات التفكير التقاربي لدى عينة من أطفال الروضة.

- **المحور الثالث: يشمل الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الموضوعي**

❖ **دراسة الزيدي (2022) العراق حول " مهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية"**

هدف البحث إلى: "معرفة مهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية"، وللتحقق من هذا الهدف توجب الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية عينة البحث في اختبار مهارات التفكير الموضوعي؟

2- ما الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية عينة البحث في اختبار مهارات التفكير الموضوعي (تبعاً لمتغير الجنس) ؟

حيث اقتصر البحث على طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية في الجامعات العراقية، (الدراسة الصباحية)، المرحلة الثالثة، ولكلا الجنسين (ذكور وإناث)، وتم اختيار (360) طالب وطالبة، بالطريقة الطبقية العشوائية.

أما بالنسبة للأداة التي تم استخدامها أعد الباحث اختبار لمهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة قسم الرياضيات، حيث تكون الاختبار من (35) فقرة بصيغته الأولية، وموزعة على سبعة مهارات، وهي: (مهارة الملاحظة مهارة

التصنيف مهارة المقارنة، مهارة التفسير مهارة التحليل مهارة التنبؤ مهارة التحكم)، واستخدم الباحث لهذا الاختبار نوعين من أنواع الصدق، وهما: (الصدق الظاهري، وصدق البناء)، كما تم التأكد من ثبات الاختبار باستعمال طريقة معامل الاتساق الداخلي (ألفا – كرونباخ)، وقد بلغ معامل الثبات (0.802)، وأصبح الاختبار مؤلف من (30) فقرة بصيغته النهائية، وبعد تطبيق أداة البحث على العينة، تم تصحيح فقرات الاختبار وفرز البيانات وتحليلها إحصائياً.

وبينت نتائج البحث وجود فرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، وكما تبين انه يوجد فرق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في مهارات التفكير الموضوعي. وكانت نتائج البحث على النحو التالي:

1- طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية يمتلكون مهارات التفكير الموضوعي.

2- يوجد فرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية عينة البحث في اختبار مهارات التفكير الموضوعي.

3- يوجد فرق بين المتوسط الحسابي لدرجات طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية عينة البحث في اختبار مهارات التفكير الموضوعي (تبعا لمتغير الجنس).

❖ **دراسة بشار (2021) العراق حول "بناء برنامج تعليمي – تعلمي وأثره على التحصيل والتفكير الموضوعي"**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي – تعلمي على التحصيل والتفكير الموضوعي، وقد أعد الباحث أدوات الدراسة والتي تتمثل في اختبار التحصيل واختبار التفكير الموضوعي ومقياس الاستطلاع العلمي.

أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تكونت عينة الدراسة من (49) طالب من الصف الأول المتوسط.

وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي ستدرس باعتماد البرنامج التعليمي – التعلمي) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية التي درست باعتماد البرنامج التعليمي – التعلمي) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الموضوعي.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي ستدرس باعتماد البرنامج التعليمي – التعلمي) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مقياس الاستطلاع العلمي.

- **التعقيب عن دراسات المحور الثالث التي تناولت مهارات التفكير الموضوعي:**

اتفقت الدراسات التي تناولت التفكير الموضوعي على نفس الهدف حيث هدفت دراسة الزيدي (2022) إلى معرفة مهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية، بينما هدفت دراسة بشار (2021) إلى معرفة أثر برنامج تعليمي – تعلمي على التحصيل والتفكير الموضوعي.

اختلف الباحثان في نوع المنهج المستخدم في دراساتهما، فنجد الزيدي (2022) استخدم المنهج الوصفي في دراستهن بينما بشار (2021) فقد استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم لمجموعتين تجريبية وضابطة.

يظهر لنا أن كلا الدراستين اتفقتا على استخدام الطريقة العشوائية في اختيار عينة الدراسة، حيث نجد الزيدي (2022) قد قام باختيار (360) طالب وطالبة، بالطريقة الطبقية العشوائية أما بشار فقد قام بتقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

يبدو أن الدراسات السابقة اعتمدت على استخدام اختبارات متنوعة لتقييم أثر برنامج كورت. ففي دراسة الزيدي (2022)، تم استخدام اختبار مهارات التفكير الموضوعي من إعداده، أما بشار (2021) فقد اعد اختبار التحصيل اختبار التفكير الموضوعي ومقياس الاستطلاع العلمي.

تختلف الدراستين نتائج التفكير الموضوعي، ففي دراسة الزيدي (2022) وجد الباحث أن طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية يمتلكون مهارات التفكير الموضوعين في حين نجد في دراسة بشار (2021) أن البرنامج التعليمي – التعلمي ليس له أثر على التحصيل والتفكير الموضوعي.

- **التعقيب عن الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:**

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة، مما أكسبه تصورًا واضحًا لكيفية تناول الدراسة الحالية. ويُظهر التنوع في الدراسات السابقة حول استخدام الوسائط الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير المختلفة اهتمامًا كبيرًا بهذا المجال، كما تُشير الدراسات التي طبقت برنامج كورت في المناهج الدراسية إلى فاعليته في تنمية مهارات التفكير المختلفة باستثناء مهارات التفكير الموضوعي، ومن استعراضنا لمهارات التفكير الموضوعي يتجلى لنا النقص البين في الدراسات التي تناولت تطبيق برنامج كورت لتنمية مهارات التفكير الموضوعي باستخدام

الوسائط الإلكترونية في العالم العربي، وبشكل خاص في الجزائر، مما يتوجب علينا إجراء دراسات إضافية في هذا المجال لفهم أفضل لتأثير هذه البرامج والوسائط على تطوير التفكير لدى الطلبة، وبالتالي، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم إضافة من خلال فهم أفضل لمدى فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة الجامعيين، مما يساهم في توفير دعم إضافي لتطبيقها في البيئات التعليمية العربية، بما في ذلك الجزائر.

6- فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي بعد تطبيق برنامج كورت.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية نفسها في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي بعد تطبيق برنامج كورت.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة نفسها في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي.

4- حجم تأثير برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة منخفض.

الفصل الثاني

برنامج كورت لتعليم التفكير

تمهيد:

يعد التفكير من أسمى سمات الإنسان التي تميزه عن سائر الكائنات الحية، فهو حاجة أساسية لتمكينه من العيش في مجتمع يفرض عليه اتخاذ قرارات صائبة وحل مشكلات محتملة. لذا، يتوجب على القائمين على وضع السياسات التعليمية والتطويرية إيلاء اهتمام بالغ لتنمية مهارات التفكير لدى الإنسان منذ مراحله العمرية المبكرة.

وقد تعددت الآراء ووجهات النظر حيال طرق تعليم التفكير فمنهم من يرى وجوب تعليم التفكير بشكل مباشر ومستقل عن المواد التدريسية الأخرى، وهناك من يرى ضرورة دمج طرق تعليم التفكير في المواد المدرسة في المدارس. في حين يرى آخرون إمكانية تعليم التفكير ضمن المواد الدراسية، ولكن معززة ببرامج مستقلة يتم تدريسها خارج المنهج.

تعد برامج تعليم التفكير مهمة لجميع مستويات التعليم، من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم الجامعي. وذلك لأن التفكير هو مهارة أساسية يمكن أن تساعد الطلبة على النجاح في جميع جوانب حياتهم.

ففي مرحلة التعليم الجامعي، تساعد برامج تعليم التفكير الطلبة على تطوير مهارات التفكير الموضوعي، النقدي والتحليلي. هذه المهارات تساعد الطلبة على فهم المعلومات المعقدة وتقييمها، وإعدادهم للنجاح في الدراسات العليا والوظائف.

1- تعريف برنامج كورت:

ويُعد برنامج كورت لتعليم التفكير من أشهر البرامج العالمية المتعلقة بتعليم التفكير وأكثرها تطبيقاً وانتشاراً. قد وضعه عالم التفكير الشهير دي بونو عام (1970).

ويقوم البرنامج على تقديم التفكير باعتباره مهارة يمكن تعليمها بشكل مباشر ويتخذ طريقة الأداة منهجياً في تعليم التفكير، فالبرنامج مصمم لتقديم مهارات التفكير من خلال مجموعة من الأدوات العملية التي يتم تدريب الطلبة على استخدامها في مواقف متنوعة، مع العناية بأن تتوافر فرص تدريبية كثيرة ومتنوعة يتعرض لها الطلبة ويطبقون خلالها الأدوات المعدة لتنمية مهارات التفكير لديهم. (الشمري، 2010، ص 60)

ويرى الجلاد (2006م) بأن تعليم التفكير عند دي بونو مؤسس على أدوات ثابتة يمكـن توظيفها في مواقف مختلفة، سواء أكان ذلك في المنهاج الدراسي أم في الحياة العامة خـارج حدود المدرسة أو

الجامعة، وبالتالي فإن دروس كورت يمكن تطبيقها في مختلف الأعمار والمراحل الدراسية.

2- مؤسس برنامج كورت:

ادوارد دي بونو هو مصمم برنامج كورت لتعليم التفكير، ولد في مالطا، وتخرج طبيباً فيها، ثم ذهب في منحة إلى أكسفورد، وأكمل دراسته حيث حصل على درجات في علم النفس والفيزيولوجيا، بالإضافة إلى درجة الدكتوراه في الطب، والدكتوراه في الفلسفة من جامعة كامبردج وتقلد عدة مناصب في جامعات كامبردج ولندن واوكسفورد وهارفارد في محال تعليم التفكير الذي كرس له حياته، وقد عمل مساعداً لمدير قسم البحث الطبي في جامعة كامبردج في عام (1969م)، ثم مؤسساً ومديراً المؤسسة البحث المعرفي في نفس العام، حيث صمم برنامج كورت لتعليم التفكير، كما انه أعد برنامج "أعظم المفكرين "للتلفزيون الألماني، وبرنامج "دي بونو في التفكير" لهيئة الإذاعة البريطانية، كما أدار عشرة أجزاء من سلسلة BBC-TV التليفزيونية، كما نشر العديد من برامج تعليم التفكير. وألف سبعة وستون كتاباً ترجمت إلى ثمانية وثلاثون لغة منها اللغة العربية، ومن هذه الكتب: التفكير الجواني (الإحاطي)، وآلية العقل، والتفكير العملي، والتفكير الإبداعي وقوة الكلمة، وتعليم التفكير وغيرها، كما نشر العديد من الدراسات والبحوث في التعليم المباشر للتفكير، يعتبر برنامج كورت لتعليم التفكير من أشهر البرامج على مستوى العالم، وضعه العالم الشهير إدوارد دي بونو واسم البرنامج مشتق من " Cognitive Research Trust" أي "مؤسسة البحث المعرفي". (دي بونو، 1998)

3 - برامج تعليم التفكير:

تتنوع وتختلف البرامج التي تهدف إلى تعليم التفكير بحسب الاتجاهات والنظريات التي قامت عليها، ويلخص الأشقر (2011) هذه البرامج كالتالي:

1.3. **برامج العمليات المعرفية:** تهدف هذه البرامج إلى تطوير العمليات المعرفية للتفكير وتدعيمها بهدف تطوير القدرة على التفكير حيث ترى هذه البرامج أن هذه العمليات المعرفية أساسية وهامة لاكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات. ومن البرامج المشهورة القائمة على هذه النظرية برنامج "البناء العقلي لجيل فورد، وبرنامج "فيورستين التعليمي الإثرائي".

2.3. **برامج العمليات فوق المعرفية:** تهدف هذه البرامج إلى تعليم الطلبة التفكير من أجل التفكير والتركيز على مهارات التفكير فوق المعرفية (مثل التخطيط والمراقبة والتقييم)، من أشهر البرامج في هذا المنحى برنامج الفلسفة للأطفال وبرنامج المهارات فوق المعرفية.

3.3. **برامج المعالجة اللغوية والرمزية:** تهدف هذه البرامج إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة (كالكتابة الأدبية) والتحليل والحجج المنطقية بالإضافة إلى برامج الحاسوب.

4.3. **برامج التعلم بالاكتشاف:** تهدف هذه البرامج إلى تعليم استراتيجيات لحل المشكلات هي: التخطيط وإعادة بناء المشكلة، وصياغة المشكلة بالصور والرموز والرسوم البيانية، وإثبات صحة الحل. ومن أمثلة هذه البرامج كورت"CORT" لإدوارد دي بونو وبرنامج "التفكير المنتج" لكوفنغتون (cofington) وزملائه.

5.3. **برامج تعليم التفكير المنهجي:** تقوم هذه البرامج على نظرية بياجيه في التطور المعرفي. تهدف هذه البرامج إلى نقل المتعلم من مرحلة العمليات المادية إلى المجردة، حيث يبدأ التفكير المنطقي. وتركز هذه البرامج على مهارات الاستكشاف والاستدلال والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية. ثمة برامج تعتمد هذا المنحى من أهمها برنامج ماستر ينكر وبرنامج كورت لإدوارد دي بونو الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية.

وعدد عبوي برامج تعليم التفكير العالمية على النحو التالي:

- برنامج كورت لدي بونو
- برنامج ماثيو ليبمان
- نظام تقنيات التفكير
- برنامج (المواهب غير المحدودة)
- برنامج بجرود لتنمية التفكير الإبداعي
- برنامج (DATT) ليبونوا
- نموذج التطور أثناء المسير
- برنامج ثورة الأربعاء
- نموذج (ربط التفكير – ليبونوا) ليبونوا
- برنامج الماستر تنكر
- مشروع أماكث لتعليم التفكير في المدارس الابتدائية
- برنامج القبعات الستة ليبونوا

- مشروع التأكد على تطوير عمليات التفكير المجرد

- مشروع التأكد على التفكير التحليلي. (عبوي، 2008، ص 37)

6.3. برنامج كورت لتعليم التفكير :

يرتكز برنامج كورت في إطاره النظري على مفهوم خاص للتفكير والإدراك والعلاقة بينهما، فدي بونو يرى أن التعريفات المتداولة للتفكير لا تمثله بكافة أوجهه، وإنما تقتصر على وجه واحد فهو يرى أن التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من أجل هدف محدد، قد يكون الفهم، أو اتخاذ القرار، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأمور أو القيام بعمل مهم جداً. (قطيط، 2011)

ويحتوي على أدوات تفكير يتم تدريب الطلبة عليها في مواقف متنوعة، وتمارس في الحياة اليومية، وقد وجد البرنامج نجاحا واسعا وترجم إلى العديد من اللغات. (الجلاد، 2006، ص 152)

وهو برنامج مختص بشكل مباشر في تعليم التفكير، وهو من تصميم دي بونو، يتميز البرنامج بسهولة تصممیه استخدامه، حيث يحتوي على أدوات تفكير تبتعد عن الطريقة تقليدية. (عبيدات وأبو السميد، 2007، ص 85)

وأكد العباجي (2012) أن فكرة تعليم التفكير لم تعد أكاديمية بل أصبحت شيئاً فعالاً، يمكن الشروع به في المدارس والبرنامج، وما هو إلا معالجة التفكير بوصفه مهارة علمية واسعة، ينبغي استخدامها وليس تعلمها فقط، وقد تم فعلاً في عام 1970استخدام دروس كورت على نطاق واسع في كثير من الدول كالولايات المتحدة وكندا ونيوزلاندا واستراليا ومالطا وفنزويلا، ويعد برنامج كورت سهلاً ومباشراً فيمكن للمعلمين أن يفهموه بسهولة، وأن يطبقوه فوراً بتدريب قليل أو بدون تدريب، وإنما يكفي قراءة التعليمات، كما يمتاز بكونه برنامجاً عملياً غير مكلف. (العباجي، 2012، ص 44-45)

4 - أهداف برنامج كورت :

يلخص دي بونو (2008، ص 12) أهداف كورت في أربع مستويات:

- يتم معالجة التفكير بشكل مباشر وتجربة مناسبة ضمن حيز مناسب في المنهاج.
- التفكير هو مهارة يمكن تحسنها بالتعلم والانتباه والتدريب وهذا ما ينظر إليه الطالب.
- ينظر الطلبة إلى أنفسهم على أنهم مفكرون.
- يتعرف الطلبة على أدوات التفكير التي تعمل بشكل جيد في جميع النواحي والمواقف.

5 - الفئات المستهدفة من برنامج كورت:

تحدث (دي بونو) في كتابه دليل البرنامج، (2010، ص 18) أن الفئات المستهدفة في برنامجه:

- الطلبة ابتداء من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية.
- المعلمين داخل الخدمة.
- أولياء أمور الطلبة.
- مؤسسات المجتمع وأفراده بشكل عام ويعتبر هذا مخرج من مخرجات البرنامج.

6 - الأساس العلمي الذي يقوم عليه برنامج كورت:

أشار دي بونو (1986م) إلى ضرورة تعليم التفكير والتفكير لا يأتي بالفطرة وإنما بالتعلم والممارسة والاعتماد عليه كونه أسلوب حياة، ويشير إلى تعلم التفكير التشعبي وهو نظرة الفرد للمشكلة من منظور آخر بدلاً من التزامه بنظرة واحدة للسير في البحث عن الحلول، وهو بذلك يحيط بجميع الجوانب ووجهات نظر الآخرين. (دي بونو، 1986، ص 18)

أما في حديثه عن التفكير المستقيم وهو أسلوب من أساليب التفكير العادي التقليدي وهو نظرة الفرد للأمام بإتباعه خطوات منطقية فهر مجبر على تبريرها عندما يصل إلى النتيجة. (دي بونو، 1997م، ص 150)

يقوم برنامج كورت على العلاقة القائمة بين التفكير والإدراك، فعندما تفكر تتعامل مع الإدراك الواعي وكذلك التفكير الصحيح، وفي هذه الحالة يجب استخدام أدوات التفكير ومهاراته، فنظرة الفرد من جميع الجوانب للمشكلة تزيد من خبرته والاطلاع عليها التي كان بالإمكان تجاهلها. (دي بونو، 1986، ص 150)

يشير دي بونو أن بداية تعلم التفكير يكون فيه صعوبة وارتباك، وأن بداية كل أمر تكون صعبة، ويشبه هذا المتعلم للتفكير بمتعلم السباحة، حيث يستمر الارتباك لحد امتلاك جزء معين من المهارة ويزول هذا الارتباك عندما تتماثل مهارة التفكير لمهارة القيادة، حيث الدافعية والتعليم والنظام التعليمي تنمي أساليب التفكير وتساهم في تحسين وتعلم واكتساب تلك المهارات، فالخبرة لا تأتي من تعلم ومشاهدة فقط، بل من تدريب وممارسة والعمل بها.

7- خصائص برنامج كورت:

يتميز برنامج كورت بالعديد من السمات البسيطة التي جعلت من تطبيقه أمراً سهلاً ومن هذه الخصائص كما ذكرها سليمان وقطاني:

- المرونة في التطبيق، فهو يدرس بصورة مستقلة عن محتوي المساقات الدراسية، وهذا ما يدعمه دي بونو، يمكن أن يستفاد من المساقات الدراسي الأخرى عن طريق أخذ المواقف والمشكلات.

– بعض البرنامج مصمم على استقلالية الوحدات والدروس، بمعنى أنه يمكن تدريس كل درس على حدا، بعد أخذ المجال الأول بالكامل لأنه يعتبر الحد الأدنى من مهارات البرنامج.

– أهدافه وخصائصه ومواده التعليمية، وأنشطته، بالإضافة إلى دليل المعلم الذي وضعه دي بونو والذي يسهل على المتعلم استخدامه. (سليمان، 2011، ص 548)

– وضوح البرنامج مناسب لجميع المراحل الدراسية وجميع القدرات المتعددة في الذكاء

– البرنامج لا يستغرق وقتا أطول من وقت الحصة العادية، فيحتاج كل درس من دروسه ما بين (35 و45) دقيقة فقط.

– لا يعتمد على قدرة الطالب في التحصيل العلمي، فقد يكون الطالب الأقل تحصيلاً أكثر تميزا في التفكير.

– مرتبط ارتباط وثيق بالحياة العملية مما يوجد الدافع لدى الطلبة للاهتمام والمشاركة الإيجابية فيه.

ويسهل على المعلمين التعامل مع البرنامج وتقديمه للطلبة بصورة متدرجة وذلك لأن البرنامج مصمم على شكل دروس أو وحدات مستقلة. (قطاني، 2011، ص 288)

8- مميزات برنامج كورت للتفكير:

ويمتاز برنامج كورت بأنه يوسع الإدراك وذلك باستخدام طريقة الأداء منهجاً في تعليم، وقد تم تقديم مهارات تفكير مصممة بعناية الطلبة كأدوات عملية، وبعد ذلك يتدرب الطلبة على استخدام الأدوات في مواقف متنوعة، وهذا الكم الكبير من الفقرات التدريبية والتنوع في هذه الفقرات والسرعة التي يتم إنجازها بها تعتبر ذات أهمية عالية، فالأدوات تظل ويجب أن تظل ثابتة، بينما تتغير المواقف، وبهذه الطريقة ينمي الطلبة مهارة في استخدام أدوات التفكير:

– يقوم برنامج كورت على العلاقة القائمة بين التفكير والإدراك، فعندما نفكر نتعامل مع الإدراك الواعي، وكذلك عندما نحسن الإدراك الواعي فإننا نحسن التفكير الصحيح، وفي هذه الحالة يجب استخدام أدوات التفكير ومهاراته، فنظرة الفرد من جميع الجوانب للمشكلة تزيد من خبرته والاطلاع عليها التي كان بالإمكان تجاهلها (دي بونو، 1998، ص 150).

ويلخص جروان (2007) مجموعة من المزايا الإيجابية لبرنامج كورت التي تجعله أفضل من غيره من البرامج وهي كالتالي:

1- يمكن استخدامه إما بشكل مباشر أو بدمجه في المناهج الدراسية.

2- يمكن استخدامه مع متعلمين من مختلف الأعمار، بدء من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية.

3- لا يتبع التسلسل الهرمي، بل يمكن التنقل فيما بينها بحرية، البرنامج متكامل من حيث أهدافه وأدواته اللازمة، والأسئلة مأخوذة ومبنية على مواقف حياتية واقعية محتملة الحدوث لأي متعلم.

4- يستغرق تطبيق الدرس الواحد مدة لا تتجاوز 45دقيقة مما يجعله مناسباً للحصص الصفية.

5- يتميز بالبساطة والوضوح وسهولة التطبيق من قبل المدربين والمعلمين.

9- العوامل التي جعلت برنامج كورت أكثر شهرة واستخداماً:

أظهر غانم ثمة مجموعة من العوامل قد جعلت هذا البرنامج من أشهر البرامج وأكثرها استخداماً في مجال تعليم التفكير للأسباب الآتية:

- مرونة البرنامج إذ من الممكن أن يدخله المعلمون ضمن المواد الدراسية أو يمكن تدريسه كمنهج مستقل في حد ذاته.
- مقسم إلى وحدات ولذا من الممكن على المتدرب أن يحكم على مدى تقدمه في يسر وسهولة، إذ لابد أن ينهي الطلبة درس برنامج كورت الواحد في كل أسبوع، وذلك من خلال درس تدريبي مدته خمس وثلاثين دقيقة، وبهذه الطريقة ينتهي الطلبة من دراسة الستين درساً خلال 2- 3سنوات.
- صمم البرنامج لتعليم الطلبة مجموعة من أدوات التفكير، تتيح لهم الانطلاق بوعي تام من أنماط التفكير المتعارف عليها، وذلك لرؤية الأشياء بشكل واضح وأوسع لتطوير نظرة إبداعية أكثر في حل المشكلات.
- سهولة التطبيق سواء تطبيق دروس، أو وحدات البرنامج، أو إمكانية نقل، أو تطبيق ما تعلمه الفرد في أي من نواحي المنهج إلى مواقف الحياة خارج المبنى أو المدرسة.
- إن جميع مهارات كورت قد صممت بحيث تكون عملية وليست نظرية مما يسهل استخدامها ويسهل تطبيقها.
- جميع النتائج والتقسيمات تشير إلى أن هذا البرنامج قد حقق العديد من النتائج الإيجابية في تحسين وتنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى جميع الطلبة. (غائم، 2011، ص 201)

10- شروط استخدام برنامج كورت:

يضع دي بونو مجموعة من الشروط اللازمة عند استخدام برنامج كورت، تساعد على النجاح، وهي كما يلي:

1.10. **الإعداد والتهيؤ الذهني للمعلم:** يعني مساعدته على التخلص من التحيز المسبق تجاه الفكرة وتعليمه كيفية التفكير، من خلال توضيح معنى التفكير كما عرفه دي بونو، الذي وصف التفكير بأنه استقصاء متعمد وموجه للخبرة.

2.10. **الاهتمام بتعليم التفكير على أنه مهارة:** يعتبر إدراك أن التفكير هو مهارة يمكن اكتسابها وتطويرها وليس مجرد موهبة فطرية الخطوة الأولى لتحسين هذه المهارة وتطويرها.

3.10. **الدافعية:** يلعب المعلم دورا أساسيا في تحفيز الطلبة بشكل عام، مما يتطلب منه الاهتمام بالموضوع، وتقديم مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية، وتكييف المادة الدراسية وفقا لظروف المجتمع والأحداث الحالية، ونشر روح الإنجاز في الدروس.

4.10. **القصد (النية):** عند استخدام البرنامج بغرض التجربة أو الهواية، يكون احتمال النجاح ضئيلا، لأن هناك فرقا كبيرا بين التجربة والتطوير الفعلي.

في حالة التجربة، يكون الموقف: "دعنا نجرب هذا ونرى ما إذا كان سيحقق شيئا ما" أما في حالة التطوير، فإن الموقف يكون: "دعنا نر كيف يمكننا أن نجعل هذا يحقق شيئا ما". لا شك في أن الموقف الثاني هو الأكثر ملاءمة لتعليم التفكير بوصفه موضوعا.

5.10. **التزام المعلم بالدليل طوال الوقت:** ثم يلجأ إلى مبادرته الخاصة شيئاً فشيئاً بإجراء التعديلات أو تنويع الموضوعات التي تضفي على هيكل البرنامج تشويقاً وإثارة، وهذا يعني أيضاً عدم التطرف سواء بالالتزام الحرفي بالدليل أو الاعتماد على طرقه الخاصة، فقد ينتهي ذلك إلى تعليم شيء مختلف تماماً، وهذا ما حذر منه دي بونو.

6.10. تقديم الدعم والتغذية الراجعة مع تعزيز شعور الطلبة بالإنجاز، خاصة في ظل غياب الاختبارات وعمليات التقييم لما يتم تعلمه من البرنامج. (دي بونو، 1986، ص 33).

11 – معايير تصميم برنامج كورت:

صمم دي بونو برنامج كورت ليتوافق مع المعايير الآتية:

– أن البرنامج بسيط وعملي ويمكن أن يستخدمه المعلمون في تمثيل مجموعة واسعة من الأساليب.

– إن هذا البرنامج متماسك بحيث يبقى سليماً على مدار انتقاله من متدرب إلى متدرب آخر إلى معلم إلى طالب.

– إن هذا البرنامج لديه تصميم متوازن، فهذا يعني أن كل جزء فيه يمكن استخدامه والاستفادة منه على حدا، حتى لو لم يتم استخدام الأجزاء الأخرى أو نسيانها، وذلك على العكس من البرامج الأخرى ذات التصميم الهرمي التي يتطلب فيها تعليم الهيكل أو البناء بأكمله، وتذكره وإلا فقدت أجزاؤه فائدتها.

– هذا البرنامج يمكن الطلبة من أن يكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في الوقت نفسه، كما ينمي هذا البرنامج المهارة العملية التي تتطلب الحياة الواقعية.

– يستمتع الطلبة بدروس التفكير. (مصطفى، 2008، ص 191)

12– وحدات برنامج كورت:

يتألف برنامج كورت على ست وحدات تضم كل منها (10) دروس ويمكن تطبيقه على طريقتين، الأولى هي التطبيق من خلال تدريسه كمادة مستقلة والثانية هي تدريسه من خلال دمجه في المحتوى العلمي للمواد الدراسية، وسنتناول تعاريف لكل وحدات برنامج كورت:

12–1– كورت توسيع الإدراك : يعنى هذا الجزء بتوسيع مجال الإدراك للموقف الذي يتعرض له الطالب وذلك من خلال التفكير في جوانبه المختلفة وبكل الطرق الممكنة، حيث يرى دي بونو بأن القرارات الخاطئة لا تنتج عن خلل في المنطق، ولكنها تنتج من ضعف في الإدراك وتساهم عناصر كورت الأول العشرة في تنظيم عملية توسيع الإدراك.

– **كورت التنظيم:** ويهدف هذا الجزء من برنامج كورت لتنظيم عملية التفكير بشكل عام لتجنب الانتقال العشوائي من موضوع لآخر، تقوم العناصر الخمس الأولى من كورت التنظيم لتحديد معالم المشكلة (التقييم) بينما تركز بقية العناصر من ستة إلى عشرة من كورت التنظيم على تطوير استراتيجيات الحلول (العلاج).

12–2– كورت التفاعل مع الآخرين: يهدف هذا الجزء من برنامج كورت لاستثمار فكر الآخرين من خلال التشجيع على الاستماع إلى ما يقال وتقدير وزنه النسبي ومن ثم الاستفادة من الآراء البنائية وعزل الأفكار المضللة.

12–3– كورت الإبداع: يساهم كل عنصر من عناصر هذا الجزء من برنامج كورت لمراجعة النفس وتحدي الأفكار للخروج بحلول جديدة قد تؤدي لابتكارات واختراعات.

12–4– كورت المعلومات والعواطف: التفكير يعتمد على المعلومات ويتأثر تأثرا شديدا بالمشاعر والعواطف.

12–5– كورت التنفيذ والعمل: هذا الجزء من برنامج كورت فيه تطبيق لمهارات التفكير السابقة كلها وتحويل التنظير لخطوات عملية ويشبه هذا الجزء من برنامج كورت فكرة الأهداف الذكية التي ينبغي أن تكون أهدافا واقعية، قابلة للقياس، ممكنة التحقيق ومرتبطة بزمن. (العثماني، 2011)

13- دروس كل جزء من أجزاء برنامج كورت:

ويشمل برنامج كورت ست وحدات وتضم كل وحدة عشرة دروس، يحتاج تنفيذ كل درس إلى ما يقارب (35) دقيقة وقد اشتمل دليل البرنامج على نظرة شاملة لوحدات كورت ودروسها، وبين كيفية تنفيذها مع عرض المواقف التدريبية المناسبة وتتمثل هده الوحدات فيما يلي:

•كورت الأول (توسيع مجال الإدراك): الهدف الأساسي منه هو توسيع دائرة الفهم والإدراك.

•كورت الثاني (التنظيم): يساعد على تنظيم الأفكار.

•كورت الثالث (التفاعل): يهتم بتطوير عملية المناقشة من اجل تقييم مدارك الطلبة والسيطرة عليها.

•كورت الرابع (الإبداع): هو تدريب الطلبة على الابتعاد عن حصر الأفكار، وإنتاج الأفكار الجديدة.

•كورت الخامس (المعلومات والعواطف): يهتم بكيفية جمع المعلومات بشكل فعال وكيفية التعرف على سبل تأثر مشاعر الطلبة وقيمهم وعواطفهم على عمليات بناء المعلومات.

•كورت السادس (العمل): يختص بعملية التفكير في البدء بعملية اختيار الهدف وانتهاء تشكيل الخطة لتنفيذ الحل. (تورانس، 1993، ص 5)

لإعطاء صورة أوضح لمكونات برنامج كورت، سنعرض دروس كل وحدة من وحدات البرنامج مع التركيز على بشكل أدق على الوحدة الأولى (توسعة مجال الإدراك) والوحدة الثانية (التنظيم) التي اختارهما الباحث لمناسبتهما في تنمية مهارات التفكير الموضوعي، وقد تم توظيف هاتين الوحدتين في مقياس "مدخل إلى علوم التربية" لطلبة السنة الأولى جامعي تخصص علوم اجتماعية جذع مشترك.

1.13. دروس الوحدة الأولى (توسيع مجال الإدراك):

وتتضمن وحدة توسيع مجال الإدراك الدروس الآتية بالتفصيل:

1.1.13. معالجة الأفكار:

ويهتم بتعليم الطلبة فحص فكرة ما من خلال التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية والمثيرة بدلا من الحدية والتسرع في القبول أو الرد، ومعالجة الأفكار عبارة عن عملية تبلور لنظرة العقل المتفتح نحو الأداة التي يمكن استخدامها، وهو درس أساسي جداً في البداية، حتى نتمكن من استخدام عملية معالجة الأفكار ذاتها كأداة في الدروس اللاحقة، وبدلاً من التقرير في كونك تحب الفكرة أو لا تحبها فإن عملية التفكير هذه تجعلك تسعى لتحديد النقاط الإيجابية والنقاط السلبية

والنقاط الملفتة للنظر عن الفكرة ليست إيجابية وليست سلبية ولكنها تستحق الملاحظة، ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- عدم إهمال أي فكرة.
- رؤية الأفكار من جهتين (سلبي – إيجابي).
- إنتاج أفكار جديدة.
- التفكير الجيد قبل الحكم على الفكرة. (دي بونو، 2007، ترجمة السرور وحسين، ص 8)

2.1.13. اعتبار جميع العوامل:

ويهتم بتعليم الطلبة الاهتمام بالعوامل المختلفة الكامنة في الموقف وليس الظاهر منها فقط، وذلك قبل التوصل إلى استنتاج أو تكوين فكرة ما عنه وهذا الدرس من الدروس السهلة والبسيطة، وهو عبارة عن محاولة الفرد لاعتبار جميع العوامل في موقف ما، وذلك ضمن عملية تفكيرية مهمة، يقوم بها الفرد وتكون مرتبطة بأي عمل أو قرار أو تخطيط أو الوصول إلى نتيجة يسعى إليها الفرد، وباستخدام عملية اعتبار جميع العوامل بطريقة مدروسة سوف تحوّل اهتمام الفرد من التركيز على أهمية العوامل المتوفرة لديه إلى البحث عن جميع العوامل الممكنة، ورغم الصعوبة التي قد تواجه الفرد في أخذ مجموعة كبيرة من العوامل بعين الاعتبار، فإن عدد العوامل التي يمكن أن تفي بالغرض المطلوب هي أهم عشرة عوامل وذلك ضمن أي موقف تعليمي، وهذه العوامل يمكن اختيارها والبحث عنها من خلال التركيز على النواحي التالية:

- العوامل التي تؤثر على الفرد نفسه.
- العوامل التي تؤثر على الآخرين.

ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- ألا ينسى بعض الأفكار في شيء ما.
- أن يفكر بجميع الأشياء عن فكرة ما.
- الاقتراب من الجواب الصحيح حول هذه الفكرة.
- أنك إذا تركت شيئاً مهماً حول فكرة ما فسينظر لك فيما بعد أنك مختلفاً.
- المجتمع بشكل عام. (دي بونو، 2008، ترجمة فيضي، ص 18)

3.1.13. القوانين:

ويهتم بتعليم الطلبة على وضع القوانين التي تنظم تفكيرهم، وفحص مدى سلامتها بين فترة وأخرى، حيث يستخدم الطلبة الأداتين السابقتين في فحص القوانين والعوامل الواجب النظر فيها لصنع القوانين الجديدة، والهدف الرئيسي من هذا الدرس هو توفير فرصة للممارسة والتدريب على الدرسين السابقين، وهما معالجة الأفكار، واعتبار جميع العوامل، والقوانين تساعدنا على التفكير بشكل محدد ودقيق، أي أن الاستخدام الناجح للقوانين يؤدي إلى إتقان تفكيرنا ، ويعتبر درس القوانين الموجود أو المقترح فرصة للتدريب على أداة معالجة الأفكار، وتزودنا العوامل المشتركة في عمل القاعدة أو القانون بفرصة لممارسة درس اعتبار جميع العوامل، ومع أن الهدف الرئيس من الدرس هو توفير فرصة للممارسة والتدريب، فإنه يجب أن يتم التركيز أيضاً على القوانين نفسها، والتي تعتبر جزءاً أساسياً من الموقف التفكيري للفرد.

ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- أن يكون القانون واضحاً لجميع الناس.
- لا يشترط أن يناسب القانون جميع الناس، ولكن يشترط أن يناسب أغلبية الناس.
- ضرورة فحص القوانين من فترة لأخرى. (دي بونو، 2007، ص 19)

4.1.13. النتائج والترتيبات:

يهتم بتعليم الطلبة الانتباه للمستقبل من خلال النظر إلى العواقب والنتائج الفورية، المتوسطة والبعيدة المدى لكل حدث، الخطة والقانون والاكتشاف، وتعتبر النتائج المنطقية وما يتبعها تبلوراً لعملية النظر إلى المستقبل لرؤية نتائج بعض الأعمال والخطط والقرارات والقوانين والاختراعات، وقد يكون التفكير أو النظر إلى الأمام (المستقبل) جزءاً من القيام بدرس اعتبار جميع العوامل، ولكن الأمر يحتاج إلى التركيز على هذه العملية بشكل مباشر، إذ إن النتائج في العادة لا توجد ما لم تقم بجهد للتنبؤ بها أو توقعها، بينما تكون العوامل دائماً موجودة في نفس الوقت.

ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- التفكير في المستقبل.
- الأشياء التي تكون صالحة الآن قد لا تكون صالحة في المستقبل.
- أن ينظر للمستقبل ليس بالنسبة له فقط، ولكن عليه أن ينظر لمستقبل الآخرين أيضاً.
- معرفة ماذا سيحدث (النتائج قبل القيام بعمل ما تجنبه المشاكل). (فيضي، 2008، ص 29)

5.1.13. الأهداف والغايات:

يهتم بتعليم الطالب كيفية تصنيف أهدافهم وأهداف الآخرين، كما يركز على الفكرة النابعة من الهدف تمييزها عن ردة الفعل، في بعض المواقف يكون من الأكثر ملائمة التحدث حول الأهداف، وفي بعض الأحيان حول الأهداف، وفي أحيان أخرى حول الأهداف، تتمثل النقطة الأساسية في هذا الدرس حول التركيز والتأكيد على فكرة الهدف، ويجب أن لا تُبذل أية محاولة للحصول على الفروق الفلسفية بين هذه المصطلحات، إذ إنها تربك التلاميذ عادة، إن فكرة الهدف هذه توسع إدراك الموقف من قبل التلاميذ، وتعتبر الأهداف أداة لجعل التلاميذ يركزون مباشرة وبرؤية على المقصود من وراء الأعمال التي يرغبون القيام بها، ما الذي يهدف إليه الشخص من القيام بعمل ما ؟ ما الذي يحاول تحقيقه؟ ما الأمر الذي يسعى للوصول إليه؟ إذا كان قادراً على تعريف الأهداف فإن ذلك يساعد التلاميذ على التفكير في عدة ميادين مثل: اتخاذ القرارات التخطيط والعمل.

ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- أن معرفة الأهداف (ماذا يريد) تجعل من السهل عليه تحقيقها.
- للناس المختلفين أهداف مختلفة.
- بعض الأهداف أهم من الأهداف الأخرى.
- يجب أن تكون الأهداف واضحة ومناسبة.
- لتحقيق الهدف الكبير نحتاج تحقيق أهداف صغيرة. (السرور وحسين، 2007، ص 28)

6.1.13. التخطيط:

يهتم بتعليم الطلبة كيفية التخطيط باستخدام الأدوات السابقة، والهدف من هذا الدرس هو استخدام لتخطيط كموقف تفكيري، وذلك من أجل الجمع بين الأهداف، والنتائج، واعتبار جميع العوامل، وكذلك معالجة الأفكار، إننا لا نعتبر أن هذه الأشياء فقط هي المشتركة في التخطيط، ولكنها بالتأكيد من بين الأشياء الأكثر أهمية، والتخطيط موجود أيضاً كموقف تفكيري محدد يستدعي بعض التدريب والممارسة، وكما في درس القوانين فإن التركيز ليس منصباً في هذا الدرس على كيفية وضع الخطط، ولكن على عملية التفكير التي تتدخل في العملية (عملية وضع الخطط)، ولا يوجد هناك شكل محدد موضوع الخطط، ولكن بما أن النتائج والأهداف والعوامل تلعب جميعاً دوراً مهماً في التخطيط، فإن الاهتمام بهذه الجوانب يُحسن القدرة على التخطيط ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- كيفية عمل خطة

- كلما كانت الخطة بسيطة كلما كان ذلك أفضل
- قبل كتابة الخطة يجب أن نفكر في جميع العوامل.
- من المهم قبل البدء في خطوات العمل أن يعرف ماذا يريد بالضبط (الأهداف).
- تنظيم الأشياء. (دي بونو، 2008، ص 39)

7.1.13. ترتيب الأولويات المهمة:

يهتم بتعليم الطلبة ترتيب الأولويات بعد توليد الاحتمالات والبدائل المختلفة، ففي معظم الدروس الأخرى وجه المجهود نحو التعامل مع أكبر عدد ممكن من الأفكار، وأكبر عدد من عمليات معالجة الأفكار، وأكبر عدد ممكن من اعتبار جميع العوامل، ومع أكبر ما يمكن من النتائج، وجميع الأهداف المختلفة، وتعتبر الأولويات المهمة الأولى، تبلوراً لعملية اختيار الأفكار والعوامل والأهداف والنتائج والتي تعتبر أكثر أهمية وبوضوح، فإن بعض هذه الأفكار أكثر أهمية من الأخرى، والغرض من الأولويات المهمة الأولى هو استعادة التوازن لهذه الأفكار بطريقة محكمة ومتأنية إذا أردت اختيار النقاط الأكثر أهمية وذلك منذ البداية، فإنك ستكون قادراً على رؤية جزءاً صغيراً من الصورة، ولكنك إذا بدأت بمحاولة رؤية أكبر ما يمكن من الصورة، فإن تقديرك النهائي لأهمية النقاط المهمة سيكون أكثر صدقاً وهذا هو السبب الذي يجعل درس الأولويات المهمة الأولى، يأتي متأخراً في هذه السلسلة. ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- أن من المهم أولاً الحصول على أكبر عدد من الأفكار ثم اختيار أهم الأشياء.
- الأشياء المهمة تختلف من شخص إلى آخر.
- أهم الأشياء تساعده في اختيار الحل الأفضل للمشكلة. (السرور وحسين،2007، ص 37)

8.1.13. البدائل والاحتمالات والخيارات:

يهتم بتعليم الطلبة استنباط البدائل، وتعتبر عملية البدائل والاحتمالات والخيارات بلورة لعملية محاولة إيجاد البدائل عن قصد، فعند التصرف أو اتخاذ قرار قد تبدو أمامك بعض البدائل ، ولكن عندما تبذل جهداً متأنياً لإيجاد البدائل فإن ذلك قد يغير من اتخاذك للقرار، إن عملية البدائل والاحتمالات والخيارات هي محاولة لتركيز الاهتمام مباشرة على اكتشاف جميع البدائل أو الخيارات أو الإمكانات، وعند النظر إلى وضع أو موقف فإنه ليس طبيعياً الذهاب لما هو

أبعد من التفسير الذي يبدو مرضياً أو مقنعاً، ومع ذلك يمكن أن يكون هناك عدة احتمالات والتي تكون مناسبة جداً لتفسير الموقف الذي نحن بصدده، وذلك إذا تم بذل جهد لإيجاد هذه الاحتمالات، وفي الوقت نفسه فإن الاحتمالات التي تعتبر مناسبة ليس بالضرورة أن تكون الأكثر وضوحاً. ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- أن يجد أكثر من تفسير واحد.
- يجب الاستمرار في البحث عن البدائل.
- أنه إذا لم يطلع على التفسيرات الأخرى قد لا يتعرف على أفضل تفسير.
- أن يبحث دائماً عن البدائل ويسأل الآخرين عنها. (فيضي، 2008، ص 50)

9.1.13. القرار:

يهيئ هذا الدرس الفرصة لجمع الدرسين السابقين معاً، وهما: "الأولويات المهمة الأولى، والبدائل والاحتمالات والخيارات، وكذلك الدروس الأخرى بطريقة عامة، وفي عمل القرارات عليك أن تعتبر جميع العوامل، وأن تكون واضح الأهداف، وتقييم الأولويات، وتنظر إلى النتائج وتكشف البدائل، وباستطاعتك أيضاً تطبيق معالجة الأفكار على القرار عند صنعه إن الجوانب المتعددة للتفكير المعطاة في الدروس السابقة تساعد على زيادة المعرفة عن الموقف، لدرجة يمكن فيها للقرار صنع نفسه، أو أنه على الأقل سهل الصنع؛ لأن البدائل في تلك اللحظة تكون كثيرة، والنتائج معرفة بشكل أفضل. ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- عند اتخاذ القرار يجب الاهتمام بجميع العوامل والأهداف والبدائل.
- يجب أن يعلم السبب الحقيقي لاتخاذ قرار ما.
- قد يتطلب اتخاذ القرار التنازل عن بعض الأشياء. (دي بونو، 2007، ص 46)

10.1.13. وجهات نظر الآخرين:

في الدروس التسعة السابقة كان التركيز منصباً حول تضخيم الموقف التفكيري (توسيع الإدراك) وذلك من وجهة نظر المفكر، ولكن هناك مواقف تفكيرية تحتاج إلى إشراك أشخاص آخرين فيها، إن وجهة هؤلاء الناس الآخرين جزءاً أساسياً من توسيع الموقف الذي هو الموضوع الأساسي للدروس العشرة الأولى هذه، وهكذا فإن شخصا آخرا قد يكون لديه أهداف مختلفة وأولويات مختلفة وبدائل مختلفة، وبما أن الفرد قادراً على النظر إلى وجهة نظر شخص آخر وفهمها، فإن ذلك يكون جزءاً مهماً من عملية

التفكير، وكذلك فإن الجهد المقصود للتعرف على وجهة نظر الآخرين يعتبر أمراً ضرورياً، وإن هذا الجهد المقصود يمكن تسميته بـ "وجهة نظر الآخرين"، مثل العديد من العمليات السابقة، تُعتبر وجهات نظر الآخرين أداة يمكن تطبيقها في مواضيع مختلفة، ويمكن تطبيقها وحدها أو يمكن تطبيقها بربطها بعملية أخرى، وعندما يستطيع التلاميذ الهرب من وجهات نظرهم الشخصية، فإنهم يستطيعون أخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، وقد يأتون بطرق جديدة مفيدة في النظر إلى الموقف ويتعلم الطالب في هذا الدرس:

- كيف يفكر الناس الآخرون.
- أن يفهم وجهة رأي الناس الآخرين.
- أنَّ رأي الشخص يكون صحيحاً بالنسبة له، ولكنه قد لا يكون صحيحاً بالنسبة للآخرين.
- أن الناس المختلفين لديهم أفكار مختلفة. (فيضي، 2008، ص 61)

2.13. دروس الوحدة الثانية – التنظيم:

1.2.13. التعرف والإدراك:

يمكن أن يكون الإدراك خطيرا إذا تم تعريف الشيء بشكل خاطئ، ومع ذلك فإنها تبقى عملية أساسية، فمعظم الناس يفترضون أنهم يدركون الموقف، أو الوضع الذي يفكرون فيه، وفي حالة سؤالهم أن يقوموا بتعريفه، فعادة لا يستطيعون ذلك، وهم ببساطة ينتقلون من فكرة لأخرى، ضمن حدود مجال الموضوع نفسه، إن تركيز الدرس هو على طرح السؤال الآتي بشكل مقصود: "هل أنا أعرف هذا الشيء؟

إن الإجابة عن هذا السؤال ليست بأهمية الطرح المقصود له، حتى عندما يبدو السؤال زائدا عن الحاجة أو ضمنيا، فيجب تشجيع الطلبة على طرحه بشكل متعمد ومقصود، وذلك حتى يصبح طرح هذا السؤال عبارة عن عادة عند هؤلاء الطلبة.

قد توضح إجابة السؤال الهدف من الموقف الذي نحن بصدده، وخلال الدرس يجب أن يحاول المدرس الانتقال من تمييز الأهداف الواقعية، إلى تمييز وتسمية الظروف والمواقف المألوفة.

إذا كانت إجابة السؤال "لا" فإنه يمكن استخدام ثلاثة احتمالات مقترحة في بطاقات الطالب:

1- محاولة الحصول على معلومات إضافية عن الشيء أو الموقف.

1- محاولة التخمين ورؤية ما إذا كان ذلك التخمين مفيدا ومناسبا لهذا الشيء أو هذا الموقف.

2- إيجاد طريقة لـ والاختيار بين الاحتمالات والبدائل المختلفة التي تم إيجادها لهذا الموق فتستمر الجهود حتى يستطيع الطالب أن يقول "نعم "أنا أميز ذلك الآن"، ومع أن يسأل التلميذ السؤال المتعمد: "هل أميز ذلك؟، فإن أهم شيء هو يجب أن يبدأ الدرس بمثال بسيط لشيء ملموس ذلك ويمكن تمييزه، مثال: "إنه غالبا أسود، وله نهايتان (طرفان) ويصدر إزعاج "الإجابة: "الهاتف". (دي بونو، 2008، ص 10)

2.2.13. **حلل:**

معظم الوقت نقوم بتحليل البيئة المعقدة إلى أجزاء منفصلة، بحيث نستطيع التعامل معها، وفي هذا الدرس، يستخدم التحليل في جوهره الأساسي، وذلك بتجزئة الشيء المتعامل معه، ويهدف هذا التقسيم إلى تمكيننا من فهم شيء معين، والتعامل معه، وقول شيء حول ذلك الشيء، أو توضيحه بشكل أكثر سهولة.

يهدف هذا الدرس إلى تجزئة الظروف المعقدة، بحث تصبح أكثر سهولة للتفكير بها وعليه فإن التركيز يكون على طرح السؤال المتعمد أو المقصود الآتي:

- كيف يمكن أن أجزئ هذا الشيء؟
- الإجابة عن هذا السؤال تعتمد على استخدام عملية التحليل، أي تحليل الأجزاء المدركة وتحليل الأجزاء الأصلية حقيقية.

ولجعل الأمر أكثر سهولة يستخدم تحليل الأجزاء الحقيقية لإيجاد المكونات، بينما تحليل الأجزاء المدركة يمكن أن يستخدم لإيجاد الخصائص والمميزات، كما في مثال الدراجة الهوائية، والشيء المهم للطلبة أن يسألوا السؤال المتعمد، كيف أجزئ هذا الشيء؟ ولتحقيق ذلك:

- تحليل الأجزاء الأصلية باب أرضية جدران، شبابيك، مقاعد، طاولة، لوح، ضوء، مدرس، طالب...
- تحليل الأجزاء المدركة الحجم السعادة الراحة الكمية المستخدمة، وضوح الصوت، الخ.
- يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي، وكمثال يمكن للمعلم عمل تحليل الأجزاء الأصلية ثم يتبعها بتحليل الأجزاء المدركة على غرفة الصف الدراسي وذلك قبل توضيح الاختلاف بينهما لطلبة الصف. (السرور وحسين، 2007، ص 10)

3.2.13. **قارن:**

عندما لا يخبرنا كل من الإدراك والتحليل ما يكفي عن شيء ما، فإننا ننتقل إلى المقارنة، ونحن نقارن الشيء الجديد بشيء معروف لدينا من أجل رؤية ما إذا كان بالإمكان نقل المعرفة من شيء إلى شيء آخر.

المقارنة هي جزء مهم من التفكير، وهدف هذا الدرس التعامل مع المقارنة كعملية مقصودة، وهناك موقفان يظهران عند استخدام هذه العملية:

أولا: عندما تحاول إيجاد شيء ما للمقارنة مع الشيء الذي لديك، فإن العملية تتطلب السؤال الآتي:

"ما الذي يشبه هذا الشيء؟ "الشيء الذي تجده قد يكون مشابها للشيء الذي لديك في أوجه عديدة أو في وجه واحد، بما يتوافق مع عملية المقارنة المطلوبة.

ثانيا: عندما تتعرض لمقارنة شيئين من الواضح أنهما متشابهان (أو مختلفان)، فإنك تهتم بطرح أحد السؤالين الآتيين: ما هي جوانب التشابه؟ ما هي جوانب الاختلاف؟ "وهذا يقود إلى عملية متعمدة لانتقاء نقاط التشابه ونقاط الاختلاف، فهذا الدرس يركز على إجراء عملية المقارنة المتعمدة مع مخرجات محددة.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي جدا، مثال، قد يقول المدرس:

* " بماذا يمكنك مقارنة الطالب أمام الكتاب؟

* " ما هي نقاط التشابه والاختلاف بين المدرسة والمصنع؟

نقاط التشابه:

- لكليهما أهداف محددة ومنتجات في النهاية.
- النجاح يعتمد على توفر الأدوات، مهارة العاملين والمواد الخام.
- هناك شخص مسؤول عن كل شيء.

نقاط الاختلاف:

- ليس هناك اهتمام بالربح في المدرسة. (دي بونو، 2008، ص 22)

4.2.13. **الاختيار:**

الاختيار هو عملية أساسية، وهي تستخدم كثيرا في التفكير، وقد تظهر هذه العملية في عدة أوجه مثل: الاختيار الانتقاء الحكم التوفيق أو التناسب لكن العملية الأساسية هي نفسها، بغض النظر عن تعدد المصطلحات، فالمسألة عبارة عن إيجاد المتطلبات، ومن ثم البحث عن طريقة تلبيتها، وعندما يتناسب شيء ما مع متطلباتك فإنك تختاره سواء أكان بيتا، عملا جديدا سيارة، إيضاح خطة، أم حل المشكلة الاختيار هو العملية الواسعة لمحاولة إيجاد شيء يناسب متطلباتك، وعند ممارسة هذه العملية فيمكن أن تظهر ثلاثة أسئلة:

1- إيجاد شيء يناسب المتطلبات

* ما الذي يناسب هذا الشيء؟

* وتتطلب العملية أن تكون واعيا للمتطلبات، وبعد ذلك تبحث عن شيء يناسبها.

2- إجراء فحص لمعرفة ما إذا كان الشيء متوفرا (إيضاح، حل، إلخ) يناسب، أو لا يناسب ذلك الشيء.

* " هل هناك شيء مناسب جدا؟

* تتطلب العملية النظر لرؤية النقاط التي يمكن أن تلبي المتطلبات وتلك التي لا تلبيها.

3- المفاضلة بين عدة بدائل مختلفة، ما الذي يناسب أكثر؟

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي، مثال: قد يقول المعلم: افترض أنك وجدت أن نصف عدد الطلبة في المدرسة هم الذين حضروا فقط في صباح أحد الأيام، فما هو التفسير الممكن لذلك؟ ما التفسير المناسب لذلك الموقف؟ يمكن مناقشة هذه المشكلة مع طلبة الصف، ويمكن فحص التفسيرات المختلفة التي يقدمها الطلبة لرؤية مدى صلاحية هذه التفسيرات. (دي بونو، 2008، ص 27)

5.2.13. البحث عن طرق أخرى:

نعني بعنوان الدرس أن تبحث عن طرق أخرى للأشياء التي تنظر لها، وهذا يغطي العملية الأساسية في محاولة لإيجاد مدارك بديلة، وعندما تجد وسيلة مختلفة للنظر إلى الشيء تتفتح لك الآفاق لأفكار جديدة وإذا ابتعدت عن النظر للمشكلة بطريقة خاصة، فإنك تكون قادرا على حل المشكلة بشكل أسهل.

يركز هذا الدرس على الجهد المقصود في البحث عن طرق أخرى في النظر إلى الأشياء، حتى لو لم يكن ضروريا، وهذه نقطة حيوية، ذلك أن البحث عن طرق أخرى يعده البعض مضيعة للوقت، وغير ضروري، أو قد يشكل أضرارا، فلماذا نبحث عن طرق أخرى، بينما الطرق واضحة ومناسبة، ولكن في الوقت نفسه يجب أن ندرك أن الطرق الواضحة تبدو كذلك دوما، حتى يتم إيجاد طرق أخرى أفضل من الطرق التقليدية.

قد تأتي الطرق البديلة في النظر إلى المسألة من مصادر متعددة:

* التفكير الجانبي: يمكن للناخبين أن يصوتوا للأفراد الذين يحبونهم أو بإمكانهم عدم التصويت للأفراد الذين لا يحبونهم.

* وجهات نظر الآخرين: الإضرابات ينظر إليها على أنها وسيلة مساومة ذكية، تقوم بها الاتحادات لكنها من ناحية أخرى تعد وسيلة غير ضرورية لإيقاف العمل من قبل العمال.

* التركيز المختلف: قد ننظر للسيارة من حيث طاقتها وأداؤها أو من حيث سبل الراحة والمظهر وأيضا ينظر لها كوسيلة للوصول إلى العمل، أو مصدر للازدحام المروري.

إذا فالمهم هو الجهد المقصود لإيجاد الطرق البديلة، وقد لا تكون البدائل مجدية، ولكن الجهد المبذول يفيد في زيادة فاعلية التفكير بفتح آفاق جديدة لأفكار جديدة.

يجب البدء بالدرس بمثال محلي – على سبيل المثال – قد يطلب المعلم من الطلبة إيجاد طرق مختلفة في النظر إلى العطلات المدرسية. (السرور وحسين، 2007، ص 23)

6.2.13. نقطة البدء:

عندما يفكر شخص بشيء ما، فلا بد من مكان يبدأ منه، وعليه فلماذا نريد جعل هذه المسألة متعمدة ومقصودة بينما هي تحدث تلقائيا؟ لأن البداية الطبيعية هي في العادة الاندفاع في الموضوع من أية نقطة قد تخطر على البال؟ ومن أجل عمل بداية متعمدة، فعليك أخذ نوع الظرف أو الموقف والنهاية التي تريد الوصول إليها بالاعتبار، وهذا يختلف تماما في الاندفاع نحو الموضوع بشكل غير منظم، والعملية الأولى هي طرح السؤال الآتي: من أين أبدأ؟

عند طرح السؤال فيجب أن تكون هناك إجابة، وكما هي العادة، فإن عملية الإجابة تعد الأكثر أهمية لكن من الأسهل طرح السؤال أولا، وذلك كطريقة للوصول إلى العملية الثانية، بدلا من محاولة الدخول إلى العملية بشكل مباشر.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي، مثال: يمكن أن يقول المعلم افترضوا أنني قلت لكم في هذا الصباح بأن كل طالب يقنعني بأن لديه شيئا يستحق أن يعمل به بقية هذا اليوم، يمكنه أن يأخذ إجازة هذا اليوم، كيف يمكن أن تبدأ التفكير بذلك؟ يمكن أن تشتمل عمليات البداية على البدائل الآتية:

– استخدام عملية البدائل والاحتمالات والخيارات لرؤية البدائل المحتملة التي يمكن اختيارها.

– تقييم الأولويات المهمة الأولى لشيء ما يمكن أن يعده المعلم ذا قيمة.

– تحليل ماذا يمكن أن يكون لديه الشيء ذا قيمة.

– يجب على المعلم استعراض الإجابات الممكنة وحيثما اقترح الطلبة إجابات أخرى يجب عليه أن يبلور هذه الإجابات على هيئة عملية محددة. (دي بونو، 2008، ص 38)

7.2.13. التنظيم:

يعد هذا الدرس استمراراً طبيعياً للدرس السابق، ويهتم بمعرفة ما الذي ترغب بعمله لاحقا، ومرة أخرى، فإن الهدف هو إحلال تحسس الاتجاه المحدد بدلا من الاندفاع، ويجب أن يكون لا يكون التنظيم معقدا، والشيء المهم هو أن يكون هناك تحديد، وجهد مقصود لوضع خطة، بحيث أن كل شيء تقوم به تكون على معرفة بما ستفعله بعد هذا الشيء.

العملية الأولى هي طرح السؤال الآتي "كيف أنظم هذا؟

العملية التالية هي النظر للموقف، ووضع خطة محددة، وهذا الدرس لا يحاول تفصيل شكل الخطة الجيدة، فمن الصعب وضع تعليمات لإجراء التخطيط الذي يغطي كل موقف، وعلى الأغلب فإن مثل هذه العملية (وضع تعليمات تعد معقدة جدا ومشوشة، والشيء المهم هو تنفيذ العملية والخروج بخطة (أي خطة). وهذا تحد كبير مقارنة مع التفكير النمطي الذي يتم بدون وجود أي خطة على الإطلاق، حيث الاندفاع المتسرع في التفكير والانتقال من فكرة لأخرى.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي وكمثال، يمكن أن يسأل المعلم: افترض أنني أريد تحسين وجبات المدرسة، فكيف يمكنني تنظيم أفكاري لذلك الشيء؟"

الإجابة المقترحة يمكن أن تكون كالآتي:

- ما هي الأهداف؟
- ماهي الأولويات؟
- ما العوامل التي يهتم بها هنا؟
- كيف يمكنني اختيار التصرف الأفضل؟

طرح تعليق مثل سؤال الطلبة عن شكواهم وماذا يريدون "يمكن أن تأتي من خلال الأهداف أو الأولويات المهمة الأولى للنقطة المهمة هي إيجاد البناء التنظيمي للموقف الذي نحن بصدد التفكير به، حتى لو كانت طرق التفكير واضحة لذلك الموقف. (السرور وحسين، 2007، ص 33)

8.2.13. **التركيز:**

بالرغم من أن هذا الدرس يبدو مثل العديد من الدروس الأخرى من حيث الوضوح، إلا أنه يعد مهماً جداً، فعند مناقشة أو تدريب الأفراد على التفكير، فإن العقل ينتقل من اتجاه معين للموقف

إلى اتجاه آخر، ويعد هذا الانتقال طبيعيا والأشخاص المعنيون يفترضون أنهم يعرفون ما يفكرون به، ولكن إذا أوقفت تفكير أحدهم وسألته "ما الذي تفكر به الآن بالضبط؟ فإن الإجابة تكون مبهمة جدا (إلا إذا كان الموضوع عاما جدا ويغطي المجال كاملا)، وهذا بسبب أن الأفكار في أية لحظة ترتبط كثيرا بالأفكار التي سبقتها أكثر من ارتباطها بالموقف نفسه، ويهدف هذا الدرس إلى تشجيع الطلبة على طرح السؤال الآتي:

ما الذي ينظر إليه الآن؟

أوما الذي يركز عليه الآن؟

الإجابة التي تقول: "اهتمامات الأفراد المختلفين" تحتاج إلى نقاش هل الملاحظة فعلا تتعلق بالاهتمام الشيء المهم أن تكون قادرا على إعطاء إجابة واضحة بغض النظر ما إذا كانت هذه الإجابة هي الأفضل أم لا. (دي بونو، 2008، ص 46)

9.2.13. الدمج:

تعد كلمة الدمج كلمة غير مستساغة، ولكنها تعد عملية أساسية من عمليات التفكير، فبعد فترة من النقاش أو التفكير يكون من المفيد معرفة ما تحقق وما لم يتحقق، وعليه، يهدف هذا الدرس إلى تشجيع عادة التوقف المتعمد من أجل الدمج، وهذا يعني إعادة النظر بالتفكير لرؤية ما تم تحقيقه، فالعملية هي أكثر من تلخيص لما مضى، فالدمج قد يتطلب عملية التركيب لبعض الأفكار أو توضيح أفكار أخرى.

وكما سبق فإن العملية هي عبارة عن توجيه الأسئلة المتعمدة وتوقع إجابات محددة، العملية الأولى هي طرح السؤال الآتي: إلى أي مدى وصلت أنا؟

العملية الثانية هي إعادة النظر ودمج ما تم تحقيقه، هذا قد يظهر بأن الكثير قد تحقق، أو أن القليل قد تحقق، وأن الوقت قد ضاع بدون تحقيق أي شيء، لكن الدمج سوف يوضح أيضا ما لم يتم تحقيقه أو إنجازه، وما يجب أن يعمل.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي، مثال: قد يقوم المعلم بنقاش قصير (2 إلى 3 دقائق) مع طالب أو طالبين حول تفضيل الإجازات الطويلة وبعد ذلك يقوم المعلم بدمج هذا النقاش بشكل محدد ما أمكن، كمثال: ناقشنا فيما إذا كان الطلبة والمعلمون يفضلون الإجازات الطويلة، بماذا سيؤثر ذلك في العمل المدرسي، ما الذي يمكن عمله خلال الإجازات الطويلة؟ (السرور وحسين، 2007، ص 45)

10.2.13. **الاستنتاج:**

الكثير من الناس يعتقدون بأن بعض مواقف التفكير فقط يمكن أن يستنتج فيها الفرد نتائج محددة المشكلات، قرارات، خطط، أحكام الخ وهدف هذا الدرس أن يوضح بأن كل جزء من عملية التفكير يمكن أن يكون له استنتاج، ويجب أن يتبع أي عمل نتيجة محددة، ومن الصحيح أن كل المواقف يمكن أن يكون لها إجابة صحيحة، لكن هذه الإجابات يمكن أن نعدها نتائج محددة، مثال اللقاء الذي ينتهي بالتعليق: "ليس لدينا القدرة للوصول إلى اتفاق على هذه الوجهة عبارة عن نتيجة محددة لكن دون التوصل إلى إجابة، ومن المهم إدراك ذلك والتركيز عليه، فإذا اعتقد الطلبة بأنه يجب أن لا يكون هناك نتيجة، فإن تفكيرهم ينساق إلى نهاية بدون إنجاز، وعلى أقل تقدير فإن الأشخاص الذين لا يصلون إلى استنتاج محدد يجب عليهم أن يقرروا بأنهم يضيعون وقتهم أو أنهم غير قادرين على معالجة المشكلة، وكلها قرارات ذات قيمة. (دي بونو، 2008، ص 57)

3.13. **الوحدة الثالثة – التفاعل:**

تتضمن هذه الوحدة الدروس الآتية:

1.3.13. **التحقق من الطرفين:** ويتطلب ذلك من الطلبة فحص مسألة معارضة حتى يتمكنوا من تصويب المسائل بأنفسهم.

2.3.13. **الدليل – أنواع الأدلة:** ويهتم بأن يفرق الطلبة بين الحقيقة والرأي، حتى يتمكنوا من فحص الدليل بتمعن وبأسلوب مقبول وطبيعي.

3.3.13. **الدليل – قيم الدليل:** يحث الطلبة على تقيم الدليل الذي قد يطرحه أحد الأفراد، وذلك لأهميته بالنسبة للمسالة ككل.

4.3.13. **الدليل – البنية:** وفيه يتم فحص بناء المسالة لتحديد الأدلة التي بنيت عليها أراء الطلبة، والأدلة التي قامت عليها أراء الآخرين.

5.3.13. **الاتفاق والاختلاف:** الوصول لاتفاق مع الآخر ليس ضروريا دائما فالاختلاف أحيانا يصل للمبادئ والأولويات ويصعب تجاوزه لكن هذا لا يمنع أخذه بالاعتبار.

6.3.13. **أن تكون على حق (1):** يعرض هذا الدرس طريقتين لإثبات أنك على حق هما: البيان (السبب في قبول الفكرة أو رفضها)، والمرجعية (الرجوع للمصادر المتضمنة للحقائق والأرقام والمشاعر).

7.3.13. **أن تكون على حق (2):** يعرض هذا الدرس طريقتين أخريين تضافان إلى الطريقتين السابقتين لإثبات أنك على حق هما: التسمية (استخدام الأسماء والملصقات والتصنيفات) وإصدار الأحكام (الأحكام القيمية ذات الجدوى).

8.3.13. **أن تكون على خطا (1):** يعرض هذا الدرس طريقتين للخطأ يمكن التعرف عليهما في تفكيرك أو تفكير الناس هما: المبالغة (معرفة مواقع المبالغة المثارة)، والتجاهل (إهمال أدلة ونقاط معينة).

9.3.13. **أن تكون على خطا (2):** يعرض هذا الدرس طريقتين أخريين للتفكير الخطأ هما: الخطأ (التركيز على المسائل التي لا تخلو من أخطاء)، والتميز (الميل لنقطة دون دليل).

10.3.13. **المحصلة النهائية:** وفي هذا الدرس يقيم الطلبة ما تم إنجازه في المناقشة حتى لو لم تتم الموافقة عليه. (ديبونو، 1998، ص 36)

4.13. **الوحدة الرابعة – الإبداع:**

تتضمن وحدة الإبداع الدروس التالية:

1.4.13. **هل هو إبداعي أم لا؟:** يسعى الإبداع للنظر للأشياء من زاوية جديدة، فتجنب الحكم على صحة الفكرة من البداية وحدد إن كانت ابداعية أو نمطية ثم تقدم، واجمع ما كتبته وأعد النظر هل تستطيع التعامل مع بعض الأفكار التي صنفتها بشكل إبداعي؟ هل تستطيع إعادة صياغتها بطريقة غير نمطية؟ (دي بونو، 2007، ص 7)

2.4.13. **حجر الأفكار المتدحرجة:** استخدام الأفكار بشكل إبداعي يعني استخدامها لتوليد الأفكار الجديدة بشكل متواصل، ولا ترفض الأفكار فقد تكون خاطئة بالبداية أو غير ممكنة لكن استخدمها لتوليد أفكار جديدة ممكنة وقابلة للتطبيق ثم استمر باستخدام نفس الفكرة والتخيل لتنويع تطبيقاتها ولفهم الجوانب التي تؤثر عليها الفكرة إلى أن تصل لفكرة إبداعية قابلة للتطبيق. (فيضي، 2008، ص 13)

3.4.13. **مدخلات عشوائية:** فكر بشيء عشوائي لا علاقة له بالموضوع وحاول الربط بين هذا الشيء العشوائي وفكرتك، مثلا أنت تفكر بالنوافذ اختر كلمة عشوائية (جبنة) ما العلاقة بينهما؟ الجبن به ثقوب أحيانا يمكن للنافذة أن تأخذ نمط ثقوب الجبنة، بهذه الطريقة اكتشفت تصميما جديدا مبدعا للنوافذ من خلال ربطها بالجبنة. (العثماني، 2011)

4.4.13. **تحدي الفكرة :** قد تكون الفكرة الموجودة أصلاً أفضل من أي فكرة جديدة يمكن الوصول إليها، فالمهم هو القدرة على معارضة المفاهيم المقبولة، فإذا فشلت المعارضة فإن المفهوم يعزز؛ لأن حالة الفشل أصبحت مبرراً لاستخدام المفهوم نفسه بشكله التقليدي، ولكن إذا نجحت المعارضة فإن هناك فكرة أفضل سوف تظهر، ومن ناحية نظرية فإن تحدي المفهوم تعتبر سهلة، ولكن خلال ممارسة هذه الأداء تظهر عقبتان، العقبة الأولى

تكمن في عزل المفهوم وتحديده؛ لكي تتم معارضته فمن غير المفضل أن تتم معارضة كل ما يظهر أمامنا، ولذلك يجب أن تحدد بشكل دقيق ما الذي تريد معارضته، فالمعارضة مثل البندقية يجب أن تصوب بدقة، لذلك يجب أن يكون هناك جهد لعزل المفهوم من أجل معارضته، العقبة الثانية تكمن في القدرة على التمييز بين المعارضة والانتقاد، فالانتقاد يتطلب قضاء الوقت في مهاجمة المفهوم لإيضاح أسباب عدم فائدته، بينما المعارضة تتطلب البحث عن البدائل والطرق الأخرى للتعامل مع شيء ما. (دي بونو، 2007، ص 31)

إن هدف هذا الدرس هو تطوير عملية المعارضة، ومن المهم إدراك وملاحظة أن هذه العملية ليست عملية نقد، ولكن الهدف منها معارضة التفرد للمفهوم.

5.4.13. مهارة الفكرة المهيمنة (الرئيسة):

الفكرة المهيمنة هي الفكرة ذات السيادة، والتي تجعلنا غير قادرين على التفكير بأفكار أخرى، فالتفكير الموضوع بأكمله مرتبط بقناة رئيسة ذات سيادة، بحيث تجعل جميع الاحتمالات الأخرى مهملة، مثال على ذلك: إن الفكرة المهيمنة في خدمة البريد هي "أنها يجب أن تكون سريعة ما أمكن "وهذا يتحقق بتكلفة عالية وإذا حاولنا الابتعاد عن الفكرة المهيمنة فإننا قد نجد أن المصداقية قد تكون أكثر أهمية من السرعة، فالخدمة البريدية الصادقة والتي خلال (3) أيام أفضل من الخدمة البريدية ذات الأخطاء والتي قد تتم في يوم واحد. (فيضي، 2008، ص 30)

ويهدف هذا الدرس إلى تنمية القدرة على اكتشاف الأفكار المهيمنة لأي ظرف أو موقف، وقد يتأثر تفكير فرد ما بفكرة مهيمنة دون أن يكون هناك اهتمام واعٍ الفكرة المهيمنة، وعندما تكتشف الفكرة المهيمنة والخروج بفكرة جديدة.

6.4.13. مهارة تعريف المشكلة:

من السهل القول: عرف المشكلة، لكن من الصعب عمل ذلك، حيث لا توجد معلومات معطاة حول كيفية تعريف المشكلة، إضافة إلى أنه لا توجد أية محاولة لإيضاح أن المشكلة تم تعريفها بشكل تام، والشيء المهم أن يدرك الطالب أهمية تعريف المشكلة، وبذل الجهد في هذا الاتجاه، والدرس يعني بضرورة توجيه الطلبة على أن يكافحوا باتجاه تعريف المشكلة وجعلها أكثر تحديداً، كذلك من الصعوبة التمييز بين التعريف المحدد للمشكلة وبين التعريفات البديلة المبسطة، والفصل بينهما ليس ذا أهمية، والشيء الأكثر أهمية هو أن يسأل الطالب نفسه: ما هي المشكلة الحقيقية هنا ؟ ولنفس السبب ليس مهماً إذا كان التعريف يشتمل على أسباب المشكلة، مثال: لتعريف مشكلة الجنوح، قد يقول أحدهم: إن المشكلة الحقيقية تكمن في أن الأطفال يأتون من بيوت لا

تعطي قيمة عالية للتربية، وهذا يختلف كثيراً عن التعريف الذي يقول: المشكلة أن الأطفال يجدون الأمر ممتعاً ومفضلاً للبقاء بعيداً عن المدرسة. (السرور وحسين، 2007، ص 44)

7.4.13. مهارة إزالة الأخطاء:

تتضمن جميع الأخطاء، يعتبر درس إزالة الأخطاء واحداً من أسهل دروس كورت، فبشكل عام فإن إزالة الأخطاء عبارة عن شكل محدود من أشكال الإبداع، فنادراً ما نصل إلى فكرة جديدة من خلال إبعاد الأخطاء من الفكرة الموجودة أمامنا، ذلك فإن العملية مفيدة جداً لأنها ومع تعمل على تحسين الأشياء، وأكثر من ذلك فإن إبعاد الأخطاء وإزالتها يمكن أن تستعمل الجديدة أو الاقتراحات الجديدة، والتي لا يمكن أن تقبل بدون إزالة وإبعاد الأخطاء عنها، وفي هذه الحالة فإن إزالة الأخطاء قد تؤدي إلى مساهمة كبرى في تشكيل فكرة جديدة حقيقية. (فيضي، 2008، ص 40)

8.4.13. مهارة الدمج أو الربط:

الربط هو تمرين مفيد بسبب سهولته النسبية وأنه يمكن أن يؤدي إلى إنتاج بعض الأفكار المفيدة جدا للإنسان، إن وضع شيء ما أو أكثر مع بعضها بعضاً يجعل الشخص يفكر بطريقة جادة، وذلك حول طبيعة هذا الربط والهدف منه، فالمبدأ العام في عملية الربط هو عبارة عن ربط الأشياء القديمة والمألوفة مع بعضه الإنتاج شيء جديد غير مألوف، ويمكن تشبيه عملية الربط بالطبخ، فإحدى الطرق لخلق فكرة جديدة هي أن توضع الأشياء الموجودة بشكل منفصل ورؤية ما، إذا كان شيئاً مفيداً يمكن الحصول عليه عن طريق جمع الأشياء مع بعضها. (دي بونو، ص 55)

9.4.13. مهارة المتطلبات:

عندما تظهر الأفكار مرتبطة مع المواقف، فإن الموقف يكون لديه المتطلبات الخاصة به والمتطلبات قد تكون خاطئة، ويمكن أن تكون غير ضرورية، ومع ذلك فإنه يجب اعتبارها، مثال: "تفرغ أحدهم لتصميم دواءً جديداً، ومن أجل إنجاز هذا الدواء الجديد يجب على مصممه أن يضع في اعتباره مجموعة من المتطلبات ومنها: يجب أن يكون آمناً حتى في الجرعات الكبيرة، ويجب أن لا يؤدي إلى آثار جانبية، يجب أن يكون له حسنات مقارنة بالأدوية الأخرى، وألا يؤذي الجنين في حالة الحمل ولا يكون باهظ الثمن بحيث لا يستطيع أحد شراءه، "وهذا المثال يعتبر مثالاً لموقف خاص، ولكن لكل موقف وشكل وظرف متطلباته الخاصة به، وإن الترتيب حسب الأهمية للمتطلبات يستحق الملاحظة، فليست جميع المتطلبات ذات أهمية واحدة، وأحياناً قد يكون على الفكرة إشباع المتطلبات المهمة، وتفشل في إشباع باقي المتطلبات، إذا تمت معالجة المتطلبات على أنها متساوية الأهمية فإنه لا توجد أية طريقة لاختيار ما إذا كانت مثل هذه الفكرة ذات قيمة. (فيضي، 2008، ص 12)

10.4.13. **مهارة التقويم:**

إن هذا الدرس يهتم بالحكم وليس بالإبداع، فالأفكار يتم الحكم عليها دون اعتبار لأصالتها، ويتم كذلك من خلال قدرتها على العمل وفيما إذا كانت ستستعمل أم لا، ويتم النظر في المتطلبات والظروف ورؤية مدى مناسبة هذه الفكرة لهذه المتطلبات إن الفكرة التي لا تناسب متطلبات الموقف، هذه المرحلة أكثر عمومية من النظر في المتطلبات، وبشكل عام فإن أية حسنة أو سلبية، يمكن أن يعبر عنها كمتطلب، لكن ذلك ليس طبيعيا، مثال : "لو نظرنا في اقتراح أن جميع السيارات سوف تدهن باللون الأصفر، فقد تجد سلبية لهذه الفكرة أن الشرطة سوف تجد صعوبة كبيرة في البحث عن السيارة المسروقة، وهذا يوضح عدم إشباع المتطلبات، والذي يؤكد على ضرورة عمل الشرطة بحيث يكون غير مشوشاً، وهذا غير طبيعي، ولا يساعد في النظر بالسلبيات والحسنات. (السرور وحسين، 2007، ص 67)

5.13. **الوحدة الخامسة – المعلومات والعواطف:**

يمكن النظر لكورت (5) على أنه تمرين على التفكير الناقد الذي يعد أحد أهم أنماط التفكير التي تحتاج لتنمية فلننظر كيف يعالجها كورت، ويتضمن الدروس التالية:

1.5.13. **المعلومات الموجودة والناقصة:** المعلومات هي كل ما نعرفه عن شيء ما، سواء من خلال خبرتنا أومن خلال معرفة آراء الخبراء، لذا من الضروري أن نجمع كل المعلومات التي نعرفها حول موضوع معين، ونحصر المعلومات الناقصة عنه أو الثغرات المرتبطة بالموضوع. (دي بونو، 2008، ترجمة فيضي، ص 9)

2.5.13. **اطرح الأسئلة:** اطرح أسئلة عشوائية عن فكرتك وأجب عليها، والأسئلة نوعان: أسئلة استكشافية وإجاباتها مفصلة، وأسئلة تحققيه إجاباتها نعم أو لا، وطرح الأسئلة قد يكون عن طريق استبيان يستكشف آراء الناس والمجتمع حول الاحتياج والأفكار. (دي بونو، 2015، ص 25)

3.5.13. **مفاتيح الحل:** استمر بطرح التساؤلات للوصول لمفاتيح الحل أو مفاتيح المشكلة وهي المواضيع التي تستوجب التعامل معها لحل المعضلة، والمفتاح هو معلومة منفردة قد يؤدي الوصول لها لحل المعضلة يمكنك دراسة مفاتيح الحل كل على حدة أو دراستها مجتمعة من خلال الربط بينها. (دي بونو، 2008، ترجمة فيضي، ص 26)

4.5.13. **التناقضات والاستنتاج الخاطئ:** لا يمكن لمتناقضين أن يكونا صحيحين بنفس الوقت، هل هناك تناقص بأفكارك؟ هل استنتاجاتك خاطئة؟ فالمعلومات قد تتناقض لذا ينتج عنها استنتاجات خاطئة وهذه قضية نتعرض لها كثيرا وتظهر بعد تحليل الاستبيانات بالإجابات المتناقضة. (دي بونو، 2015، ص 37)

5.5.13. **التوقع والتخمين:** تحتاج للتوقع عند عدم توفر المعلومات وهناك توقعات بسيطة وأخرى معقدة كبيرة، وتزداد نسبة صحة التوقع عندما يستند على معلومات وعوامل مرتبطة به فتوقع هطول الأمطار غدا مثلا يحتاج لمعلومات كثيرة قبل حصوله. (دي بونو، 2008، ترجمة فيضي، ص 40)

6.5.13. **الاعتقادات الشخصية وتبني اعتقادات الآخرين:** يعتمد الاعتقاد الشخصي على التجربة الذاتية أو المشاعر أو معلومات من الآخرين، فالمخبرين مثلا يعرفون الجاني من معلومات الآخرين، وتبني اعتقاد الآخرين يعني قبول شيء مصدق أو قبول رأي خبير لكنه يعني أنك سلمت عقلك لتلك الجهة وأنك تحت سيطرتها بهذا الأمر. (دي بونو، 2015، ص 49)

7.5.13. **الآراء والبدائل الجاهزة:** يمكن أن تصبح آراء الآخرين حقيقة لك كأن تكمل مسألة من حيث انتهى الآخرون، وتساعد آراء وأفكار الآخرين أحيانا في صياغة تصوراتنا ونظرتنا للأمور فتجارب الشركات/الأفراد المجتمعات الأخرى قد تساعدنا على مشكلاتنا. (دي بونو، 2008، ترجمة فيضي، ص 56)

8.5.13. **العواطف العادية والذاتية:** ينبغي للتفكير أن يكون بعيدا عن التحيز الانفعالي والعاطفي لكن تحقق هذا أمر صعب، وكل مسؤول أو عالم أو شيخ أو مفكر لديه ظروف محيطة وضغوط اجتماعية ومصالح وتطلعات تؤثر على طريقة تعامله مع الأمور، والتأثر بالعواطف والمصالح ليس سيئا دائما فقد تكون العواطف والمصالح دافعا إيجابيا قويا للعطاء والتنفيذ، ولابد من معرفة مدى تأثر الأفكار بالعواطف وتحديد هذا الأثر وتقييم إن كان هذا الأثر يؤثر على موضوعية ودقة الفكرة أو لا. (دي بونو، 2015، ص 61)

9.5.13. **القيم المتبعة:** ترتيب أولويات القيم بالنسبة للشخص والمجموعة يساعد في تحديد أولويات العمل والأفكار، بل ويساهم في صياغة الحلول والخطط، ومعرفة وتحديد القيم المهمة لكل شخص يساعد على التعامل مع العواطف بشكل موضوعي. (دي بونو، 2008، ترجمة فيضي، ص 69)

10.5.13. **التوضيح والتبسيط:** التوضيح عكس التشويش والتبسيط عكس التعقيد، أزل التشويش الموجود بالمعلومة ووضحها ولا تدع المتلقي بحيرة. (دي بونو، 2015، ص 73)

6.13. **الوحدة السادسة – العمل:**

تتضمن وحدة العمل الدروس التالية:

1.6.13. **الهدف:** وضع الرؤية والتصويت نحوها من أهم مهارات التفكير، بل تعتبر الرؤية شيئا رئيسيا لتوجيه التفكير نحوها، فالهدف المقصود هنا هو الرؤية طويلة المدى وهو النهاية التي ترغب الوصول لها وتأتي تحته عدة أهداف خاصة تعمل مجتمعة للوصول للرؤية. (دي بونو، 2008، ص 16)

2.6.13. **توسع:** توسع بتحديد التفاصيل المرتبطة بتحقيق الرؤية طويلة المدى التي سبق وأن حددتها بالخطوة السابقة، فمثلا رؤيتك الحصول على قبول بجامعة قوية بتخصصك تحوي التفاصيل التالية: تحسين اللغة، تحضير الأوراق، الحصول على معدل مرتفع، الميزانية. (دي بونو، 2007، ترجمة السرور وحسين، ص 29)

3.6.13. **اختصر:** بعد أن توسعت، أعد النظر، اختصر، أدمج، رتب الأولويات، اربط التفاصيل بالرؤية طويلة المدى. (دي بونو، 2008، ص 26)

4.6.13. **رؤية، توسع، اختصر:** الآن بدلا من أن تقوم بكل خطوة على حدة، أنظر للتفاصيل ونفذ الثلاث خطوات مع بعضها البعض مراعيا الرؤية، والنظرة الشمولية للثلاث خطوات سويا تصقل الفكرة فعندما تتوسع بتفاصيل تحتاجها للقبول، أعد النظر فيما حددته ونظم الأفكار جيدا. (دي بونو، 2007، ترجمة السرور وحسين، ص 49)

5.6.13. **الهدف:** الآن حدد الوجهة التي تريد الوصول لها تحت كل مجال من المجالات التي خرجت بها في التفاصيل بعد اختصار ما خرج من درس التوسع، بمعنى آخر الهدف المقصود هو: النهاية المرجو تحقيقها؟ ما النتيجة التي ترضيني؟ ماذا نحتاج أن نحقق؟ (دي بونو، 2008، ص 37)

6.6.13. **المدخلات:** ما المدخلات التي ساهمت بعملية التفكير؟ هل نسيت شيئا؟ هل هي منحازة؟ هل هي شاملة كل الجوانب؟ أعد النظر بنتائج ما سبق، فبالنسبة لمثال القبول للدراسة، المدخلات، وجود بعثات، وجود فرص بعد البعثة، توفر معلومات الجامعات، توفر التأشيرات وغيرها. (دي بونو، 2007، ترجمة السرور وحسين، ص 69)

7.6.13. **الحلول:** ابحث عن خيارات عديدة للحلول، لا تختر أيا منها، ابحث عن أكبر قدر ممكن، ثم حسن الحلول وطورها وغير تعريف المشكلة في حال عدم وجود حل. (دي بونو، 2008، ص 48)

8.6.13. **الاختيار:** اختر من بين الحلول الكثيرة التي وجدتها بالخطوة السابقة وراعي المدخلات، أي من الحلول أفضل؟ قابل للتطبيق؟ يراعي كل الجوانب؟ سلبياته أقل؟ يحقق الهدف المرجو بوضوح؟ (دي بونو، 2007، ترجمة السرور وحسين، ص 91)

9.6.13. **العملية:** اكتب الخطوات العملية لتحقيق الهدف، راع أن تكون ذكية بمعنى: محددة واقعية قابلة للتطبيق مرتبطة بزمن قابلة للقياس. (دي بونو، 2008، ص 60)

10.6.13. **أعد النظر وقيم وفكر مرة أخرى:** راجع رؤيتك وتفاصيلك وأهدافك وخططك تحقيقها، ابدأ التنفيذ وراجع تقدمك بالتطبيق دائما بهذا انتهى مختصر برنامج كورت لتعليم التفكير 6 وحدات تحت كل وحدة 10 دروس تغطي 60 طريقة مختلفة لتطبيق التفكير. (دي بونو، 2007، ترجمة السرور وحسين، ص 113)

- جدول رقم (01): دروس مهارات كورت (60 درس):

الأجزاء / الدروس	كورت (1)	كورت (2)	كورت (3)	كورت (4)	كورت (5)	كورت (6)
الدرس الأول	معالجة الأفكار	ميز	التحقق من الطرفين	نعم، لا إبداعي	المعلومات	هدف
الدرس الثاني	اعتبار جميع العوامل	حلل	البرهان وأنواعه	الحجز المتدحرج	الأسئلة	توسع
الدرس الثالث	القوانين	قارن	البرهان القيمة	مدخلات عشوائية	مفاتيح الحل	اختصر
الدرس الرابع	النتائج المنطقية وما يتبعها	اختار	البرهان البنية	تحدي المفهوم	المتناقضات	هدف- توسع- اختصر
الدرس الخامس	الأهداف	أوجد سبل أخرى	الاتفاق والاختلاف	فكرة رئيسية	التوقع - التخمين	هدف-غاية
الدرس السادس	التخطيط	ابدأ	أن تكون على حق-1	تعريف المشكلة	الاعتقاد - التصديق	مدخل
الدرس السابع	الأولويات	نظم	أن تكون على حق-2	إبعاد الأخطاء	البدائل الجاهزة	الحلول
الدرس الثامن	البدائل والاحتمالات	ركز	أن تكون على خطأ1	الربط	العواطف	الاختيار
الدرس التاسع	القرارات	أدمج	أن تكون على خطأ-2	المتطلبات	القيم	العملية
الدرس العاشر	وجهات نظر الآخرين	قرر	المحصلة النهائية	التقييم	التوضيح	جميع العمليات السابقة

مرونة برنامج كورت جعلته قابلا للدخول في المنهاج المدرسي بأي طريقة تناسب المعلم على الوجه الأحسن، فبعض المدارس تدرس كورت بمادة منفردة، بينما يدخله البعض الآخر في مادة ما أو في المنهاج ككل، وبالشكل الأمثل لا بد أن ينهي الطلبة درس كورت الواحد في كل أسبوع وذلك خلال

حصة مدتها خمسٍ وثلاثين دقيقة، وبهذه الطريقة تدرس الدروس الستون بشكل مريح خلال 2-3 سنوات، وفي حالة تعليم التلميذ أداة كورت تصبح تلك الأداة جزءاً من التدريس الصفي الاعتيادي، ويصبح التلاميذ قادرين على ممارسة واستعمال مهاراتهم التفكيرية الجديدة التي تعلموها وذلك منذ الأسبوع الأول من التدريس عند البدء بتدريس التلاميذ برنامج كورت، يجب على المعلم أن يبدأ بكورت رقم (1) واسمه "توسعة مجال الإدراك" وهو عبارة عن عشرة أدوات رئيسة وجوهرية للبرنامج، وتركز هذه الوحدة على توسيع الإدراك كمهارة أساسية في برنامج كورت، وبعد ذلك يمكن استخدام بقية أجزاء كورت بأي ترتيب يتوافق مع أنشطة الصف.

