الجمهورية الجـزائريـــة الديمقـــراطية الشـــعـبية

وزارة التعـــليم العـــالي والبحث العـلمـــي

جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية.

الرقم التسلسلي:.....

إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظـــــر أساتذة المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية باتنة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

نزيهة بوجار

إشراف الأستاذ :

أ.د. زين الدين مصمودي

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د.زين الديـــن بوعامـــر	أستـــاذ التعليم العالـــي	جامعـــــة أم البواقي	رئيسا
أ.د. زين الديـــن مصـــمودي	أستـــاذ التعليم العالـــي	جامعـــــة أم البواقي	مشرفا ومقررا
أ.د.لونيـــــس علـــــي	أستـــاذ التعليم العالـــي	جامعـــــة سطيف 2	عضوا مناقشا
د. عـــــدّاد وســـــــام	أستاذ محـــاضر "أ"	جامعـــــة أم البواقي	عضوا مناقشا
د. بشقـــة عز الديـــــن	أستاذ محـــاضر "أ"	جامعـــــة باتـــنة	عضوا مناقشا
د. العايـــب نـــــورة	أستاذ محـــاضر "أ"	جامعـــــة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020

تاريخ المناقشة 2021/02/10

الجمهورية الجـزائريـــة الديمقـــراطية الشـــعـبية

وزارة التعـــليم العـــالي والبحث العـلمـــي

جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية.

الرقم التسلسلي:.....

إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظـــــر أساتذة المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية باتنة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

نزيهة بوجار

إشراف الأستاذ :

أ.د. زين الدين مصمودي

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د.زين الديـــن بوعامـــر	أستـــاذ التعليم العالـــي	جامعـــــة أم البواقي	رئيسا
أ.د. زين الديـــن مصـــمودي	أستـــاذ التعليم العالـــي	جامعـــــة أم البواقي	مشرفا ومقررا
أ.د.لونيـــــس علـــــي	أستـــاذ التعليم العالـــي	جامعـــــة سطيف 2	عضوا مناقشا
د. عـــــدّاد وســـــــام	أستاذ محـــاضر "أ"	جامعـــــة أم البواقي	عضوا مناقشا
د. بشقـــة عز الديـــــن	أستاذ محـــاضر "أ"	جامعـــــة باتـــنة	عضوا مناقشا
د. العايـــب نـــــورة	أستاذ محـــاضر "أ"	جامعـــــة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020

تاريخ المناقشة 2021/02/10

شكر وعرفـــــان

الحمد والشكر لله، ولا قوّة إلاّ بالله، والصلاة والسلام على حبيب الله، خير المرسلين، الحمد لله حمد الشاكرين على نعمه الكثيرة التي أغدقها علينا، قال الله تعالى " **وإذ تأذّنَ ربّكم لئن شكرتُم لأزيدنّكُم**" (سورة إبراهيم، الآية 07)، بذلك نشكر أساتذتنا الأفاضل الشموع التي تحترق من أجل إنارة عقولنا، على رأسهم: **المشرف** على إخراج هذا العمل على ما هو عليه، شكرا لصبرك أستاذ، وحلمك، وعذرا إن لم نوفّك حقّك علينا، يا من إلتمسنا منه حُنوّ الأب في صرامته، واستشفيّنا منه قبس من نور العلم بشساعة علمه وأصيل فكره، و لمسنا فيه روح المعلّم بجميل صبره، **الأستاذ الفاضل الدكتور (مصمودي زين الدّين)** له الشكر الجزيل والتقدير الوفير على تحمّله لنا زهاء التسع سنوات منذ سنة (2011) وإنّه لشرف لنا أن نكمل دراساتنا العليا تحت إشرافه وتوجيهاته، فبارك الله فيك وجزاك الله عنا خير الجزاء، أستاذنا الكريم، لك منا كل الاحترام ولعائلتك الكريمة وخاصة السيدة الفاضلة **(كواشي بديعة)** التي لم ولن ننسى أثرها في نجاحنا، وإن لم نلتقي، لكن الأرواح وحدها من تلتقي، والله وحده يعلم كيفما هي بحسن الخلق ترتقي.