يتبع البرنامج تصميماً متوازياً بدل الترتيب الهرمي، إذ إن المعلم يمكنه أن يختار أي جزء من أجزاء كورت لتعليمه للطلبة، وذلك بعد الانتهاء من الجزء الأول من البرنامج، والذي يعد الجزء الأساسي من البرنامج مما يضمن القيمة المستقلة لكل درس حتى غياب الدروس الأخرى. (دي بونو، 2008، ص 43)

14- خطوات تضمين برنامج كورت في المنهاج:

تتمثل خطوات تضمين مهارات كورت في المناهج فيما يلي:

- السلوك المدخلي يتم فيه التمهيد لموضوع الدرس من خلال قصة أو مناقشة المهارات السابقة، والتي لها علاقة بالدرس الحالي.
- عرض الأهداف المعرفية للدرس، ثم عرض أهداف مهارة التفكير المستخدمة بشكل مبسط مع تعريفها. المثال التوضيحي، اسمح للتلاميذ بالإجابة خلال ثلاث دقائق أو في الوقت المحدد على التمرين السابق.
- احصل على تغذية راجعة من مجموعات التلاميذ مثلاً الحصول على اقتراح من كل المجموعات.
- شرح الدرس وفق الخطوات المتبعة في تدريس المادة موضوع الدرس:
- أعد بنود التدريب أو الممارسة بهذه الطريقة.
- أعط الوقت الكافي لمناقشة عملية الدرس.
- استخدم المبادئ والأسس التي تعتمد عليها مهارة التفكير، لعمل نقاش حول أداة التفكير موضوع الدرس، وإذا كان النقاش ضعيفاً أدخل بنداً أخيراً للنقاش والممارسة، الحصول على تغذية راجعة من خلال مناقشة المجموعات بأوراق العمل المرتبطة بمهارة التفكير التي نفذوها على موضوع الدرس وإعطاء وظيفة (واجب منزلي)، متعلق بالدرس. (الصافي وآخرون، 2010، ص 39)

وكما ذكر حبيب (2008) بالنسبة لكل جزء من الأجزاء الستة يتم تخصيص عشر جلسات تغطي فكرة عامة كالاتساع التنظيم، التفاعل الإبداع المعلومات، الشعور، الأداء، وتركز كل حصة على مجال واحد للاهتمام "كالتخمين" على سبيل المثال، أو "القرار" أو "تعريف المشكلة "، وفي بعض الحالات فإن عمليات التفكير التي يتركز حولها الدرس، تتبلور في وسيلة أو أداة خاصة، ويخصص لكل درس ولكل تلميذ كراسة ملونة توضح النقطة الأساسية للدرس، كما تعرض بنوداً للتدريب، ويوضع شكل مصور في العادة على غلاف الكراسة العملية الإجرائية للحصة.

ويعمل التلاميذ في مجموعات أثناء الدرس، كما يقدم المعلم النقطة الأساسية الخاصة بالدرس، حيث يفضل أن يكون ذلك عن طريق مثال يدور حول الموضوع؛ ليستخدم التلاميذ بعدئذ عملية التفكير في مشكلات متنوعة، ويجرى التأكد على طرح عدد من المشكلات التدريبية، حيث ينصب الاهتمام على العملية لا على المحتوى. وتوجد في كل من الأجزاء الستة شروحات حول تعليم التفكير بوصفه مادة دراسية، كما يعرض ملاحظات خاصة بالمعلمين حول كل من الحصص العشرة في ذلك القسم.

خلاصة:

صمم إدوارد دي بونو، مؤسس برنامج كورت، دروس البرنامج لتكون سهلة وعملية ويمكن استخدامها في العديد من المواقف والحالات، وذلك لأن هذه الدروس تركز على تنمية مهارات التفكير الأساسية، والتي تناسب جميع الفئات العمرية، من 6 سنوات فما فوق، وكذلك القدرات المتعددة، ويلعب المعلم دورًا مهمًا في تطبيق دروس برنامج كورت. يجب على المعلم أن يكون متمكنًا من المحتوى ويجيد استخدام الأساليب والأنشطة بطريقة فعالة. كما يجب على المعلم أن يخلق بيئة تعليمية داعمة تشجع الطلبة على التفكير والمشاركة.

الفصل الثالث

الوسائط الإلكترونية

تمهـــــيد:

ظهر مفهوم تكنولوجيا الوسائط التعليمية مع بداية استخدام مداخل النظم في التعليم، وكان له ارتباط وثيق بالمدرس وطريقة عرضه للوسائل التي يرغب في استخدامها. كانت الفكرة الأساسية هي تحقيق التكامل بين هذه الوسائط والتحكم في توقيت عرضها، مما يسهل عملية التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي في بيئة التعلم. يعتبر هذا المفهوم أحد أكثر المفاهيم ارتباطاً بحياتنا اليومية والمهنية في الوقت الحاضر وفي المستقبل.

ويؤكد فوغان (Vaughan, 1994) أن برامج الوسائط الإلكترونية تعمل بفعالية على استثارة الحواس مثل العيون والأذان وأطراف الأصابع، بالإضافة إلى استثارة العقل. تمثل هذه الوسائط مزيجاً متنوعاً من النصوص المكتوبة والأصوات والموسيقى والرسوم المتحركة والصور الثابتة والمتحركة، ويمكن تقديمها للمتعلم عن طريق الحاسوب. يُعتبر التعليم المستقل عبر الإنترنت أداة فعالة في العديد من المجالات، حيث يمكن أن تساعد الحلقات الدراسية عبر الشبكة الطلبة في فهم مواضيع متنوعة مثل التشريح والتصميمات ثلاثية الأبعاد وحل الألغاز.

تأكد العديد من المربين من أهمية استخدام الوسائط التكنولوجية الإلكترونية في عملية التدريس، حيث تُمكّن هذه الوسائط من تسهيل عمليتي التعليم والتعلم، وبناء قاعدة بيانات معلوماتية تمكّن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع البرنامج التعليمي. ومن خلال هذا التفاعل، يمكن للمتعلم أن يطوّر مهاراته الإبداعية ويكتسب مهارات عملية جديدة عند تطبيق هذه المعارف في سياقات تعليمية جديدة. (غانم، 2000، ص 22)

1- مفهوم الوسائط الإلكترونية:

قبل ظهور تسمية الوسائط الإلكترونية ظهرت عدة مسميات ولعل أول مصطلح أطلق هو "التعليم البصري" والذي يعطي فيه المعلم أهمية لحاسة البصر فقط اعتقادا منه أن معظم خبرات الفرد يتم الحصول عليها وتعلمها عن طريق هذه الحاسة ثم ظهرت بعد ذلك مسميات تحمل في مضمونها معنى واحد وهي "معنيات التدريس" وتوحي هذه المسميات أن ظهور الوسائل التعليمية كمالية وثانوية وأنها ترتبط بالمعلم بمجرد معاونته لتوضيح ما يصب على الشرح النظري توضيحه دون الارتباط بالمتعلم وتحسين أداءه ومعاونته على التعلم، وأصبح المصطلح الشائع الاستخدام فيم بعد هو "الوسائط التعليمية الإلكترونية " والتي تعني أن تكون هناك وسائط للتعليم لا تكون

مجرد إضافات لعمل المعلم بل تدخل ضمن خطة الدراسة وجزءاً لا يتجزأ منها وتقوم بدور رئيسي أساسي في عملية التعليم والتعلم. (عواضة، 2008، ص 111)

يتألف مصطلح الوسائط الإلكترونية من شقين Multi وتعني التعددية Media وتشير إلى كل وسيط يحمل معلومات وهي نوع من البرمجيات التي توفر للمتعلم أشكالا متعددة من آليات تكنولوجيا العرض والتخزين والاسترجاع والبث والمعالجة والمعلومات الاتصالية الرقمية.

ويشير عبد السميع إلى أن الوسائط الإلكترونية هي وسائل تستخدم في عملية التدريس والتعليم، والمعنى الحقيقي لها يكمن في استخدام جملة من وسائط الاتصال مثل الصوت والصورة والفيديو بشكل متكامل ومنسجم. يتم توظيف هذه الوسائط بشكل متعدد لتعزيز فعالية عملية التعليم والتدريس. (عبد السميع، 1999، ص 142)

كما يشير الغريب وإقبال إلى أن الوسائط الإلكترونية تشكل برنامج كمبيوتر يجمع بين النصوص المكتوبة والرسومات والصور ولقطات الفيديو، بالإضافة إلى المؤثرات الصوتية والحركية. وهذا يمكّن التلميذ من التفاعل مع المعلومات المقدمة والتحكم فيها، مما يؤدي إلى توليد عمليات تفكير جديدة ويساعد التلميذ على التفكير فيما وراء المفهوم المقدم. (الغريب وإقبال، 2001، ص 154)

ويشير "محمد" طلبه إلى مفهوم الوسائط الإلكترونية عن "جايسكيgggayskey " "بأنها: "وسائل الاتصال المتفاعلة التي تختلق وتخزن لنقل الإرسال والرسوم البيانية التوضيحية من خلال الوسائل السمعية أو الوسائل البصرية"

أما تعريف المنظمة العربية تشير إلى أنها عبارة عن التكامل بين أكثر من وسيلة واحدة تكمل كل منهما الأخرى عند العرض أو التدريس ومن أمثلة ذلك الفيديو، الشرائح، الكمبيوتر"

2- تعريف الوسائط التكنولوجية التعليمية:

أ- **لغة:** كلمة "multi" تعني "متعددة" بينما كلمة "media" تعني "وسائل" أو "وسائط". لذا، يمكن فهم مصطلح "multi media" بأنه استخدام جملة من وسائط الاتصال مثل الصوت والصورة والفيديو بشكل متكامل ومنسجم، بهدف تعزيز فعالية عملية التدريس والتعليم.. (عفانة والخزندار، 2003، ص 87)

ب- **اصطلاحا:** يشير ميشال أفنولا إلى أن مصطلح الوسائط التكنولوجية يعبر عن مجموعة من التكنولوجيات التي تمكّن من دمج مصادر متعددة مثل النصوص والصور والأصوات. (العياضي والصادق، 2010، ص 53)

بينما يعرفها البعض بأنها تكامل الصورة والصوت والرسوم المتحركة والنصوص من خلال برنامج كمبيوتر واحد، يُفهمها البعض الآخر بأنها العرض والتخزين والاسترجاع والبث المعالجة آلياً للمعلومات. (فهمي، 2008، ص 17)

تعرف المنظمة العربية الوسائط التكنولوجية على أنها التكامل بين عدة وسائط مختلفة تكمل بعضها البعض أثناء العرض أو التدريس، مثل المطبوعات والفيديو والشرائح والتسجيلات الصوتية والشفافيات. بعض الأشخاص يعتبرونها وسائط تقع تحت مظلة الكمبيوتر، حيث أصبح مصطلح "ملتيميديا" يشير إلى برنامج كمبيوتر يجمع بين النصوص المكتوبة والرسومات الثابتة والمتحركة والصور ومقاطع الفيديو والمؤثرات الصوتية والحركية والموسيقية. هذا يتيح للمتعلم التفاعل والتحكم في محتوى البرنامج، مما يُنتج عنه عمليات تفكير جديدة لمساعدة الطلبة على التفكير التحليلي. (فرجون، 2004، ص 122– 123)

ويعرفها الموسى بأنها: مجموعة الوسائط التي تشتمل على الصورة الثابتة والصورة المتحركة والصوت والنص، وتعمل جميعها تحت تحكم الحاسب الآلي في وقت واحد. (الموسى، 2002، ص 87)

يرى عبد المنعم أن تكنولوجيا الوسائط التعليمية تعبر عن ترميز للمحتوى التعليمي بطرق مختلفة، سواء كان ذلك من خلال اللفظ أو البصر. هذا الترميز يسهل عملية التعلم لدى المتعلم من خلال توفير أدوات ووسائل تفاعلية تعزز فهم المفاهيم التعليمية بشكل أكبر. (عبد المنعم، 1998، ص 175)

يركز النظر الأخير على المتعلم بشكل أكبر من الأجهزة أو الوسائط في تكنولوجيا الوسائط التعليمية. فهي تعتبر تكنولوجيا تهدف إلى خلق إثارة وتفاعل في عيون المتعلمين وآذانهم وأطراف أصابعهم، وتقدم محتوى تعليمي بأشكال مختلفة مثل النصوص والرسومات والصور والصوت، وتساعد في نقل هذا المحتوى إلى ذاكرة المتعلم بطرق متعددة وفعالة، وعند تصميم برامج تكنولوجيا الوسائط الإلكترونية، يجب مراعاة ميول واهتمامات المتعلم، بالإضافة إلى قدراته واستعداداته الفعلية لتحقيق الأهداف المحددة. هذا يساعد على إنشاء تجارب تعلم ملائمة وفعالة تستجيب لاحتياجات وتفضيلات المتعلمين، مما يعزز فعالية وجودة عملية التعلم.

بالتأكيد، يُشير مصطلح الوسائط التكنولوجية التعليمية إلى استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل، سواء كانت سمعية أو بصرية. يعني ذلك تكامل جميع عناصر التشويق، مثل الصوت والصورة والحركة، بالإضافة إلى الفيديو والألوان، مع وجود الحاسوب كأداة أساسية لتوفير وتنظيم هذه الوسائط وتشجيع المتعلم على التفاعل معها واختيار الأساليب التي تناسب قدراته واحتياجاته، وهذا التكامل والترابط بين

مختلف الوسائط يؤدي إلى تفاعل منظم واعتماد متبادل، حيث يؤثر كل عنصر في الآخر، وتعمل جميعها معًا لتحقيق هدف محدد أو مجموعة من الأهداف. هذا النهج يساهم في خلق بيئة تعلمية ديناميكية وملائمة تسهم في تحقيق الفهم والتعلم الفعّال.

3- تعريف الوسائط الإلكترونية:

تعرف الوسائط الإلكترونية أو التكنولوجية كما أشار بذلك "حامد" منصور" بأنها: "عبارة عن مجموع من الوسائل خطط لها في النظام التعليمي لتحقيق هذه الأهداف بحيث يوزع دور كل وسيط وفقا لقدراتها لتحقيق الهدف وهذا يزيد من عملية الوسيط إنما استخدم بمفرده دون الوسائط الأخرى "أما " محمد عبد الغني" فقد عرفها بأنها: الاختيار الدقيق والاستخدام المخطط للوسائل التعليمية التي تستخدم أهداف تعليمية محددة"

ويعرفها "إبراهيم محمد" إلى أنها: " استخدام مجموعة من الخبرات التربوية التي أحسن اختيارها بدقة والتي تقدم للمتعلم من خلال طرق التدريس المختارة فإنها ستعزز وتقوي بعضها البعض لدرجة تمكن المتعلم من تحقيق الأهداف السلوكية المرغوب فيها ". (السالم، ص 127)

4- استخدامات الوسائل التعليمية والوسائط الإلكترونية في التعليم:

إن الوسائط الإلكترونية لها دور كبير في تطوير التعليم، وذلك لأنها تعد طريقة جديدة في توصيل الأفكار والبحث عن المعلومات وإحداث نوع من التفاعلية بين التلميذ والبرمجية التعليمية، ومن أهم مميزاتها في التعليم هي قدرتها على تقديم المعلومات للتلميذ بطريقة فاعلة جعل التعلم أكثر واقعية مراعاة الفروق الفردية، وزيادة قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومات أكثر وتؤكد أدبيات التربية وعلم النفس الفوائد الجمة التي تتحقق من جراء استخدامات تكنولوجيا التعليم ممثلة في الوسائط الإلكترونية، وذلك إذا ما أحسن توظيف تلك التكنولوجيا واستخدامها، فإن التعلم سيصبح أكثر فاعلية وزيادة قدرة المتعلمين على التذكر والاحتفاظ بالمعلومات (حسين وعمران، 2009، ص 110)

قام "كلارك" (clark, 1996) بمراجعة البحوث التعلمية والوسائل التعليمية في كل من أوروبا وأمريكا الشمالية وتوصل إلى استكشاف ظروف وجوانب يكون فيها تأثير الوسائل التعليمية أكثر ما يمكن في العملية التعليمية والتعلمية:

- كانت النتيجة من خلال مراجعة البحوث التعلمية أو الوسائل التعليمية التعلمية تقنيا أو آلات حيث مثلها كلارك بقوله: "هي عربات تنقل التعليم، ولكنها لا تؤثر في تحصيل التلاميذ.

– الكتابة والنحو بشكل رمزي بحيث يتلاءم مع الطريقة التي يمثل فيها التلاميذ ذهنيا مثل هذه المعلومات.

– الوسائط الإلكترونية لها دور كبير في تطوير التعليم، وذلك لأنها تعد طريقة جديدة في توصيل الأفكار والبحث عن المعلومات وإحداث نوع من التفاعلية بين التلاميذ والبرمجية التعليمية، ومن أهم مميزاتها في التعليم هي قدرتها على تقديم المعلومات للتلاميذ بطريقة فاعلة جعل التعلم أكثر واقعية مراعاة الفروق الفردية، وزيادة قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومات وتؤكد أدبيات التربية وعلم النفس الفوائد الجمة التي تتحقق من جراء استخدامات تكنولوجيا التعليم ممثلة في الوسائط الإلكترونية، وذلك إذا ما أحسن توظيف تلك بالمعلومة والخبرات والاستفادة منها في المواقف التعليمية المشابهة مستقبلا تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ وتنظيمها.

– العمل على تقوية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم إذا أحسن استخدامها بفاعلية وكفاءة مما ينمي عند التلاميذ عادات طيبة كالتعاون والثقة بالنفس وتقوية العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي.

– تدريب التلاميذ في مجال إعداد الأهداف التعليمية وكيفية صياغتها وتعميم التعليم ونتائج المواد التعليمية تتيح للتلميذ التعرف على نتيجة عمله فورا من خلال التغذية الراجعة مما يساعد على التعرف على مواطن القوة والضعف في عمله تزيد من ثقة التلميذ بنفسه وتقضي على خجله أو خوفه عندما يواجه أحد المواقف التعليمية وذلك من خلال ممارسة بعض الأنشطة التعليمية. (سيندوف، 1997، ص 462)

5 – خصائص الوسائط الإلكترونية:

تتميز الوسائط الإلكترونية بعدة خصائص جعلتها تتناسب مع طبيعة عملية الإعلام، وتساعد معرفة هذه الخصائص في زيادة فعالية وتصميم هذه البرامج، وتظهر من خلال عناصر تشغيلها وتصميمها وإنتاجها، وأهم خصائصها ما يلي:

1.5. **التفاعلية:** تعرف بانها قدرة التلميذ على تحديد واختيار طريقة عرض المعلومات وتصف التفاعلية نمط الاتصال في موقف التعلم وتوفر بينه اتصال ثنائية الاتصال على الأقل، وبذلك تسمح للمتعلم بدرجة من الحرية ليتحكم في معدل عرض محتوى المادة المنقولة حسب المعدل الذي يناسبه. (عبد المنعم، 1996، ص 97)

ويمكن تحديد أساليب ومستويات وأنماط التفاعلية في برامج الوسائط الإلكترونية كما يلي:

1.1.5. أساليب التفاعلية في عروض الوسائط الإلكترونية:

– متابعة العرض بأكمله من البداية إلى النهاية

- الاختيار لمشاهدة أجزاء محددة من العرض
- اختيار جزئية فرعية من أحد البدائل في قائمة الخيارات ومشاهدتها
- الإبحار العشوائي داخل العرض بأكمله

2.1.5. مستويات التفاعلية في عروض الوسائط الإلكترونية:

- مستوى المشاهدة والتلقي مع إمكانية التحكم في تتابع العرض والاختيار من البدائل المتاحة في العرض.
- مستوى العرض والمشاهدة والتلقي للمعلومات فقط
- مستوى المشاهدة والتفاعل وتلقي التغذية الرجعية من خلال استخدام الفأرة
- مستوى المشاهدة والتفاعل من خلال استخدام لوحة المفاتيح
- مستوى التفاعل مع الكومبيوتر من خلال الحوار المباشر وتبادل التحكم في العرض بين المستخدم والكومبيوتر

3.1.5. أنماط التفاعلية في عروض الوسائط الإلكترونية:

- الانتقال من مشهد لآخر باستخدام أحد الأزرار الموجودة على الشاشة
- الانتقال من مشهد لآخر بالضغط على أحد الأيقونات

2.5. **التفاعل:** باستخدام القوائم المسند له. (الفقي، 2011، ص 32)

3.5. **التكامل:** نعم، تتكامل الوسائط الإلكترونية في إطار واحد لتحقيق الأهداف المرجوة، حيث تُستخدم بشكل متكامل لتعزيز تجربة المستخدم وتحقيق الغرض المنشود. سواء كانت الوسائط الإلكترونية تستخدم في شكل صوتي، صوري، رسوم، نصوص، أو فيديو، فإنها تعمل سويًا على توفير تجربة شاملة ووظيفية للمستخدم.

4.5. **الفردية:** الوسائط الإلكترونية تسمح بالتفرد والتخصيص بحيث يمكن أن تتكيف مع رغبات وأساليب التعلم المختلفة للأفراد. تمكن هذه الوسائط من توفير تجارب تعلم متنوعة ومتعددة تتناسب مع خصائص المتعلمين، مما يعزز فرص الفهم والاستيعاب وتعميق المعرفة. (حسن، 2016، ص 134).

5.5. **التزامن:** التزامن في العرض المتكامل يعني تنسيق العناصر بدقة حسب دور كل منها ووقت ظهورها، حيث تتداخل العناصر بشكل متناغم وفي الوقت المناسب، مثل توافق حركة الصور المتحركة والرسوم مع سرعة العرض. وبفضل هذا التزامن، تتفاعل عناصر الوسائط الإلكترونية في توقيتات مناسبة زمنياً، مما يضمن تكاملها وتناسقها، بحيث يتزامن ظهور الصورة مع الصوت وغيرها، مما يعزز التفاعل والتكامل بين هذه العناصر. (موسى، 2009، ص 76-77)

6.5. **الرقمنة والكونية:** الرقمنة في تكنولوجيا الوسائط الإلكترونية تعبر عن عملية معالجة أو تخزين الوسائط المتنوعة المتضمنة في العروض بصورة رقمية، حيث يتم استقبال الصوت أو الفيديو من مصادر خارجية وإدخالها إلى بطاقة الرقمنة في الحاسوب، ثم يتم معالجتها عبر تحويل الإشارات التناظرية إلى بيانات رقمية. أما الكونية، فتعني الانفتاح على مصادر المعرفة المختلفة دون قيود زمانية أو مكانية، مما يتيح للمستخدمين الوصول إلى المحتوى التعليمي أو الترفيهي في أي وقت ومن أي مكان. (الفقي، 2011، ص 37)

6- مميزات الوسائط الإلكترونية:

إن مميزات الوسائط الإلكترونية في تعلم مختلف المهارات تتمثل في الآتي:

- تساعد التلاميذ على التفكير العلمي والمنطقي والمنظم.
- تساهم في حل مشكلة الأعداد المتزايدة من التلاميذ.
- تعمل على جعل التعليم أبقى أثرا.
- تتيح للتلميذ تكرار الأداء ومشاهدته عدة مرات.
- تقلل من الجهد الذي يبذله التلميذ حيث ينتقل التعليم من خلال الوسائط من الأستاذ إلى التلميذ.
- تعمل الوسائط الإلكترونية على تغطية أي قصور موجود أثناء عملية التعلم.

1 - يمكن من خلالها مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ.

- تعمل على تحقيق التعلم الذاتي.
- تساعد على اكتساب الخبرات المختلفة تخاطب أكثر من حاسة لدى التلميذ. (حسن، 2008، ص 42)

7- أسس ومعايير اختيار الوسائل التكنولوجية التعليمية:

1.7. **مناسبة الوسائط للأهداف التعليمية:** ينبغي مواءمة الوسيلة للهدف أو الأهداف العامة والغايات والمرامي للبرامج التعليمية في ضوء فلسفة التعلم في ظل التطور التكنولوجي.

2.7. **ملائمة الوسائط للخصائص المميزة للتلاميذ:** يتوقف اختيار الوسائط على الخصائص المميزة للتلميذ المتمثلة في الذكاء والمستوى الثقافي والاجتماعي والقدرات الجسمية والعقلية والنفسية. (السعود، 2008، ص 77)

8- معايير استخدام الوسائط الإلكترونية في مجال التعليم:

- يجب اختيار الوسائط التي تجذب انتباه التلميذ.
- يجب اختيارها بما يتلاءم مع خصائص التلاميذ المختلفة.

- ملائمة الوسيط لطبيعة المهارة المراد تعليمها.
- توفير مكان مناسب لوضع الوسائط على مسافات مناسبة من بعضها.
- يجب أن يسود النظام مكان استخدام الوسائط.
- يجب ارتباط الوسائط بالمنهاج الدراسي والتكامل معه.
- تجربة الوسائط والاستعداد المسبق لاستخدامها. (حسن، 2008، ص 43)

9- الأسباب التي دعت إلى استخدام الوسائط الإلكترونية:

1.9. التطور التكنولوجي لوسائل الإعلام:

"لقد شهدت نهاية القرن العشرين تطور وسائل الإعلام بسرعة فائقة نتيجة للتكنولوجيا المتقدمة، حيث أنها أصبحت من خصائص العصر الذي نعيش فيه وانعكس ذلك على الحياة الفكرية والثقافية وتأثر به أسلوب الحياة، وظهر ذلك جليا في الأنماط السلوكية التي تنتجها في معالجة مشاكلنا اليومية وتأثر مرفق التعليم تأثرا كبيرا ولا تغالي إذا قلنا أن الإمكانيات الهائلة لوسائل الإعلام والاتصال الجديدة، وما تقدمه من معلومات ومدى تأثيرها على الفرد في جميع مراحل نموه أصبحت تشكل تحديا كبيرا للمؤسسة في المجتمع ولرجال الفكر التربوي". (أبوطيب،2007، ص 41)

2.9. نقص المدرسين المؤهلين تربويا: نتيجة للزيادة المستمرة في عدد المؤسسات التربوية سنويًا، والتي لم تواكبها زيادة متناسبة في أعداد الأساتذة المؤهلين تربوياً وعلمياً، وجدت وزارات التربية نفسها مضطرة للجوء إلى تكييف الأشخاص غير المؤهلين تربوياً للعمل كأساتذة دون إعداد تربوي مناسب. هذا الإجراء أدى إلى ظهور مشكلات نفسية للتلاميذ والأساتذة الجدد، حيث يجدون صعوبة في التأقلم مع بيئة التعلم والتدريس. (الغريب وإقبال، 2001، ص 17)

3.9. الفروق الفردية بين التلاميذ: نظرا لمشكلة ارتفاع الكثافة في الطلبة داخل الفصول الدراسية، تنشأ مشكلة أخرى وهي عدم تجانس المتعلمين، حيث قد يكونون في نفس الفئة العمرية ولكن يختلفون في القدرات والاستعدادات والميول والرغبات. لتجاوز هذه التحديات وضمان تجانسية التعلم، أصبح من الضروري اللجوء إلى استخدام الوسائط التكنولوجية التي توفر مثيرات متعددة النوعية، تمكن المعلم من اختيار الوسائط المناسبة التي تتناسب مع احتياجات وميول ورغبات كل طالب. بفضل هذه الوسائط،

يمكن توفير تجارب تعلم مختلفة ومناسبة لكل طالب، مما يساعد على تعزيز فعالية عملية التعلم وتحفيز الطلبة للمشاركة بنشاط في الدراسة. (محجر وإسماعيل، 2011، ص 226)

4.9. **نقص عدد الأساتذة الأكفاء:** في أنظمة التعليم، يعانينا من نقص حاد في الأساتذة الأكفاء في بعض التخصصات الدراسية، حيث وصل النموذج التقليدي للتعليم والتعلم إلى نقطة الانهيار مع التوسع السريع للقاعدة المعرفية، فنجد أن هناك عددًا كبيرًا من التلاميذ بالمقارنة مع الأساتذة المتاحين. لذا، ينبع الحاجة إلى وجود أفراد مهرة يستطيعون استغلال المواهب المتنوعة لحل المشكلات المعقدة. يأتي التعليم بالوسائل التكنولوجية كحلاً، حيث يمكن للتلاميذ أن يتعلموا بشكل أكثر استقلالية مع تقليل الحاجة إلى الأساتذة والالتزام بمواعيد محددة في المكان والزمان. (مارغاريت ريل، 2000، ص 174)

10- أهمية الوسائط الإلكترونية في عمليات التعلم والتدريب:

1.10. أهمية الوسائط الإلكترونية كوسائل تعليمية تفاعلية:

يعود تاريخ الوسائل التعليمية إلى تاريخ البشرية نفسه، لأننا لا يمكن أن نتصور وجود الإنسان في عالم مجرد من كل وسيلة من وسائل الحياة فهي أولا وأخيرا كل شيء بالنسبة له نفسيا وماديا، إن العناصر الطبيعية ومالا بينهما من تفاعل، كانت وستظل كذلك المدرسة الأولى والمدرسة الحرة التي يتعلم بواسطتها ومنها يستفيد ويصدر نشاطه فيحقق استمرار الحياة كما هو فعندما أراد الإنسان أن يعبر عن مظاهر القوة، صاغها في شكل تمثال، ليعبر عن العظمة والقوة، الحل عند قدماء المصرين في نحت الصخور وبناء هيكل (أبو الهول) دالا على هذه القوة وقد استخدم الإنسان الصور للتعبير عن أعماله في القديم وعن حضارته واعتمد في تخليد ذلك على التصوير والرسم والنقش، بل جعل من الصور لغة مكتوبة، بحيث تدل كل صورة على الحركة، ويدخل في مجال استغلال العناصر الطبيعية ومظاهرها في استعمال حواسه وخبراته المباشرة في تحديد معانيها ومصطلحاتها.

ثم ظهر اتجاه جديد لدى الرومان في عملية التعلم، إذ اهتموا بالفنون التعبيرية كالنحت والرسم والتصوير والفسيفساء، فقد دعا سيسرو (CICERO) إلى أهمية الرسوم التي تساعد على الانتقال من المجرد إلى المحسوس. (عبد الحليم،1971، ص 05-06)

كما ذهب سينكا (SINECCA) إلى: أن الناس يعتمدون على حاسة البصر أكثر من اعتمادهم على الكلام، لذلك اهتموا بالرسوم على أنها وسيلة من وسائل التعلم ثم جاء ابن خلدون (1832) وثار ضد الطرق القديمة في التعلم وخاصة على مدارس القرآن الكريم، ونادى بالاعتماد على

الحواس التي أساسها المدركات الموجودة في محيط المتعلم، ومجسمة التجريب وقد جاء ابن خلدون متأخرا بالنسبة لغيره من العرب الذين وضعوا اللبنات الأولى في تأسيهم لعلم الذي يقوم على الحواس، واستعمال الخبرة المباشرة للوصول إلى الحقائق العلمية، كالرازي في الطب، وابن الهيثم في علم البصريات، والإدريسي في الجغرافيا الذي يعود الفضل الأول إليه في استخدام أول نموذج للكرة الأرضية، وفي العصر الحديث ظهر كومنيوس (التشيكوسلوفاكي، 1975) الذي يقول : "بأن المعرفة تبدأ دائما عن طريق الحواس".

2.10. أهمية الوسائط الإلكترونية كوسائل تعليمية في عملية التعلم:

إن فهم عملية التعلم وأسسها البدنية والنفسية يعتبر من الضروريات الأساسية، حيث يمكننا من التعرف بشكل كامل على أهمية الوسائل التعليمية في هذه العملية في حياة الإنسان والمجتمع. لذا، كان من المناسب بدايةً التركيز على الجوانب النفسية الرئيسية لهذه العوامل، مثل الاستعداد والميل والدافعية والإدراك والفهم والتكرار. (العريان، 1964، ص 17)

تعد معرفة الطبيعة الإنسانية من أهم مجالات علم النفس التربوي، حيث يهدف إلى توجيه المتعلم على جميع المستويات نحو الاتجاه الصحيح وتعليمه وفقا لرغباته النفسية وميوله الطبيعية، ويهدف أيضاً إلى مساعدته على اكتساب توجهات خلقية وسلوكية جديدة، وهذا هو الهدف الأساسي لعملية التعلم التي تهدف إلى تنمية الإنسان وتعليمه، وليس فقط من الناحية النظرية ولكن أيضاً من الناحية العملية. إذ يشمل ذلك بدء الأعمال المتعددة لاكتساب المهارات التي يمكن اكتسابها فقط من خلال التجربة العملية، سواء عبر التجربة المباشرة أو عبر المشاهدة والمتابعة.

3.10. الأجهزة السمعية البصرية كوسائط إلكترونية:

تعتبر الأجهزة السمعية البصرية واحدة من الابتكارات التربوية الناتجة عن ثورة الاتصالات، مثل الراديو، التلفاز، آلات العرض السينمائي، وتقنيات التعلم المبرمج، وغيرها. إن أهمية هذه التقنيات تكمن في قدرتها على تحسين وتطوير فعالية وكفاءة العملية التعليمية، مما يسهم في تحضير وتأهيل الطلبة بشكل أفضل، ويعرفها محمد حسن: "بأنها واحدة من وسائل الإيضاح المهمة في التدريس حيث تساهم في ربط المعلومات الجديدة التي يقدمها المدرس بالمعلومات القديمة التي هي في ذهن الطالب وبذلك تساعد في استمرار هذه المعلومات أطول فترة ممكنة، وتهدف أيضا إلى توجيه الملاحظات والتأمل في الأشياء والحوادث". (أبو عبيد، 1997، ص 40)

تعتبر الوسائل السمعية والبصرية فعالة لنقل المعلومات وتحسينها، حيث تسهم في فهم الحقائق بوضوح وتثير انتباه المتعلم وتركز اهتمامه، ويظهر أيضا أن ما يرى يترك انطباعا دائما في الذاكرة لفترة طويلة، مما يجعله أقل عرضة للنسيان مقارنة بالمعلومات التي تم استيعابها بشكل سمعي فقط، ويرجع ذلك إلى أن الوسائل السمعية والبصرية تجمع بين الاستفادة من السمع والبصر، مما يعزز عملية التعلم ويجعلها أكثر فعالية.

11- أنواع الوسائط التكنولوجية التعليمية:

عند تصميم البرامج التعليمية باستخدام التكنولوجيا، ينبغي التركيز على الوسائط التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة. فيما يلي تم اعتماد عدد من الوسائط وهي:

1.11. الوسيط الصوتي:

أشار عزمي إلى أن الصوت يُعتبر واحدًا من أهم العوامل الحسية في برامج تكنولوجيا الوسائط التعليمية، حيث يمكن أن يتضمن عدة صيغ صوتية مثل الكلمات المنطوقة والموسيقى والمؤثرات الصوتية المصاحبة. ويُساعد كل ذلك المتعلم على فهم المحتوى التعليمي البصري من خلال الصوت، وزيادة وعيه بالواقعية، وتنشيط انتباهه لتعزيز التعلم، واكتسابه لمفاهيم نظرية ترتبط بمهارات عملية متعددة.

2.11. الوسيط النصي:

بالرغم من أهمية الصوت في توجيه المتعلم نحو التعلم الصحيح، إلا أن التواصل اللفظي المكتوب يظل أمراً ضرورياً بشكل دائم. تبرز أهمية استخدام النصوص في برامج تكنولوجيا الوسائط الإلكترونية بمختلف أشكالها، سواء كانت عبارة عن عناوين، أو قوائم، أو تعليمات شرح محتوى تعليمي. تظهر هذه النصوص منظمة على الشاشة لتوجيه المستخدم وتوفير التوجيهات والإرشادات الضرورية، ويمكن التحكم في مظهرها وحجمها ولونها وطريقة ظهورها في البرنامج، مما يسهل على المتعلم تفاعله مع المحتوى التعليمي وفهمه بشكل أفضل. (عبد المنعم،1998، ص 167)

يمكن عرض النص في برامج تكنولوجيا الوسائط الإلكترونية بعدة أشكال مختلفة، مثل الكلمات، أو العبارات، أو الجمل، أو الفقرات، وذلك لتعريف المستخدم بالبرنامج وأهدافه وموضوعاته، بالإضافة إلى توفير التوجيهات والتوصيات المختلفة للمتعلم. ويمكن أيضًا عرض مجموعة من الأوامر على شاشة الكمبيوتر وأزرار التفاعل مثل الأزرار النصية، مثل زر المساعدة، أو زر الغلق، أو زر الخروج، لتسهيل تفاعل المستخدم مع البرنامج وتوجيهه خلال استخدامه.

3.11. وسائط الرسوم والصور الثابتة:

الصور الثابتة هي عبارة عن لقطات ساكنة لأشياء حقيقية يمكن عرضها لأي فترة زمنية، حيث يمكن تصغيرها أو تكبيرها حسب رغبة المستخدم. تُستخدم الصور الثابتة في برامج التكنولوجيا الوسائط الإلكترونية عندما يتم استيرادها من أفلام سينمائية أو لقطات تلفزيونية. وعندما يتم نقلها إلى الكمبيوتر، تملأ الصور الثابتة الشاشة بأكملها، ويمكن أن تكون ملونة وموضوعة في أي مكان على الشاشة، مما يسهل استخدامها وفهمها من قبل المستخدم. (الفرجاني، 2000، ص 142)

4.11. وسائط الرسوم المتحركة:

تلك الوسائط هي جزء من التأثيرات البصرية في برامج التكنولوجيا، وتشمل عدة تقنيات مثل المسح، والظهور، والاختفاء التدريجي، والتقريب، والابتعاد، والإذابة. تُستخدم هذه التقنيات لإنشاء حركة واقعية على شاشة الكمبيوتر باستخدام سلسلة من الصور والرسوم الثابتة التي تم إعدادها مسبقًا. وعند ترتيبها بتناغم وتشغيلها بسرعة منتظمة، تعطي انطباعًا بالحركة، مما يسهم في تحسين تجربة المستخدم وزيادة فاعلية البرنامج التعليمي. (أبو الحسن، 1998، ص 25)

الرسوم المتحركة تعد أداة قوية في توضيح العمليات الغير مرئية والعلاقات المجردة في المفاهيم العلمية. فهي توفر تجارب بديلة للواقعية، وتقدم إظهاراً كاملاً للحركة، مما يعزز فهم المفاهيم ويسهم في تطوير المهارات العملية لدى الطلبة. (النجدي وآخرون، 2003، ص 35)

من خلال الكمبيوتر، يمكن إنتاج الرسوم المتحركة عبر رسم أشكال أولية وتعديلها وتلوينها باستخدام برامج الرسوم المتحركة. يتيح هذا العمل التحكم في حركة الرسوم بسرعة معينة ونقلها على الشاشة، ويبرز القيمة الاستثنائية للصور المتحركة في قدرتها على تقديم تمثيل غني بالمعلومات والتفاصيل التي يمكن الاعتماد عليها لتصوير أحداث أو مشاهد بشكل مفصل ومقنع. (علي، 1996، ص 82)

12- دور وأهمية الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد العملية التعليمية:

أصبحت البرامج والتطبيقات التي تستند إلى دمج عدة وسائط حسية في بيئة كمبيوترية أحد الاتجاهات الحديثة لتحقيق نتائج تعليمية متعددة. تتضمن هذه الوسائط عادة النص المكتوب، والصوت، والصور الثابتة أو المتحركة، والرسوم التوضيحية، والخرائط. يؤكد العديد من المربين على أهمية استخدام

تكنولوجيا الوسائط الإلكترونية في التدريس داخل المؤسسات التعليمية، حيث يمكن لهذه التقنيات تسهيل عملية التعلم وبناء قاعدة بيانات كمبيوترية تعزز الفهم والتفاعل مع المواد التعليمية.

وأشار قنديل إلى دور التدريس بالوسائط التكنولوجية في تعزيز التحصيل الدراسي للمتعلم، حيث يساعد هذا النوع من التدريس على تشكيل ثلاثة أنواع من الروابط: رابطة الترميز اللفظي ورابطة الترميز البصري، وأخيرا الروابط المرجعية. هذه الروابط تمثل خريطة للعلاقات التي تربط بين مختلف أنواع الترميز، مما يسهم في تمكين الطلبة من اكتساب المعرفة واستخدامها في حل المشكلات بفعالية. (قنديل، 2001، ص 23)

13- أهمية الوسائط التكنولوجية التعليمية في النقاط التالية:

- استخدام التكنولوجيا في التعليم يسهم في تسهيل العملية التعليمية وعرض المادة المطلوبة بشكل أفضل وأكثر فاعلية.
- استخدام التكنولوجيا في إنتاج المواد التعليمية يسمح بتقديم الدروس بطرق متنوعة ومبتكرة، مما يشجع الطلبة على التفاعل ويعزز العمل الجماعي.
- استخدام طرق المحاكاة في الحاسوب يسهل تنفيذ المشاريع التي قد تكون صعبة بشكل يدوي، مما يساعد في تحليل البيانات واختبار الافتراضات بشكل فعّال ودقيق.
- عرض القصص والأفلام يعزز استيعاب الطلبة للمواضيع المطروحة من خلال تقديم السياق والتفاصيل بشكل ملموس ومشوّق، مما يسهم في تعزيز التفاعل والفهم العميق للمواد التعليمية. (عيادات، 2004، ص 207)

كما حدد عفانة عزو وزملاءه (2005) أهمية الوسائط التكنولوجية التعليمية في النقاط التالية:

- خطة تساعد المعلم على تنظيم مسار الدرس، فتجعله واضحا ومحسوسا.
- تعطي بعض الوسائط فكرة عن أحداث تمت منذ أزمنة سحيقة
- تنقل بعض الوسائط الأحداث التي يموج بها العالم إلى داخل حجرة الدراسة، مهما كان البعد المكاني لتلك الأحداث. (عفانة وآخرون، 2005، ص 91)

مما يمكننا القول أن الوسائط التكنولوجية التعليمية تطورت بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة، وظلت لها دور فعّال وبارز في عملية التدريس، حيث أصبحت جزءًا لا يتجزأ من التعليم. وقد حققت هذه الوسائط فوائد ومزايا كبيرة عندما تم توظيفها بعقلانية وفق خطة محكمة،

إلا أنها ليست وحدها كافية لتحسين العملية التعليمية. يقع على عاتق المعلم دور كبير في مواكبة استخدام الوسائط التكنولوجية وتوظيفها بشكل فعّال. يجب على المعلم أن يمتلك اتجاهات إيجابية نحو توظيف هذه الوسائط، وأن يسعى إلى البحث عن الوسائط الأكثر ملائمة ومراعاة القواعد الملائمة لتوظيفها بشكل صحيح. ومن المهم أن يسعى المعلم لتحقيق الأهداف المخطط لها، وأن يمتلك منظومة من القيم عند توظيفه للوسائط، مما سيجعل توظيف هذه الوسائط أكثر قيمة ونفعًا وفائدة في عملية التعلم والتدريس.

14- أنواع الوسائط (الأجهزة) الإلكترونية المستخدمة:

تتمثل فيما يلي:

1.14. **أجهزة الآيباد والهاتف النقال:** بحيث أن استخدام هذه التقنية أصبح اليوم مؤشرا على تطور نوعي مهم في البيئة التعليمية، وكأداة للتواصل بين المشاركين في العملية التعليمية وما تحققه من تيسير التواصل، وسهولة العمل، وسرعة القرار، وأن تحسين عناصر الجودة النوعية في النظام التعليمي والاهتمام بمدخلاته وعملياته أصبح الوسائط الإلكترونية مرتبطا إلى حد كبير باستخدام التقنيات الحديثة بهدف توفير بيئة مناسبة ومحفزة للمعلم لتقديم كل ما لديه من خبرة وكذلك تطبيق كل ما هو جديد ومفيد داخل المؤسسة. (كوندة، 2018، ص 276)

2.14. **الحاسب الآلي:** استخدام الحاسوب في التعلم يعتبر أحد أساليب تكنولوجيا التعليم التي تعزز أهداف التعليم بشكل كبير . يقدم الحاسوب وسائل تعليمية متنوعة مثل الصور الشفافة والأفلام والتسجيلات الصوتية، مما يساعد في توضيح المفاهيم وجعلها أكثر فهمًا ووضوحًا للطلبة. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر الحاسوب وسيلة مشوقة للتعلم تستخدم غالبًا بديلاً عن الطرق التقليدية مثل الحفظ والتلقين، مما يشجع الطلبة على المشاركة ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم. (محسن، 2010، ص 266)

15- أهمية الوسائط الإلكترونية في توسيع الإدراك:

إن المتعلم الفعّال ينبغي أن يأخذ في الاعتبار الجوانب الحسية والعوامل المحيطة كجزء لا يتجزأ من عملية التعلم، وبالتالي يعتبر استخدام الوسائط السمعية والبصرية ضروريًا لتعميق الفهم وتوسيع الإدراك للموضوعات التعليمية. هذه الوسائط تلعب دورًا هامًا في دعم عملية التواصل بين المعلم والطلبة وتمكينهم من اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية للتفاعل مع العالم الخارجي.

وتتمثل أهمية الوسائط الإلكترونية في توسيع مجال الإدراك فيما يلي:

- الإدراك الحسي:

يقول أصحاب علم النفس التربوي: "الإدراك الحسي يعني الإدراك المباشر للعالم المحيط، وهو المادة الخام التي نبني منها في النهاية المعاني المعقدة، ويزداد إحساس الطفل بظواهر الأشياء وتفاصيلها بالتدرج وتنمو خبرته بملاحظة المميزات الخاصة للأشياء". (شلبي وسيد، 1988، ص 138)

تعتبر عملية التعلم هادفة لحل المشكلات وتطوير المهارات بشكل عام من خلال اكتساب المعرفة والفهم للحقائق المادية قبل الحقائق المعنوية والمجردة. يؤكد صاحب كتاب وسائل التعليم والإعلام على أهمية تعلم المهارات اليدوية واللفظية، مثل إجراء التجارب والتعامل مع الأجهزة، ويربط ذلك بالحواس والإدراك الحسي. يشير إلى أن تعلم المهارات العملية مرتبط بشكل أساسي بالقدرة على تحسين التوافق الحركي من خلال تجارب الحواس والمشاهدة، ويشدد على أهمية تكرار التدريب العملي لتعزيز القدرة على أداء الحركات المطلوبة. (سليمان، 1995، ص 42)

هذا يبرز أهمية الحواس في عملية تشكيل المفاهيم وتطوير القدرات والمهارات. من خلال التجارب الواقعية واستخدام كل ما يعزز الإدراك لدى المتعلم، يمكن للفرد أن يكتسب خبرات جديدة ويطور معارفه باستناده إلى الخبرات السابقة التي اكتسبها. فكل هذه العمليات تعتمد على الحصول على معلومات من البيئة المحيطة، سواء كانت اجتماعية أو طبيعية، لأن الإدراك لا يحدث إلا من خلال تفاعل الشخص مع الأشياء الخارجية.

- الإدراك الذهني أو العقلي:

الإدراك الحسي يشير إلى استقبال المعلومات من البيئة الخارجية، بينما الإدراك العقلي يشير إلى معالجة وتحليل وتفسير هذه المعلومات داخليًا باستخدام العمليات العقلية، ويظهر ذلك من خلال النقاط الآتية:

- يعرف الإدراك العقلي بأنه القدرة على استيعاب المفاهيم والمسلمات والحقائق والمعاني الكلية العامة، مثل مفاهيم الحياة والمنطق، ويعتبر الإدراك العقلي من أبرز ما يميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية، حيث ينبثق من عمليات العقل والدماغ، والتي تعد مسؤولة عن تشكيل المفاهيم العامة المجردة والبعيدة عن المحسوسات المادية.

- يشير البعض إلى مفهوم الإدراك العقلي بمصطلح "الحس الباطن"، الذي يفسر عادة من خلال آليات النفس الداخلية التي تتعامل مع المعاني المجردة، أو ما يعرف بالوجدانيات الداخلية، ويتم ذلك عن طريق المحسوسات المادية التي تعتبر أدواتا لتلك النفس.

الإدراك العقلي يعتبر عملية عقلية تقوم على استنباط واستخراج المعاني الكلية المجردة من الصور الخيالية التي تنشأ أساسا من عمليات الإدراك الحسي والصور الحسية. (سليم، 2021، ص 36)

16- الأهمية التعليمية للوسائط الإلكترونية:

أن الأهمية التعليمية للوسائط الإلكترونية تتلخص فيما يلي:

- تساعد تنوع أشكال عرض المعلومات، مثل النصوص الكتابية والرسومات والصور ومقاطع الفيديو والتأثيرات الصوتية، المتعلمين على ربط المعلومات بشكل أفضل. تُسهم هذه الأشكال المتنوعة في تسهيل عملية التعلم وتنشيط العمليات التفكيرية للتلاميذ. تُشجّع العمليات التفكيرية المشتركة، مثل التعلم التعاوني بين الأساتذة والتلاميذ، على جعل عملية التعلم ممتعة وجذابة للتلاميذ، مما يدفعهم نحو الاستمتاع بعملية التعلم والتقدم فيها باندفاع.

- يتضمن توزيع الدور التعليمي بين الأساتذة والتلاميذ تقديم الفرصة للمعلومات لتقديم نفسها بشكل منظم ومنوع للتلاميذ، مما يساعدهم على فهم المواد بشكل أفضل. توفر أساليب تعلم ذاتية متنوعة للتلاميذ الفرصة لاستخدام المعلومات بما يتناسب مع الأهداف التعليمية، مما يعزز فهمهم واستيعابهم للمواد بشكل أكبر. (حسن، 2008، ص 39)

17- طرق استخدام الوسائط في تسيير الحصة:

هذه الطرق التعليمية المباشرة تقدم الحركة بشكلها الطبيعي أو عبر رسومات معينة، مما يساعد المتعلمين على فهم المفاهيم حسياً بطريقة غير مباشرة عن طريق الملاحظة. يتضمن العرض الحي أو المصور شرحاً لفظياً، حيث تلعب الكلمة دوراً مساعداً. أظهرت البحوث التجريبية أن استخدام حاسة البصر في التعلم يعتبر أحد أنجح الطرق التعليمية، خاصةً عندما يتم استخدامها بالتزامن مع حواس أخرى مثل السمع والحس الحركي والتوازن، حيث أن هذا التوازن يؤدي إلى تعزيز عملية التعلم بشكل أفضل من استخدام حاسة البصر بمفردها:

- في توضيح ومعالجة مشكلات التعليم.
- تجعل المعلومات مفيدة وتطبيقية للطلبة في المستقبل.
- تساعد في تثبيت المعلومات في الذاكرة وتسهل استرجاعها عند الحاجة.
- تعزز من قوة الملاحظة وتنمي مهارات الدقة والتركيز والانتباه والاستماع للطلبة.

– تشجع على الفضول وتزيد الدافعية للتعلم.

– تمكن المعلم من فهم مدى استيعاب الطلبة للمادة المقدمة.

كما أن هناك شروط يجب الالتزام بها عند أداء لنموذج:

– يستخدم النموذج لتوضيح المهارات المعقدة التي تحتاج إلى توضيح إضافي.

– يُفضل من المدرس أداء النموذج فقط إذا كان واثقًا من قدرته عليه، وفي حالة عدم القدرة، يمكنه الاستعانة بأشخاص ذوي مستوى مهاري جيد.

18- أهداف استخدام الوسائط الإلكترونية في مجال التعليم:

1.18. أهداف تتعلق بالطالب:

لاستخدام الوسائط الإلكترونية أهداف تتصل بالطالب منها:

1. تقديم البرامج التي تعرض الخبرات العلمية الجديدة والمتطورة، والتي قد تكون صعبة في بيئة المدرسة نظرًا لسرعة تطور المعرفة والمعلومات في هذه المجالات.

2. تنمية الاتجاهات العلمية بين الطلبة وتشجيع الاهتمام بالتقدم العلمي والتكنولوجي، مما يسهم في بناء مجتمع مبني على المعرفة والعلم.

3. التأكيد على أهمية التفكير العلمي كأسلوب حديث لمواجهة التحديات وجمع المعلومات، مع التركيز على الحرية في التفكير، وتجنب التعصب، وقبول واحترام وجهات النظر المختلفة.

4. مساعدة الطلبة في توسيع آفاقهم ومساعدتهم في اختيار المهنة المناسبة، مع التأكيد على قيمة العمل وأهميته في بناء الفرد والمجتمع.

5. تعزيز دور التعلم الذاتي والاستمرار في التعلم خارج البيئة المدرسية، وتطوير المهارات السلوكية الضرورية لذلك. (كمال، 2004، ص 242)

2.18. أهداف تتعلق بالأستاذ:

– تقديم البرامج التي تسهم في إثراء خبرات المعلمين والطلبة، بالإضافة إلى الخبراء الذين قد لا يكونون متوفرين في المؤسسات التعليمية، نظرًا لقلة أعدادهم وصعوبة توفيرهم في كل المؤسسات التعليمية.

– تعزيز كفاءة المعلمين من خلال توفير برامج تدريبية تساعدهم على اكتساب أساليب تدريس حديثة واستخدام التقنيات التعليمية بفعالية. (حامد 2004، ص 67)

19- أهمية الوسائط الإلكترونية في اكتساب المهارات:

يمكن التأكيد على أهمية الوسائل السمعية – البصرية في عملية التعلم من خلال كيفية استخدامها ومشاركتها في العملية التعليمية. فباستخدام الوسائل السمعية – البصرية بشكل مناسب، يمكن توجيه التلاميذ نحو اكتساب المهارات المطلوبة. والإجابة على هذا السؤال تكمن في التصميم الجيد للمناهج واختيار الطرق المناسبة لعملية التعلم. يجب أن يكون التعليم واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل مهارة مراد اكتسابها، حيث تسهم هذه الوسائل في إمداد التلاميذ بالخبرات الضرورية التي يمكنهم استخدامها عمليًا.

في الواقع، تتنوع المواقف التعليمية بحسب عدة عوامل، مثل عمر التلاميذ ومستواهم ونوع الدرس المقدم. يعتبر تنوع الوسائل السمعية – البصرية عملية تربوية هادفة، حيث تضفي حيوية على جو الدرس وتجعل التلاميذ يشعرون بالارتباط بالواقع. بالإضافة إلى ذلك، تمنح هذه الوسائل التعليمية التلاميذ الخبرة المباشرة وتجمع بين النواحي العملية والنظرية في عملية التعلم. ومن خلال اكتساب المعلومات وتطوير المهارات النظرية والتطبيقية، يتم توسيع مجال خبرات الفرد وتمكينه من التفكير الواقعي وتحقيق الإنجاز العلمي بدقة. (سلامة، 2000، ص 288)

20- شروط نجاح الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية:

يمكن تلخيص شروط نجاح الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية فيما يلي:

- يجب أن تكون برامج الوسائط التكنولوجية التعليمية مناسبة لعمر التلاميذ ومرحلتهم العقلية، وأن تكون مشتقة من المنهج الدراسي لتسهم في تحقيق أهدافه.

- يجب أن تجمع هذه البرامج بين الدقة العلمية والجمال الفني، مع الحرص على أن لا تغلب الجانب الفني على المحتوى العلمي.

- يجب أن تستخدم الرموز في هذه البرامج معانٍ مشتركة وواضحة لكل من الأستاذ والتلميذ.

- ينبغي أن تتضمن هذه البرامج عناصر من التشويق والجاذبية والحركة بقدر المستطاع.

- يجب أن تكون مرونة البرامج واضحة، حيث يمكن تعديلها لتحقيق أهداف جديدة عن طريق إضافة عناصر جديدة أو إزالة بعض العناصر القديمة.

– ينبغي تحديد المدة الزمنية لعرض هذه البرامج بطريقة تتناسب مع احتياجات وقدرات التلاميذ وطبيعة المادة التعليمية. (محجر وإسماعيل 2011، ص 229)

21- الاستفادة من مستحدثات الوسائط الإلكترونية في التعليم:

يمكن تلخيص أهم النقاط الرئيسية المتضمنة لفوائد استخدام مستحدثات الوسائل التكنولوجية في التعليم فيما يلي:

– تحسين كفاءة العملية التعليمية من خلال إيجاد بيئة تعليمية مناسبة تشجع على التعلم الفعّال.

– دعم التدريس لعدد كبير من الطلبة وتعزيز نشاطهم وتفاعلهم في عملية التعلم.

– مراعاة التنوع في القدرات والاحتياجات بين الطلبة وتشجيع التعلم الذاتي لتلبية احتياجات كل فرد.

– تحقيق مبدأ الكفاءة والفعالية في التعليم من خلال توفير عملية تعلم سريعة وفعّالة لتوفير الوقت والجهد.

– توفير مصادر تعليمية متنوعة ومتعددة لتيسير عملية التعلم والتدريس.

– التأثير في تشكيل السلوكيات والاتجاهات التعليمية والتعلمية للطلبة من خلال الوسائل التعليمية المتعددة. (مصطفى، 2009، ص 200)

22- التطور التاريخي للوسائط الإلكترونية:

يعود تاريخ بداية الوسائط الإلكترونية إلى النص المترابط الذي بدأه فانفير بوش (1945) باستخدام فكرة الميمكس، تطورت هذه الوسائط بعد ذلك بفضل التجارب التي قام بها فريق في معهد التكنولوجيا بولاية ماساتشوستس (MIT)، حيث استخدموا شاشة ضخمة لعرض الصور وشاشة صغيرة أصغر حجماً كأداة للاسترجاع خلال التشغيل. كانت هذه الوسائط قريبة من المستخدمين وكانت مجهزة بالصوت المجسم. كما كان الفريق مهتمًا بشكل خاص بتطوير العروض الفضائية ثلاثية الأبعاد المصاحبة للصورة. (المالكي، 2005، ص 198)

بالإضافة إلى ذلك، يمكننا ذكر مجموعة أفكار نيكولاس نيغروبونتي التي شكلت مجموعة الآلة الهندسية في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا في عام 1967. وقدمت الأفكار التي طرحها تيد نيلسون وفان دام مساهمات كبيرة أيضًا، وأدت إلى ظهور فكرة النص التشعبي في عام 1969. وقد تبنى مصطلح الوسائط الإلكترونية في كتابة أخرى من قبل مجموعة نيغروبونتي الهندسية في عام 1976، كما أسهمت تطبيقات ليبمان وموهل في إنتاج نموذج خريطة أسبن المتحركة كأول تطبيق للوسائط

المتشعبة أو الهابير ميديا في عام 1980. ومن ثم، صدرت واحدة من أهم التجارب المبكرة للكتاب الإلكتروني على يد بيكر في عام 1983. (صادق، 2008، ص 127)

بالإضافة إلى ذلك، في نفس العام، تم اختراع آلة الوسائط الإلكترونية من قبل مايكرا وآخرين في قسم المعلومات في جامعة طوكيو، وتم تشغيلها كنظام تجريبي لإنتاج وثيقة متعددة. وفي عام 1984، قامت شركة أبل بإطلاق حاسوب شخصي يحتوي على الأجهزة التي تنتج الوسائط الإلكترونية. كما قام داهم كي في العام نفسه بكتابة كتاب حول التلفزيون الرقمي والإذاعة الرقمية وكيفية التعامل معها في السنوات الخمس القادمة.

23- العناصر المكونة للوسائط الإلكترونية:

1.23. **الصوت أو اللغة المنطوقة:** يتم تسجيل اللغة المنطوقة عادةً من خلال شريط الكاسيت أو بإدخال الصوت مباشرة باستخدام ميكروفون، حيث تسهم اللغة المفهومة في زيادة التفاعل والتواصل، وتتمثل هذه اللغة في الأحاديث المسموعة التي تنبعث من السماعات في الجهاز، حيث يمكن استخدامها لإعطاء التوجيهات للتلاميذ، ويمكن أن تشمل تلك الأصوات تأثيرات خاصة مثل صوت الإطلاق للمسدس للانطلاق في الألعاب التعليمية، وهذا يعزز التجربة التعليمية ويجعلها أكثر شيوعًا وواقعية للتلاميذ. (محمد، 1996، ص 96)

2.23. **النصوص المكتوبة:** في سياق الوسائط الإلكترونية، يعد النص المكتوب على الشاشة من أحد العناصر الأساسية، حيث يمثل محور النصوص والمعاني، ويحظى بأهمية كبيرة في توصيل المحتوى والمعنى للمستخدمين. يعتبر النص المكتوب القاسم المشترك في مختلف شاشات الكمبيوتر، حيث يسهل توجيه الانتباه وفهم المعلومات بشكل مباشر، وعلى الرغم من وجود عدة وسائط أخرى لتقديم المحتوى، فإن النص المكتوب يظل الأسلوب الأبسط والأكثر فعالية لنقل المعرفة وتبسيط الفكرة. (جاد، 2000، ص 63- 64)

3.23. **الرسوم الخطية:** الرسوم الخطية هي تعبيرات تكوينية تستخدم الخطوط والأشكال للتعبير عن الأفكار أو المعلومات. يمكن أن تظهر هذه الرسوم في صور رسوم بيانية خطية، دائرية، أو بشكل أعمدة، بالإضافة إلى أنها قد تتخذ شكل خرائط مسارية تتبعية، أو رسوم توضيحية، أو لوحات زمنية، أو حتى رسوم كاريكاتورية. كما يمكن إنتاج الرسوم الخطية باستخدام الحواسيب والبرمجيات المعنية. (محمد، 1996، ص 96)

4.23. **الرسوم المتحركة:** الرسوم المتحركة هي مجموعة من الرسومات المتشابهة والمتتالية التي يتم عرضها بسرعة لتوحي بالحركة. في كل إطار من الإطارات، يتم إزاحة أبعاد الشكل قليلاً بعد إخفاء

الشكل السابق، مما يشمل ذلك بسرعة متناسقة مع حركة الشكل. يتم إنشاء هذه الحركة عن طريق برامج الرسوم المتحركة التي تتحكم في تحركات الرسوم، سواءً بتكرارها أو نقلها من نقطة إلى أخرى على الشاشة. هذا يجعل المشاهد يتخيل أن الرسوم تتحرك بشكل طبيعي. (علي، 1990، ص 99)

5.23. **الفيديو الرقمي:** الوسائط الإلكترونية تهدف في جوهرها إلى دمج النص، الصورة، الحركة، والصوت لتشبه تجربتنا في الحياة اليومية. رغم وجود تقنية الفيديو لسنوات، إلا أنه بدأت تعتبر طريقة قياسية للتسجيل والتوثيق فقط في الفترة الأخيرة. بالإضافة إلى ذلك، لعبت العديد من التقنيات دورًا مهمًا في تطوير التقنية التفاعلية قبل إضافة الفيديو الرقمي إلى الحاسوب الشخصي. يمكن الآن استخدام أجزاء من الفيديو لعرض مهام العمل أو توضيح النتائج، مما يجعل الموضوع أكثر جاذبية وتفاعلية. (حسنين، 2005، ص 39)

6.23. **الصور المتحركة:** الجملة المعنية تصف عملية إنشاء الصور المتحركة حيث يتم تسلسل لقطات الفيديو بسرعة معينة لتبدو كما لو أنها مستمرة في الحركة. وللحصول على صورة متحركة مدتها ثانية واحدة، يتطلب ذلك حوالي 15 إلى 25 لقطة أو صورة ثابتة. (علي، 1990، ص 99)

24- وظائف الوسائط الإلكترونية التعليمية:

من بين الوظائف الرئيسية للوسائط الإلكترونية هي تسهيل عملية توصيل المعلومات والحقائق للتلاميذ بطريقة سهلة ومفهومة، مما يعزز الخبرة الإنسانية ويقدم محتوى هادفاً وذو معنى. تلعب هذه الوسائط أيضًا دورًا في تقليل الجهود التي يبذلها المعلم في شرح المفاهيم الصعبة والتعميمات، كما تعمل على تحفيز الاهتمام وتوجيه استجابة الطلبة نحو الأهداف المنشودة وتعزيز قبول السلوك. بالإضافة إلى ذلك، تساعد هذه الوسائط المعلمين على تطوير مهاراتهم التدريسية وتحول دورهم من مجرد ملقنين للمواد إلى مرشدين وموجهين وميسرين للتلاميذ، وتتيح لهم تجاوز الحدود التقليدية وحل المشكلات بشكل أفضل. (فرجون، 2004، ص 129)

خلاصـــة:

التكنولوجيا تلعب دوراً حاسماً في توفير مصادر التعلم الإلكترونية، حيث لا يقتصر التعلم على الكتب بمفردها. يتمثل دور التكنولوجيا في توفير بيئة تعليمية متكاملة تضم الأستاذ والأدوات السمعية والبصرية والوسائط الإلكترونية المبنية على الحواسيب والشبكات اللاسلكية والإنترنت. هذا يسمح للمتعلم بممارسة التعلم الذاتي الإيجابي التفاعلي، وهو أساس للتنمية البشرية التي تسهم في التقدم والتطور.

الفصل الرابع

مهارات التفكير الموضوعي

تمهيد:

قال تعالى: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) (سورة الجاثية، الآية (13).

يفرق (أبو جلالة) بين التفكير ومهارات التفكير بالقول بأن "التفكير هو عملية يتم من خلالها تكوين الأفكار وتتضمن الإدراك والخبرات السابقة التي عن طريقها تكتسب هذه الخبرات معاني واضحة ومفهومة، أما مهارات التفكير فتتمثل في العمليات التي نجريها بهدف معالجة المعلومات مثل: مهارات تحديد المشكلة، ووضع الفروض، وتقويم الخطوات المستخدمة ونتائجها". (أبو جلالة، 2007، ص 76)

لذا فان التفكير الموضوعي هو أحد أهم أنواع التفكير التي يجب أن يتقنه الإنسان، فهو يلعب دورًا أساسيًا في صياغة منهجية التفكير، وبناء رؤى فكرية متوازنة، وتطوير الأمم والارتقاء بالإنسان.

وتبرز أهمية التفكير الموضوعي في أثرها الفعال في أنفسنا فهناك نوعان من العقل ذو الإمكانات الذهنية والمبادئ الأولية، وهو ما يشترك فيه كل الأمم بالتساوي ويتفاوت به الأفراد، والعقل ذو العقائد والنظم والتقاليد هو العقل الثقافي، وهذا يختلف من مكان لمكان ومن ثقافة لثقافة ومن جيل إلى جيل، العقل الثقافي هو الفرق الأساسي بين الأمم المتقدمة والأمم التابعة والمتأخرة. (قوزح، 2012)

بناءً على ذلك، يرى الباحث أن تفعيل برامج التفكير في المدارس والجامعات أمر ضروري، لأن التفكير ضروري للإنسان، وأن على الإنسان في هذا العصر أن ينمي مهارات التفكير لديه من خلال التعرف عليها والتدرب عليها، وذلك من خلال تطبيق برامج تستهدف تحقيق هذا الهدف المهم من أجل رقي الإنسان وتطوره، حيث أن تعليم وتعلم مهارات التفكير بات أمراً ملحاً تفرضه تحديات العصر.

أولا: التفـــكير

1- مفهوم التفكير:

التفكير، كسمة مميزة، يميز الإنسان عن سائر الكائنات، ويشكل مفهوماً شاملاً تعددت أبعاده وتنوعت وجهات النظر حوله، مما يعكس تعقد العقل البشري وتنوع عملياته. يتم التفكير عبر سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند استقباله لمثيرات من الحواس الخمس، ويشمل ذلك البحث عن معنى وتفسير الواقع، وهو عمل يتطلب تأملاً وتأملًا متعمقًا في مكونات الوضع أو الخبرة التي يمر بها الشخص.

عملية التفكير تأتي للإنسان عندما يواجه سؤالاً محيراً أو مشكلة تواجهه، وترتبط العلاقة بين التفكير والمشكلة بشكل وثيق حيث إنهما يمثلان جانبين لعملة واحدة. فالتفكير لا ينشأ إلا عندما يدرك الشخص وجود مشكلة تؤثر فيه وتحتاج إلى حل، سواء كان هذا الحل لاستكمال النقص أو إزالة التناقضات والتعارضات. وهذا يؤدي في النهاية إلى تصحيح الموقف وحل المشكلة أو التوصل إلى تسوية تناسب الجميع.. (العبيدي والرزندجي، 2017، ص 11)

2- تعريف التفكير:

1.2. تعريف الفكر في اللغة:

جاء في لسان العرب أن الفكر وهو إعمال الخاطر في الشيء، وذكر أيضا في المعجم الوسيط فكر في الأمر فكراً: أي أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول، و(فكّرَ) في الأمر: أي مبالغة في الفكر وهو أشيع في الاستعمال من فكر وفي المشكلة أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر.

2.2. تعريف التفكير اصطلاحا:

التفكير هو: "عملية ذهنية يقوم بها الفرد لبحث موضوع معين أو الحكم على واقع شيء معين من خلال تنظيم خبراته ومعلوماته عن هذا الموضوع أو الشيء ومن ثم الخروج بحكم معين ". (عبيد وعفانة، 2003، ص 22).

ويعرف التفكير على أنه: "عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول". (سعادة، 2003، ص 40)

أما حبيب (1995) يقدم تعريفاً شاملاً للتفكير، حيث يصفه على أنه عملية عقلية معرفية وجدانية عالية، تقوم على محصلة العمليات النفسية الأخرى مثل الإدراك والإحساس والتخيل. كما يشمل التفكير العمليات العقلية مثل التذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال. يؤكد حبيب أن التفكير بشكل عام لا يحدث إلا عندما يواجه الفرد مشكلة تحدّي عقله، وتثير مشاعره وتحفز دوافعه.

ويعرف روبرت سولسو (Robert Solso) التفكير كعمليات عقلية معرفية تستجيب للمعلومات الجديدة من خلال عمليات معقدة تشمل التخيل والتعليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات.

وافترض راسل لي (russel lee) أنه فهم الأساس المشترك للمعرفة والأبنية الثقافية في أسس النظام والانضباط التقليدية. وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيباً. (الشيخ، 2010، ص 2-3)

تعرفه (العبيدي والبرزنجي) بأنه: "عملية عقلية، يتم خلالها استخدام المعارف والخبرات السابقة في حل مشكلات الحياة وبقدر ما تكون هذه المعارف منوعة وناضجة تكون الحلول التي تترتب عليها أقرب إلى الصواب والتفكير مهارة تتطلب التنمية والتطوير، لتواجه التحديات التي يفرضها التفجر المعرفي الهائل الذي يشهده هذا العصر، والمتمثل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما جعل النجاح في مواجهة التحديات والمشكلات يعتمد على المعلومات وعلى مقدار اهتمام المتعلم بكيفية تطبيق هذه المعلومات وتوظيفها، والثمار الحقيقية للتعلم كما قال الفريد وايتهيد (alfred whitehead) هي العمليات الفكرية، وليست المعلومات المتراكمة نتيجة كثرة الدراسة". (العبيدي والرزندجي، 2017، ص 25)

3- أهمية تعليم التفكير:

يعد التفكير مصدرًا للعلم، والعلم بدوره يُعتبر مصدرًا لتعديل سلوك الإنسان، وهذا الاختلاف يعكس تميز سلوك الإنسان عن سلوك الحيوان، حيث يتغير ويتطور سلوك الإنسان بمرور الزمن وازدياد معرفته بالأشياء. وكلما زادت معرفة الإنسان بالعالم من حوله، تبدّلت نظرته إليه وتغيرت ظروف استخدامه. على سبيل المثال، قد يعتبر الإنسان العادي قطعة من الصخر مجرد شيء لا فائدة له ولا ضرر منه، بينما يراه العالم الجيولوجي كمصدر للمعلومات حول عصور ماضية وخصائص جيولوجية تاريخية، مما يظهر كيف تؤثر المعرفة والتفكير في تفاوت النظرة إلى الأشياء واستخدامها. (القواسمة وأبو غزالة، 2013، ص 78)

أصبحت مهارات التفكير في الوقت الحالي، ضرورة ماسة، ونظرا لأهميتها فقد تم استخدام مصطلح

"تعليم التفكير" كمرادف لمصطلح "السلوك الذكي"، ومع تطوير مهارات التفكير، يتم تعزيز الذكاء الفردي. ونتيجة لذلك، يجد الأفراد أنفسهم في حاجة إلى اكتساب مهارات التفكير كأدوات أساسية تمكنهم من التكيف والنجاح في عالم متغير بسرعة ومتزايد في تعقيده. (العبيدي والرزندجي، 2017، ص 25)

لتعزيز تطوير مهارات التفكير لدى المعلمين، بدأت النظم التعليمية المختلفة في العمل على تحسين مناهجها وبرامج إعداد المعلمين وطرق التدريس وأنظمة تقويم الطلبة. (صالح، 1994).

المدرسة تعتبر المؤسسة التعليمية الرئيسية المسؤولة عن غرس الأنماط التفكيرية وتنميتها، بهدف تحرير الأفراد من العادات غير السليمة التي تعوق التفكير البناء. وفي الوقت نفسه، تسعى المدرسة إلى تعزيز العادات الفكرية الصحيحة لدى الطلبة. (زهران 1983).

لذا أصبح من الضروري أن تعتمد المدارس هدفًا متعدد الأبعاد والعمق في مختلف مراحل التعليم، وهو تمكين الطلبة من استخدام أساليب التفكير وعملياتهم وأنماطهم من خلال عملية التعلم. يجب أن تتناسب هذه الأساليب مع مستوى نضوج الطلبة واحتياجات المعرفة المختارة، وتأخذ في الاعتبار الخصائص الثقافية والاجتماعية للمجتمعات التي يعيشون فيها. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون هذه الأساليب متوافقة مع العلاقات التبادلية بين المجتمع التعليمي والمجتمعات الأخرى في العالم المعاصر. (عصر، 2001).

4- خصائص التفكير:

لوحظ من قبل الباحثين أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بشكل أساسي على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو الموضوع المطروح. عندما يُطلب من الفرد معرفة اسمه أو رقم هاتفه، فإنه يستجيب بطريقة تلقائية وبدون بذل جهد عقلي يذكر. ولكن عندما يُطلب منه تصوّر العالم بدون كهرباء أو أجهزة كمبيوتر، فإنه بالتأكيد سيواجه مهمة أكثر صعوبة، والتي تتطلب تفكيرًا أكثر تعقيدًا ونشاطًا عقليًا. (Odall & Daniels, 1991).

يتميز التفكير الإنساني بصورة عامة بالخصائص التالية:

- التفكير لا يحدث إلا بعد تنشيط الدوائر العصبية المناسبة.
- التفكير هو نشاط كامن غير محسوس ولكن يمكن استنتاج وجوده.
- التفكير يعتمد على التعامل مع الرموز واستخداماتها كجزء من نشاطه.
- يمكن أن يكون التفكير سطحيًا أو معقدًا حسب عمق وتعقيد المهمة المواجهة.
- التفكير لا ينفصل عن الشخصية، بل يعتبر جزءًا منها ويعمل ضمن إطار منظومتها

الديناميكية. (معمار، 2006، ص 36-37)

– التفكير ليس سلوكًا عشوائيًا، بل هو سلوك هادف لا يحدث بدون هدف معين. ويعتبر التفكير أيضًا سلوكًا تطوريًا يتطور ويزداد تعقيدًا وحذقًا مع نمو الفرد وتراكم خبراته.

– التفكير الفعّال هو الذي يعتمد على أفضل المعلومات المتاحة ويتبع الاستراتيجيات والأساليب الصحيحة. ومع ذلك، فإن الكمال في التفكير غير ممكن في الواقع، ولكن يمكن تحقيق التفكير الفعّال من خلال التدريب والتطوير المستمر.

– يتأثر التفكير بعوامل متعددة من المحيط، بما في ذلك الزمان (فترة التفكير) والسياق أو الموقف والموضوع الذي يجري حوله التفكير. ويتم تجسيد التفكير بأشكال وأنماط مختلفة، سواء كانت لفظية، رمزية، كمية، مكانية، أو شكلية، ولكل نوع من هذه الأشكال خصوصيته وطريقة تعبيره. (الحيلة، 2009، ص 31)

5- نظريات التفكير:

لقد تطرقت غالبية النظريات والاتجاهات المختلفة في علم النفس إلى مفهوم التفكير وحاولت تفسيره وفق مبادئها ومفاهيمها ويمكن تلخيص هذه النظريات كما يلي:

1.5. النظرية السلوكية:

ببساطة، السلوكية هي دراسة المعلومات التي يمكن رصدها من خلال سلوك الفرد، مثل حركاته ولغته الجسدية، دون الاعتماد على الشعور أو العمليات الداخلية. تقوم السلوكية على الدراسات العملية وتحليل البيانات الشرطية. ترى السلوكية أن السلوك يمكن وصفه ببساطة على أنه مجموعة من المثيرات والاستجابات، وتعتقد أن التغير في السلوك يحدث بشكل مستمر من خلال عمليات الاشتراط. في السلوكية الشرطية، يُعتبر التفكير استجابة شرطية لمثير معين، حيث تعتمد الاستجابات على الظروف المحيطة التي يحددها المثير، وتُحدد استمرارية الفكرة بناءً على التحفيز الذي يتبعها. أما في السلوكية الإجرائية، فيُنظر إلى التفكير على أنه عملية إجرائية ذهنية يبادر بها الفرد، حيث يتم تعزيز تكرار هذه الاستجابة بالمكافآت الخارجية، مما يؤدي إلى تعزيزها وتحسينها بشكل ذاتي. (عبد العزيز، 2008، ص 64)

وباختصار، وفقًا للنظرية السلوكية، يعتبر التفكير مجموعة من الأداءات المرتبطة بالمثيرات التي تحفزها، وتشكل السلوك الذي يمكن أن يتحول إلى تجارب قابلة للاستفادة في مواقف تعليمية مشابهة.

2.5. النظرية المعرفية في التفكير:

هذا الاتجاه يقترب بشكل أكبر من طبيعة الإنسان وعملياته الذهنية الحيوية، حيث ينظر إلى الإنسان كمنظم للمواقف والخبرات والمعرفة، ومعالج نشط لها بغرض فهمها واستيعابها. يفترض هذا الاتجاه أن الأفراد يختلفون في مستوى نشاطهم وآليات عملهم الذهنية في المواقف المختلفة. تقوم ركائز التفكير عند النظرية المعرفية على توازن بين المواقف الخارجية، مثل المثيرات والظروف التي يتم تلقيها من خلال الحواس الخمس، والجوانب الداخلية الممثلة في الهياكل المعرفية التي تشكل الإدراك المعرفي الذي يؤدي إلى بناء الخبرة. ويتطلب ذلك وجود مستوى من النضج لدى الفرد لتحقيق التوازن. (عبد الهادي وآخرون، 2002، ص 85)

3.5. النظرية الجشتلطية:

في هذه النظرية، يعتبر الإدراك والخبرة الإدراكية نتيجة لقوى ديناميكية فعّالة تعمل في المجال الإدراكي لتحقيق توازن في الأشكال المنتظمة، وهذا يعني أن الإدراكات الحسية التي يمتلكها الإنسان تعكس مباشرة قوى تنظيمية متواجدة في وظائف أعضاء الدماغ، وهي تستجيب للمجال الخارجي. يرون أصحاب هذه النظرية أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الشامل للموقف بأكمله، وليس نتيجة لإدراك أجزاء منفصلة من الموقف. وتعتبر دراسة الاستبصار إحدى المساهمات الرئيسية لهذه النظرية في فهمنا لعملية التعلم، حيث يحدث التعلم بشكل مفاجئ ومصاحب لشعور الشخص بالفهم الحقيقي، ويبدو هذا النوع من التعلم مقاومًا للنسيان وسهل النقل إلى الوضعيات الجديدة، ويشتمل هذا التعلم بالطبع على الاستبصار. وبالتالي، فإن لغة النظرية الشكلية حول إعادة التنظيم الإدراكي تكون مقبولة بشكل خاص. (جمل، 2005، ص 39-40)

4.5. نظرية فيجوتسكي:

يعتقد فيجوتسكي أن هناك تطورا في أشكال التفكير خلال عملية النمو والتطور، حيث ينتقل التحكم من البيئة إلى الفرد من خلال التنظيم الذاتي. في أي عملية معرفية مثل التذكر أو الانتباه، يعني التنظيم الذاتي أن الطلبة يستخدمون العملية بغرض تعلم شيء ما أو التكيف مع شيء معين بشكل واعٍ. فيجوتسكي يؤكد أن التفكير له جذور اجتماعية حيث ينمو مع التطور النفسي والاجتماعي، ولذلك، يتم نقل أفضل أشكال التفكير الإنساني من جيل إلى جيل من خلال التفاعلات الداخلية بين الأشخاص الأكثر كفاءة مثل الآباء والمدرسين والأشخاص الأقل كفاءة مثل الأطفال. (المصري، 2003، ص 34)

- تعتبر النظرية المعرفية أن التفكير هو عملية عقلية تشمل مجموعة من العمليات المعرفية، مثل التذكر،

والفهم، والتحليل، والاستنتاج، وحل المشكلات. ويقوم الدماغ بدور أساسي في تنظيم هذه العمليات المعرفية.