إلى الأساتذة الأفاضل، الأستاذ الدكتور المحترم **زين الدين بوعامر**، الأستاذ الدكتور الفاضل **لونيس علي**، الأستاذ الفاضل **بشقة عزالدّين**، الأستاذة المحترمة **عداد وسام**، **والأستاذة** الفاضلة **العايب نورة)** الذّين تكرموا بقراءة ومناقشة هذه الرسالة وإدلاء آرائهم وتوجيهاتهم القيّمة، لضمان جودة البحث العلمي، والسير قُدما نحو التحسين والتطوير، إلى جميع الأساتذة المُحكّمين للاستبيان، الشكر الجزيل على ملاحظاتهم وإرشاداتهم في صياغة الصورة النهائية له. إلى الأستاذ **(د. وصاف سعيدي)** جامعة الأحساء بالسعودية، الذي ساعدني بالدراسات والمراجع القيّمة، إلى الزميلة (أ. **رحالي حليمة)** شكر خاص جدا وللأستاذ المحترم: **معو زين العابدين** وعائلته الكريمة، لن أنسى الأستاذة المتميزة **(بن زروال فتيحة)**، والأستاذ **(خمار زديرة)**، والأستاذ الفاضل **(غوناني إبراهيم)** والأستاذ المحترم **(مودة اليامين)**، والأستاذة **(رانيا مراح)**، كل الشكر والثناء على مساعدتهم في الترجمة ،وإلى طاقم مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة ورقلة، كما أقدّم شكر خاص إلى الأستاذ الفاضل والمدقّق اللغوي لهذه الأطروحة **(أ. دردور أحمد)** إلى جميع الأساتذة الذين ساعدوني في الدراسة الميدانية بإستجاباتهم الإيجابية لأسئلة الإستبيان بكل صدق، ومستشاري التوجيه والارشاد بثانويات التطبيق خاصة **(الجمعي لكحل، وبثينة بوعروقن)**، إلى كل من جمعني بهم درب العلم، خاصة صديقتي الغالية: **دنيا خضرواي**، إلى جميع موظفي ومسؤولي وأساتذة قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة أم البواقي التي احتضنتنا لسنوات خصوصا: **نادية طرباق** و**آمنة صاحبي**

وتحية خاصة إلى جميع المرابطين بفلسطين، وباقي بقاع المسلمين، شكرا للأمل الذي أوقدموه فينا ***إلى كل من ساعد في إنجاز هذ البحث، من قريب أو من بعيد، ولو بكلمة، أو دعاء***

كل التقدير والإمتنان

والله من وراء القصد

إهـــــــــــداء

إلى روح والدي الكريم ..... رحمه الله

إلى قلب أمي الحنون ..... حفظها الله

إلى الزوج الفاضل (كمال سعدوني) ..... أكرمه الله

إلى نبض قلبي، أبنائي الأحبة:

"مصعب، رميساء هنية، أنس، عبد المنعم، طه سليم، عبد البديع "

أصلحهم الله

إلى أهلي جميعا: إخوتي الأعزاء، وأختاي العزيزتين

إلى أهل الزوج الكرام، وكل الأقارب

إلى كل من علّمني ولو حرفا، من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية وما بعدها، لهم مني كل التقدير والاحترام

وأخص بالذكر: معلّمي في المرحلة الابتدائية سيدي المحترم (بن طلحة الصالح)

أصلح له أهله وذريته، معلّمي أبجديات الحروف وسبب زيارتي الكعبة المشرفّة بفضل من ربي ورحمته تعالى، إلى ذوي الهمم العالية، والعزيمة القوية، إلى كل الساهرين لنيل العلا، والعاملين على إرضاء المولى، إلى كل من جمعني به الحب في الله، ويربطني به العمل الخيري التطوعي لنيل رضاه، خاصة مؤسسي ومنخرطي جمعية " الفسيلة " بوادي الطاقة

إلى كل من دعمني بكلمة أو دعاء

أهدي هذا العمل المتواضع

ملخص الدراســـة

ملّخـــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية حسب متغيرات: الجنس (ذكور – إناث)، التخصّص الذي يدرّسه الأستاذ (علمي – أدبي – علمي وأدبي)، الخبرة، والمؤهل العلمي، بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، باتبّاع المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الدراسة، لعينة قوامها (207) فردا من المجتمع الأصلي الممثل في مجموع أساتذة مقاطعات ثانويات مدينة باتنة، وقد طُبّق عليهم استبيان تم تصميمه من طرف الباحثة حول (استراتيجية حل المشكلات وعلاقته بالتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية)، وبعد المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة، باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (الإصدار رقم: 22) تم التوصل للنتائج التالية:

- وجود علاقة بين استراتيجية حل المشكلات بمراحلها الثلاث (التقديم، التوجيه، التقويم) وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.
- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، تعزى إلى متغير الجنس (ذكور – إناث).
- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,001) بين استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، تعزى إلى متغير التخصص (علمي – أدبي – علمي وأدبي).
- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، تعزى إلى متغير الخبرة.
- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، استراتيجية حل المشكلات، التفكير النقدي، المرحلة الثانوية.

Abstract

The study aimed to identify the nature of the relationship between problem-solving strategy and critical thinking through the viewpoint of high school teachers, and to reveal the existence of statistically significant differences according to variables: gender (male - female), specialization taught by the professor (scientific - literary - scientific and literary) The experience and the academic qualification between the problem-solving strategy and critical thinking from the point of view of high school teachers, following the descriptive, appropriate approach to the nature of the study, for a sample of (207) individuals from the original community represented in the total number of professors of secondary provinces of Batna city, and a questionnaire was applied to them. Design E by the researcher on (strategy to solve problems and critical thinking from the viewpoint of high school teachers), and after the statistical treatment of study hypotheses, using the Statistical Package for Social Sciences program spss (version N° 22), the following results were reached:

• There is a relationship between the three-stage problem-solving strategy (presentation, guidance, evaluation) and its relationship to critical thinking through the viewpoint of high school teachers.

• There are no statistically significant differences at the level of significance (0,01) between the problem-solving strategy and critical thinking through the viewpoint of secondary school teachers, due to the gender variable (male - female).