– تقول النظرية الجشتلطية إن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية من خلال النظرة الشاملة للموقف. عندما يواجه الشخص موقفًا محددًا، ينبغي عليه أن ينظر إليه ككيان متكامل، وليس كمجموعة من الأجزاء المنفصلة. هذا يؤدي إلى ما يعرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار، الذي يستند إلى ربط العناصر المختلفة في الموقف للوصول إلى الحل.

تعتبر نظرية فيجو تسكي أن التفكير يتألف من مجموعة من الآراء والاتجاهات المتعلقة بالنشاط العقلي. عندما يتفاعل الشخص مع البيئة المحيطة به، يقوم ببناء أفكار واتجاهات حول العالم. وبالتالي، يمكن اعتبار التفكير عملية بناء معرفية تتشكل من خلال التفاعل مع البيئة.

6- مستويات التفكير:

ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير هما:

1.6. **التفكير من المستوى الأدنى:** يحدث بشكل آلي وبدون جهد عقلي ملحوظ، مثل الرد عند سؤال عن اسمك أو رقم هاتفك. أما التفكير من المستوى الأعلى أو المركب، فيتطلب جهدًا عقليًا أكبر ويشمل مهامًا تعقيدية، مثل إعطاء صورة عن الأرض بدون جاذبية، والتي تتطلب معرفة وفهمًا عميقًا للمفاهيم العلمية والتفكير الإبداعي لحل المشكلة.

2.6. **التفكير الأساسي:** يشمل مجموعة من المهارات الأساسية، منها اكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف. يتفق الباحثون على أن إتقان هذه المهارات ضروري قبل الانتقال بفعالية إلى مستويات التفكير المركب، على سبيل المثال، كيف يمكن لشخص لا يعرف شيئًا عن طبيعة أجهزة الحاسوب واستخداماتها أن يقدم تصورًا لعالم خالٍ منها؟ إذاً، فإن فهم أساسيات المعرفة واكتساب المهارات الأولية يمثل خطوة أساسية لتمكين الفرد من التفكير بصورة فعالة وإبداعية في مواجهة التحديات المعقدة. (جروان،1999، ص 37).

7- برامج تعليم مهارات التفكير:

لقد صممت برامج عديدة للتدريب على مهارات التفكير الأساسية والمركبة، وذلك بهدف إعداد جيل مفكر، مع الآخذ بالاعتبار أن المهارات لا تنمو تلقائياً، وأن التفكير مهارة كجميع المهارات الأخرى قابلة للتعلم والتدريب، مما يتطلب تعليم المتعلم استراتيجيات وعمليات ذهنية، تتناسب والمهمات التي يقوم بتنفيذها، من بين هذه البرامج:

– برنامج قبعات التفكير الست ل دي بونو.

- برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير لدي بونو.
- برنامج دقائق التفكير الخمس.
- برنامج سكامبير لتنمية التفكير. (القواسمة وأبو غزالة،2013، ص 271)

ويلخص الحيلة (2009) أهم الفروق بين اتجاهي الأسلوب المباشر وأسلوب الدمج في تعليم مهارات التفكير في الجدول التالي:

الأسلوب المباشر	أسلوب الدمج والتكامل
- تعليم مهارات التفكير يتم بشكل مستقل عن محتوى المواد الدراسية.	- تعليم مهارات التفكير يُدرس عادة كجزء من المنهاج الدراسي العام في الدروس الصفية.
- في بداية الحصة، يتم تحديد المهارة أو العملية التي ستكون محور الدرس، ويتم تقديم المصطلح المرتبط بها.	- لا يُخصص وقت خاص أو حصة دراسية لتدريس المصطلح بشكل مباشر.
- لا يوجد علاقة لمحتوى الدرس بالمنهاج العادي	- محتوى الدرس الذي تعلم فيه المهارة جزء من المنهاج المعتاد
- تنفذ برامج تعليم مهارات التفكير في فترة زمنية محددة.	- يتم اختيار محتوى الدرس بحيث يكون بسيطاً وسهلاً للفهم، مع ضمان تضمين المهارة المراد تعلمها.
- المعلم يصمم الدرس وفق المنهج المعتاد، مع ضمان عدم تداخل أو تعقيد عملية تعلم مهارات التفكير.	- إدماج مهارات التفكير مع محتوى الدرس يستمر طوال السنوات الدراسية.

رغم أن الدمج بين الأساليب قد لا يكون مستحيلاً، إلا أنه قد يكون مفيداً إذا كانت هناك الإرادة والخبرة لدى المعلم. يمكن أن يكون هناك تبرير لإعطاء وقت أطول لتعليم مهارات التفكير ضمن الحصة وفي إطار المنهاج المعتاد. كما لا يوجد ضرر من تسمية مهارة التفكير التي ينوي المعلم التركيز عليها في الحصة المقبلة، مع مراعاة طبيعة المادة الدراسية ونوع مهارة التفكير المناسبة لها. (الحيلة، 2009، ص 41)

برامج تعليم مهارات التفكير متنوعة ولقد أورد جروان (1999، ص 20) الآتي:

- برامج العمليات المعرفية تركز على تطوير المهارات المعرفية للتفكير مثل المقارنة والتصنيف والاستنتاج.
- برامج العمليات فوق المعرفية تركز على دراسة التفكير نفسه كموضوع رئيسي.
- برامج المعالجة اللغوية والرمزية تركز على استخدام الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير.
- برامج التعلم بالاستقصاء تشدد على تعليم الطلبة استراتيجيات محددة لمعالجة المشكلات أو التعامل

مع المواقف التعليمية المعقدة.

8- مفهوم مهارات التفكير:

يرى كل من يوسف قطامي ونايفة قطامي أن المهارة هي نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات الحركية ويتضمن ذلك أن المهارة ذات جانبين: الجانب الأول نفسي وفيه يدرك الفرد الحركة، ثم يفكر الحركة، ثم يفكر فيها ثم يستوعبها، والجانب الثاني يتمثل في ممارستها وقد يتضمن تعليم المهارة ثلاثة مراحل هي:

- مرحلة تقديم المهارة.
- مرحلة تعليم المهارة.
- مرحلة التدريب على المهارة. (قطامي،2001، ص 76)

ويعرفها حسن زيتون على أنها: "القدرة على أداء عمل أو عملية معينة تتكون في الغالب من روعة من الأداءات أو العمليات الأصغر أو السلوكيات التي تتم بشكل متسلسل ومتناسق فتبدو مؤتلفة مجموعة بعضها مع بعض"، وحدد سمات المهارة التي منها:

- الأداء المنظم والمتناسق مع زيادة الإنتاج.
- السرعة والدقة والسهولة والتناسق على الأداء.
- توفير الجهد والوقت والخامات الكفاءة والفهم من أجل مزيد من الإنتاج حسن التصرف في مواقف العمل. (زيتون، 2001، ص 4)

ويعرفها نبيل عبد الهادي ونادية مصطفى بأنها "مجموعة الأعمال والأفعال الذهنية والجسدية التي يقوم بها الفرد لإنجاز شيء معين أو التفاعل مع موقف معين بقدرة عالية الإتقان". (بني مصطفى، 2001، ص 130)

وعرفها ويلسون (Wilson 2002,) على أنها "تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل المعلومات وحفظها أو تخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات".

وهناك تعريف آخر لمهارات التفكير على أنها "عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات،

والوصول إلى استنتاجات". (سعادة، 2003، ص 45)

ويعرفها كل محمد أبو جادو ومحمد نوفل من بأنها "عمليات معرفية إدراكية يمكن اعتبارها بمثابة لبنات أساسية في بنية التفكير". (أبو جادو ونوفل، 2007، ص 74)

9- تصنيف مهارات التفكير:

ويمكن تصنيف مهارات التفكير إلى فئتين رئيسيتين هما:

1- مهارات التفكير الدنيا: الفئة الأولى تعني الاستخدام المحدود للعمليات العقلية البسيطة مثل الحفظ والاستظهار والتذكر. تعتبر هذه العمليات ضرورية للتعلم قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

2- مهارات التفكير العليا: الفئة الثانية تعني الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، وتحدث عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها بعيدًا عن الحلول البسيطة. يتم ذلك عندما يواجه الفرد مشكلة لا يمكن حلها بسهولة باستخدام العمليات العقلية الروتينية، بل يتطلب الأمر تفكيرًا متطورًا. تتضمن هذه الفئة مجموعة متنوعة من أنواع التفكير، مثل التفكير الإبداعي والتفكير الناقد. (العبيدي والرزندجي، 2017، ص 12)

يمكن اعتماد مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتعليم مهارات التفكير في المواد الدراسية المختلفة. ومن بين هذه الاستراتيجيات، يمكننا اقتراح استخدام الاستراتيجية المباشرة التي تعمل على ترسيخ تقاليد مدرسية وصفية. تعمل هذه الاستراتيجية على تسليط الضوء على أهمية التفكير كهدف رئيسي في التعليم، وتشجيع الطلبة على تطوير مهاراتهم العقلية. وتتمثل الفوائد في أنها تساعد في بناء بيئة تعليمية تركز على التفكير الناقد والإبداعي، وتعزز الوعي بأهمية التفكير في مواجهة التحديات المعاصرة في الحياة.

وتتألف الإستراتيجية المباشرة لتعليم مهارات التفكير من عدة مراحل هي:

1. تقديم المهارة بإيجاز.
2. شرح المهارة بتفصيل.
3. توضيح المهارة بمثال معين.
4. مراجعة الخطوات التطبيقية المستخدمة في المثال التوضيحي.
5. تطبيق المهارة من قبل الطلبة بمساعدة المعلم.
6. المراجعة والتأمل في الخطوات السابقة. (جروان، 1999، ص 152- 153)

ثانيا: مهارات التفكير الموضوعي

1- مفهوم التَّفكير الموضوعي:

لقد شهدت دراسة التفكير تاريخا طويلا في مختلف مجالات الفكر، حيث نالت اهتماما واسعا من قبل الفلاسفة والمنطقيين وعلماء النفس والتربويين وغيرهم واحتلت دراسة التفكير مكانة خاصة في علم النفس المعاصر، خاصة مع بداية النصف الثاني من القرن الماضي، حيث تطورت في اتجاهات متعددة ومتنوعة.

يعتبر التفكير أداة رئيسية يستخدمها الإنسان للتعامل مع المشكلات التي يواجهها، سواء كانت ذلك المشكلات الحالية أو المستقبلية. فمن خلال التفكير، تتشكل معتقدات الفرد وميوله ونظرته للعالم من حوله، كما تتأثر اتجاهاته وقيمه وسلوكه. ومن هنا زاد الاهتمام البحثي بتنمية مهارات التفكير، في أمل لتعزيز التطور الإنساني والتغلب على مختلف العقبات التي تواجه البشر، سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية. (الخشت، 2019، ص 51)

لكي نفهم مفهوم التفكير الموضوعي، لا بد من فهم ماهية الموضوعية:

- **المَوضوعيَّة:** تعني أن يتخلى الإنسان عن عواطفه وانفعالاته عند مواجهة مسألة يحتاج فيها إلى اتخاذ قرار أو إبداء رأي، طالما أن المسألة موضع نقاش واختلاف في الآراء، ويمكن قبول رأي مختلف. تُعتبر الموضوعية معيارًا أساسيًا في البحث العلمي، حيث يعتمد على الصدق والمعرفة والنزاهة، دون التأثر بالانحيازات الشخصية. (عبد الله، 1986، ص 6)

يشير الباحثون إلى أهمية الموضوعية في التقييم والمصداقية في نقل الأخبار كعوامل أساسية في عمليات الإصلاح والتطوير. ويجب أن يُكلف الأشخاص ذوي القدرات البارزة بالقيام بتلك المهام، حيث يتمتعون بالتفكير الموضوعي والنقد الإيجابي. أما التقييم الفردي أو من خلال الشفاعة الحسنة والنظر إلى المواقف بعين واحدة، فقد يؤدي إلى رؤية محدودة وغير متكاملة للوضع، مما ينتج عنه نتائج غير دقيقة وغير موضوعية.

وكما يقول إريك فروم: «إنَّ الموضوعيَّة لا تقتضي مُجرَّد رُؤية الشَّيء كما هو، بل كذلك أن يرى المرء نفسه كما يكون، أي أن يُدرك المجموعة التي يجد المرء نفسه فيها بوصفه ملاحِظًا مُتصِلًا بموضوع ملاحظته... إنَّ الموضوعيَّة لا تعني التَّجرُّد، إنها تعني الاحترام، أي القُدرة على ألا يُحرِّف المرء ويُزوِّر الأشياء والأشخاص ونفسه وعدم اللُّجوء إلى تحريف تفكيره من أجل الوصول إلى النَّتائج المرجوَّة». (فروم، 2007، ص 138)

ذكرت بورايو (2012) أن الموضوعية تعبر عن إدراك الأشياء على ما هي عليه دون أن يشوبها أهواء أو مصالح أو تحيزات، أي تستند الأحكام إلى النظر إلى الحقائق على أساس العقل، وبعبارة أخرى تعني الموضوعية الإيمان بأن لموضوعات المعرفة وجودا ماديا خارجيا في الواقع، وأن الذهن يستطيع أن يصل إلى إدراك الحقيقة الواقعية القائمة بذاتها مستقلة عن النفس المدركة، وعلى الجانب الآخر كلمة الذاتي تعني الفردي، أي ما يخص شخصا واحدا، فإن وصف الشخص بأن تفكيره ذاتي فهذا يعني أنه اعتاد أن يجعل أحكامه مبنية على شعوره وذوقه.

الموضوعية تُعتبر سمة أساسية في الشخصية العلمية، وهي صفة يجب أن تتوفر في كل شخص يعمل في مجال العلم. فهي تمثل الأساس في الحكم على صحة أو خطأ معلومة ما، وتعتبر شرطاً أساسياً لاتخاذ قرار صائب. بالإضافة إلى ذلك، فإن الموضوعية هي من أهم ما يميز المفكر الجيد، حيث يكون قادراً على تقييم المعلومات بشكل موضوعي دون تأثر بالعواطف أو الانحيازات الشخصية.

ويقصد بالموضوعية مجموعة من التصورات يمكن تحديدها فيما يلي:

– الابتعاد عن الأهواء والظنون وإنما نعتمد على الوقائع والحقائق.

– أن نتجنب المبالغة في المدح أو الذم والتعصب إلى فئة من فئات الاجتماعية، فالأمور تخضع للعقل والنقد والتمحيص.

– التجرّد من الآراء السابقة وعدم معالجة الأمور بمواقف شخصية مسبقة عليها.

– الموضوعات العقلية لا تحمل التشكيك والتقبل التعميم بينما الموضوعات الإنسانية والاجتماعية فالتفكير فيها لا يقبل التعميم، لأنه لا يستقيم في دراسة الواقع.

– ضرورة تقبل النقد الذي يقود دائما لتفكير في تصورتنا، قواعدنا، تعديل عليها والتطوير فالباحث العلمي الحقيقي الذي يعرف بان الأفكار قد تتغير، تتعدل، تتطور عبر الزمان والمكان.

– فالتفكير لا يجب أن يخضع إلى الازدواجية في المعايير، وهذا قد يضعنا في حالة التعصب أو الرؤية الضيقة أي الذاتية.

– من الضروري تبني الأفكار لذاتها ولما تقدمه لنا من حلول واستنتاجات ذات قيمة وليس للأشخاص الذين يقولون بها، فالتفكير يجعلنا لا نقدم الأشخاص على الأفكار، أو أن نقع ضحية ضغط الجماهير. (بورايو، 2022)

2- تعريف التفكير الموضوعي:

تعلم التفكير يمثل تزويد المتعلم بالأدوات اللازمة للتفاعل بفعالية مع أي نوع من المعلومات أو

التغيرات في المستقبل. ويساهم تعليم التفكير والتفكير نحو تعزيز الإثارة وتجارب التعلم في الصف، مما يجعل دور الطلبة إيجابياً وفعّالاً في عملية التعلم.

التفكير الموضوعي يعتمد على البحث عن الحقيقة بعيدًا عن الرغبات الشخصية أو الخرافات أو الأهواء أو الخيالات أو الأوهام أو التعصب. يتميز التفكير الموضوعي بتوخي الدقة والموضوعية في مراقبة الحقائق وتسجيلها بطريقة منظمة وتفسيرها بطريقة موضوعية. (ابولين، 2022)

وعرف (Poling,1996) التفكير الموضوعي بانه "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها المتعلم عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس وهو في معناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة".

وعرف (بكار، 2008) التفكير الموضوعي بانه "مجموعة الأساليب والخطوات والأدوات التي تمكننا من الوقوف على الحقيقة والتعامل معها على ما هي عليه، بعيدا عن الذاتية والمؤثرات الخارجية". (عبد الكريم بكار، 2008، ص 45)

عرف (أبو غزالة، 2010) التفكير الموضوعي بانه "نشاط عقلي مرن ومنظم موجه يستهدف حل المشكلات، وإجابة الأسئلة، ثم شرح تلك الإجابات كمحاولة للتنبؤ بظواهر مختلفة أو انتقاد تلك الإجابات بوسائل وطرق أخرى التي تستخدم التحليل التجريبي للوصول للقوانين والنظريات".

أما محمد ورزوقي فقد عرفا التفكير الموضوعي بانه "فن التعامل مع الأفكار والمواقف والأشخاص والأحداث وهو العملية الذهنية التي ينظم بها العقل خبرات ومعلومات الإنسان من أجل اتخاذ قرار معين إزاء مشكلة ما أو موضوع محدد وفق نسق حيادي متجرد عن الهوى والعاطفة في اتخاذ القرار أو أي شأن من شؤون الحياة". (محمد ورزوقي، 2019، ص 17)

3- خصائص التفكير الموضوعي:

من خصائص التفكير الموضوعي انه:

1- يأخذ وقته بالتمعن في كل الحلول الممكنة ويعطي فرصة كافية لأي فكرة دخيلة عليه.

2 - سلوك هادف موجه بطريقة موضوعية لدراسة مشكلة بكل حقائقها، وهو الأساس الذي يستند إليه جميع أنواع التفكير المعروفة كالتفكير الابداعي، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي والتفكير التقييمي التفكير المعرفي والتفكير فوق المعرفي، فهو يعد بمثابة التفكير الأم الذي ينبثق منه جميع أنواع التفكير.

3 – تفكير هادف يوصل المتعلم إلى الفهم وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بحدوثها، ولا يتأثر بالانفعال أو العاطفة ولا يخضع للأهواء الشخصية والآراء الذاتية.

4 – يتخذ الأسلوب العلمي في حل المشكلات فهو طريقة للبحث عن الحقيقة في موقف من المواقف وفي النظر إلى الأمور نظرة تعتمد أساساً على العقل والبرهان المقنع بالتجربة أو بالدليل. (محمد ورزوقي، 2019، ص 18)

4- خصائص المتعلم ذي التفكير الموضوعي:

1 – المتعلم ذو التفكير الموضوعي شخص متأمل ينكر مصلحته الشخصية ولا ينحاز لأغراض خاصة.

2 – عدم فقد وعده الآخرين بما يستطيع إنجازه، وقدرته على التعامل مع الآخرين وقيادتهم وإقناعهم.

3- يثير مسائل وإشكاليات علمية حيوية، ويصوغها بوضوح ودقة، ويجمع ويقيم البيانات والمعلومات العلمية ذات الصلة، مستخدماً أفكاراً تجريدية يقوم بتفسيرها بفعالية.

4 – يتوصل إلي استنتاجات وحلول علمية منطقية مختبراً إياها في ضوء معايير دقيقة، ويفكر بعقل متفتح ضمن نسق منظم، ويعرف ويقيم الفرضيات العلمية والتبعات العملية.

5 – يتواصل بفعالية مع الآخرين في تقديم الحلول للإشكاليات العلمية المعقدة، وصاحب التفكير الموضوعي ينظر إلى الموضوع ولا ينظر إلى الشخص ويرى الأمور من وجهات النظر المختلفة، وهو قابل التعليم ويدرك انه لا يمتلك الحقيقة المطلقة. (محمد ورزوقي، 2019، ص 26)

5- أسس التفكير الموضوعي:

ذكر كردي (2021) أن الخبراء قد أشاروا إلى عدة أسس وقواعد يقوم عليها التفكير الموضوعي وهي:

- معرفة حدود الذات فينبغي أن يدرك الإنسان أبعاد أية مشكلة أو موقف يريد أن يتعامل معه التعامل الصحيح.
- التَّثبّت فمن ثوابت التفكير الموضوعي التثبت من حقيقة ما يصادفه المرء في حياته قبل أن يتخذ موقفا تجاهه.
- نبذ تراث الآباء فكثيرا ما يكون تراث الآباء سببا في تعطيل العقل والاستفادة من خيرٍ يخالف ما كان عليه السابقون.
- إنصاف الناس وعدم هضم حقوقهم فلا ينبغي النظر للأمور بعين الرضا أو بعين السخط وإنما النظر بالعينين معا.
- النظرة التفصيلية والتي تعتبر من أكبر الأخطاء التي تنافي التفكير الموضوعي فلا ينبغي إصدار

الأحكام العامة في القضايا الإنسانية حيث يتشابك عدد من العوامل في إيجاد الظاهرة الواحدة.

– نقد الذات حيث إن نقد الذات سيظل مقياسا دقيقا للوعي بالذات والوعي بالماضي والحاضر، والأمة التي تُحرَم منه تُحرَم من خير كثير.

– المرونة الذهنية وهي التي تُوجِد للإنسان مساحات للحركة يوازن فيها بين الخير والشر وأنواع الخير وأنواع الشر، فيحاول من خلالها النفاذ إلى تحقيق الخير، ودفع الشرَّ، كما يحدد بها علاقته بذلك الموضوع، وما يمكن تجاوزه منه، وما لا يمكن.

6- أهمية تنمية التفكير الموضوعي:

تتمثل أهمية التفكير الموضوعي فيما يلي:

1- يعد ضرورة للفكر وليس حاجة فحسب، ويمكن المتعلم من اكتشاف الحقائق العلمية وفهم الظواهر الطبيعية وأسباب حدوثها.

2- تزويد المتعلم بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل، ويهيئ المتعلم لحل مشاكل المجتمع بشكل واسع وسريع

3- يعود المتعلم على الدقة في التعبير وعلى التخطيط السليم وينمي لديه حب البحث والاستقصاء والاستطلاع العلمي والتأني عند إصدار الأحكام.

4- يحث المتعلمين على ممارسة الملاحظة الدقيقة التي تحفزهم على التواصل والتجريب وحل المشكلات التي يتعرضون لها، ويساعد على التنبؤ بالظاهرة قبل حدوثها بدرجة عالية من الاحتمال، ويسهم في إعداد المتعلم لمواجهة ظروف الحياة ومشكلاتها. (محمد ورزوقي، 2019، ص 21)

7- عوائق التفكير الموضوعي:

وتشير الدراسات إلى وجود عدد من العوائق التي تؤثر على موضوعية التفكير وهي:

- التفكير المستند على المواقف المسبقة.
- التفكير المبني على المشاعر وكأنها حقائق ثابتة.
- التفكير المبنى على التمنيات وكأنها توقعات حقيقية.
- التفكير المتكئ على العادات والتقاليد وما أكثرها في مجتمعنا.
- التفكير الذي يعتقد صاحبه دوما بأن جهة ما مسئولة عن كل ما يحدث.
- التفكير الذي يعتقد صاحبه أنه يستطيع أن يعرف ما يفكر فيه الآخرون.

- التعميم في التفكير من خلال رؤى محدودة غير كافية في الحكم على موضوع ما.
- الاعتماد في الوصول إلى نتائج مصيرية على ظنون وأوهام لا أساس لها من الصحة. (كردي، 2021)

8- المنطلقات النظرية للتفكير الموضوعي:

من اهم المنطلقات النظرية للتفكير الموضوعي:

1- البعد عن الظن يعد البعد عن الظن والتخمين اهم خطوة على طريق الموضوعية.

2- التجرد من الأهواء والانسجام الذاتي الذي يتجلى في اتساق أقوال المرء مع معتقداته، وفي أفعالة مع أقواله.

3- المسؤولية حيث يتحمل الإنسان مسؤولية ما قام به من عمل في حدود شروط موضوعية معينة.

4- لدقة والإنصاف حيث تعد الدقة مظهرا من مظاهر الموضوعية بينما يمثل الإنصاف معلما من معالم الموضوعية.

5- التعامل مع الحقيقة لكونها جزءا هاما من الموضوعية، حيث يحتاج الإنسان إلي علم وخبرة ومرونة وتجرد عن الهوى وكل ذلك ضروري حتى كون موضوعيا. (محمد ورزوقي، 2019، ص 27-28)

9- مميزات التفكير الموضوعي:

1- يوجه تفكير المتعلم إلى الاهتمام بالمتطلبات الأساسية التنظيمية التي يطلق عليها الفكر العلمي وأدواته، ويهتم بموضوع علمي منظم وقواعد ومفاهيم محددة، كما أن مجالات البحث لا تعامل مع مجالات المتعلم البشرية

2- للتفكير التفكير الموضوعي القدرة على عرض الأفكار وتبريرها بالأدلة الدالة على صحتها في ضوء المتاح.

3- التفكير الموضوعي يستند على الحقائق في حد ذاتها، والدقة في اختيار الأساليب والأدوات التي سوف نستخدمها للتعامل مع تلك البيانات.

4- دقة التفكير الموضوعي فيما نتبعه من خطوات للوصول إلى نتيجة أو هدف ما والدقة في تقييم تلك النتيجة أو هذا الهدف، والابتعاد عن الأهواء والميول الذاتية والأغراض الشخصية عند الحكم على المواقف.

5- يعد التفكير الموضوعي منهج أو طريقة منظمة يمكن أن يتوجه لمناقشة الظواهر والأحداث والقضايا والمواقف العامة ويقوم على أساس تنظيم الأفكار والأساليب وفق مبادئ منطقية

6- يعتمد التفكير الموضوعي في تفسير الظواهر وتحليلها عن طريق معرفة أسباب وعوامل نشوئها وتطورها. (محمد ورزوقي، 2019، ص 30)

10- كيفية بناء التفكير الموضوعي:

1- امتلاك فضيلة المرونة اتجاه ما عرفناه، وما لم نعرفه.

2- التعمق في الدراسات التاريخية والنفسية والاجتماعية لمعرفة الظروف الشخصية وردود الأفعال لأصحاب الأفكار.

3- الانفتاح عامل أساسي لتكوين العقل الموضوعي وترك الانغلاق.

4- الحوار مع الآخرين لشرح وجهة نظر الأطراف المختلفة لبعضها البعض

5- الابتعاد عن الانشغال بالأفكار التي هي نتاج العادات، وتنشي حركة الفكر لدينا لجعل تفكيرنا أقرب إلى الموضوعية. (بكار، 2008، ص 273)

11- أبعاد التفكير الموضوعي:

1.11. الفهم: ويقصد به الربط وإدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الأحداث التي تلازمها، ومن هنا يجب تفسير تلك الظواهر في ضوء مجموعة المبادئ والقوانين التي تحكمها لأن ذلك يسهل في عملية التنبؤ بها والعمل على ضبطها

2.11. التنبؤ: ويقصد به مهارة عقلية تتضمن استكشاف متعمق في طبيعة الظاهرة أو الحدث الذي يتعامل معه المتعلم، وهي عملية تتطلب وضع المعطيات معاً وإجراء علاقة مبدئية بين الأشياء المكونة ثم صياغة جملة خبرية تصف العلاقة بين الأشياء بصورة مبدئية، مستندة إلى أدلة منطقية أو أدلة ظاهرة لتلك العلاقة.

3.11. التحكم: ويقصد به قدرة المتعلم في الضبط ببعض المتغيرات المستقلة للوقوف على معرفة أثرها في العوامل التابعة أو الظاهرة موضع البحث. (محمد ورزوقي، 2019، ص 17)

12- خطوات التفكير الموضوعي:

- تدريب المتعلمين على استخدام مصادر مختلفة لجمع المعلومات.
- تدريب المتعلمين على تبويب المعلومات وتصنيفها.

- تدريب المتعلمين على كيفية استخدام المكتبة للحصول على المعلومات المختلفة. تدريب المتعلمين على تلخيص بعض الموضوعات التي يقرؤونها واستخراج الأفكار الأساسية منها.
- تدريب المتعلمين على قراءة الجداول والرسوم البيانية واستخدامها. (محمد ورزوقي، 2019، ص 32)

13- مهارات التفكير الموضوعي:

1.13. الملاحظة:

الملاحظة تمثل توجيه الذهن والحواس نحو ظاهرة معينة بهدف دراستها، وتشتمل على استخدام الحواس والذهن لتنظيم الملاحظات وتحديد ما هو ذو أهمية وما هو غير ذلك. وتعتبر الملاحظة أيضًا نشاطًا يتطلب استخدام قدرات منظمة تم اكتسابها عن طريق التعلم، وتمثل جزءًا أساسيًا من عمليات التفكير المنظم والمتسلسل. (حسين، 2009، ص 58)

2.13. التصنيف:

التصنيف هي عملية جمع الأشياء في مجموعات على أساس الخصائص التي تميزها وتتناول أوجه الشبه والاختلاف، وكذا التداخل بين الصفات ثم ينتهي بتقسيم الأشياء إلى مجموعات.

والتصنيف هي عملية تتضمن قيام المتعلمين بتصنيف ومقارنة المعلومات والبيانات التي تم جمعها إلى فئات أو مجموعات معينة اعتماداً على خواص ومعايير مشتركة. والتصنيف هي المهارة التي تتضمن القدرة على وضع الأشياء في مجموعات، بناء على الخصائص المشتركة التي تمتلكها تلك الأشياء. (محمد ورزوقي، 2019، ص 38)

3.13. المقارنة:

المقارنة هي عملية التعرف على الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر من خلال فحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط التشابه والاختلاف، وتحديد ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر. وتُعَدّ مهارة المقارنة أساسية في عمليات الملاحظة والتصنيف، حيث تساعد في استنباط العلاقات بين الأشياء. (حسين، 2009، ص 177)

4.13. التحليل:

تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء، واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات أخرى. (حسين، 2009، ص 168)

5.13. التفسير:

يعرف التفسير بانه عملية عقلية غايتها إضفاء معنى على خبراتها الحياتية واستخلاص معنى منها، فنحن عندما نقدم تفسيرا لخبرة ما إنما نقوم بشرح المعنى الذي أوحت به إلينا، وعندما نسال عن كيفية توصلنا لمعنى معين من خبراتنا فإننا نقوم بإعطاء تفصيلات تدعم تفسيرنا لتلك الخبرة، وعندما تعرض على المتعلمين رسوما بيانية أو جداول أو رسوما كاريكاتيرية ويطلب اليهم استخلاص معنى أو عبرة منها، فواقع الأمر أنهم أمام مهمة تستدعي إعطاء تفسير لما يشاهدون وقد تكون المعاني أيضا نتاجات تفسير مشاهدات الرحلات والنزهات أو نتيجة أجراء مقارنات أو عمل ملخصات أو ربط المكافآت والعقوبات بالسلوك. وفي كل المجالات التي يكون فيها التفسير أو الاستنتاج ناجما عن رد فعل لخبرة ما، فانه يمكن فحص دقة التفسير في ضوء الحقائق المعطاة للتأكد مما إذا كانت البيانات تدعم التفسير بالفعل. (محمد ورزوقي، 2019، ص 38)

6.13. التنبؤ:

التنبؤ هو عملية عقلية تستخدم فيها المعرفة والتجارب السابقة للتوقع بحدوث ظاهرة ما في المستقبل، ويتضمن تكوين نظرية تنبؤية استناداً إلى الأدلة القائمة على أسس علمية، يعد التنبؤ جزءا من عملية الاستدلال، حيث يحاول تحديد ما سيحدث مستقبلا بناءً على البيانات المتاحة حاليا، مما يمكن من استنتاج المستقبل من الظروف الراهنة. التنبؤ يعبر عن قدرة المتعلم على توقع الأحداث باستناده إلى المعرفة السابقة، سواء كانت من خلال ملاحظاته الشخصية أو الاستنتاجات التي وُضِعت من تجارب سابقة. (حسين، 2009، ص 175)

7.13. التحكم (الضبط):

يعرف بأنه مصطلح يشير بمعناه العام إلى عملية تستهدف ضبط الأشياء والسيطرة التامة. والتحكم يمثل هدف العلم، فالعلم لا يقف عند حد استقصاء الظواهر والأشياء، والتحقق منها، بل أيضا يسعى لضبط تلك الظواهر والتحكم فيها.

ويعرف الضبط بانه عملية تحكم في عدد من العوامل الرئيسة التي تسبب حدثا ما وذلك بهدف وقوع الحدث أو ظهوره أو منع وقوعه، وذلك بما يتفق مع مصلحة الإنسان، ويرتبط هذا الهدف ارتباطا وثيقا بهدفي التفسير والتنبؤ إذ أن التفسير الخاطئ لظاهرة معينة لن يؤدي إلى إمكانيه التحكم فيها، كما أن القدرة على التنبؤ تؤدي إلى زيادة القدرة على التحكم في الظواهر والأحداث. (محمد ورزوقي، 2019، ص 44)

خلاصة:

نظرا لتعقيد النشاط العقلي الذي يتطلبه التفكير، فإنه يختلف عن المستويات الأخرى من التعلم، على سبيل المثال، التعلم على مستوى الحفظ ينطوي على تخزين المعلومات في الذاكرة دون الحاجة إلى فهم العلاقات بينها، بينما يتطلب التفكير فهما عميقا للعلاقات بين المعلومات وتحليلها ثم ضبطها والتحكم فيها واستخدامها لتوليد استنتاجات جديدة، فهو في حد ذاته يمثل سلسلة من النشاطات الذهنية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعامل مع الأحداث والمواقف التي تصله عبر الحواس الخمسة (اللمس والبصر والسمع والشم والتذوق)، حيث تعمل هذه الحواس كقنوات تنقل المعلومات إلى الدماغ ويعد التفكير سلوكا هادفا وتطويريا، ينبثق من تفاعل العوامل الشخصية والعمليات المعرفية وفوق المعرفية والمعرفة الخاصة التي يجرى حولها التفكير ومن هنا، تساعد مهارات التفكير الموضوعي في تعزيز الوعي بتأثير العوامل المختلفة، مما يمكننا من التفكير بشكل موضوعي، مثل الخلفية الثقافية والتجارب الشخصية والقيم على تفكير الإنسان، وأيضا البحث عن وجهات نظر مختلفة حول القضية المطروحة وتحليلها، وذلك من خلال الاطلاع على مصادر متنوعة، والتحدث مع أشخاص من خلفيات مختلفة بهدف اتخاذ قرار معين بشأن مشكلة معينة أو موضوع محدد يتطلب نهجا حياديا خاليا من التحيزات والعواطف، ويمكننا تنمية مهارات التفكير الموضوعي من خلال الوعي بالتحيزات الشخصية، والبحث عن وجهات نظر مختلفة، وتحليل المعلومات وطرح الأسئلة الموضوعية، وتجنب التفكير المتسرع.

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية واجراءاتها

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعت في هذه الدراسة، من حيث المنهج الذي تم استخدامه، وكيفية تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وخطوات بناء أدواتها، والتأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم توجه الباحث للتحدث عن الإجراءات المتبعة في تطبيق هذه الأدوات وإلى أساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وهي على النحو التالي:

1- تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **فاعلية برنامج كورت:** يعرف هارتلي (hartely) الفاعلية على أنها:" القدرة على تحقيق البرنامج لأهدافه بدرجة مرضية، عندما يستخدمه أولئك الذين اعد من اجلهم تحت الشروط التي من المحتمل أن يستخدم في ظلها البرنامج في المستقبل". (بوتة، 2018، ص 252)

يعرف برنامج كورت على أنه: برنامج للتفكير صممه دي بونو، والذي يتألف من ستة أجزاء وكل جزء يحتوي على عشرة دروس لتعليم مهارات التفكير الستة وهي: توسيع الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات والعواطف، الفعل، وقد ركزت الدراسة الحالية على الجزء الأول والثاني (توسيع الإدراك والتنظيم) من برنامج كورت لتعليم التفكير.

- وفي دراستنا نقصد بفاعلية برنامج كورت قدرة برنامج كورت لتعليم التفكير (جزئي الإدراك والتنظيم) على تنمية مهارات التفكير الموضوعي (التصنيف، التفسير، التنبؤ والتحكم) ويتم التحقق منها من خلال إجراء اختبار قبلي لأفراد عينة الدراسة ثم اختبار بعدي لنفس أفراد العينة ثم يتم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في الاختبار القبلي، ومتوسط درجات أفراد عينة الدراسة في الاختبار البعدي، ثم يتم حجم الأثر لبرنامج كورت لتنمية مهارات التفكير الموضوعي.

- **الوسائط الإلكترونية:** يعرف الحيلة (2004) الوسائط الإلكترونية بأنها: "استعمال وسيطين أو أكثر لعرض المعلومات، ويمكن أن تتضمن هذه الوسائل رسوما ثابتة أم متحركة، أو صوتا، ونحوها." (الحيلة، 2004، ص 12)

وفي دراستنا تم استخدام كل من الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتاشو) برنامج بوربونت وبرنامج وورد بشكل فعال لتحقيق فاعلية برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الموضوعي، ومن خلال

استخدام العروض التقديمية والأنشطة الجماعية يمكن للطلبة تطوير مهاراتهم في تحليل المعلومات وتقييمها، وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات بشكل موضوعي.

- مهارات التفكير الموضوعي:

- **المهارة:** تعرف على أنها: "القيام بعمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول". (النجار، 2003، ص 302)

- **التفكير الموضوعي:** "هو مجموعة من الأساليب والخطوات والأدوات التي تمكننا من الوقوف على الحقيقة، والتعامل معها على ما هي عليه بعيدا عن الذاتية والمؤثرات الخارجية ". (بكار، 2008، ص 45).

ونقصد بمهارات التفكير الموضوعي في دراستنا الحالية تمكين الطلبة من تطوير مهاراتهم في التفكير الموضوعي لكي تساعدهم على التحلي بالموضوعية والتجرد من الذاتية وكذلك العمليات المحددة التي يستخدمها أفرد عينة الدراسة في كل من مهارات (التصنيف والتفسير والتنبؤ والتحكم)، وكل مهارة من هذه المهارات تترجم التفكير الموضوعي في أحد مستوياته لدى أفراد عينة الدراسة، بدرجة يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على اختبار (رزوقي ومحمد، 2019) في الاختبار الكلي في كل مهارة من مهارات التفكير الموضوعي على حدة.

2- منهج الدراسة:

يعرف المنهج بانه: " مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة، أو مشكلة ما، لاكتشاف الحقائق المرتبطة بهذه الظاهرة، والإجابة عن الأسئلة التي أثارتها الأساليب المتبعة في تحقيق أو نفي الفرضيات التي صممت الدراسة من اجل اختبارها" (الحسن، 1984، ص 40).

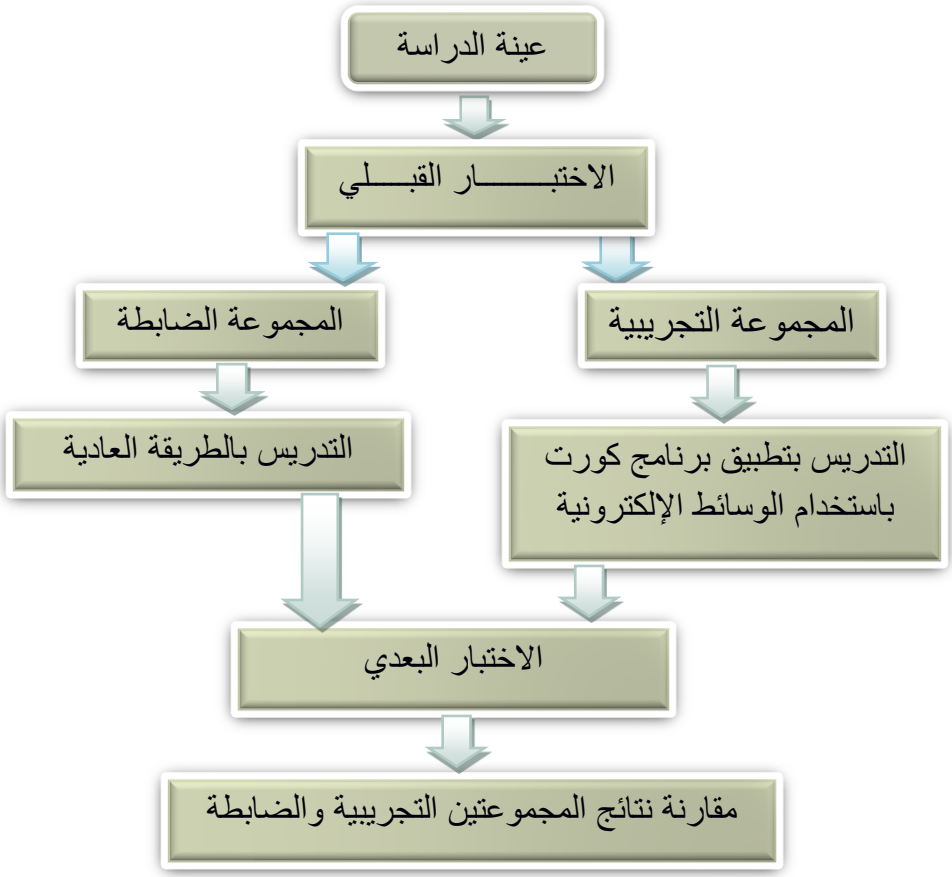
وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة، أي معرفة فعالية المتغير المستقل على المتغير النابع، لذلك اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، ويعرف المنهج شبه التجريبي: "بأنه دراسة العلاقة بين متغيرين كما هما موجودان في أرض الواقع دون أن يقوم الباحث بالتحكم فيهما، ويتم اللجوء إلى هذا المنهج عندما يكون هناك صعوبات في استخدام المنهج التجريبي لأسباب دينية أو اجتماعية أو لعدم تعريض الإنسان للخطر أو للمهانة". (الزاوي، 2022، ص 117).