• There are no statistically significant differences at the level of significance (0,001) between the problem-solving strategy and critical thinking through the viewpoint of high school teachers, due to the variable of specialization (scientific - literary - scientific and literary).

• There are no statistically significant differences at the level of significance (0,01) between the problem-solving strategy and critical thinking through the viewpoint of high school teachers, due to the variable of experience.

• There are no statistically significant differences at the level of significance (0,01) between the problem-solving strategy and critical thinking through the viewpoint of secondary school teachers, due to the variable of the academic qualification.

Key words: strategy, problem solving strategy, critical thinking, high school.

Résumé:

L'étude visait à identifier la relation entre la stratégie de résolution de problèmes et la pensée critique à travers le point de vue des enseignants du secondaire, et à révéler la présence de différences statistiquement significatives selon les variables: sexe (masculin - féminin), spécialisation enseignée par le professeur (scientifique - littéraire - scientifique et littéraire), Expérience et qualification scientifique, entre stratégie de résolution de problèmes et pensée critique du point de vue des enseignants du secondaire, suivant l'approche descriptive adaptée à la nature de l'étude, pour un échantillon de (207) individus de la communauté d'origine représentés dans le groupe des professeurs du secondaire de Batna .Ils ont été appliqués à un questionnaire conçu par le chercheur sur (la stratégie de résolution de problèmes et sa relation à la pensée critique du point de vue des enseignants du secondaire), et après l'analyse statistique des hypothèses de l'étude, à l'aide du programme SPSS (version n° 22), les résultats suivants ont été atteints:

- Il existe une relation entre la strategies de resolution de problems en trois étapes (présentation, orientation, évaluation) et sa relation avec la pensée critique à travers le point de vue des enseignants du secondaire.
- Il n'y a pas de différence statistiquement significative au niveau de signification (0,01) entre la stratégie de résolution de problèmes et sa relation avec la pensée critique à travers le point de vue des enseignants du secondaire, en raison de la variable de genre (masculin - féminin).
- Il n'y a pas de différence statistiquement significative au niveau de signification (0,001) entre la stratégie de résolution de problèmes et sa relation avec la pensée critique du point de vue des enseignants du secondaire, en raison de la variable de spécialisation (scientifique - littéraire - scientifique et littéraire).
- Il n'y a pas de différence statistiquement significative au niveau de signification (0,01) entre la stratégie de résolution de problèmes et sa relation avec la pensée critique du point de vue des enseignants du secondaire, en raison de la variable d'expérience.
- Il n'y a pas de différence statistiquement significative au niveau de signification (0,01) entre la stratégie de résolution de problèmes et sa relation avec la pensée critique du point de vue des enseignants du secondaire, en raison de la variable de la qualification académique.

Mots clés : stratégie, stratégie de résolution de problèmes, pensée critique, École secondaire.

الفهارس

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	
الإهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	3-2
فهرس الجداول	5-4
فهرس الأشكال والرسوم	6
فهرس الملاحق	7
مقدمة	11-09
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المنهجي المفاهيمي للدراسة	
1-تحديد الإشكالية	16-14
2-فرضيات الدراسة	17-16
3-أهداف الدراسة	17
4-أهمية الدراسة وأسباب اختيارها	18-17
5-تحديد المفاهيم والمصطلحات	20-19
6-الدراسات السابقة (مع التعليق)	44-21
الفصل الثاني: تطور طرائق التدريس من التقليدية إلى الاستراتيجية	
تمهيد	46
1-التطور التاريخي لطرائق التدريس	47-46
2-ماهية التدريس	52-47
3-من أنواع طرائق واستراتيجيات التدريس	62-52
4-من الطرائق إلى الاستراتيجيات	65-62
5-طرائق التدريس والمرحلة الثانوية	70-65
خلاصة	71
الفصل الثالث: استراتيجية حل المشكلات	
تمهيد	73
1-ماهية استراتيجية حل المشكلات	85-73
2-الاتجاهات النظرية لاستراتيجية حل المشكلات	89-85
3-كيف تنشأ المشكلات	94-89
4-مراحل وخطوات حل المشكلات	103-95
5-تطور استراتيجية حل المشكلات	104-103

6-المضامين التربوية لاستراتيجية حل المشكلات	105-104
7-أهمية استراتيجية حل المشكلات	110-106
خلاصة	111
الفصل الرابع: التفكيـــــــــــــــر النقدي	
تمهيد	113
1-ماهية التفكير	126-113
2-خصائص التفكير النقدي ومعاييره	128-126
3-مهارات التفكير النقدي	131-128
4-مكوّنات التفكير النقدي وقياسه	135-132
5-التدرّب على التفكير النقدي	138-135
6-أهمية التفكير النقدي	141-138
خلاصة	142
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	145
1-المنهج المتبّع في الدراسة	145
2-الدراسة الاستطلاعية	147-146
3-أدوات الدراسة	150-147
4- خصائص الستيكيومترية لإدارة الدراسة	159-150
5-الدراسة الأساسية	166-159
6-المعالجة الإحصائية	167-166
خلاصة	168
الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	170
1-تذكير بفرضيات الدراسة	171-170
2-نتائج الفرضيات الجزئية	187-171
3-مناقشة نتائج الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة	191-187
4-الإستنتاج العام	192-191
5-إقتراحات الدراسة	193-192
خاتمة	195
قائمة المراجع	208-197
الملاحق	228-210

فهرس الجداول:

الرقم	محتوى الجـــــــــــــدول	الصفحة
01	يمثل نماذج مختلفة لخطوات حل المشكلات حسب مختصين	97-96
02	يوضح خطوات حل المشكلات	99-98
03	مراحل خطوات حل المشكلات المستخدمة من طرف المعلّم	102
04	الفروق بين المتعلمين منخفضي ومرتفعي القدرة على حل المشكلات	109
05	يمثل عينة الدراسة الإستطلاعية	146
06	درجات تصحيح أداة الدراسة	150
07	نتائج إختبار درجة صدق ونسبة الاتفاق لكل بند في كل محور وفقا للمحكّمين	151
08	تعديل الفقرات المركبة	153
09	البنود المُعدّلة في الإستبيان بعد تحكيم الأساتذة	154
10	معاملات الإرتباط النسبية بين درجة كل فقرة والدلالة الإحصائية حسب كل بعد	156-154
11	الفقرات المعدّلة بعد حساب صدق الإتسّاق الداخلي	157-156
12	نتائج اختبار (ت) لحساب الصدق التمييزي	157
13	معاملات ألفا كرومباخ لكل مجال	158
14	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية	159
15	المجال المكاني لعينة الدراسة الأساسية	160
16	توزيع عينة الدراسة حسب عدد الإستبيانات الموزعّة والمسترجعة	162
17	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	163
18	توزيع عينة الدراسة حسب التخصص	164
19	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	165
20	توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية	166
21	توزيع الإستجابات حسب التكرارات والنسب المئوية لمحور العرض (التقديم)	172-171
22	توزيع الإستجابات حسب التكرارات والنسب المئوية لمحور التوجيه	174-173
23	توزيع الإستجابات حسب التكرارات والنسب المئوية لمحور التقويم	176-175
24	الأبعاد الأكثر بروزا من خلال المتوسطات الحسابية	177
25	البنود الأكثر بروزا من خلال المتوسطات الحسابية	179-178
26	البنود الأقل بروزا من خلال المتوسطات الحسابية	180
27	نتائج حساب الفروق بين الجنسين (اختبار – ت –) للفرضية 4	181

28	نتائج اختبار الفرضية 5 قيمة (f) ومجموع ومتوسطات المربعات	182
29	نتائج اختبار الفرضية 6 قيمة (f) ومجموع ومتوسطات المربعات بين وداخل المجموعات	182
30	نتائج اختبار الفرضية 7 قيمة (f) ومجموع ومتوسطات المربعات	183
31	اختبار المقارنات البعدية **lsd** لمعرفة اتجاه الفروق في المتوسطات	185-184
32	توزيع قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المؤهل العلمي	186

فهرس الأشكال والرسوم:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	دائرة نسبية تمثل عينة الدراسة حسب الجنس	163
02	دائرة نسبية تمثل عينة الدراسة حسب التخصص	164
03	دائرة نسبية تمثل عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	165
04	دائرة نسبية تمثل عينة الدراسة حسب الخبرة	166

فهرس الملاحق:

الرقم	الملحـــــــــــــق	الصفحة
01	استبيان (استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية) في صورته الأولية	210
02	استبيان (استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية) في صورته النهائية	215
03	قائمة لأعضاء لجنة التحكيم للاستبيان في صورته الاولية	219
04	طلب الترخيص للزيارة الميدانية للمؤسسات التربوية	220
05	الترخيص للزيارة الميدانية المؤشر من طرف مديرية التربية لولاية باتنة	221
06	مقاطعات ثانويات ولاية باتنة حسب دليل الترميز لدورة بكالوريا 2019	222
07	وضعية 2018 لتوزيع عدد الأساتذة على ثانويات ولاية باتنة	223
08	ملخص للتصحيح اللغوي للأطروحة مع ملاحظات المدقّق اللغوي	224
09	تمثيل بياني لدوائر نسبية تمثل النسب المئوية للبنود	226