حيث يتم تطبيق اختبار قبلي على المجموعتين للتحقق من الفروق بينهما قبل التجربة، ثم يتم تدريس المجموعة التجريبية بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية، بينما يتم تدريس

المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة العادية، وبعد اكتمال حصص برنامج كورت لتعليم التفكير نقوم بتطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين.

الشكل رقم (1) يوضح التصميم المتبع في هذه الدراسة.

شكل رقم (01) التصميم التجريبي للدراسة:



3- متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

1.3. المتغير المستقل: يتمثل المتغير المستقل في برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية

2.3. المتغير التابع: مهارات التفكير الموضوعي والتي تتمثل في المهارات التالية (مهارة التصنيف – مهارة التفسير – مهارة التنبؤ – مهارة التحكم)

4- حدود الدراسة:

1.4. الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الجزائر (02)

2.4. الحدود الزمانية: بدأ الانطلاق في هده الدراسة بداية من الأسبوع الأول من شهر فيفري 2023 إلى غاية بدابة منتصف شهر ماي من نفس السنة، حيث استغرقت أكثر من ثلاثة أشهر أي مع نهاية السداسي الثاني من العام الدراسي 2022/2023.

3.4. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على فوجين من طلبة السنة الأولى جامعي تخصص علوم اجتماعية جذع مشترك بجامعة الجزائر (02).

4.4. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة حول جزئين من برنامج كورت (جزء الادراك وجزء التنظيم) وأربع مهارات من مهارات التفكير الموضوعي (مهارة التصنيف، مهارة التفسير، مهارة التنبؤ، مهارة التحكم)

5- عينة الدراسة وخصائصها:

1.5. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الأصلي المتمثل في كل طلبة السنة الأولى جامعي تخصص علوم اجتماعية جذع مشترك بجامعة الجزائر (02) والبالغ عددهم (2705) طالبا وطالبة، وتم اختيار عينة متكونة من (80) طالبا وطالبة، مقسمة على مجموعتين كل مجموعة تمثل أحد الأفواج متساويان في عدد الأفراد (40) طالبا وطالبة في كل فوج، وقد تم اختيار الفوجين بطريقة عشوائية من بين (64) فوجا من الجامعة لكونهم مجموعات كانت متواجدة من قبل ولكون الباحث يحتاجهم كمجموعات وليس كأفراد، أما بقية الأفواج فيتراوح عدد الطلبة ما بين (38) و (43) طالبا وطالبة في كل فوج، وتم تحديد الفوج الأول كمجموعة تجريبية تمثلت في (40) فردا من طلبة الفوج الأول التي درست بتطبيق برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية، والفوج الثاني كمجموعة ضابطة متكونة من (40) فردا تم تدريسها بالطريقة العادية.

2.5. خصائص العينة:

جدول رقم (02): توزيع عينة الدراسة وافرادها

اسم الجامعة	القسم	المجموعة	عدد الطلبة في الاختبار القبلي	عدد الطلبة في الاختبار البعدي
جامعة الجزائر (02)	السنة الأولى	التجريبية	40	40
	السنة الأولى	الضابطة	40	40
المجموع			80	80

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عينة البحث تمثل نسبة الإناث فيها (83.75%) بينما نسبة الذكور (16.25%) أي أن الإناث يتفوقن على الذكور بنسبة كبيرة.

6- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتي تتمثل في التعرف على فاعلية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة استعان الباحث بمجموعة من الأدوات والمواد التي تحقق ذلك، وهي:

1.6. برنامج كورت لتعليم التفكير:

تكمن الحاجة إلى البرنامج في حث الطلبة على التفكير، ويتم ذلك بتنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة وكانت الحاجة إلى ذلك نتيجة نقص اهتمام الطلبة بالتفكير بصفة عامة والتفكير الموضوعي بصفة خاصة، ولذلك قام الباحث بتطبيق فقرات برنامج كورت (1و2) التي تتناسب مع عينة البحث الحالي مع مراعاة المستوى الدراسي للعينة لكونهم في بداية المرحلة الجامعية من جانب وأيضا من اجل مساعدتهم على تنمية مهاراتهم في التفكير بطريقة موضوعية لمختلف القضايا والمواضيع والأبحاث التي يقومون بها.

1.1.6. خطوات تطبيق البرنامج:

مر تطبيق البرنامج المعد في الدراسة الحالية بمجموعة من الخطوات على النحو التالي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأبحاث والكتابات النظرية التي تناولت برنامج كورت، استخدام الوسائط الإلكترونية وكذلك تنمية مهارات التفكير الموضوعي.
- الاطلاع على البرامج التي اعتمدت برنامج كورت مثل برنامج أماني محمود محمد هاشم (2016)، وبرامج قائمة على تنمية مهارات التفكير الموضوعي مثل برنامج الزيدي (2022).
- التعرف على خصائص العينة ومدى مناسبة مهارات برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية من حيث التدريبات والأنشطة المعدة فيه.
- تنظيم محتوى البرنامج بحيث يراعي خصائص العينة وطريقة تقديمه للطلبة حسب تدريبات برنامج كورت المتضمنة في البرنامج.

- تحديد بعض التدريبات والأنشطة التي يتدرب عليها الطلبة أثناء تقديم دروس كورت.
- إعداد أدوات التقويم الخاصة بالبرنامج، وذلك بهدف التحقق من مدى إتقان الطلبة لأهداف البرنامج.

2.1.6. تعريف البرنامج:

يعتبر برنامج كورت من البرامج الحديثة في تعليم التفكير والتي أثبتت فعاليتها من خلال التجريب الميداني في العديد من الدول العربية والغربية، ويعتبر هذا البرنامج من أسهل البرامج وهو قابل للتطبيق الفوري ولا يحتاج إلى وقت طويل من التدريب، ويعمل البرنامج على زيادة الوعي والإدراك لدى الطلبة ومساعدتهم على تنظيم الأفكار فيما يتعلق بمهارات التفكير الموضوعي وزيادة الثقة لديهم.

3.1.6. أهداف البرنامج:

الهدف الرئيسي من برنامج كورت هو تنمية مهارات التفكير الموضوعي وذلك بالتدريب والممارسة وإكساب الطلبة القدرة على تطبيق المعارف التي تم التدرب عليها في المواقف الجديدة وغير المألوفة، ويوضح الباحث أهداف برنامج كورت على عينة الدراسة الحالية في:

1- مساعدة الطلبة على توظيف المعرفة في الجوانب الحياتية التي يواجهونها.

2- تنمية القدرة على التفكير الموضوعي لدى الطلبة.

3- إكساب الطلبة مهارات العمل الجماعي وطرق إيجابية مثل الحوار والمناقشة.

4.1.6. محتوي البرنامج:

قام الباحث بتدريب الطلبة على الجزئيين (1، 2) من البرنامج حيث أن هذين الجزئيين يمكن تطبيقهما لتنمية مهارات التفكير الموضوعي كما وضحت نتائج بعض الدراسات، ويتكون كل جزء من عشرة دروس وبالتالي تم تدريب الطلبة على (20) درساً، وهذه الأجزاء هي:

الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك):

يدرس هذا الجزء في بداية البرنامج، وفيه يتم تدريب المتعلمين على التفكير في مختلف جوانب الموقف، ويهتم هذا الجزء بتوسعة مجال الإدراك وتوسيع دائرة الفهم ويوضح كيفية إظهار الإيجابيات والسلبيات في موقف ما والتعرف على كل عناصر الموقف وتحديد الأهداف وكيفية استخدام التخطيط وتحديد الأولويات واتخاذ القرارات واحترام وجهات نظر الآخرين.

ويذكر ديبونو أن هذا الجزء أساسي في تدريس أجزاء كورت فلابد أن يتم البدء به أولا ثم يتم استخدام الأجزاء الأخرى وبأي ترتيب وتشمل دروس هذا الجزء الترتيب التالي: (معالجة الأفكار – اعتبار جميع العوامل – القواعد – النتائج المنطقية وما يتبعها – الأهداف – التخطيط – الأولويات المهمة – البدائل والاحتمالات والخيارات – القرارات – وجهات نظر الآخرين).

الجزء الثاني (التنظيم):

وفيه يقوم الأستاذ بتوجيه أنظار الطلبة للتركيز على الموقف بصورة منتظمة ليحصلوا على أفضل النتائج الممكنة أثناء تفاعلهم معه، ويهتم هذا الجزء بتوجيه انتباه الطلبة وبصورة منتظمة مع التركيز على الموقف، وتدريب الطلبة على القيام بتوجيه أسئلة مقصودة والبحث عن إجابات محددة. وتهدف الخمسة دروس الأولى إلى تحديد المشكلة، أما الخمسة دروس الثانية فتهدف لتطوير إستراتيجيات الحلول وتوظيفها. وتشمل دروس هذا الجزء بالترتيب التالي: (ميز – حلل – قارن – اختار – البحث عن طرق أخرى – ابدأ – نظم – ركز – أدمج – استنتج)

5.1.6. الأدوات والوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج:

يتضمن البرنامج مجموعة من الوسائط الإلكترونية التي تتناسب مع الطلبة في مرحلة التعليم

الجامعي وهي حسب يلي:

(جهاز عرض النصوص "داتاشو" – جهاز الحاسوب)

6.1.6. صياغة حصص البرنامج:

قام الباحث بتدريب الطلبة على جزئي (توسعة مجال الإدراك، التنظيم) من برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية بما يتناسب مع أهداف وطبيعة البرنامج وعينة البحث، وبما لا يخل بالعمل المهاري والذي يحقق الهدف الأساسي من البحث، وتمت صياغة حصص البرنامج على النحو التالي:

1 – عنوان الحصة.

2– زمن الحصة.

3– الهدف من الحصة.

والجدول التالي يوضح بشكل موجز كيفية سير الحصص والتي تم التفصيل فيها في الملحق رقم (02):

جدول رقم (04): الإطار العام لسير حصص البرنامج المدمج مع حصص الوحدة الدراسية:

رقم الحصة	عناوين دروس الوحدة	عناوين دروس برنامج كورت	الزمن	الهدف من كل الحصة
الحصة الأولى	حصة تعارف وتوزيع البحوث	التعريف ببرنامج كورت والاختبار القبلي	45 دقيقة	–يشرح الباحث للطلبة أهداف البرنامج ومكوناته وأهميته، ويحدد عدد الحصص وكيفية سيرها. – يقوم بالاختبار القبلي للتفكير الموضوعي.
الحصة الثانية	أنواع التربية وأسسها	معالجة الأفكار	45 دقيقة	–يعالج الطلبة الفكرة من خلال تحديد جوانبها الإيجابية والسلبية، والبحث عن جوانبها المثيرة، وتحليلها تحليلاً عميقاً.
		اعتبار جميع العوامل	45 دقيقة	– يحدد الطلبة جميع العوامل المرتبطة بفكرة ما، ويصنفون هذه العوامل إلى عوامل مهمة وعوامل يمكن إهمالها.
الحصة الثالثة	نشأة علوم التربية	القواعد	45 دقيقة	– يتعلم الطلبة المبادئ الأساسية لوضع القوانين ويفهموا دورها في تنظيم المجتمع وحماية حقوق الأفراد.
		النتائج المنطقية وما يتبعها	45 دقيقة	– يحدد الطلبة النتائج المحتملة لأي موقف على المدى القريب والمتوسط والبعيد، ويفكر الطلبة في جوانب أخرى محتملة للنتائج، ويشكك الطلبة في النتائج ويفسرونها.
الحصة الرابعة	تصنيفات علوم التربية	الأهداف	45 دقيقة	–يفهم الطلبة أهدافهم وأهداف الآخرين ويرتبونها حسب الأولوية.
		التخطيط	45 دقيقة	–يتعلم الطلبة تقنيات تنظيم الأفكار ويحددون أفضل الخطط لتحقيق الهدف.
الحصة الخامسة	مجالات علوم التربية وميادينها	الأولويات المهمة	45 دقيقة	– يحدد الطلبة الأفكار والمعلومات الأكثر أهمية في موضوع ما، ويرتبونها حسب أهميتها.

		البدائل والاحتمالات والخيارات	45 دقيقة	– يفكر الطلبة في طرق مختلفة لحل المشكلات ويفهمون سلوك الآخرين من منظورتهم المختلفة.
الحصة السادسة	استراتيجيات التدريس الحديثة	القرارات	45 دقيقة	– يفهم الطلبة مفهوم اتخاذ القرار وأهميته، ويفهمون العوامل المختلفة التي تؤثر على موقف ما، ويفكرون في وجهات نظر مختلفة حول موقف ما.
		وجهات نظر الآخرين	45 دقيقة	–يفهم الطلبة وجهة نظر الآخرين، ويقدرونها، ويقارنونها مع وجهات نظر أخرى.
الحصة السابعة	التربية في العصور الوسطى	ميز	45 دقيقة	–يحدد الطلبة الخصائص المختلفة للمواقف، ويقارنون بينها، ويختارون الخيار الأفضل للتعامل معها.
		حلل	45 دقيقة	–يتعرف الطلبة على المكونات المختلفة للأشياء والمواقف والأحداث، ويفهمون العلاقة بين هذه المكونات.
الحصة الثامنة	التربية في العصر الحديث	قارن	45 دقيقة	– يحدد الطلبة الخصائص المختلفة للأشياء، ويقارنون بينها، ويحددون التشابهات والاختلافات بينها.
		اختار	45 دقيقة	–يحدد الطلبة الحلول الممكنة والبدائل المتاحة، ويختارون الأفضل من بينها.
الحصة التاسعة	مؤسسات التربية	البحث عن طرق أخرى	45 دقيقة	– يحدد الطلبة الخيارات المختلفة المتاحة لهم، ويرتبونها بناءً على المعايير المحددة، ويختارون الأفضل من بينها.
		ابدأ	45 دقيقة	–يحدد الطلبة الخطوات اللازمة لبدء عمل ما، ويتعلمون كيفية تنفيذها، ويشرحون سبب اختيار هذه البداية.

الحصة العاشرة	إصلاحات التعليم في الجزائر	نظم	45 دقيقة	–ينظم الطلبة أفكارهم حول الموقف، ويحددون المشكلة أو التحدي، ويضعون خططا محددة لحل المشكلة.
		ركز	45 دقيقة	– يحدد الطلبة المعلومات ذات الصلة بالموقف، وينظمونها، وينتجون إجابة محددة بناءً عليها، ويحددون الأوجه المختلفة للموقف.
الحصة الحادي عشر	نظريات التعلم البنائية	أدمج	45 دقيقة	–يتعرف الطلبة على مجموعة متنوعة من الأفكار، ويفهمونها، ويفكرون في آثارها المحتملة.
		استنتج	45 دقيقة	–يحدد الطلبة المشكلة أو التحدي، ويفكرون في الحلول الممكنة، ويختارون الحل الأفضل، ويشرحون كيفية تنفيذه، ويحددون العلاقات بين الأشياء أو الأحداث أو الأفكار المختلفة، ويستخلصون تعميمات عامة من هذه لعلاقات.

تم تحديد مدة 45 دقيقة لكل حصة من حصص برنامج كورت، وذلك لتتناسب مع وحدات البرنامج الدراسي سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية.

7.1.6. المدة الزمنية لتطبيق البرنامج:

تم تطبيق برنامج الدراسة خلال السداسي الثاني للسنة الدراسة (2022 – 2023)، بواقع حصتين أسبوعياً، كما أن الفترة الزمنية لكل جلسة تستغرق (45) دقيقة، ويتكون البرنامج من (21) حصة، ومن ثم استغرق ثلاثة أشهر تقريبا، وقد تم تحديد الزمن الكلي للبرنامج وزمن كل جلسة بناء على مصمم البرنامج إدوارد دي بونو.

8.1.6. الفئة المستهدفة من البرنامج:

تم تقديم البرنامج لعينة من طلبة السنة الأولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية بلغ قوامها (80) طالبا وطالبة بجامعة الجزائر (02).

9.1.6. الخطوات الإجرائية لتنفيذ حصص برنامج كورت:

يتضمن البرنامج كثيراً من الأمثلة المشتقة من الحياة العملية، وتوجد مجموعة من الخطوات المتبعة في كل حصة، ولا يتغير في الحصة سوى عنوانها ومحتواها، وهذه الخطوات هي:

1- جعل التعلم عملية فعالة وممتعة.

2- تشجيع الطلبة على التفكير الموضوعي

3- تعزيز مهارات التواصل والتفاعل والتنظيم لدى الطلبة.

4- بناء الثقة بالنفس لدى الطلبة.

10.1.6. تقييم البرنامج:

ويهدف إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها:

أ- تقويم تكويني وهو أداة قوية يمكن أن تساعد الطلبة على التعلم بشكل أكثر فعالية ويمكن للمعلمين تطبيق التقويم التكويني بعدة طرق مختلفة، وذلك حسب احتياجات الطلبة وأهداف التعلم.

ب- يساعد تقييم فاعلية برنامج تنمية مهارات التفكير الموضوعي على الطلبة في تحديد مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، يمكن إجراء هذا التقييم من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب، بما في ذلك تطبيق اختبار مهارات التفكير الموضوعي على الطلبة بعد تطبيق البرنامج.

2.6. اختبار مهارات التفكير الموضوعي:

استعملنا في دراستنا الاختبار المعد من طرف (رزوقي ومحمد،2019) وقد تم توزيع فقرات الاختبار على أربع مهارات للتفكير الموضوعي وهي (مهارة التصنيف، مهارة التفسير، مهارة التنبؤ ومهارة التحكم)، حيث تشمل كل مهارة عدة فقرات. الملحق رقم (01)

وقد استخدم الزيدي (2022) هذا الاختبار في بحثه "مهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية" واستخدم نوعين من أنواع الصدق وهما (الصدق الظاهري، وصدق البناء)، وقد تم التأكد من ثبات الاختبار باستعمال طريقة الاتساق الداخلي (ألفا – كرونباخ)، وقد بلغ معامل الثبات (0.802).

1.2.6. هدف الاختبار:

ويهدف إلى قياس مهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة السنة الأولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية من خلال قياس مدى مساهمة البرنامج في تنمية التفكير الموضوعي ومهاراته الأربعة (التصنيف، التفسير، التنبؤ والتحكم) لدى الطلبة وهذا بإتباع الخطوات التالية:

1. تطبيق الاختبار القبلي على عينة من الطلبة قبل تطبيق البرنامج.
2. تطبيق البرنامج على العينة لمدة محددة.
3. تطبيق الاختبار البعدي على العينة بعد تطبيق البرنامج.
4. مقارنة نتائج التطبيق القبلي بالتطبيق البعدي للاختبار.

2.2.6. صدق اختبار مهارات التفكير الموضوعي:

يقصد بصدق الاختبار: "مدى تأدية الاختبار للغرض الذي اعد من اجله، أو مدى قياسه لما اعد لقياسه" (عودة، 2011، ص 478)

ولحساب الصدق اتبع الباحث ما يلي:

-التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

قام الباحث بالتوجه إلى إدارة نيابة العمادة للبيداغوجيا بجامعة الجزائر (02)، وقد تحصل على إذن لتطبيق اختبار مهارات التفكير الموضوعي على عينة استطلاعية من طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من الطلبة المتواجدين في الفوج رقم (13) وكان عددهم (37) طالبا وطالبة، وتم إلغاء (7) طلبة بسبب الغياب ليكون عدد أفراد العينة الاستطلاعية (30) طالبا وطالبة، تم تطبيق الاختبار عليهم بتاريخ 21/04/2022.

ب- طريقة تصحيح الاختبار:

بعد إجابة طلبة العينة الاستطلاعية على اختبار مهارات التفكير الموضوعي تم تصحيح الاختبار، حيث تعطى للطالب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة حتى وان تكررت الإجابة وصفر للإجابة غبر الصحيحة، وتراوحت درجات الطلبة بين (0 و28) درجة، وذلك لأن الاختبار يتكون من (28) فقرة موزعة على أربع اختبارات فرعية وهي كالتالي: (05) درجات لاختبار مهارة التصنيف، و(09) درجات لاختبار مهارة التفسير، و(07) درجات لاختبار مهارة التنبؤ، و(07) درجات لاختبار مهارة التحكم، إضافة إلى الدرجة الكلية والتي تمثل مدى قدرة الطالب على التفكير الموضوعي.

ج- تحديد زمن الاختبار.

تم حساب الزمن المناسب لإجابة الطلبة على الاختبار بالاعتماد على التطبيق الاستطلاعي للاختبار وذلك من خلال إيجاد معدل مجموع زمن إنهاء أول 5 طلبة للاختبار،

ومعدل مجموع زمن آخر 5 طلبة للاختبار ثم حساب متوسط الزمن المستغرق لتنفيذ الاختبار باستخدام المعادلة التالية: (رجاني عن عطار، 2014، ص 87)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{معدل زمن أول 5 طلبة} + \text{معدل زمن آخر 5 طلبة}}{2}$$

وكان معدل زمن الاختبار الذي استغرقه أول 5 طلبة هو (18 د) ومعدل زمن الاختبار الذي استغرقه آخر 5 طلبة هو (31 د) وبأخذ المتوسط أصبح زمن الاختبار الكلي هو (25 د).

د- صدق الاتساق الداخلي:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية جرى التحقق من صدق الاختبار إحصائيا، حيث قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الموضوعي، وذلك لتحديد مدى ارتباط درجات الاختبار ببعضها البعض.

د-1- معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار التفكير الموضوعي:

قام الباحث باستخدام برنامج (spss) وحساب معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الاختبار وهي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (07): معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمهارة التابع لها.

المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التصنيف	1	*0.37	التفسير	1	*0.38
	2	**0.65		2	*0.38
	3	**0.54		3	**0.74
	4	**0.63		4	**0.51
	5	**0.71		5	**0.64
التنبؤ	1	**0.55		6	**0.60
	2	*0.44		7	**0.52
	3	0.28	التحكم	1	**0.79
	4	0.25		2	**0.46
	5	**0.55		3	*0.39
	6	**0.48		4	*0.38

	7	**0.54		5	*0.43
	8	*0.44		6	**0.53
	9	*0.38		7	*0.40

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

يتضح من خلال الجدول أن جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى إشارة الدلالة **(α=0.01)** و**(α=0.05)**

د-2- معامل الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار التفكير الموضوعي:

قام الباحث باستخدام برنامج (SPSS) وحساب معامل ارتباط كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الموضوعي وهي كما يوضحها الجدول رقم (08)

الجدول رقم (08): معامل ارتباط كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الموضوعي

المهارة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التصنيف	**5**	**0.56**	**0.01**
التفسير	**7**	**0.72**	**0.01**
التنبؤ	**9**	**0.75**	**0.01**
التحكم (الضبط)	**7**	**0.74**	**0.01**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط مهارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على الاتساق الداخلي لمهارات الاختبار.

- ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا تم إعادة تطبيقه مرة أخرى على نفس الطلبة بعد فترة زمنية.

هـ-1- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث قام الباحث بتجزئة الاختبار إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل مهارة من مهارات الاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، وذلك اعتمادا على معادلة بيرسون مستعينا ببرنامج (spss)، فكان معامل الثبات (0.863)، وبعد التصحيح لمعامل الارتباط بمعادلة (سيبرمان – براون) كان معامل الثبات (0.927)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (09): معاملات ثبات الاختبار

اختبار التفكير الموضوعي	عدد الفقرات	ن	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
مهارات التفكير الموضوعي	28	30	0.863	0.927

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.927) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالثبات مما يطمئن الباحث إلي تطبيقه على عينة الدراسة.

هـ-2- طريقة كودر – ريتشارد سون:

استخدم الباحث طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل الثبات للاختبار وذلك استخدام برنامج (spss)، حيث تحصلنا على قيمة معامل كودر – ريتشارد سون 21 للدرجة الكلية للاختبار ككل يتضح ذلك من خلال الجدول رقم (10).

جدول رقم: (10) معامل كودر – ريتشارد سون

المهارة	عدد الفقرات	معامل كودر – ريتشارد سون
التصنيف	5	0.521
التفسير	7	0.602
التنبؤ	9	0.425
التحكم	7	0.467
المجموع	28	0.754

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر- ريتشارد سون 21 للاختبار ككل كانت (0.754) وهي قيمة عالية تطمئن الباحث إلي تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

وبعد القيام بالخطوات السابقة تم التوصل إلى الاختبار في صورته النهائية والذي تكون من (28) فقرة بلغ عدد الفقرات الممثلة لمهارة "التصنيف" خمس فقرات من فقرات الاختبار، وبلغ عدد الفقرات الممثلة لمهارة "التفسير" سبع فقرات من فقرات الاختبار، وبلغ عدد الفقرات الممثلة لمهارة "التنبؤ" تسع فقرات من فقرات الاختبار، وبلغ عدد الفقرات الممثلة لمهارة "التحكم" سبع فقرات من فقرات الاختبار.

7- تحديد الفروق مجموعتي الدراسة قبل تطبيق برنامج كورت في اختبار مهارات التفكير الموضوعي:

قام الباحث بالتأكد من الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لاختبار

مهارات التفكير الموضوعي كما هو موضح في الملحق رقم (01) من خلال اتباع الإجراءات التالية:

1.اختيار المجموعتين عشوائيًا من نفس التخصص.

2.تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين في نفس الوقت والمكان.

3.حساب متوسط وانحراف معياري درجات المجموعتين في الاختبار القبلي.

4.استخدام برنامج (SPSS) لحساب اختبار "ت" للمجموعتين.

من خلال استخدام البرنامج الإحصائي "SPSS" وحساب اختبار "ت" للمجموعتين، وتتبين الفروق في جدول رقم (11)

جدول رقم (11): نتائج اختبار "ت" في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الموضوعي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بينهما.

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التصنيف	تجريبية	40	2.57	0.87	0.253	0.801	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	40	2.62	0.89			
التفسير	تجريبية	40	3.27	1.33	0.15	0.877	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	40	3.32	1.54			
التنبؤ	تجريبية	40	3.77	1.74	0.62	0.537	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	40	4.02	1.86			
التحكم	تجريبية	40	2.95	1.44	1.14	0.254	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	40	3.35	1.65			
الدرجة الكلية	تجريبية	40	12.55	2.83	0.97	0.335	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	40	13.20	3.14			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) ودرجة حرية (78) تساوي (2.64)

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ودرجة حرية (78) تساوي (1.99)

تتضح من الجدول الفروق بين مجموعتي الدراسة أن قيمة اختبار "ت" بلغت (0.97) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة **(α =0.01)**، مما يدل على أن متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لا توجد فروق بينهما، أي أن هناك تقارب بين المجموعتين في مستوى مهارات التفكير الموضوعي قبل تطبيق برنامج كورت لتعليم التفكير.

8- إجراءات الدراسة الميدانية:

قام الباحث بتطبيق الدراسة الميدانية وفقًا للخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:** تحديد عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية، وبلغ عددهم (80) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (40) طالبًا وطالبة، والمجموعة الضابطة (40) طالبًا وطالبة.

- **الخطوة الثانية:** تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، لمعرفة الفروق بينهما في مستوى مهارات التفكير الموضوعي قبل تطبيق البرنامج التعليمي.

- **الخطوة الثالثة:** تطبيق برنامج كورت (جزئي الإدراك والنظيم) باستخدام الوسائط الإلكترونية وهذا بدمج البرنامج مع دروس وحدة "مدخل لعلوم التربية" على أفراد المجموعة التجريبية، وذلك رفقة أستاذ له خبرة عدة (6) سنوات في التدريس الجامعي متبعا خطة سير حصص البرنامج كما هو موضح باختصار في الجدول رقم (04) وبالتفصيل في الملحق رقم (02)، واستغرقت مدة التطبيق تقريبا ثلاثة أشهر، بدأت بحصة تمهيدية للتعارف وتهيئة الطلبة وتعريفهم بالبرنامج وأهدافه.

- **الخطوة الرابعة:** تطبيق الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التعليمي، للتعرف على فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الموضوعي.

- **الخطوة الخامسة:** تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

- **الخطوة السادسة:** مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات المرتبطة.

- **الخطوة السابعة:** طرح مجموعة من التوصيات وتقديم بعض البحوث المستقبلية المقترحة في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية.

9- المعالجات الإحصائية:

قام الباحث باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)في معالجة بيانات الدراسة، وذلك وفقًا للخطوات التالية:

1- تفريغ وتحليل الاختبار من خلال برنامج الحزم الإحصائية **(SPSS)** الإحصائي.

2- استخدام المعالجات الإحصائية للتأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون: لقياس الاتساق الداخلي للاختبار.
- معامل كودر – ريتشارد سوان: لإيجاد معامل الثبات.

3- استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة بعد التطبيق الميداني:

- النسب المئوية والتكرارات والانحرافات المعيارية والمتوسطات.
- اختبار "ت" t-test)) لمعالجة الفروق بين مجموعتين مستقلتين ومجموعتين مترابطتين.

4- اعتماد مربع ايتا (η^2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

تحدد مستويات حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع **(η^2)** كالتالي:

- حجم التأثير الصغير **η^2 = 0.01 (1%)**
- حجم التأثير المتوسط **η^2 = 0.06 (6%)**
- حجم التأثير الكبير **η^2 = 0.14 (14%)**

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

في هذا الفصل، يعرض الباحث اختبار صحة فرضيات الدراسة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وقد استخدم الباحث هذه الأساليب الإحصائية البارامترية لأنها مناسبة لفرضيات الدراسة، والتي تتضمن متغيرات كمية قياسية.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي بعد تطبيق برنامج كورت (1و2)"

للتحقق من صحة الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار (ت) للعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الموضوعي، كما هي موضحة في الجدول رقم (12)

جدول رقم (12): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الموضوعي

اختبار التفكير الموضوعي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارة التصنيف	تجريبية	40	3.52	0.59	5.83	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	ضابطة	40	2.65	0.73			
مهارة التفسير	تجريبية	40	4.62	0.25	5.87	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	ضابطة	40	3.17	1.25			
مهارة التنبؤ	تجريبية	40	5.42	1.27	4.72	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	ضابطة	40	4.00	1.41			
مهارة التحكم	تجريبية	40	4.75	0.95	5.67	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	ضابطة	40	3.32	1.26			

الدرجة الكلية	تجريبية	40	18.32	1.73	11.15	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	ضابطة	40	13.15	2.37			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) ودرجة حرية (78) تساوي (2.64)

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ودرجة حرية (78) تساوي (1.99)

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الموضوعي، ويتضح من الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي على مهارة التصنيف بلغ (2.65) في المجموعة الضابطة في حين بلغ (3.52) في المجموعة التجريبية، وكانت قيمة "ت" تساوي (5.83) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) **وهي أكبر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.64)**، وأيضا المتوسط الحسابي للاختبار البعدي على مهارة التفسير فقد بلغ (3.17) في حين بلغ (4.62) في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وكانت قيمة "ت" تساوي (5.87) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أكبر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.64)، أما المتوسط الحسابي للاختبار البعدي على مهارة التنبؤ بلغ (4.00) في حين بلغ (5.42) في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وكانت قيمة "ت" تساوي (4.72) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (2.64)، و المتوسط الحسابي للاختبار البعدي على مهارة التحكم بلغ (3.32) في حين بلغ (4.75) في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وكانت قيمة "ت" تساوي (5.67) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي اكبر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.64)، والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة يساوي (13.15) بينما في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية فإن المتوسط الحسابي يساوي (18.32) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (11.15) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن أداء المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة.

أشارت نتائج اختبار التفكير الموضوعي الموضحة في الجدول رقم (12) إلى فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى أفراد العينة التجريبية وهذا يعني أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

اختبار مهارات التفكير الموضوعي، وبناء على النتائج، نقبل الفرضية البديلة، والتي تنص على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق والبعدي لاختبار التفكير الموضوعي لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزيدي (2022)، التي تعتبر الدراسة الوحيدة المسجلة من طرف الباحث والتي هدفت إلى "معرفة مهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية" وبينت نتائج البحث وجود فرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية عينة البحث في اختبار مهارات التفكير الموضوعي وأيضا وجود فرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، وكما تبين أنه يوجد فرق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في مهارات التفكير الموضوعي، وهذا ما تتفق فيه الدراسة الحالية مع هذه الدراسة.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة بشار (2021) التي هدفت الدراسة إلى "بناء برنامج تعليمي– تعلمي وأثره على التحصيل والتفكير الموضوعي" وتوصلت الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي طلبة المجموعة التجريبية التي درست باعتماد البرنامج (التعليمي– التعلمي) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الموضوعي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة الدين درسوا بتطبيق برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية ارتفع مستواهم في التفكير بموضوعية الأمر الذي جعل لديهم قدرة على تنمية مهاراتهم في التفكير والبعد عن الذاتية في التفسير والتحليل واتخاذ القرارات، كما أن لبرنامج كورت دورا في تطبيق الطلبة لمهارة التنبؤ وهذا بمحاولة تحديد ما سيحدث مستقبلا معتمدين على ما لديهم من ملاحظات حالية، بالإضافة إلى اكتسابهم القدرة على التحكم في مختلف الظواهر والأحداث وهذا اعتمادا على التفسير الصحيح لظاهرة معينة.

ويمكن تفسير نتيجة الفرضية الأولى للدراسة بأن الجزء الأول من برنامج كورت مكن الطلبة أفراد العينة التجريبية من توسعة مجال الإدراك لديهم مما جعلهم يقبلون على الرغبة في الحصول على أفكار جديدة وبالتالي تنمية مهاراتهم في التفكير الموضوعي، وتعتبر الحصص الخمسة الأولى من جزء الإدراك أساسية في فحص الآراء والأفكار ومعالجتها والاهتمام بالعوامل المختلفة لموقف ما وليس التركيز على ما هو ظاهر منها فقط، كذلك تدرب الطلبة على الالتزام بالقوانين التي تنظم أفكارهم جعلت لديهم القدرة على فحصها بسلاسة، وأيضا أدت معرفتهم لمهارة النتائج المنطقية إلى انتباه الطلبة للمستقبل من خلال

النظر إلى العواقب والنتائج الفورية والمتوسطة والبعيدة المدى كل هذا ساهم في جعل الطلبة يدركون أهمية مهارات التفكير الموضوعي مما عزز لديهم المواصلة في البحث عن أفكار جديدة.

بالإضافة إلى ذلك فإن الطريقة التي تم بها تعليم مهارات برنامج كورت شجع الطلبة أفراد العينة التجريبية على المواصلة في البحث عن الأفكار الجديدة وكانت الحصص الخمسة الأخيرة من جزء الإدراك مهمة في تنمية قدراتهم على التحليل والمناقشة والحوار فيما بينهم لمختلف الأفكار وهذا من خلال تصنيف أهدافهم وأهداف الآخرين، وكذلك درايتهم بأداة التخطيط مكنهم من الجمع بين الأدوات السابقة لجزء الإدراك والمتمثلة في الأهداف والنتائج واعتبار جميع العوامل وكذلك معالجة الأفكار مما عزز لديهم تنمية مهارة التصنيف وهي المهارة التي تتضمن القدرة على وضع الأشياء في مجموعات، بناء على الخصائص المشتركة التي تمتلكها تلك الأشياء.

وقد تعود النتيجة إلى الاستراتيجيات التي تم الاعتماد عليها في تدريس وحدة (مدخل إلى علوم التربية) بدمج برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية كاستراتيجية التعلم الجماعي مكن الطلبة أفراد العينة التجريبية من المساهمة في تبادل مختلف الأفكار وتقبل أفكار الآخرين وبناء علاقات إيجابية بينهم وشجع على تنمية روح المسؤولية والتعاون لدى أفراد العينة التجريبية من الطلبة مما أدى التميز والتعرف على جميع عمليات التفكير، وكذلك مهارة التحليل فمن خلال فهم الأشياء بوضوح ومقارنتها بأشياء جديدة فإن هذا ساهم في البحث عن طرق أخرى للأشياء كما أدى إلى انفتاح الآفاق لأفكار جديدة ليتمكن أفراد المجموعة التجريبية من خلالها على تنمية مهارة التنبؤ ومهارة التحكم والتفسير الموضوعي لمختلف المواقف والسعي إلى تنظيمها ودمجها والتوصل إلى نتائج توضح أفكار أخرى.

وبالتالي يرى الباحث أن لبرنامج كورت فعالية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي وذلك باستخدام الوسائط الإلكترونية المتمثلة في جهاز الحاسوب وما يحتويه من برامج كتطبيق "بوربوينت" الذي سهل على الطلبة تنظيم أعمالهم وعرضها عن طريق جهاز عرض البيانات "داتاشو" مما جعلهم يطرحون الأسئلة حول هذه الأعمال المقدمة وفقا لمهارات برنامج كورت التي عززت لدى الطلبة مهارات التفكير الموضوعي.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية نفسها في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي بعد تطبيق برنامج كورت (1و2)".

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة لقياس دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الموضوعي.

جدول رقم (13): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الموضوعي، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)

اختبار التفكير الموضوعي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارة التصنيف	تجريبية قبلي	40	2.57	0.87	6.09	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	تجريبية بعدي	40	3.52	0.59			
مهارة التفسير	تجريبية قبلي	40	3.27	1.33	5.64	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	تجريبية بعدي	40	4.62	0.92			
مهارة التنبؤ	تجريبية قبلي	40	3.77	1.74	4.79	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	تجريبية بعدي	40	5.42	1.27			
مهارة التحكم	تجريبية قبلي	40	2.95	1.44	5.61	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	تجريبية بعدي	40	4.75	0.95			
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	40	12.55	2.83	10.4	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	تجريبية بعدي	40	18.32	1.73			

قيمة "ت "الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) ودرجة حرية (39) تساوي (2.71)

قيمة "ت "الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ودرجة حرية (39) تساوي (2.02)

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية نفسها في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الموضوعي، ويتضح من الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي على مهارة التصنيف بلغ (2.57) في حين ارتفع إلى (3.52) في الاختبار البعدي، وكانت قيمة "ت" تساوي (6.09) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أكبر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.71)، وأيضا المتوسط الحسابي

للاختبار القبلي على مهارة التفسير فقد بلغ (3.27) في حين ارتفع إلى (4.62) في الاختبار البعدي، وكانت قيمة "ت" تساوي (5.64) عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) وهي اكبر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.71)، إما المتوسط الحسابي للاختبار القبلي على مهارة التنبؤ بلغ (3.77) في حين ارتفع إلى (5.42) في الاختبار البعدي، وكانت قيمة "ت" تساوي (4.79) عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) وهي أكبر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.71)، والمتوسط الحسابي للاختبار القبلي على مهارة التحكم بلغ (2.95) في حين ارتفع إلى (4.75) في الاختبار البعدي، وكانت قيمة "ت" تساوي (5.61) عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) وهي أكبر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.71)، والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية يساوي (18.32) بينما في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية نفسها فان المتوسط الحسابي يساوي (12.55) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (10.4) وهي دالة إحصائيا عند 0.01 وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمجموعة التجريبية نفسها في الاختبار القبلي لصالح الاختبار البعدي، وهذا يعني أن أداء المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي كان افضل من المجموعة التجريبية نفسها في الاختبار القبلي.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم حساب قيمة "ت" وذلك من خلال تصحيح اختبار التفكير الموضوعي المطبق بعديا على المجموعة، باستخدام برنامج (spss)، وأظهرت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة لجميع مهارات التفكير الموضوعي (مهارة التصنيف، التفسير، التنبؤ والتحكم) والدرجة الكلية للاختبار كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية نفسها على اختبار مهارات التفكير الموضوعي، وبناءً على النتائج نقبل الفرضية البديلة، والتي تنص على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجات أفراد المجموعة التجريبية نفسها في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الموضوعي لصالح المجموعة التطبيق البعدي.

نتائج هذه الدراسة تتماشى مع دراسة مصطفى الزيدي (2022)، والتي هدفت إلى "الكشف عن مهارات التفكير الموضوعي لطلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية"، وقد أظهرت نتائج البحث عن وجود اختلاف بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات الطلبة، وتظهر هذه الدراسة اختلافا

واضحا مع دراسة بشار (2021)، حيث كان هدف الدراسة هو بناء برنامج تعليمي– تعلمي وتقييم تأثيره على التحصيل والتفكير الموضوعي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين شاركوا في البرنامج التعليمي– التعلمي ودرجات طلبة المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم بالطرق التقليدية في اختبار التفكير الموضوعي.

وتفسيرا لذلك يعزى ارتفاع مستوى تفكير الطلبة الذين درسوا باستخدام برنامج كورت بواسطة الوسائط الإلكترونية إلى قدرتهم على تنمية مهاراتهم في التفكير بشكل موضوعي، وقد ساعد هذا التطبيق الطلبة أفراد المجموعة التجريبية على التخلص من الانحياز الشخصي في عمليات التفسير والتحليل واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى ذلك، لعب برنامج كورت دورًا في تعزيز مهارة الطلبة في التنبؤ، حيث تمكنوا من محاولة توقع ما سيحدث في المستقبل باستنادهم إلى الملاحظات الحالية، وبفضل هذه العملية، اكتسب الطلبة القدرة على التحكم في مجموعة متنوعة من الظواهر والأحداث، مع الاعتماد على الفهم الصحيح لمختلف الظواهر.