مقدمة

مقـــــــدمة

إنّ أساليب التدريس وطرائقه ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع، بل هي وليدة ظروف وحاجات ومطالب اجتماعية معينة ومن ثم فهي تتغير كلما تغيرت الأهداف التعليمية والاهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته كما يشمل التعديل والتبديل كلمّا تعددت وتنوعت مصادر المعرفة (المشيقح، 1993، 15)، ومن بين أساليب وطرق التعليم المتداولة في تدريس المواد الدراسية المختلفة طريقة حل المشكلات، وهي الطريقة التي يقوم فيها المعلم بصياغة الدروس في صورة مشكلات مع اتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعامل معها من أجل الوصول لحل المشكلات (محمد عيسى 1999، 466)، وقد تظهر في حياة الفرد مشكلات لا حصر لها، وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الأفراد ببعضهم البعض، ومشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بإدراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، وأخرى خاصة بالأخلاق، فحل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية سواء كانت بطرق مباشرة أو غير مباشرة، ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة (عبد الهادي، 2004، 146)، وقد اعتبر "جورج بوليا" استراتيجيات حل المشكلة طريقة تدريسية، حيث يعرف الطرق التدريسية بأنها فن الاختراع أو الاكتشاف، ولذلك فهي استراتيجيات عامة تساعد في حل المشكلات حيث يعتبر حل المشكلة نشاطا ابداعيا لا يُكلّل دائما بالنجاح، فطريقة التدريس ليست إلاّ أداء المهارات التي يجب تطبيقها بشكل صحيح يضمن النجاح (جورج بوليا في عبيد 2003، 174)، ولاستراتيجية حل المشكلات أهمية كبيرة تتمثل في زيادة مستوى التحصيل العلمي للتلميذ وتجعله منظما في تفكيره وعمله، وبذلك يكون قادرا على تحديد المشكلات وتحليلها إلى عناصرها الرئيسية، واقتراح الفروض واختبارها للوصول إلى الحلول المناسبة، ومن ثم تعميم تلك الحلول لمواقف تعليمية أخرى، سواء كانت في المدرسة أو في ميادين الحياة المختلفة (زيتون 159، 2003).

وبذلك يتم إعداد الأفراد القادرين على مواجهة المشكلات المختلفة في حياتهم، ومسايرة التطورات العديدة، والتفكير السليم، والحاجة متزايدة لتعليم التفكير النقدي، لأنّه يلعب دورا مهما في عملية التعليم، وفي النمو المعرفي، والبحث عن المعلومات بفاعلية، والتقويم مع استخدام المعلومات بكفاءة، والذي من المستحيل أن يحدث دون استخدامه.

وقد أكّد (جودت سعادة، 2003، 73) أنّه لتنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ ينبغي خلق بيئة صفيّة ومدرسية ملائمة للتفكير الفعّال، وعلى ذلك فإنّ المعلّم أمام تحدي استخدام طرق أكثر فعالية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ كالاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات.

وهناك الكثير من الدراسات التي تناولت استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير النقدي خاصة، كدراسة (يان2007)، ودراسة (الشجير والطائي 2004) ودراسة (العبدلات2003)، التي بيّنت نتائجها أهمية التدرب على سلوك حل المشكلات في تنمية التفكير النقدي وأثر استراتيجية حل المشكلات كطريقة حديثة في التدريس على تنمية التفكير النقدي ومهاراته. وتحاول الباحثة من خلال عنوان البحث دراسة استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية والكشف عن العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي، والتعرف على الفروق إن وُجدت تُعزى لمتغيرات: الجنس، التخصص، الخبرة، والمؤهل العلمي، بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، ولإنجاز هذه الدراسة تم اتبّاع الخطة التالية:

أولا: الجانب النظري، يشمل الفصول الأربعة الأولى حسب ما تطلبه الموضوع، فالفصل الأول إختصّ بالاطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة، من حيث تحديد الاشكالية، وصياغة فروض الدراسة، وتبيان أهداف وأهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة، ووصف الدراسات السابقة والتعليق عليها بما يفيد الدراسة الحالية، أمّا الفصل الثاني فعُني باستراتيجيات وطرائق التدريس، من حيث التطور التاريخي لها، وماهية التدريس، وأنواع طرق التدريس واستراتيجياته، مع التطرق إلى طرائق التدريس والمرحلة الثانوية، ليأتي الفصل الثالث الذي اهتم بأهم متغيرين في البحث وهو استراتيجية حل المشكلات وكل ما يتعلق بها من تعريف وتطور وذكر مضامينها التربوية، وخطواتها المختلفة، وذكر سلبياتها وإجاباتها، والاتجاهات النظرية المفسرّة لها، وكيف تنشأ المشكلات، وأهميّة استراتيجية حل المشكلات، واهتّم الفصل الرابع بتوضيح المتغير الثاني التفكير النقدي من حيث ماهيته، بعد التعرف على التفكير عموما، والتفكير النقدي خصوصا ثم التعرف على مهارات التفكير النقدي وأهمية التدرب على تنميتها، وأهم خصائص ومكونات ومعايير التفكير النقدي، وأهميته.

ثانيا: الجانب التطبيقي والميداني، الذي شمل الفصلين الخامس والسادس، فخُصّص الفصل الخامس لإجراءات الدراسة الميدانية، من حيث عرض المنهج المتبع في الدراسة، وحيثيات الدراسة الاستطلاعية والأساسية بمجالاتها المختلفة الزمانية والبشرية، ووصف أدوات الدراسة، والأساليب

الإحصائية المستخدمة، ليتم عرض ومناقشة نتائج الدراسة في الفصل السادس عرضا تفصيليا، ومناقشتها في ظل فرضيات البحث، والدراسات السابقة، مع التحليل والاستنتاج العام، ليتم في الأخير تقديم بعض الاقتراحات المستخلصة، لاستكمال موضوع الدراسة بشكل أكثر دقة، وبصفة عملية للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية والقدرة على تعميم نتائج الدراسات اللاحقة في نفس الموضوع، أو في مواضيع متعلقة بنفس المتغيرات، وفي الختام تم عرض أهّم المراجع والملاحق المعتمدة في البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار المنهجي والمفاهيمي للدراسة

أولا: تحديد الإشكالية.

ثانيا: فروض الدراسة.

ثالثا: أهداف الدراسة.

رابعا: أهمية الدراسة.

خامسا: أسباب اختيار الموضوع.

سادسا: تحديد المصطلحات.

سابعا: الدراسات السابقة.

1 - تحديد إشكالية الدراسة:

إنّ العملية التعليمية–التعلُّمية تقوم على عناصر ثلاث أساسية وهي: المُعلّم ــ المُتعلّم والمنهاج الدراسي بكل محتوياته من طرائق للتدريس وكتاب مدرسي ووسائل تعليمية إلى أخره ويكتسي كل عنصر من هذه العناصر أهمية بالغة في العملية التربوية، وقد كانت طرق التدريس قديما ترتكز على جهد المعلم وحده، حيث يعتبر محورا أساسيا للعملية التعليمية (المُخطّط، المُنّفذ، والمُتابع) بينما المتعلّم هو المتلقي للمعلومة مباشرة من معلمّيه، وقد ارتكزت على طريقة المحاضرة والإلقاء التقليدي لنقل المعلومات مع الشرح والتبسيط والتفسير للمتعلم دون تدخله (أوحيدة، 2007، 19)، ممّا أنتج مردودها التربوي المحدود، فبرزت بذلك ثورة على الأنظمة التربوية، أفرزت طرائق جديدة، تجعل من التلميذ المحور المركزي للعملية التربوية، وما على المعلّم سوى التوجيه والتنشيط داخل الفصول الدراسية وفق تقنيات واستراتيجيات حديثة لطرائق التدريس من بينها طريقة المجموعات **كاستراتيجية حل المشكلات** التي تنطلق من أسس نظرية تعتبر بأن عملية التعليم هي نتاج المجهود الخاص للفرد أو الجماعة، وهي تفعّل من دور المتعلم عكس الطريقة التقليدية التي تُركّز كثيرا على دور المعلم، ففي دراسة (هانلي HANLEY 1994) –مثلا– التي أُجريت في جامعة بيركلي (BERKELEY) عام 1991 باستخدام طرق التدريس التقليدية، حيث يتكلم المعلم والطلبة يُنصتون، تمكن 20% فقط من الطلاب تذكر ما ناقشه المعلم بعد انتهاء المحاضرة، فقد كان الطلبة منهمكين أثناء المحاضرة في كتابة ملاحظات تساعدهم على تذكر المعلومات، إضافة أنّه تبين بعد ثماني دقائق من بدء المحاضرة أنّه كان 15% فقط من الطلاب مستمرين في التركيز(الأحمدي، 1999، 210)، ويؤكدّ لنا الواقع ذلك من خلال تخريج أعدادا كبيرة من الطلبة الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكّر واستدعاء المعلومات عند الحاجة فقط، بينما يفتقرون وبشكل واضح إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات للتوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات صائبة وأن التصلّب في الرأي حتى لو كان الرأي خطأ أو واهنا ضعيفا لا يستند على حُجّة أو منطق، وبالتالي يخلو نقدهم للأمور والأفكار من القوة التحليلية بشكلها السليم، ويرجع السبب في ذلك إلى نتاجات نظام تربوي لا يوفّر خبرات كافية في مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير النقدي رغم الاتفاق على أنّ تعليم مهارات التفكير من أهداف التربية الأساسية، ويجب على المدارس تفعيل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لمتعلّميها.