بناء على ما سبق، فإن الدروس الخمسة الأولى في جزء مجال الإدراك من برنامج كورت تعد ذات أهمية بالغة لفهم أفراد المجموعة التجريبية للعناصر الأساسية التي تساعدهم في استكشاف أفكار جديدة استنادا إلى الأفكار الحالية لديهم تتمثل هذه الدروس في (معالجة الأفكار/ اعتبار جميع العوامل/ القواعد/ التوصيات المنطقية وما يتبعها/ الأهداف). وترتبط هذه الدروس ببعضها البعض، حيث تمكن مهارة القواعد الطلبة أفراد المجموعة التجريبية من تنظيم أفكارهم باستخدام أداة معالجة الأفكار وأداة اعتبار جميع العوامل، بهدف استكشاف العوامل التي يجب مراعاتها لإيجاد قوانين وقواعد جديدة، وبعد ذلك تأتي مهارة النتائج المنطقية وما يتبعها، حيث يمكن لأفراد المجموعة التجريبية التركيز على المستقبل من خلال تحليل نتائج أعمالهم المختلفة، وبهذا الشكل، يمكنهم تحديد وتصنيف أهدافهم بشكل فعال.

في حين نجد أن الدروس الخمسة الثانية في جزء الإدراك من برنامج كورت قامت بتمهيد الطلبة في المجموعة التجريبية للانتقال إلى جزء التنظيم، حيث ساعدتهم في فهم أساسيات جميع عمليات التفكير بدلا من التركيز على مجرد إدراك المواقف المختلفة والتعرف عليها بشكل واضح، ونتيجة لذلك تمكن أفراد المجموعة التجريبية من تحليل مختلف المواضيع بشكل موضوعي وتوضيحها بسهولة أكبر،

وتعزيز قدرتهم على مقارنة الأشياء المعروفة بالأشياء الجديدة، هذا المسار جعلهم أكثر تركيزا وتفكيرا، حيث يتمكنون من التحول بين الأفكار بسلاسة نظرا لأنهم يعرفون تماما ما يفكرون به.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الموضوعي بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة نفسها في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير الموضوعي".

وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة لقياس دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الموضوعي.

يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الموضوعي.

جدول رقم (14): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الموضوعي.

اختبار التفكير الموضوعي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارة التصنيف	ضابطة قبلي	40	2.62	0.89	0.21	0.000	غير دالة إحصائيا عند 0.05
	ضابطة بعدي	40	2.65	0.73			
مهارة التفسير	ضابطة قبلي	40	3.17	1.25	1.43	0.000	غير دالة إحصائيا عند 0.05
	ضابطة بعدي	40	3.32	1.54			
مهارة التنبؤ	ضابطة قبلي	40	4.02	1.86	0.11 -	0.000	غير دالة إحصائيا عند 0.05
	ضابطة بعدي	40	4.00	1.21			
مهارة التحكم	ضابطة قبلي	40	3.75	1.65	0.21-	0.000	غير دالة إحصائيا عند 0.05
	ضابطة بعدي	40	3.32	1.26			

الدرجة الكلية	ضابطة قبلي	40	13.32	3.02	0.70-	0.000	غير دالة إحصائيا عند 0.05
	ضابطة بعدي	40	13.15	2.36			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) ودرجة حرية (39) تساوي (2.71)

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ودرجة حرية (39) تساوي (2.02)

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة نفسها في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الموضوعي، ويتضح من الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي على مهارة التصنيف بلغ (2.62) في حين ارتفع قليلا جدا إلى (2.65) في الاختبار البعدي، وكانت قيمة "ت" تساوي (0.21) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أصغر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.71)، وأيضا المتوسط الحسابي للاختبار القبلي على مهارة التفسير فقد بلغ (3.17) أما في الاختبار البعدي يساوي (3.32)، وكانت قيمة "ت" تساوي (1.43) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أصغر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.71)، والمتوسط الحسابي للاختبار القبلي على مهارة التنبؤ بلغ (4.02) في حين يساوي (4.00) في الاختبار البعدي، وكانت قيمة "ت" تساوي (-0.11) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أصغر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.71)، و المتوسط الحسابي للاختبار القبلي على مهارة التحكم بلغ (1.25) في حين نجده يساوي (1.26) في الاختبار البعدي، وكانت قيمة "ت" تساوي (-0.21) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أصغر من قيمة الجدولية التي تساوي (2.71)، والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة يساوي (13.32) والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية في الاختبار البعدي يساوي (13.17) ويتضح لنا أن إجابة العينية في الاختبار القبلي والبعدي متقاربتين وكانت "ت" المحسوبة تساوي (0,7) وهي غير دالة عند 0.01 وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الموضوعي.

هدفت هذه الفرضية إلى التحقق من وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الموضوعي. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين ذات دلالة إحصائية بين بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الموضوعي وهذا يدل على تحقق الفرضية الثالثة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بشار (2021) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أنه لا يوجد تحسن في مهارات التفكير الموضوعي الأربعة لدى المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة العادية دون دمج برنامج كورت مع دروس الوحدة العلمية.

ويعزو الباحث ذلك إلى كون المجموعة الضابطة قد درست بالطريقة العادية دون دمج برنامج كورت ودون استخدام الوسائط الإلكترونية في التدريس مما يجعل الطلبة لا يحققون مستوى أعلى في كل مهارات التفكير الموضوعي، على عكس المجموعة التجريبية التي تم دمج جزئيين من برنامج كورت (جزء توسعة مجال الإدراك، وجزء التنظيم) في محتوى المادة الدراسة، حيث كانت الفروق بينهما واضحة.

4- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

ونص الفرضية كما يلي: "حجم تأثير برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة مرتفع"

بعد الحصول على النتائج السابقة وتفسيرها، ينبغي التحقق من صحة تلك النتائج وقوة تأثير البرنامج على متغير التفكير الموضوعي. يجب التأكد مما إذا كان هذا التأثير حقيقيًا أم أنه ناتج عن الصدفة أو متغيرات أخرى لم تؤخذ في الاعتبار. إن حجم الأثر هو ما يؤكد لنا وجود تأثير بشكل أوضح، حيث يعمل كمكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها.

ولمعرفة حجم أثر المتغير المستقل (برنامج كورت) على المتغير التابع (مهارات التفكير الموضوعي) ولقياس الفعالية استخدم الباحث معادلة إيتا (η^2):

$$\frac{t^2}{t^2+(2n-2)} = (\eta^2)$$

حيث:

t: قيمة اختبار "ت" المحسوبة

2n−2: درجة الحرية

يدل مربع إيتا (η^2) على نسبة التباين في المتغير التابع الناتج عن تأثير المتغير المستقل، مما يوضح نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين بوحدات معيارية. وحجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاثة مستويات:

حجم التأثير الصغير **(1%) 0.01** = η^2

حجم التأثير المتوسط **(6%) 0.06** = η^2

حجم التأثير الكبير **(14%) 0.14** = η^2

حساب حجم التأثير(η^2) للمتغير المستقل كما يوضح الجدول التالي: (15).

جدول رقم (15): حجم الأثر لاختبار مهارات التفكير الموضوعي

المهارة	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	قيمة (η^2)	حجم التأثير
التصنيف	78	5.83	0.30	كبير
التفسير	78	5.87	0.30	كبير
التنبؤ	78	4.72	0.20	كبير
التحكم	78	5.67	0.29	كبير
الدرجة الكلية للاختبار	78	11.15	0.61	كبير

من الجدول السابق، يظهر أن قيمة "ت" تساوي (5.83) في مهارة التصنيف وقيمة مربع إيتا (η2) تساوي (0.30) أي أكبر من مستوى (0.14) وهذا يعبر على أن التأثير مرتفع، ونجد قيمة "ت" تساوي (5.87) في مهارة التفسير وهي أكبر من قيمة مربع إيتا (η2) التي تساوى (0.30) وهذه القيمة أكبر من مستوى (0.14) ويدل على أن التأثير مرتفع، أما في مهارة التنبؤ فنجد قيمة "ت" تساوي (4.72) وقيمة مربع إيتا (η2) تساوين (0.20) وهي أكبر من مستوى (0.14) وهذا يدل على أن الفاعلية والتأثير كبير أيضا، وفي مهارة التحكم قيمة "ت" تساوي (5.67) وقيمة مربع إيتا (η2) تساوين (0.29) مما يدل كذلك على أن التأثر كبير لأن القيمة أكبر من مستوى (0.14)، وفي الدرجة الكلية للاختبار نجد قيمة "ت" تساوي (10.4) وقيمة مربع إيتا (η^2) تساوي (0.61)، وهذه القيمة أكبر من مستوى **(0.14)**، أي أن نسبة التأثير (61%)، هذا يؤكد أن المتغير المستقل "برنامج كورت" له تأثير فعّال بشكل كبير على المتغير التابع "مهارات التفكير الموضوعي" وبالتالي، يمكن أن يعزى الفرق الذي تم ملاحظته إلى تطبيق برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية.

توصلت نتائج تحليل البيانات للفرضية الرابعة، وحساب حجم الأثر باستخدام معدلة ايتا (η2)، كما هو موضح في الجدول رقم (15)، إلى أن حجم أثر برنامج كورت في هذه الدراسة كان مرتفعا ولصالح المجموعة التجريبية.

تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل باستخدام معادلة مربع ايتا (η2) بهدف توضيح مدى مساهمة برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة المجموعتين التجريبية والضابطة، وتشير قيمة معادلة مربع ايتا التي بلغت (0.61) إلى أن تأثير المتغير المستقل كان مرتفعًا، حيث كانت قيمة (η^2) أكبر من (0.14)، وهو ما يدل على درجة تأثير عالية للبرنامج على المتغير التابع. يعني ذلك أن برنامج كورت له تأثير كبير على تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى أفراد المجموعة التجريبية. هذه النتائج مدعومة بالدراسات السابقة مثل دراسة ربيعي (2017)، دراسة على (2011)، ودراسة بن حامد (2011)، حميزي (2017) التي توصلت إلى أن للمتغير المستقل تأثيرا على المتغير التابع.

استنادا إلى نتائج الدراسة التي تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تطوير التفكير الموضوعي ومهاراته، تعزى إلى التدريس بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس مادة (مدخل إلى علوم التربية)، ويمكن التأكيد على أن برنامج كورت يلعب دورا مهما، ويسمح برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية بتوفير فرصة للطلبة لتنمية قدراتهم في حل المشكلات وتطوير مهاراتهم في التفسير والتحليل وتصنيف الأشياء بشكل صحيح بالإضافة إلى ذلك فإن الوسائط الإلكترونية والبرمجيات المختلفة تسهل على الطلبة العودة إلى الدروس المسجلة إذا رغبوا في ذلك، مما يساعدهم على فهم المواد بشكل أفضل وتعويض ما فاتهم، وهو ما يعتبر صعبا في الطريقة التقليدية.

ساهم التدريس بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية المعتادة، وذلك بفضل توفيره الوسائط الإلكترونية المناسبة في عرض محتوى الدرس المدمج مع برنامج كورت، وأدى ذلك إلى إثارة الدافعية والتشويق والتحفيز نحو البرنامج، ويظهر ذلك من خلال التفاعل الذي لاحظه الباحث بين الطلبة وإقبالهم على الحوار والمناقشة، وهذا ما يساعدهم على تنظيم أفكارهم وتحديد أهدافهم وتنمية مهاراتهم في التحليل والملاحظة وتصنيف الأشياء تصنيفا صحيحا.

نستخلص مما سبق ذكره، مدى أهمية إدراج برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في التدريس لأنه يساهم في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة لكونها تعد أساسية في مسارهم الدراسي والمهني، ويعزز أيضا من تجربة التعلم لديهم.

9- الاستنتاج العام:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي، وقد تم تطبيق جزئين من برنامج كورت المتمثلان في (جزء الإدراك وجزء التنظيم)، على العينة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج كورت كان فعالا في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة السنة الأولى جامعي جذع مشترك علوم اجتماعية بجامعة الجزائر (02)، فقد أظهرت نتائج اختبار التفكير الموضوعي أن الطلبة الذين درسوا بدمج برنامج كورت في مادة (مدخل لعلوم التربية) كان أداؤهم أفضل من الطلبة الذين درسوا المادة بالطريقة العادية.

مع التطور السريع الذي يشهده العلم والتكنولوجيا، أصبح من الضروري امتلاك الفرد مهارات وقدرات للتعامل مع هذه التحولات فالتفكير مهم للبحث عن مصادر المعلومات، واختيار المناسب منها، واستخدامها في حل المشكلات بفعالية. لذا؛ من المهم على مؤسسات التعليم العالي توفير فرص منظمة وهادفة لتحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، لمساعدتهم على التكيف مع متطلبات عصر تكنولوجيا المعلومات.

من خلال عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضيات التي تم التوصل إليها في البحث، يمكننا القول بأن برنامج كورت المطبق في هذه الدراسة باستخدام الوسائط الإلكترونية كان محاولة ناجحة لإثبات إمكانية تنمية مهارات التفكير الموضوعي من خلال دمجه في مادة من مواد البرنامج الدراسي "مدخل إلى علوم التربية". لقد لعب البرنامج دوراً محورياً في تحقيق نتائج ذات دلالة إحصائية وحجم تأثير كبير. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفسير والتصنيف والتنبؤ والتحكم، وكذلك في الأداء الكلي للاختبار، حيث كانت الفروق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بفاعلية برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الموضوعي مع نتائج عدة دراسات في هذا المجال، حيث تهدف هذه الدراسات جميعا إلى تطوير مستوى التفكير للفرد وتختلف في طريقة تحقيق هذا الهدف. على سبيل المثال، دراسة ربيعي (2017) التي أعدت برنامج تعليمي إلكتروني لتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، واستهدفت معرفة تأثير هذا البرنامج على تطوير الإبداع من خلال مجموعة من العناصر الأساسية للتفكير الإبداعي مثل الطلاقة، والمرونة، والأصالة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير

الإبداعي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

يذكر الباحث أن فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة يعود إلى عدة عوامل، منها:

- **مدة تطبيق البرنامج:** حيث استمر تطبيق برنامج كورت (1و2) لمدة ثلاثة أشهر، مما أتاح الفرصة للطلبة لاكتساب خبرات ومهارات في التفكير الموضوعي.
- **محتوى البرنامج:** حيث احتوى البرنامج على مجموعة متنوعة من الدروس التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الموضوعي.
- **استخدام الوسائط الإلكترونية:** حيث ساعد استخدام الوسائط الإلكترونية (الحاسوب وجهاز عرض البيانات) على زيادة تفاعل الطلبة واهتمامهم بالبرنامج، مما أدى إلى تحسين درجاتهم في تنمية مهارات التفكير الموضوعي.

لذا يمكن القول إن برنامج كورت يتميز بمجموعة من العوامل التي تساهم في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة، منها مشاركة الطلبة الفعالة في العملية التعليمية، وحرية التفكير والعمل، وتوفير البيئة الدراسية المناسبة.

ويرجع الباحث فعالية برنامج كورت في هذه الدراسة إلى الارتباط الواضح والتأثير المباشر لتدريب طلبة السنة الأولى جامعي على جزئي "توسعة مجال الإدراك" و"التنظيم"، حيث أن الدروس العشرة لكل من هذين الجزئين تركز على مهارات ذات صلة كبيرة بخطوات تنمية مهارات التفكير الموضوعي.

فالدروس الخمسة الأولى من الجزء الأول (توسيع مجال الإدراك) تركز على مهارات مثل:

- **معالجة الأفكار:** وهي مهارة تتطلب من الطلبة فهم وتنظيم المعلومات وأفكارهم.
- **التخطيط:** وهي مهارة تتطلب من الطلبة تحديد الأهداف ووضع الخطط لتحقيقها.
- **الأولويات المهمة:** وهي مهارة تتطلب من الطلبة تحديد أهم الأولويات وترتيبها.
- **البنود والاحتمالات:** وهي مهارة تتطلب من الطلبة التفكير في عدة خيارات والاحتمالات المختلفة.
- **القرارات: وهي** مهارة تتطلب من الطلبة اتخاذ قرارات بناءً على المعلومات المتاحة.

بينما تركز الدروس الخمسة الأولى من الجزء الثاني (التنظيم) على مهارات مثل:

- **التمييز:** وهي مهارة تتطلب من الطلبة التمييز بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.
- **التحليل: وهي** مهارة تتطلب من الطلبة تقسيم الموضوع إلى أجزاء أصغر ودراسة كل جزء على حدة.
- **المقارنة: وهي** مهارة تتطلب من الطلبة مقارنة بين الأشياء المختلفة.
- **البحث عن طرق أخرى:** وهي مهارة تتطلب من الطلبة التفكير في طرق جديدة لحل المشكلات.
- **الاستنتاج:** وهي مهارة تتطلب من الطلبة الوصول إلى نتيجة بناءً على المعلومات المتاحة.

بناءً على العرض السابق لنتائج الدراسة، والتي اتفقت مع نتائج العديد من الدراسات العربية مثل دراسة الزيدي (2022)، يمكن القول إن برنامج كورت له فعالية كبيرة في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة الجامعيين، وذلك لأن البرنامج يركز على مهارات ذات صلة كبيرة بخطوات تنمية هذه المهارات، كما أنه يوفر بيئة داعمة تشجع الطلبة على التفكير الموضوعي.

خاتمة:

في ختام الدراسة، يمكن إجمال النتائج والاستنتاجات التي توصلت إليها بشكل عام من خلال تحليل الجوانب النظرية والميدانية للبحث، من الواضح أن الاستعانة ببرنامج كورت لتعليم التفكير أصبح أمرا ضروريا للطلبة الجامعيين من أجل تنمية مهاراتهم في التفكير وبالتالي تحسين مستواهم العلمي ومردودهم الدراسي، ويشير الباحثون التربويون إلى ضرورة اتباع مقاربة جديدة في تعليم التفكير، والذي يعد من أهم النتائج التي توصل إليها الفكر التربوي المعاصر، ومع ذلك، فإن المدرسة الجزائرية لم تتبن هذه المقاربة الجديدة بشكل كاف، بل استمرت في الاعتماد على المقاربات التقليدية التي تركز على نقل المعرفة فقط دون تنمية مختلف مهارات التفكير للطلبة بصفة عامة والتفكير الموضوعي بصفة خاصة.

وتعتبر الحاجة إلى تنمية قدرات التفكير في مختلف المجالات التي يتضمنها المنهج المدرسي أمرا ضروريا لتدريب الطلبة وتجهيزهم لمواجهة تحديات الحياة الحديثة، لذا؛ يتطلب من المعلمين تصميم مواقف تعليمية وأنشطة تساعد على تنمية مهارات التفكير الموضوعي في كافة المستويات، بالإضافة إلى تنويع طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، يمكن للأساتذة توفير بيئة تعليمية تشجع على تطوير مهارات التفكير الموضوعي للطلبة، كتنظيم مناقشات جماعية حول مواضيع محددة تحفز الطلبة على التفكير بموضوعية.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة أهمية استحداث طرق تعليمية جديدة تتناسب مع التطورات العلمية والتكنولوجية، ومن بين هذه الطرق يأتي التعليم باستخدام الوسائط الإلكترونية كخيار مبتكر وفعال، فإدماج تكنولوجيا الحاسوب في عملية التعليم يعزز التفاعل والمشاركة الفعّالة للطلبة مع المحتوى التعليمي، ويوفر بيئة تعليمية متطورة تتيح لهم تطوير مهاراتهم بشكل أفضل ويمكنهم من التكيف مع تطورات العصر ومتطلباته التكنولوجية المتزايدة،

وقد أُجريت هذه الدراسة لفحص فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى طلبة الجامعة، وتم دمج البرنامج في المحتوى الدراسي وأظهرت النتائج أن تطبيق البرنامج كان له تأثير فعّال، خاصة في تنمية مهارتي التنبؤ والتحكم، ويمكن اعتبار هذه النتائج مساهمة واضحة في المجال التربوي المتعلق بطرق التدريس الحديثة، حيث أدى تطبيق البرنامج إلى تحسين ملحوظ في مستوى مهارات التفكير الموضوعي للطلبة.

ويشير الباحث في النهاية من خلال نتائج الدراسة إلى أنه من الضروري تشجيع الطلبة على الإقدام على استخدام الوسائط الإلكترونية في الدراسة، وذلك لزيادة مهاراتهم وخبراتهم في هذا المجال، كما يجب توفير البرامج التدريبية التي تركز على تطبيقات مختلفة لتلبية الحاجات التدريبية للأساتذة والطلبة في هذا الصدد.

بالإضافة إلى ذلك، يشدد الباحث على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول برنامج كورت، وذلك لفهم أفضل لتأثيراتها وتطبيقاتها في مجال التعليم وتحديد الأساليب والاستراتيجيات الأكثر فعالية لتطبيقها في البيئة الجامعية، هذا يعزز من تطور وتحسين عمليات التعلم والتدريس، ويسهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التعليم العالي بشكل أكثر فعالية وفاعلية.

- توصيات ومقترحات الدراسة:

استنادًا إلى النتائج الحالية للدراسة التي أظهرت فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدي عينة من طلبة الجامعة يمكن استخلاص مجموعة من التوصيات والمقترحات التالية:

1. استخدام الوسائط الإلكترونية في التدريس لكونها تساعد على الفهم بشكل أفضل.
2. ضرورة تطبيق برنامج كورت في المراحل التعليمية المختلفة، حيث أنه يساعد الطلبة على تطوير مهارات التفكير الموضوعي التي يحتاجونها في حياتهم العملية.
3. تشجيع الطلبة على ممارسة التفكير الموضوعي خلال الحصص الدراسية
4. تدريب المعلمين على استخدام برنامج كورت والتي تتناسب مع قدرات الطلبة.
5. دراسة برنامج كورت بتطبيق الأجزاء الأخرى في تنمية مهارات التفكير الموضوعي.
6. تطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين حول كيفية تطبيق برنامج كورت في الفصول الدراسية.
7. إجراء المزيد من الدراسات حول فعالية برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة من مختلف المراحل العمرية والمستويات الدراسية.
8. دراسة فعالية البرامج الأخرى على تنمية مهارات التفكير المختلفة.
9. الاهتمام بمهارات التفكير الموضوعي، من خلال إجراء بحوث حولها باستخدام برامج أخرى.

المراجـــــع

أحمد عودة، (2011)، القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط.3، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

أحمد حسن القواسمة ومحمد احمد أبو غزالة، (2013)، تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

إبراهيم أحمد سلامة، (2000)، *المدخل التطبيقي في اللياقة البدنية*، الإسكندرية، منشأة المعارف.

إدوارد ديبونو، (1997)، *التفكير الإبداعي*. (ترجمة خليل الجيوس)، (دكتوراه منشورة)، أبو ظبي–المجمع الثقافي.

إدوارد ديبونو، (2007)، *سلسلة برنامج الكورت لتعليم التفكير*. (ترجمة ناديا هايل السرور وثائر غازي حسين)، عمان الأردن، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

إدوارد ديبونو، (2008)، *برنامج الكورت لتعليم التفكير*. (ترجمة دينا عمر فيضي)، الأردن، دار الفكر.

إدوارد ديبونو، (2015)، *برنامج الكورت لتعليم التفكير للأطفال*، الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

إيريك فروم، (2007)، *الإنسان من أجل ذاته*. (ترجمة محمود منقذ الهاشمي).

إلهام رجائي عطية عيسى، (2014)، *فاعلية توظيف برنامج الكورت في تنمية أبعاد التعلم لمارزانو في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي*، [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة الأزهر، غزة.

إيمان حسن محمد الزاوي، (2022)، *أعمال توفيق غوليف لتنمية بعض المهارات العزفية، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة* – المجلد (10) العدد (24).

إيمان مصطفى أبو عبيد، (2019)، *أثر توظيف برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة الوسطى*، [رسالة ماجستير منشورة]، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة،

بلا جوفيست سيندوف، (1997)، *نحو حكمة شاملة في عصر نظم الترقيم والاتصالات*، مجلة مستقبليات

بوتة نوال، (2018)، *فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الوعي المعلوماتي وأثره في تحسين مهارات التفكير الناقد في ضوء برنامج الكورت Cort لتعليم التفكير*، [أطروحة دكتوراه منشورة]،

الجزائر، جامعة باتنة (01).

ثائر حسين، (2009)، *الشامل في مهارات التفكير*، ط2، عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الجلاد ماجد زكي، (2006)، *تعليم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم*، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جودت أحمد سعادة، (2003)، *تدريس مهارات التفكير*، ط1، عمان، دار الشروق.

حامد زهران، (1983)، *علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)*، ط5، القاهرة، عالم الكتب

حسن حسين زيتون، زيتون كمال عبد الحميد، (1992)، *البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي*، ط1، الإسكندرية.

حسن زيتون، (2001)، *مهارات التدريس- رؤية في تنفيذ المفهوم*، ط 1، القاهرة، مصر، عالم الكتب

حسين حسن علي، (1990)، *إستراتيجيات وبنى جديدة في تدريب المعلم أثناء الخدمة* (دراسة في الإنماء التربوي جمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المؤتمر العالمي الثاني – إعداد المعلم التراكمات والتحديات)، الإسكندرية مصر.

خالد ياسين الشيخ، (2010)، *أنماط التفكير*، [رسالة ماجستير منشورة]، المعهد العالي للتنمية الإدارية، جامعة دمشق، سوريا.

رعد مهدي رزوقي، نبيل رفيق محمد، (2019)، *التفكير وأنماطه* (03)، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان

زكي حسين الوردي جميل لازم المالكي، (2006)، *المعلومات والمجتمع*، ط1، الورق للنشر والتوزيع الأردن.

سعود بن عايد بن عياد الشمري، (2010)، *فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية*، [أطروحة دكتوراه منشورة]، جامعة الجمام، المملكة العربية السعودية.

سعيد عبد العزيز، (2006)، *تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات تعليمية*، ط 1، الأردن، دار الثقافة.

سليمان جمال، (2011)، *أثر برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية*، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.

شحاتة حسن وزينب النجار، (2003)، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة*، الدار المصرية اللبنانية.

شفيق حسنين، (2005)، *حاسبات الوسائط المتعددة والأنترنت*، القاهرة، دار الكتب العلمية للتوزيع.

شفيق حسنين، (2008) *التصميم الجرافيكي في الوسائط المتعددة*، القاهرة، دار فكر العربي والفن للطباعة النشر.

شفيقة بورايو، (2022)، *محاضرة*، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر

صباح مرشود منوخ العبيدي، ليلى علي عثمان الرزندجي، (2017)، *تعليم التفكير*، لبنان، دار الحديثة للكتاب.

صلاح صالح معمار، (2006)، *علم التفكير*، عمان الأردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

طه حسين، وخالد عبد اللطيف عمران، (2009)، *أساليب التعليم الذاتي الإلكتروني التعاوني رؤية تربوية معاصرة*، القاهرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عائشة عبد القادر شيخموس، (2016)، *فاعلية برنامج الكورت (1) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقين دراسيا (دراسة حالة)*، [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات.

عباس مصطفى صادق، (2008)، *الإعلام الجديد المفاهيم والوسائل والتطبيقات* ط1، مصر، دار الشروق للنشر.

عبد الحميد زيتون كمال، (2004)، *تكنولوجيا التعلم في عصر المعلومات والاتصال*، (الإصدار 2)، القاهرة.

عبد الرحمن بن صالح عبد الله، (1995)، *الموضوعية في العلوم التربوية*، جدة، دار المنارة

عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، (2000)، *التكنولوجيا وتطوير التعلم*، القاهرة، دار غريب.

عبيدات ذوقان، أبو السمي سهيلة، (2007)، *الدماغ والتعليم والتفكير*. ط1. عمان، دار الفكر.

العتوم عدنان والجراح عبد الناصر وبشارة موفق، (2007)، *تنمية مهارات التفكير*: نماذج نظرية

وتطبيقات عملية، عمان، دار المسيرة.

عزو، إسماعيل عفانة، ونائلة نجيب الخزندار، (2007)، *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عصر حسني عبد الباري (1999)، *مدخل تعليم التفكير وإثراءه في المنهج المدرسي*، ط1، الإسكندرية، مصر، المكتب العربي الحديث

عطار ناهد، (2013)، *فاعلية استخدام برنامج الكورت (cort) تقنيا في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة*، [رسالة ماجستير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

علي محمد عبد المنعم، (1996)، *ثقافة الكمبيوتر*، القاهرة، دار البشري.

غانم محمد، (2011)، *مقدمة في سيكولوجية التفكير* (التفكير الإبداعي والناقد – حل المشكلات واتخاذ القرار– برامج تعلم وتعليم التفكير – قياس التفكير)، الطبعة الأولى، القاهرة، دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

الغريب زاهر وإقبال بهيماني، (2001)، *تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية الكويت*، دار الكتاب الحديث.

غسان يوسف قطيط، (2011)، حل المشكلات إبداعياً، عمان، دار الثقافة

فايزة ربيعي، (2017)، *أثر استخدام برنامج تعليمي إلكتروني في مادة التربية العلمية والتكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي*، [أطروحة دكتوراه منشورة]، جامعة باتنة (01)، الجزائر.

فتحي عبد الرحمان جروان، (2007)، *تعليم التفكير–مفاهيم وتطبيقات*، ط.2، الأردن، دار الفكر.

مجدي حبيب، (2007)، *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير* (إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

مجدي حبيب، (2008)، *تعليم التفكير في عصر المعلومات الطبعة الثانية*، القاهرة، دار الفكر العربي للتوزيع.

محسن علي عطية، (2010)، *البحث العلمي في التربية الرياضية ومناهجه وأدواته وسائله الإحصائية*، عمان.

محمد المصري قاسم، (2003)، *تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية*، ط 3، عمان، مطبعة الروزنا.

محمد جهاد جمل، (2005)، *العمليات الذهنية ومهارات التفكير*، ط2، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

محمد عثمان الخشت، يناير (2019)، *التفكير النقدي أسسه وتنمية مهاراته*، جامعة القاهرة.

محمد محمود الحيلة، (2009)، *تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير*، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مصطفى السابع محمود، (2009)، *أدبيات البحث في تدريس التربية الرياضية الإسكندرية*، مصر، مؤسسة عالم الرياضة للنشر.

مصطفى السايح محمد، (2004)، *المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية البدنية والرياضية*، ط1، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة.

مصطفى عبد السميع، (1999)، *تكنولوجيا التعليم – دراسات عربية*، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

مصطفى مصطفى، (2011)، *استراتيجيات تعليم التفكير* الطبعة الأولى، عمان، دار البداية للنشر والتوزيع.

منتصر سعدي أحمد وإبراهيم حسن، (2016)، *تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام الوسائط المتعددة على تعلم بعض مهارات تنس الطاولة لدي طلاب كلية التربية الرياضية بقنا جامعة جنوب الوادي*. مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية.

منير عبوي، (2008)، *التفكير الفعال*، الطبعة الأولى، عمان، دار البداية للنشر والتوزيع.

نبيل عبد الهادي ونادية بني مصطفى، (2001)، *التفكير عند الأطفال*، ط1، عمان، الأردن، دار صفاء.

نبيل عبد الهادي، نايف سليمان وعزام صبري، (2002)، *أساسيات العلوم والرياضيات وأساليب تدريسها*،

عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

ياسين محجر، وبحرية اسماعيل، (2011)، *واقع استعمال الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين*. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

يوسف أحمد عيادات، (2004)، *الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية*، عمان، دار الميسرة.

يوسف قطامي، نايفة قطامي، (2001)، *سيكولوجية التدريس*، ط1، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر التوزيع.

Edward De Bono, (1986), *Teaching Thinking*, London, Penguin Books.

Sternberg Robert, & Williams Wendy, (2004), *Educational sychology*, (2nd ed), Boston, Allynad and Bacon.

Udall daniels, (1991), *Greating the thoughtful classroom, strategie spromote Student thinking*, tucson, zephyr press.

أحمد السيد كردي، (2020)، موقع كنانة أونلاين، تاريخ التصفح، 18/11/2022، enanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/211871

بنات أفكاري، (2017)، (rawwa2010com.blogspot.com)، 27/11/2022

رجاء صلاح صندوقة، *صفحة تعليم جديد*، تاريخ التصفح 11/02/2023، (new-educ.com)

سليم، (2021)، موضوع زين سليم من صفحة (mawdoo3.com)، تاريخ التصفح 17/10/2021

سامح عبد الله عبد القوي متولي، (2020)، *التفكير الموضوعي وخصائصه وثمراته*، 24/12/2022، (jawak.com/2391)

مهران قوزح، *التفكير الموضوعي*، (2012)، تاريخ التصفح، 15/03/2023، (quzah.blogspot.com)

وجيه المرسي ابولين، (2022)، تاريخ التصفح، 18/03/2023، kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/268093

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس مهارات التفكير الموضوعي

عزيزي الطالب نقوم بإجراء دراسة بعنوان: "فعالية برنامج كورت باستخدام الوسائط الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى عينة من طلبة الجامعة"

نضع بين يديك اختبار مهارات التفكير الموضوعي.

تعليمات الاختبار:

- اقرأ الأسئلة جيدا قبل الإجابة.
- زمن الاختبار 30 دقيقة.
- يتكون الاختبار من 28 فقرة (5 فقرات لمهارة التصنيف، 7 فقرات لمهارة التفسير، 9 فقرات لمهارة التنبؤ، 7 فقرات لمهارة التحكم).

ونحيطكم علما أن إجاباتكم عن الاختبار هي لأغراض البحث العلمي فقط.

معلومات الطالب:

الاسم واللقب: .....

الشعبة: .....

أجب عن الأسئلة التالية في المكان المخصص في ورقة الإجابة:

الجزء الأول: مهارة التصنيف

قم بتبويب الكلمات التالية في مجموعتين، وضع تسمية مناسبة لكل مجموعة:

1- مخلفات عضوية – قش الأرز – أشواك نباتية – إلكترونيات غير صالحة للعمل – أدوات وأدوية طبية تالفة – غازات المعامل الصناعية.

2- حرق الأشواك النباتية الضارة – أبخزه السيارات – حرق القمامة في الشوارع – دخان المعامل الصناعية – أمطار حامضية – ارتفاع درجة حرارة الأرض – غيوم وسحب سوداء – إصابات الجهاز التنفسي.

3- الطاقة الحرارية – طاقة الرياح – طاقة الموارد المائية – الطاقة النووية – الطاقة الكهربائية – طاقة الوقود.

4- ملعقة نحاس – براد شاي – سوار فضة – إناء من الألمنيوم – أغصان أشجار جافة – شعر الرأس – قلم الكتابة – فراش قطني – بطاقة معايدة – شمعة.

الإجابة:

الرقم	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
1		
2		
3		
4		

5- صنف الصور التالية في مجموعتين:

الصورة رقم (1):

الصورة رقم (2):

الصورة رقم (3):

الصورة رقم (4):

الصورة رقم (5):

الإجابة:

أرقام صور المجموعة الأولى	أرقام صور المجموعة الثانية

الجزء الثاني: مهارة التفسير

1- بم تفسر ما يلي:

أ – غياب المتعلم محمد عن الدوام في المدرسة.

.....

.....

.....

.....

ب – تزوج رجل طبيعي من امرأة طبيعية وأنجبا ثلاثاً من البنات من فئة الصم والبكم.

.....

.....

.....

.....

2- بم تفسر ما توضحه الصور التالية:

الصورة الأولى:

.....

.....

.....

.....

الصورة الثانية:

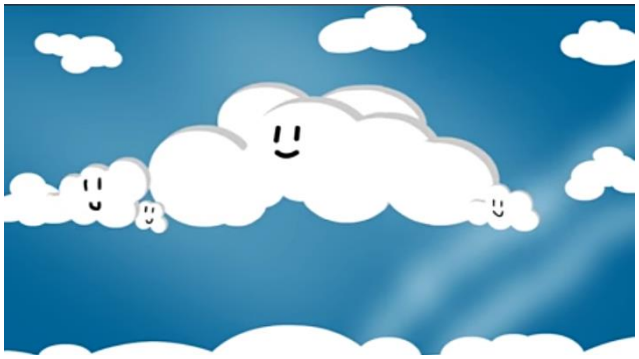
.....

.....

.....

.....

الصورة الثالثة:



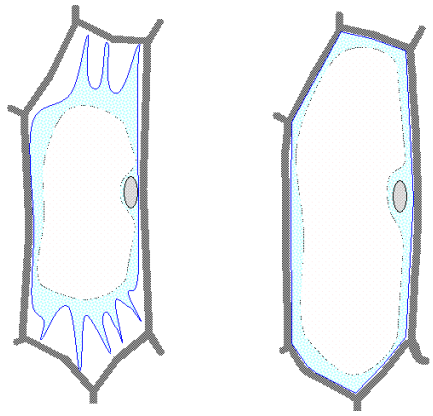
.....

.....

.....

.....

الصورة الرابعة:



.....

.....

.....

.....

الصورة الخامسة : أمامك رسم بياني يوضح نسبة وجود بعض العناصر في جسم الإنسان فسر ذلك؟

.....

.....

.....

.....

الجزء الثالث: التنبؤ

ماذا يحدث لو:

1- لم يرتد بعض عمال الكهرباء أحذية عازلة كهربائيا:

.....

.....

.....

.....

2- أخذت كأسين زجاجين ووضعت فيهما ماء صافيًا وأضفت إلى أحدهما قطرة حبر والى الآخر قطرة زيت:

.....

.....

.....

.....

3- زادت نسبة غاز الأوكسجين عن خمس حجم الهواء:

.....

.....

.....

.....

4- عدم وجود غاز النتروجين في الجو:

.....

.....

.....

.....

5 – اقتربت الشمس من الأرض عدة أمتار:

.....

.....

.....

.....

6 – عند صب مقدار من الخل فوق مسحوق خميرة الخبز في إناء زجاجي:

.....

.....

.....

.....

7 – قلة وجود الماء في الطبيعة:

.....

.....

.....

.....

8 – اشتداد الرياح في فصل الشتاء:

.....

.....

.....

.....

9 – ازدياد الأمراض بين أبناء المجتمع:

.....

.....

.....

.....

الجزء الرابع: الضبط

كيف يمكن التصرف في المواقف التالية:

1– إذا دخلت المختبر لإجراء إحدى التجارب ولاحظت تعطب أحد الأجهزة الكهربائية المهمة لتجربتك وهو مربوط بالمصدر الكهربائي:

.....

.....

.....

.....

2 – إذا كنت واقفاً أمام نهر وعلمت أنه هناك طفلاً صغيراً يغرق:

.....

.....

.....

.....

3 – إذا كنت مدرساً في مدرسة ثانوية وأغلب متعلميها من ذوي المستوى الضعيف:

.....

.....

.....

.....

4 – انت طبيب بوحدة استقبال وزادت حالات مرض الإنفلونزا:

.....

.....

.....

.....

5 – إذا كنت مدير مدرسة فماذا تفعل من أساليب وقرارات من أجل رفع المستوى العلمي للمتعلمين:

.....

.....

.....

.....

6 – إذا كنت فلاحاً فماذا تفعل إذا علمت إصابة بستان أشجار الفاكهة بمرض ما:

.....

.....

.....

.....

7 – إذا كان جارك يرمي أكياس القمامة في وسط الشارع:

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (02): الخطة التدريسية المتبعة أثناء تطبيق برنامج كورت لاستخدام الوسائط الإلكترونية

تم إعداد خطة تدريسية من اجل تطبيق برنامج كورت (1 و2) المدمج مع وحدة "مدخل لعلوم التربية" وذلك بدمج درسين من برنامج كورت مع كل حصة من حصص الوحدة بغرض تنمية مهارات التفكير الموضوعي حيث مدة الحصة ساعة ونصف أي 45 دقيقة لكل مهارة من جزئي (الإدراك والتنظيم) من برنامج كورت.

- محتوى البرنامج المتبع أثناء تطبيق برنامج كورت:

1. مفهوم برنامج كورت والوحدات التي تم تطبيقها في الدراسة (توسعة مجال الإدراك والتنظيم)
2. مفهوم مهارات التفكير الموضوعي
3. الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس
4. جدول توزيع حصص وحدة "مدخل إلى علوم التربية" مدمجا بدروس برنامج كورت
5. دمج وتطبيق برنامج كورت مع دروس وحدة "مدخل لعلوم التربية" وذلك من اجل تنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى فوج من طلبة السنة الأولى جامعي تخصص جذع مشترك علوم اجتماعية

1. مفهوم برنامج كورت:

هو برنامج صممه دي بونو من اجل تعليم التفكير وتنمية مهاراته المختلفة، يتضمن 6 أجزاء في كل جزء 10 دروس.

الوحدات المستخدمة في الدراسة من برنامج كورت:

- **كورت -1- (توسعة مجال الإدراك):** يعتبر الجزء الأساسي ضمن برنامج كورت يجب دراسته قبل كل الأجزاء الأخرى ويتكون من 10 دروس، ووحدة الإدراك هي حجر الأساس لبرامج كورت التعليمية، حيث تُستخدم لتنمية مهارات التفكير الموضوعي لدى الطلبة وتهدف هذه الوحدة إلى تمكين الطلبة من تنمية مهارات التصنيف، التفسير، التنبؤ ومهارة التحكم.
- **كورت -2- (التنظيم):** ويهدف هذا الجزء من برنامج كورت لتنظيم عملية التفكير بشكل عام لتجنب الانتقال العشوائي من موضوع لآخر، تقوم العناصر الخمس الأولى من كورت التنظيم لتحديد معالم المشكلة (التقييم) بينما تركز بقية العناصر من ستة إلى عشرة من كورت التنظيم على تطوير استراتيجيات الحلول (العلاج)، وجزء التنظيم هو الجزء الثاني في برنامج كورت، وهو جزء ذو أهمية كبيرة في تعزيز

التفكير الموضوعي، حيث يمكن الطلبة من تنظيم أفكارهم بشكل فعّال، ويهدف هذا الجزء إلى تطوير مهارات التفكير الموضوعي الأربعة.

2. مفهوم مهارات التفكير الموضوعي:

المهارة يعرفها النجار (2003) على أنها: "القيام بعمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول"

بينما يعرف بكار (2008) التفكير الموضوعي بانه: "هو مجموعة من الأساليب والخطوات والأدوات التي تمكننا من الوقوف على الحقيقة، والتعامل معها على ما هي عليه بعيدا عن الذاتية والمؤثرات الخارجية" لذا فان مهارات التفكير الموضوعي يقصد بها تمكين الطلبة من تطوير مهاراتهم في التفكير الموضوعي يساعدهم على التحلي بالموضوعية والتجرد من الذاتية.

3. الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس:

- **استراتيجية العمل الجماعي:** تُسمى هذه الطريقة أيضًا "التعلم التعاوني"، حيث يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتألف عادة من 3 إلى 4 أفراد، ويتم تعيين لهم مهام محددة أو أهداف مشتركة، ويتعين عليهم التعاون وتبادل المعرفة والمهارات لإنجاز المهمة المطلوبة منهم.
- **استراتيجية المناقشة:** تستند هذه الاستراتيجية على تشجيع الطلبة على التفكير والمناقشة، وتعزيز قدراتهم على التعبير عن آرائهم وطرح الأسئلة وتقديم الإجابات، كما تشجع على مشاركتهم في إعداد المحتوى الدراسي، وتولي اهتمامًا خاصًا بعمليات البحث وجمع المعلومات وتحليلها.

4. جدول توزيع الحصص التي نفذت من خلالها الدراسة:

عنوان درس وحدة "مدخل إلى علوم التربية"	عدد الحصص
أنواع التربية وأسسها	2
نشأة علوم التربية	2
تصنيفات علوم التربية	2
مجالات علوم التربية وميادينها	2
استراتيجيات التدريس الحديثة	2

التربية في العصور الوسطى	2
التربية في العصر الحديث	2
مؤسسات التربية	2
إصلاحات التعليم في الجزائر	2
نظريات التعلم البنائية	2

5.مج وتطبيق برنامج كورت مع دروس وحدة "مدخل لعلوم التربية":

الحصة التمهيدية: تم فيها إجراء الاختبار القبلي لمهارات التفكير الموضوعي من طرف الأستاذ المكلف بإدارة الحصة بحضور الباحث وهذا بعد تقديم شرح عن البرنامج وعن كيفية سير حصص الوحدة وتوزيع الأعمال (البحوث)على أفراد العينة التجريبية بمعدل بحث لكل مجموعة تتكون من أربعة طلبة وكان المجموع الكلي للبحوث هو (10) بحوث حسب البرنامج الكلي للوحدة.

الحصة الثانية: بحث حول "أنواع التربية وأسسها" بتطبيق مهارتي "**معالجة الأفكار واعتبار جميع العوامل**"

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1- يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة معالجة الأفكار إلي تعليم الطلبة فحص فكرة ما من خلال التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية والمثيرة بدلا من الحدية والتسرع في القبول أو الرد، أما مهارة اعتبار جميع العوامل فهي تهدف إلي تعليم الطلبة الاهتمام بالعوامل المختلفة الكامنة في الموقف وليس الظاهر منها فقط، وذلك قبل التوصل إلى استنتاج أو تكوين فكرة ما عنه وهذا الدرس من الدروس السهلة والبسيطة.

2- عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به (بحث حول أنواع التربية وأسسها) على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتاشو). بعد انتهاء الطالب الأول من عرض الجزء الأول من العمل الذي قام بتحضيره، يتدخل الأستاذ لتوظيف مهارة "معالجة الأفكار" مستعينًا باستراتيجية المناقشة التي تعتبر مناسبة في هذه المهارة، بهدف مساعدة الطلبة على معالجة الأفكار

المتعلقة بالعنصر الذي تم طرحه. يتم ذلك من خلال تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية، وإشراك العديد من الطلبة الزملاء في إبداء آرائهم. يستمر التركيز على هذه النقطة لمدة لا تتجاوز 10 دقائق، مع استغلال هذه المدة بشكل جيد لتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية.

بعد ذلك، ينتقل الأستاذ إلى العنصر التالي في البحث، مفسحا المجال لنفس الطالب أو طالب آخر لاستكمال عرض العنصر الموالي من العمل المنجز. عند إكمال العرض، يتدخل الأستاذ مجددا مستخدما كل استراتيجية المناقشة والحوار مناسبة للبحث عن الجوانب المثيرة حول عنصر البحث المعروض، بمشاركة جميع الطلبة إن أمكن وتحليل مختلف العناصر تحليلًا عميقًا.

عند تحقيق الأهداف الخاصة بمهارة معالجة الأفكار، ينتقل الأستاذ إلى تحقيق الأهداف الخاصة بمهارة "اعتبار جميع العوامل"، متبعًا نفس الخطوات السابقة في إدارة الدرس. يهدف ذلك إلى أن يحدد الطلبة جميع العوامل المرتبطة بفكرة ما فيما يخص عناصر البحث، ويصنفون هذه العوامل إلى مهمة وأخرى يمكن إهمالها، وفي آخر الحصة يقوم الأستاذ الذي يدير الدرس مع حضور الباحث وتدخله أحيانا بفتح المجال للطلبة من اجل طرح الأسئلة على زملائهم الذين قاموا بإلقاء وعرض البحث لكي يجيبوا عليها.

3- في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

الوسائط الإلكترونية المستخدمة:

- جهاز الحاسوب

- جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة الثالثة: بحث حول "نشأة علوم التربية" بتطبيق مهارتي **"القواعد والنتائج المنطقية وما يتبعها"**

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1- يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة القواعد إلي تعليم الطلبة على وضع القوانين التي تنظم تفكيرهم، وفحص مدى سلامتها بين فترة وأخرى، حيث يستخدم الطلبة الأداتين السابقتين في فحص القوانين والعوامل الواجب النظر فيها لصنع القوانين الجديدة ، أما مهارة النتائج المنطقية وما يتبعها فهي تهدف إلي تعليم الطلبة الانتباه للمستقبل من خلال النظر إلى العواقب والنتائج الفورية، المتوسطة والبعيدة المدى لكل حدث، الخطة والقانون والاكتشاف، وتعتبر النتائج المنطقية وما يتبعها تبلوراً لعملية النظر إلى المستقبل لرؤية نتائج بعض الأعمال والخطط والقرارات والقوانين والاختراعات.

2- عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتشاو)، وبعد انتهاء أول طالب من عرض الجزء الأول من العمل الذي قام بتحضيره يتدخل الأستاذ من أجل توظيف مهارة "القواعد" مستعينا باستراتيجية المناقشة التي تتناسب مع المهارة من أجل مساعدة الطلبة على تحديد الأسس والقواعد والقوانين لتوظيفها في تنظيم أفكارهم وهذا من خلال التحليل والتفسير الموضوعي لعنصر البحث الذي تم طرحه من قبل الطالب والهدف من ذلك هو التدريب على المهارة السابقة (معالجة الأفكار) وهذا بإشراك العديد من الطلبة الزملاء بإبداء أفكارهم وتصوراتهم عن نشأة علوم التربية، ويكون ذلك من خلال على تحديد خطة بسطة يكون الهدف منها هو الفهم الجيد لما يتم تفسيره، عند التوصل إلى الفهم الجيد لهذه الخطة من طرف غالبية الطلبة ننتقل إلى العنصر المولى في البحث الذي يتم إلقاؤه، وهذا بإفساح المجال لنفس الطالب أو طالبا آخر لكي يقوم بتكملة عرض العنصر الموالي من العمل المنجز، عند إكماله للعرض يتدخل الأستاذ مجددا معتمدا على استراتيجية الحوار والمناقشة من أجل البحث عن الجوانب المثيرة حول عنصر البحث الذي تم عرضه من طرف الطالب وهذا بإشراك كل الطلبة إن أمكن من أجل التوصل إلى تحقيق الأهداف الخاصة بمهارة "القوانين"، وعند إتمام الأهداف الخاصة بهذه المهارة يتم الانتقال تحقيق الأهداف الخاصة بمهارة "النتائج المنطقية وما يتبعها" متبعا نفس الخطوات السابقة في إدارة الدرس من أجل أن يحدد الطلبة النتائج المحتملة لأي موقف وذلك بأن يقوم الأستاذ بطرح أسئلة حول عنصر البحث هذه الأسئلة تحتاج إلي تفسيرا، وهذا ما يجعل الطلبة يفكرون في احتمالات مختلفة للنتائج، وفي اخر الحصة يقوم الأستاذ الذي يدير الدرس مع حضور

الباحث وتدخله أحيانا بفتح المجال للطلبة من اجل طرح الأسئلة على زملاؤهم الذين قاموا بإلقاء وعرض البحث لكي يجيبوا عليها.

3- في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

الوسائط الإلكترونية المستخدمة:

- جهاز الحاسوب

- جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة الرابعة: بحث حول " تصنيفات علوم التربية" بتطبيق مهارتي " **الأهداف والتخطيط** "

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1. يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة الأهداف إلي تعليم الطلب كيفية تصنيف أهدافهم وأهداف الآخرين، كما يركز على الفكرة النابعة من الهدف تمييزها عن ردة الفعل، في بعض المواقف يكون من الأكثر ملائمة التحدث حول الأهداف، أما مهارة التخطيط فهي تهدف إلي تعليم الطلبة كيفية التخطيط باستخدام الأدوات السابقة، والهدف من هذا الدرس هو استخدام لتخطيط كموقف تفكيري، وذلك من أجل الجمع بين الأهداف، والنتائج، واعتبار جميع العوامل، وكذلك معالجة الأفكار، إننا لا نعتبر أن هذه الأشياء فقط هي المشتركة في التخطيط، ولكنها بالتأكيد من بين الأشياء الأكثر أهمية.

2- عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتشاو)، وبعد انتهاء أول طالب من عرض الجزء الأول من العمل الذي قام بتحضيره يتدخل الأستاذ من أجل توظيف مهارة "الأهداف" مستعينا باستراتيجية المناقشة التي تتناسب مع هذه المهارة من أجل مساعدة الطلبة على فهم أهداف زملائهم من خلال العرض الذي قدموها وهذا ما يجعل بقية الطلبة تتكون لديهم أهدافهم الخاصة فيقومون بترتيبها حسب الأولوية، ثم ننتقل إلى

العنصر الموالي في البحث الذي يتم إلقاؤه، وعند إكمال العرض يتدخل الأستاذ –من جديد– معتمدا على استراتيجية المناقشة التي تعد مناسبة في دمج مهارة "التخطيط" في هذا البحث من أجل أن يتعلم الطلبة تقنيات تنظيم الأفكار ويحددون أفضل الخطط لتحقيق الهدف، وذلك بأن يقوم الأستاذ بفسح المجال للطلبة لطرح أفكارهم حول العنصر الذي تم إلقاؤه من طرف الطلبة ومناقشة هذه الأفكار مع محاولة توجيه الأستاذ للطلبة بأن من أجل التوصل إلى أخذ مسار صحيح لتحقيق تنظيم الأفكار، وفي آخر الحصة يقوم الأستاذ الذي يدير الدرس مع حضور الباحث وتدخله أحيانا بفتح المجال للطلبة من أجل طرح الأسئلة على زملائهم الذين قاموا بإلقاء وعرض البحث لكي يجيبوا عليها.

3– في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

الوسائط الإلكترونية المستخدمة:

– جهاز الحاسوب

– جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة الخامسة: بحث حول " مجالات علوم التربية وميادينها" بتطبيق مهارتي "**الأولويات والبدائل والاحتمالات والخيارات**"

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1– يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة الأولويات إلي تعليم الطلبة ترتيب الأولويات بعد توليد الاحتمالات والبدائل المختلفة، ففي معظم لدروس الأخرى وجه المجهود نحو التعامل مع أكبر عدد ممكن من الأفكار، وأكبر عدد من عمليات معالجة الأفكار، أما مهارة البدائل والاحتمالات والخيارات فهي تهدف إلي تعليم الطلبة استنباط البدائل، وتعتبر عملية البدائل والاحتمالات والخيارات بلورة لعملية محاولة إيجاد البدائل عن قصد، فعند التصرف أو اتخاذ قرار قد تبدو أمامك بعض البدائل.

2- عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتاشو) يقوم الطالب الأول بعرض ما كلف بإنجازه من عمل بعد انتهائه يتدخل الأستاذ مستخدما استراتيجيات الحوار والمناقشة لكونهما تتماشيان مع دمج مهارة "الأولويات المهمة" والهدف من هذا هو جعل الطلبة يحددون الأفكار والمعلومات الأكثر أهمية في موضوع مجالات علوم التربية وميادينها بشكل عام والتفصيل في العناصر التي يشملها هذا الموضوع، ثم بعد تأكد الأستاذ الذي يدير الدرس من استيعاب وفهم أغلب الطلبة لهذه المهارة ينتقل إلى دمج مهارة "البدائل والاحتمالات والخيارات" في محتوى موضوع البحث ويقوم الأستاذ باعتماد استراتيجية المناقشة التي تعتبر الأنسب مع هذه المهارة فيقوم بإشراك الطلبة في المناقشة لمختلف الأفكار مع توجيههم إلى أن يحاولوا إيجاد طريق مختلفة لحل المشكلات وفهم سلوك بعضهم البعض من منظوراتهم المختلفة، وفي الأخير يفسح الأستاذ المجال للطلبة بطرح الأسئلة الغامضة حول موضوع البحث إن وجدت فيجيب عنها الطلبة المكلفون بإنجاز العمل.

3- في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

الوسائط الإلكترونية المستخدمة:

- جهاز الحاسوب

- جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة السادسة: بحث حول " استراتيجيات التدريس الحديثة " بتطبيق مهارتي **"القرارات ووجهات نظر الآخرين "**

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1- يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة القرارات إلي تهيئة الفرصة لجمع الدرسين السابقين معاً، وهما: "الأولويات المهمة الأولى، والبدائل والاحتمالات

والخيارات، وكذلك الدروس الأخرى بطريقة عامة، وفي عمل القرارات عليك أن تعتبر جميع العوامل، وأن تكون واضح الأهداف، وتقييم الأولويات، وتنظر إلى النتائج وتكشف البدائل، أما مهارة وجهات نظر الآخرين فهي تهدف إلي إشراك أشخاص آخرين فيها، إن وجهة هؤلاء الناس الآخرين جزءاً أساسياً من توسيع الموقف الذي هو الموضوع الأساسي للدروس العشرة الأولى هذه، وهكذا فإن شخصا آخرا قد يكون لديه أهداف مختلفة وأولويات مختلفة وبدائل مختلفة

2- عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتاشو). يقوم الطالب الأول بعرض ما كلف بإنجازه من العمل بعد انتهائه يتدخل الأستاذ مستخدما استراتيجية المناقشة والحوار من أجل دمج مهارة "القرارات" والهدف من هذا هو جعل الطلبة يفهمون مفهوم اتخاذ القرار وأهميته عن طريق التركيز على بعض عناصر بحث استراتيجيات التدريس الحديثة، ويفهمون العوامل المختلفة التي تؤثر على موقف ما، ويفكرون في وجهات نظر مختلفة حول موقف ما. بعد تأكد الأستاذ الذي يدير الدرس من استيعاب وفهم أغلب الطلبة لهذه المهارة ينتقل إلى دمج مهارة "وجهات نظر الآخرين" في محتوى البحث ويقوم الأستاذ باعتماد استراتيجية المناقشة والحوار التي تعتبر الأنسب مع هذه المهارة فيقوم بتنشيط الطلبة لجعلهم يتفاعلون فيما بينهم وذلك من أجل فهمهم لوجهات نظر بعضهم في موضوع البحث ويقارنونها مع وجهات نظر غيرهم، وفي الأخير يفسح الأستاذ المجال للطلبة بطرح أسئلة غامضة حول موضوع البحث إن وجدت فيجيب عنها الطلبة المكلفون بإنجاز العمل...

3- في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

الوسائط الإلكترونية المستخدمة:

- جهاز الحاسوب

- جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة السابعة: بحث حول "التربية في العصور الوسطى" بتطبيق مهارتي "**ميز وحلل**"

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1- يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة ميز إلي التعرف أساس جميع عمليات التفكير، ذلك لأنها تسبق العمليات الأخرى جميعا من حيث الأهمية، أو لأنها الهدف لهذه العمليات، فكل عملية من العمليات التي تم طرحها في السابق هدفها الأساسي إدراك الموقف والتعرف إليه بوضوح، أما مهارة حلل فهي تهدف إلي تحليل البيئة المعقدة إلى أجزاء منفصلة، بحيث نستطيع التعامل معها، وفي هذا الدرس، يستخدم التحليل في جوهره الأساسي، وذلك بتجزئة الشيء المتعامل معه، ويهدف هذا التقسيم أو الجزيء إلى تمكيننا من فهم شيء معين، والتعامل معه، وقول شيء حول ذلك الشيء، أو توضيحه بشكل أكثر سهولة.

2- عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتاشو) يقوم الطالب الأول بعرض ما كلف بإنجازه من العمل بعد انتهائه يتدخل الأستاذ مستخدما استراتيجية الحوار والمناقشة من أجل دمج مهارة "ميز" والهدف من هذا هو جعل الطلبة يحددون مختلف الخصائص لعناصر البحث ثم يقارنون فيما بينها ويختارون أفضلها، ثم بعد تأكد الأستاذ الذي يدير الدرس من استيعاب وفهم أغلب الطلبة لهذه المهارة ينتقل إلى دمج مهارة "حلل" في محتوى البحث (التربية في العصور الوسطى) بأن يقوم الأستاذ باعتماد استراتيجية المناقشة التي تعتبر الأنسب مع هذه المهارة فيقوم ب تخلق جو للتفاعل مع الطلبة وتفاعلهم مع بعضهم البعض لكي يتوصلوا إلى معرفة المكونات المختلفة لعناصر البحث ويفهمون العلاقة بين هذه المكونات، وفي الأخير يفسح الأستاذ المجال للطلبة بطرح أسئلة غامضة حول موضوع البحث إن وجدت فيجيب عنها الطلبة المكلفون بإنجاز العمل.

3- في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

الوسائط الإلكترونية المستخدمة:

- جهاز الحاسوب

- جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة الثامنة: بحث حول " التربية في العصر الحديث " بتطبيق مهارتي "**قارن واختار**"

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1- يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة قارن إلي مقارنة الشيء الجديد بشيء معروف لدينا من أجل رؤية ما إذا كان بالإمكان نقل المعرفة من شيء إلى شيء آخر، أما مهارة اختار فهي تهدف إلي الانتقاء أو الحكم أو التوفيق أو التناسب لكن العملية الأساسية هي نفسها، بغض النظر عن تعدد المصطلحات، فالمسألة عبارة عن إيجاد المتطلبات، ومن ثم البحث عن طريقة تلبيتها.

2- عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتاشو) يقوم الطالب الأول بعرض ما كلف بإنجازه من العمل بعد انتهائه يتدخل الأستاذ مستخدما استراتيجية الحوار والمناقشة من أجل دمج مهارة "قارن" والهدف من هذا هو جعل الطلبة يحددون الخصائص المختلفة لعناصر بحث التربية في العصر الحديث ثم يقارنون بينها، ويحددون التشابهات والاختلافات بينها. ثم بعد تأكد الأستاذ الذي يدير الدرس من استيعاب وفهم أغلب الطلبة لهذه المهارة ينتقل إلى دمج مهارة "اختار" في محتوى البحث ويقوم الأستاذ باعتماد استراتيجية الحوار التي تعتبر الأنسب مع هذه المهارة فيقوم بمحاورة الطلبة حول إيجاد الحلول الممكنة لجل التربية في العصر الحديث أفضل مما هي عليه وبعد إيجاد الطلبة للحلول يختارون الأفضل من بينها، وفي الأخير يفسح الأستاذ المجال للطلبة بطرح أسئلة غامضة حول موضوع البحث إن وجدت فيجيب عنها الطلبة المكلفون بإنجاز العمل.

3- في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

الوسائط الإلكترونية المستخدمة:

- جهاز الحاسوب

- جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة التاسعة: بحث حول "مؤسسات التربية" بتطبيق مهارتي **"البحث عن طرق أخرى ونقطة البدا"**

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1- يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة البحث عن طرق أخرى إلي البحث عن طرق أخرى للأشياء التي تنظر لها، وهذا يغطي العملية الأساسية في محاولة لإيجاد مدارك بديلة، وعندما تجد وسيلة مختلفة للنظر إلى الشيء تتفتح لك الآفاق لأفكار جديدة وإذا ابتعدت عن النظر للمشكلة بطريقة خاصة، فإنك تكون قادرا على حل المشكلة بشكل أسهل، أما مهارة نقطة البدا فهي تهدف إلي تشجيع الطلبة على العمل ببداية محددة متعمدة ومقصودة، وكممارسة فإن ذلك يعني عمل اختبار واع من بين عمليات التفكير وهذا الاختيار الواعي لعملية محددة يكون على العكس من مجرد الجلوس وانتظار فكرة تدور في الدماغ أو الاندفاع نحو اعتبار بعض أجزاء المشكلة.

2- عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتاشو) يقوم الطالب الأول بعرض ما كلف بإنجازه من العمل بعد انتهائه يتدخل الأستاذ مستخدما استراتيجية الحوار والمناقشة من أجل دمج مهارة "البحث عن طرق أخرى" والهدف من هذا هو جعل الطلبة يحددون الخيارات المختلفة المتاحة لهم في بحث مؤسسات التربية ثم ويرتبونها بناء على المعايير المحددة، ويختارون الأفضل من بينها. ثم بعد تأكد الأستاذ الذي يدير الدرس من استيعاب وفهم أغلب الطلبة لهذه المهارة ينتقل إلى دمج مهارة "أبدا" في محتوى البحث ويقوم الأستاذ باعتماد استراتيجية الحوار التي تعتبر الأنسب مع هذه المهارة فيقوم بمحاورة الطلبة حول تحديد الخطوات اللازمة لبدء تصنيف المؤسسات، ويشرحون سبب هذا التصنيف، وفي الأخير يفسح الأستاذ المجال للطلبة بطرح أسئلة غامضة حول موضوع البحث إن وجدت فيجيب عنها الطلبة المكلفون بإنجاز العمل.

3- في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

- **الوسائط الإلكترونية المستخدمة:**

- جهاز الحاسوب

- جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة العاشرة: بحث حول "إصلاحات التعليم في الجزائر" بتطبيق مهارتي "**التنظيم والتركيز**"

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1- يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة التنظيم إلي النظر للموقف، ووضع خطة محددة، وهذا الدرس لا يحاول تفصيل شكل الخطة الجيدة، فمن الصعب وضع تعليمات لإجراء التخطيط الذي يغطي كل موقف، أما مهارة التركيز فهي تهدف إلي مناقشة أو تدريب الأفراد على التفكير، فإن العقل ينتقل من اتجاه معين للموقف إلى اتجاه آخر، ويعد هذا الانتقال طبيعيا والأشخاص المعنيون يفترضون أنهم يعرفون ما يفكرون به.

2- عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتاشو) يقوم الطالب الأول بعرض ما كلف بإنجازه من العمل بعد انتهائه يتدخل الأستاذ مستخدما استراتيجية الحوار والمناقشة من أجل دمج مهارة "نظم" والهدف من هذا هو جعل الطلبة ينظمون أفكارهم حول إصلاحات التعليم في الجزائر ثم يحددون المشكلات التي تعرقل الإصلاحات ثم يضعون خططا محددة لحل المشكلة، ثم بعد تأكد الأستاذ الذي يدير الدرس من استيعاب وفهم أغلب الطلبة لهذه المهارة ينتقل إلى دمج مهارة "ركز" في محتوى البحث ويقوم الأستاذ باعتماد استراتيجية المناقشة التي تعتبر الأنسب مع هذه المهارة فيقوم بمناقشة الطلبة حول تحديد المعلومات ذات الصلة بالإصلاحات، ثم ينظمونها. وفي الأخير يفسح الأستاذ المجال للطلبة بطرح أسئلة غامضة حول موضوع البحث أن وجدت فيجيب عنها الطلبة المكلفون بإنجاز العمل.

3- في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

الوسائط الإلكترونية المستخدمة:

- جهاز الحاسوب

- جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة الحادية عشر: بحث حول "نظريات التعلم البنائية" بتطبيق مهارتي **"الدمج والاستنتاج"**

إجراءات سير الحصة: يقوم الأستاذ المكلف بالوحدة بإدارتها بحضور الباحث وهذا بتطبيق برنامج كورت مستخدما الوسائط الإلكترونية حيث:

1- يقوم المدرس بتوضيح وشرح المهارة التي يتم تعليمها من برنامج كورت حيث تهدف مهارة الدمج إلي تشجيع عادة التوقف المتعمد من أجل الدمج، وهذا يعني إعادة النظر بالتفكير لرؤية ما تم تحقيقه، فالعملية هي أكثر من تلخيص لما مضى، فالدمج قد يتطلب عملية التركيب لبعض الأفكار أو توضيح أفكار أخرى.، أما مهارة "الاستنتاج" فهي تهدف إلي الوصول إلى نتيجة محددة، فالنتيجة الكلية قد تكون عدم إمكانية وجود نتيجة ومع ذلك فإن هذا في حد ذاته نتيجة في الممارسة دائما يوجد نتيجة من نوع أو آخر.

2عند الشروع في الدرس يقوم الطلبة بعرض العمل الذي كلفوا به على زملائهم باستخدام جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات (داتاشو) يقوم الطالب الأول بعرض ما كلف بإنجازه من العمل بعد انتهائه يتدخل الأستاذ مستخدما استراتيجية الحوار والمناقشة من أجل دمج مهارة "أدمج" والهدف من هذا هو جعل الطلبة يتعرفون على مجموعة معينة من الأفكار حول نظريات التعلم البنائية، ويفهمونها ويفكرون في معرفة الآثار المحتملة مستقبلا. ثم بعد تأكد الأستاذ الذي يدير الدرس من استيعاب وفهم أغلب الطلبة لهذه المهارة ينتقل إلى دمج مهارة "استنتج" في محتوى البحث ويقوم الأستاذ باعتماد استراتيجية الحوار التي تعتبر الأنسب مع هذه المهارة فيقوم بمحاورة الطلبة حول تحديد ما إذا كانت هناك مشكلة في اعتماد نظريات التعلم البنائية في البيئة الجزائرية ثم يفكرون في الحلول الممكنة إذا ما وجدت ويشرحون طريقة

تنفيذ هذه الحلول وفي الأخير يفسح الأستاذ المجال للطلبة بطرح أسئلة غامضة حول موضوع البحث إن وجدت فيجيب عنها الطلبة المكلفون بإنجاز العمل.

3- في نهاية الحصة يتم تكليف الطلبة الذين قاموا بإلقاء البحث بإعداد ملخص حوله معتمدين على ما تم الاستفادة منه أثناء سير الحصة على أن يتم تسليم هذا الملخص في الحصة الموالية.

الوسائط الإلكترونية **المستخدمة:**

- جهاز الحاسوب

- جهار عرض البيانات (داتاشو)

الحصة الختامية: بعد إتمام تطبيق وحدتي (توسعة مجال الإدراك والتنظيم) من برنامج كورت بدمجها مع وحدة "مدخل إلى علوم التربية" التي تزامنت مع نهاية دروس الوحدة تم إجراء الاختبار البعدي لمهارات التفكير الموضوعي من طرف الأستاذ المكلف بتدريس الوحدة بحضور الباحث، ثم قام الباحث بتصحيح الاختبار وتحديد النتائج ثم المقارنة مع الاختبار القبلي لنفس المجموعة وأيضا مع المجموعة الضابطة.

ملحق رقم (03): نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط لكل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الموضوعي

Corrélations

		التصنيف	التفسير	التنبؤ	التحكم	الدرجة_الكلية
التصنيف	Corrélation de Pearson	1	,342	,197	,189	,569**
	Sig. (bilatérale)		,064	,296	,317	,001
	N	30	30	30	30	30
التفسير	Corrélation de Pearson	,342	1	,316	,305	,721**
	Sig. (bilatérale)	,064		,089	,102	,000
	N	30	30	30	30	30
التنبؤ	Corrélation de Pearson	,197	,316	1	,565**	,759**
	Sig. (bilatérale)	,296	,089		,001	,000
	N	30	30	30	30	30
التحكم	Corrélation de Pearson	,189	,305	,565**	1	,742**
	Sig. (bilatérale)	,317	,102	,001		,000
	N	30	30	30	30	30
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	,569**	,721**	,759**	,742**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم (04): الاتساق الداخلي لمفردات المقياس – مهارة التصنيف (ن=30)

Corrélations

1	Corrélation de Pearson	1	-,198	,005	,172	,139	*,379	مهارة التصنيف
	Sig. (bilatérale)		,295	,980	,363	,465	,039	
	N	30	30	30	30	30	30	
2	Corrélation de Pearson	-,198	1	,339	*,384	*,367	**,650	
	Sig. (bilatérale)	,295		,067	,036	,046	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	
3	Corrélation de Pearson	,005	,339	1	-,033	,292	**,544	
	Sig. (bilatérale)	,980	,067		,864	,118	,002	
	N	30	30	30	30	30	30	
4	Corrélation de Pearson	,172	*,384	-,033	1	,312	**,633	
	Sig. (bilatérale)	,363	,036	,864		,094	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	
5	Corrélation de Pearson	,139	*,367	,292	,312	1	**,719	
	Sig. (bilatérale)	,465	,046	,118	,094		,000	
	N	30	30	30	30	30	30	
مهارة التصنيف	Corrélation de Pearson	*,379	**,650	**,544	**,633	**,719	1	
	Sig. (bilatérale)	,039	,000	,002	,000	,000		
	N	30	30	30	30	30	30	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم (05): الاتساق الداخلي لفقرات المقياس– مهارة التفسير (ن= 30)

Corrélations

		1	2	3	4	5	6	7	مهارة التفسير
1	Corrélation de Pearson	1	,029-	,205	,018-	,111-	,339	,009	,384*
	Sig. (bilatérale)		,878	,276	,923	,560	,067	,962	,036
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
2	Corrélation de Pearson	,029-	1	,029	,045-	,263	,321	,015-	,385*
	Sig. (bilatérale)	,878		,878	,812	,160	,084	,939	,036
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
3	Corrélation de Pearson	,205	,029	1	,434*	,413*	,330	,396*	,745**
	Sig. (bilatérale)	,276	,878		,016	,023	,075	,031	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
4	Corrélation de Pearson	,018-	,045-	,434*	1	,323	,018	,247	,514**
	Sig. (bilatérale)	,923	,812	,016		,081	,923	,189	,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
5	Corrélation de Pearson	,111-	,263	,413*	,323	1	,262	,375*	,646**
	Sig. (bilatérale)	,560	,160	,023	,081		,162	,041	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
6	Corrélation de Pearson	,339	,321	,330	,018	,262	1	,009-	,600**
	Sig. (bilatérale)	,067	,084	,075	,923	,162		,962	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
7	Corrélation de Pearson	,009	,015-	,396*	,247	,375*	,009-	1	,529**
	Sig. (bilatérale)	,962	,939	,031	,189	,041	,962		,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
مهارة التفسير	Corrélation de Pearson	,384*	,385*	,745**	,514**	,646**	,600**	,529**	1
	Sig. (bilatérale)	,036	,036	,000	,004	,000	,000	,003	

30	30	30	30	30	30	30	30	N	

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances			
Intervalle de confiance 95% de la différence		Différence écart-type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	ddl	t	.Sig	F		
Supérieure	Inférieure									
55325,	1,05325-	40347,	25000,-	537,	78	620,-	925,	009,	Hypothèse de variances égales	التفكير_الموضوعي
55330,	1,05330-	40347,	25000,-	537,	77,692	620,-			Hypothèse de variances inégales	

نتائج القياس القبلي لمهارة التحكم:

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	مجموعة	
22913,	1,44914	2,9500	40	تجريبية	التفكير_الموضوعي
26202,	1,65715	3,3500	40	ضابطة	

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances			
Intervalle de confiance 95% de la différence		Différence écart-type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	ddl	t	.Sig	F		
Supérieure	Inférieure									
29296,	1,09296-	34807,	40000,-	254,	78	1,149-	184,	1,798	Hypothèse de variances égales	التفكير_الموضوعي
29315,	1,09315-	34807,	40000,-	254,	76,638	1,149-			Hypothèse de variances inégales	

الدرجة الكلية للقياس القبلي لمهارات التفكير الموضوعي:

Statistiques de groupe

	مجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التفكير_الموضوعي	تجريبية	40	12,5500	2,83703	44857,
	ضابطة	40	13,2000	3,14765	49769,

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	.Sig	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التفكير_الموضوعي	Hypothèse de variances égales	499,	482,	970,-	78	335,	65000,-	67001,	1,98388-	68388,
	Hypothèse de variances inégales			970,-	77,173	335,	65000,-	67001,	1,98411-	68411,

ملحق رقم (08): تفريغ علامات القياس البعدي لدى المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التفكير الموضوعي:

	التصنيف 5		التفسير 7		التنبؤ 9		التحكم 7		المجموع	
	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة
1	4	2	6	4	7	5	5	3	22	14
2	5	3	4	5	6	5	4	2	19	15
3	5	3	5	4	5	4	5	2	20	13
4	4	2	5	2	4	3	6	4	19	11
5	4	2	4	3	7	2	3	5	18	12
6	3	4	4	1	8	4	5	2	20	11
7	4	4	5	2	5	4	4	4	18	14
8	3	2	6	4	4	5	6	5	19	17
9	3	3	4	4	6	4	6	4	19	17
10	4	4	5	3	5	4	5	2	19	13
11	4	3	4	3	4	4	3	2	15	12
12	3	3	4	3	6	2	5	5	18	13
13	3	4	4	5	6	2	4	4	17	14
14	3	3	5	3	5	5	6	2	19	13
15	3	2	4	6	4	4	5	3	16	15
16	4	4	4	4	5	5	5	5	18	18
17	4	3	4	2	4	3	3	5	15	13
18	3	2	5	4	3	2	5	2	21	10
19	4	4	6	3	5	2	6	2	21	11
20	4	1	5	2	4	5	5	3	18	12

15	18	5	4	4	6	3	5	3	3	21
10	19	2	5	2	5	4	6	2	3	22
16	19	5	3	5	7	3	5	3	4	23
14	19	3	5	6	6	1	5	4	3	24
15	16	2	5	4	4	4	3	3	4	25
15	19	5	6	2	6	4	4	4	3	26
11	18	2	5	3	5	4	5	2	3	27
12	16	4	4	3	4	2	4	3	4	28
11	17	2	5	5	4	1	5	2	3	29
18	20	5	4	6	7	4	6	3	3	30
17	18	5	6	7	6	2	3	3	3	31
9	16	3	5	4	5	1	3	2	3	32
14	17	2	3	5	6	4	4	3	4	33
9	17	2	5	2	3	3	5	2	4	34
13	19	4	5	4	7	2	4	3	3	35
13	19	5	6	3	5	1	4	2	4	36
16	20	3	5	6	6	4	6	3	3	37
13	17	2	3	5	4	4	6	2	4	38
14	16	2	5	4	5	5	3	3	3	39
17	22	4	5	7	8	4	6	2	3	40

نتائج القياس البعدي لمهارة التصنيف:

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	مجموعة	
09465,	59861,	3,5250	40	تجريبية	التفكير
11630,	73554,	2,6500	40	ضابطة	

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances			
Intervalle de confiance 95% de la différence		Différence écart-type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	Ddl	t	.Sig	F		
Supérieure	Inférieure									
1,17352	57648,	14995,	87500,	000,	78	5,835	208,	1,611	Hypothèse de variances égales	التفكير
1,17371	57629,	14995,	87500,	000,	74,909	5,835			Hypothèse de variances inégales	

نتائج القياس البعدي لمهارة التفسير:

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	مجموعة	
14627,	92508,	4,6250	40	تجريبية	التفكير_الموضوعي
19900,	1,25856	3,1750	40	ضابطة	

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances			
Intervalle de confiance 95% de la différence		Différence écart-type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	ddl	T	.Sig	F		
Supérieure	Inférieure									
1,94168	95832,	24697,	1,45000	000,	78	5,871	073,	3,303	Hypothèse de variances égales	التفكير_الموضوعي
1,94237	95763,	24697,	1,45000	000,	71,620	5,871			Hypothèse de variances inégales	

نتائج القياس البعدي لمهارة التنبؤ:

Statistiques de groupe

	مجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التفكير	تجريبية	40	5,4250	1,27877	20219,
	ضابطة	40	4,0000	1,41421	22361,

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	.Sig	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التفكير	Hypothèse de variances égales	034,	853,	4,727	78	000,	1,42500	30147,	82483,	2,02517
	Hypothèse de variances inégales			4,727	77,223	000,	1,42500	30147,	82473,	2,02527

نتائج القياس البعدي لمهارة التحكم:

Statistiques de groupe

	مجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التفكير_الموضوعي	تجريبية	40	4,7500	95407,	15085,
	ضابطة	40	3,3250	1,26871	20060,

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	.Sig	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التفكير_الموضوعي	Hypothèse de variances égales	11,678	001,	5,677	78	000,	1,42500	25099,	92531,	1,92469

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	مجموعة	
15085,	95407,	4,7500	40	تجريبية	التفكير_الموضوعي
20060,	1,26871	3,3250	40	ضابطة	

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances		
Intervalle de confiance 95% de la différence		Différence écart-type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	ddl	T	.Sig	F	
Supérieure	Inférieure								
1,92529	92471,	25099,	1,42500	000,	72,422	5,677			Hypothèse de variances inégales

الدرجة الكلية في القياس البعدي لمهارات التفكير الموضوعي:

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	مجموعة	
27360,	1,73038	18,3250	40	تجريبية	التفكير
37476,	2,37022	13,1500	40	ضابطة	

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances			
Intervalle de confiance 95% de la différence		Différence écart-type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	ddl	T	.Sig	F		
Supérieure	Inférieure									
6,09877	4,25123	46401,	5,17500	000,	78	11,153	045,	4,160	Hypothèse de variances égales	التفكير
6,10012	4,24988	46401,	5,17500	000,	71,375	11,153			Hypothèse de variances inégales	

ملحق رقم (09): نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

نتائج مهارة التصنيف:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
09465,	59861,	40	3,5250	بعدي	Paire 1
13815,	87376,	40	2,5750	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N		
377,	143,	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

			Différences appariées						
			Intervalle de confiance 95% de la différence		Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
Sig. (bilatérale)	ddl	T	Supérieure	Inférieure					
000,	39	6,095	1,26527	63473,	15587,	98580,	95000,	بعدي - قبلي	Paire 1

نتائج مهارة التفسير:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
14627,	92508,	40	4,6250	بعدي	Paire 1
21179,	1,33949	40	3,2750	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N	

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
14627,	92508,	40	4,6250	بعدي	Paire 1
21179,	1,33949	40	3,2750	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

364,	147,	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

			Différences appariées						
			Intervalle de confiance 95% de la différence		Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
Sig. (bilatérale)	ddl	T	Supérieure	Inférieure					
000,	39	5,649	1,83340	86660,	23899,	1,51149	1,35000	بعدي - قبلي	Paire 1

نتائج مهارة التنبؤ:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
20219,	1,27877	40	5,4250	بعدي	Paire 1
27616,	1,74661	40	3,7750	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N		
934,	013,-	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

Différences appariées									
Intervalle de confiance 95% de la différence									
Sig. (bilatérale)	ddl	T	Supérieure	Inférieure	Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
000,	39	4,790	2,34674	95326,	34446,	2,17857	1,65000	بعدي - قبلي	Paire 1

نتائج مهارة التحكم:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
15085,	95407,	40	4,7500	بعدي	Paire 1
22913,	1,44914	40	2,9500	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N		
011,	399,-	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

Différences appariées									
Intervalle de confiance 95% de la différence									
Sig. (bilatérale)	ddl	T	Supérieure	Inférieure	Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
000,	39	5,613	2,44859	1,15141	32066,	2,02801	1,80000	بعدي - قبلي	Paire 1

الدرجة الكلية للقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
27360,	1,73038	40	18,3250	بعدي	Paire 1
44857,	2,83703	40	12,5500	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N		
419,	131,-	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

			Différences appariées						
			Intervalle de confiance 95% de la différence		Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
Sig. (bilatérale)	ddl	T	Supérieure	Inférieure					
000,	39	10,400	6,89813	4,65187	55526,	3,51179	5,77500	بعدي - قبلي	Paire 1

ملحق رقم (10): نتائج المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي:

نتائج مهارة التصنيف:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
11630,	73554,	40	2,6500	بعدي	Paire 1
14182,	89693,	40	2,6250	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N		
000,	612,	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

Différences appariées									
Intervalle de confiance 95% de la différence									
Sig. (bilatérale)	ddl	t	Supérieure	Inférieure	Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
830,	39	216,	25954,	20954,-	11595,	73336,	02500,	بعدي - قبلي	Paire 1

نتائج مهارة التفسير:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
24387,	1,54235	40	3,3250	بعدي	Paire 1
19900,	1,25856	40	3,1750	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N		
364,	147,	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

Différences appariées									
Intervalle de confiance 95% de la différence									
Sig. (bilatérale)	ddl	t	Supérieure	Inférieure	Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
000,	39	5,649	1,83340	86660,	23899,	1,51149	1,35000	بعدي - قبلي	Paire 1

نتائج مهارة التنبؤ:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
19282,	1,21950	40	4,0000	بعدي	Paire 1
29415,	1,86035	40	4,0250	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N		
000,	656,	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

			Différences appariées						
			Intervalle de confiance 95% de la différence		Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
Sig. (bilatérale)	ddl	t	Supérieure	Inférieure					
911,	39	113,-	42431,	47431,-	22213,	1,40489	02500,-	بعدي - قبلي	Paire 1

نتائج مهارة التحكم:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
20060,	1,26871	40	3,3250	بعدي	Paire 1
26202,	1,65715	40	3,3500	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N		
000,	908,	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

Sig. (bilatérale)	ddl	t	Différences appariées						
			Intervalle de confiance 95% de la différence		Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
			Supérieure	Inférieure					
830,	39	216,-	20954,	25954,-	11595,	73336,	02500,-	بعدي - قبلي	Paire 1

الدرجة الكلية للقياسن القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة:

Statistiques pour échantillons appariés

Erreur standard moyenne	Ecart-type	N	Moyenne		
37363,	2,36304	40	13,1750	بعدي	Paire 1
47823,	3,02458	40	13,3250	قبلي	

Corrélations pour échantillons appariés

.Sig	Corrélation	N		
000,	903,	40	بعدي & قبلي	Paire 1

Test échantillons appariés

Sig. (bilatérale)	ddl	t	Différences appariées						
			Intervalle de confiance 95% de la différence		Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne		
			Supérieure	Inférieure					
486,	39	703,-	28182,	58182,-	21349,	1,35021	15000,-	بعدي - قبلي	Paire 1