وبمراجعة الدراسات المهتمة بمهارات التفكير النقدي التي استطاعت الباحثة الحصول عليها، وُجد أن بعضها قد أوضح وجود قُصور في الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم داخل حجرات الدراسة، ويتضح ذلك في تدني مستوى التلاميذ في مهارات التفكير النقدي ككل وفي مهارات : التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، والمعرفة بالفرضيات بصفة خاصة(السيّد التونسي 2013 ، 246)، بل وإنّ التصورات التي يرسمها المدرسّون في قدرات طلبتهم في المستويات العقلية العليا كالتحليل، النقد، الاستنتاج والتقويم، غالبا ما تأخذ منحى سلبيا، والواقع التعليمي في المدارس والجامعات يحول دون تنمية مهارات التفكير النقدي وممارستها، والتعليم التقليدي لا يُشجّع على مهارات التفكير المرتبطة بالمستويات العليا، بل ويُثبّطها أيضا، فيجد الطالب نفسه مستسلما للنظام التعليمي، ويؤكّد (كلارك 2004) بأنّ كل طريقة تدريسية تُركّز على جزء من العملية التعليمية، وتترك جزءا أخر غير فاعلة في أفضل حالاتها، وفي أسوء حالاتها تُعتبر هدر لقدرات الإنسان (الإبراهيمي فرحان2009، 193)، هذا ما يحتّم على المدّرسين إتبّاع استراتيجية تدريسية أكثر فاعلية منها، كاستراتيجية التعليم المستند على التفكير النقدي بوصفها وسيلة لتدريب عقول الطلبة على أنماط التفكير المتنوعة وصولا إلى حل المشكلات، حيث أصبح التفكير النقدي أساس العملية التعليمية لأن ظواهر التقنية تجعل الحياة محكومة بسرعة التغير، والمعرفة تتضاعف بمعدلات متفاوتة خلال فترة زمنية محدّدة، كما أنّه أصبح من مستلزمات المستقبل توجيه التعليم نحو تعليم التفكير النقدي (KAPLAN-1992)، ويُعد التعلم القائم على المشكلة بيئة جديدة لتنمية مهارات التفكير النقدي، حيث أنها تمُدّ التلاميذ بالفرص الملائمة التي تساعدهم على تنمية المكوّنات الرئيسية للتفكير النقدي (TAN 2004, 46)، فعلى المعلمين في كافة فروع المعرفة لعب الدور الحيوي في تطوير قدرات الطالب على التفكير النقدي، وأن لا يُترك تعليمه إلى الصدفة (MEYERS, 1986 ,1991 FISHER,)، كما يعتبر تنمية التفكير النقدي من بين الأهداف الأساسية للمؤسسات التربوية من خلال تبني طرق واستراتيجيات تدريس حديثة وفي جميع مراحل التعليم، خاصة المرحلة الثانوية، المرافقة لمرحلة عمرية هامة ألا وهي مرحلة المراهقة، التي يتسّم الفرد (المتعلّم) فيها بعدم تقبّل كل ما يُقدّم له من معارف وتعليمات دون نقدها أو محاولة إبداء وجهة نظره بها لطبيعة الفترة التي يمّر بها، وقد أسفرت دراسة (ركزة 2003) على أن تلاميذ المرحلة الثانوية يجدون صعوبة في القدرة على حل المشكلات لكونه في مرحلة اختيار التخصص واتخاذ القرارات تستلزم امتلاكهم لتفكير عالي المستوى، وهذا ما أكّدته دراسة (الخوالدة واخرون 2012) الهادفة إلى معرفة درجة اكتساب طلبة

المرحلة الثانوية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال استراتيجية التدريس، كما حدّدت (دراسة نجلاء فتحي1987) أثر التدريب على مواقف وقضايا لحل المشكلات داخل الجماعة الصغيرة على تنمية التفكير النقدي لدى طلبة المرحلة الثانوية لصالح الفئة التي تدربت على سلوك حل المشكلات (إلهام كشلوط، 2004، 20) .

وتأتي الدراسة الحالية لتركّز على دور طرائق التدريس لاسيما طريقة حل المشكلات، وهل لها علاقة في تنمية أحد أنماط التفكير الأكثر أهمية للتلميذ خاصة في المرحلة العمرية المختارة في هذه الدراسة المرحلة الثانوية والمتمثل في التفكير النقدي، ويتم التعرف على ذلك من خلال الكشف على آراء الأساتذة نظرا لأنّهم المُطبّقين المباشرين لهذه الطريقة، وهم الأقدر لتحديد علاقتها في تنمية التفكير النقدي، فتجنبت بذلك الباحثة اعتماد أدوات قياس عديدة بل مباشرة، واتجهت للأساتذة المعنيين مباشرة بعينة التدريس والتعرف على رأيهم في هذه العلاقة، حيث حاولت من خلالها الإجابة على التساؤلات التالية: هل هناك علاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟ بحكم تدريسهم للتلاميذ في هذه المرحلة وهل هناك فروق دالة لعلاقة التفكير النقدي باستراتيجية حل المشكلات تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهّل العلمي والخبرة المهنية من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية؟

2 - فرضيات الدراســـة:

ـ الفرضية العامة:

توجد علاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

ـ الفرضيات الجزئية:

1. هناك علاقة بين التقديم (العرض) كاستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.
2. هناك علاقة بين التوجيه كاستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.
3. هناك علاقة بين التقويم كاستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير الخبرة.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير التخصص الذّي يدرسّه كل أستاذ (علمي – أدبي– علمي وأدبي).
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير المؤهّل العلمي.

3- أهـــداف الدراســـة:

يهدف موضوع هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن أهمية التدريس باستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض مهارات التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية.
- الكشف عن الفروق الموجودة بين الجنسين من الأساتذة في وجهة نظرهم نحو علاقة استراتيجية حل المشكلات بالتفكير النقدي.
- التعرف على الفروق التي تُعزى إلى كل من التخصص والمؤهل العلمي في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية نحو علاقة استراتيجية حل المشكلات بالتفكير النقدي.
- معرفة العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

4 – أهميـــة الدراســـة:

تتجلى أهمية موضوع الدراسة في:

❖ المساهمة في تحسين وتطوير استراتيجيات التعليم وطرائقه بهدف مساعدة المعلّمين والمتعلمين على تذليل الصعوبات التي قد تواجههم في تعلّم المفاهيم والمعارف وتطبيقاتها في المواقف الحياتية (من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية وخبراتهم الميدانية في التعليم ومن خلال

الأدب التربوي حول طرائق التدريس واستراتيجياته عموما واستراتيجية حل المشكلات خصوصا)

- ❖ محاولة تنمية التفكير الناقد في الحياة اليومية للمتعلّم من خلال توضيح أهمية طريقة حل المشكلات في التدريس خاصة ونحن في عصر السرعة والتغير والتقدم التكنولوجي الحديث، ومن خلال التعرف على بعض مهارات التفكير النقدي.
- ❖ استفادة المتعلم في تنمية مهاراته للتفكير الناقد في المقررات الدراسية وعدم الاعتماد على الحفظ والاسترجاع، كأسلوب لتنمية البنية الفكرية والنفسية لتلميذ المرحلة الثانوية.
- ❖ أهمية التفكير النقدي في حل المشكلة الذي لا يتطلب أسلوب ابتكاري أو إبداعي بقدر ما يتطلب إلى دراسة الأفكار وتمحيصها واستخلاص الرأي المحدّد وإصدار الحكم عليها.

5 – أسباب إختيار الموضوع:

إنّ من بين دواعي اختيار موضوع هذه الدراسة هي الرغبة في التعرف أكثر على أهمية الطرق الحديثة في التدريس وأثرها على المتعلم وبما أنّ معظم المتعلمين–حسب آراء المعّلمين– تنقصهم الدافعية للتعلم، فإن الضرورة ملّحة لاستخدام استراتيجيات جديدة في التدريس تجعل المتعلم أكثر اهتماما لجمع المعلومات، والمادة العلمية، وبشغف ومتعة أكثر، إضافة إلى الدراسات الحديثة والكثيرة والمستمرة حول تعليم وتعلّم التفكير ومهاراته، ارتأت الباحثة إلى دراسة هذا الموضوع، من خلال استخدام استراتيجية حل المشكلات، كأسلوب فعّال في التدريس، ودوره في تنمية التفكير النقدي، ومحاولة معرفة العلاقة بينهما من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية بحكم تجربتهم الميدانية في التدريس، مساهمة منها في إثراء المكتبة الوطنية التي تقّل فيها مثل هذه الدراسات – في حدود علم الباحثة – إضافة إلى الرغبة في تعلّم الجديد، ومواكبة العصر باستخدام الطرق الحديثة في التعلّم والتعليم، ومعرفة درجة استيعاب المعلمين وتطبيقهم لأهداف الإصلاحات التربوية الجديدة من خلال طرائق التدريس الحديثة في ظل بيداغوجية الكفاءات المعمول بها في النظام التربوي الجزائري في إطار الإصلاحات التربوية الأخيرة.

6 – تحديد المصطلحات:

1 / الإستراتيجية:

تُعتبر كلمة **الاستراتيجية** – حسب أنسوف ansoff – تصور المنظمة عن طبيعة العلاقة المتوقعة مع البيئة الخارجية، والتي في ضوئها تُحدّد نوعية الأعمال التي ينبغي القيام بها على المدى البعيد، وتحديد المدى الذي تسعى المنظمة من ورائه تحقيق غاياتها وأهدافها (الدوري 2005، 24 – 25).

وقد عرفّها **حسن زيتون** بأنها: مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قِبل المعلم ومصمم التدريس والتي يخطط لاستخدامها أثناء وتنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة (حسن زيتون 2001, 281).

وعُرّفت بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف...

كما تُعرّف بأنها: فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن (حسن شحاتة وزينب النجار2003، 39)، وهي كذلك عبارة عن مجموعة إجراءات مختارة لتنفيذ الدرس، بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متاح أو متوافر من إمكانات (زيتون، 1999، 280).

وتتبنى الباحثة تعريف الاستراتيجية كما ذكرها الباحث (سليمان 2001،) بأنّها: (مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم، تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما، لاستثارة تفكير الطلاب من خلال قضايا، ومشكلات، ومسائل، يسعى الطالب للوصول إلى قرار، أو بحث عن معنى، أو حكم على موقف).

2/ استراتيجيه حل المشكلات:

وهي تقنية وطريقة من تقنيات وطرق التدريس الحديثة وتتضمن الشعور بالمشكلة وتحديدها وصياغتها وجمع المعلومات والبيانات حولها وفرض الفروض المحتملة واختيار صحتها للوصول إلى الحل، وهي مبنية على التعلم التعاوني وفق مجموعات، تساعد المتعلم على

حل المشكلات التي قد تصادفه في حياته اليومية هذا من خلال ملخص لمعظم التعريفات الواردة في أدبيات التربية المطلّع عليها.

ويمكن تعريفها إجرائيا (بأنها طريقة في التدريس يتعلم فيها التلاميذ من خلال عرض مواقف مشكلة موضوع معين من محتوى منهج مادة معينة من المواد التي يدّرسها الأساتذة في المرحلة الثانوية، وذلك عن طريق استخدام التلاميذ ما لديهم من قدرات ومفاهيم ومهارات ومعارف مكتسبات قبلية للقيام بعمليات بحث واستقصاء وفق خطوات منظمة تحت إشراف وتوجيه من الأستاذ داخل الفصل الدراسي).

3- التفكير النقدي:

يعرفه كل من" **باود ــ كوف ــ وكر**" بأنه: مصطلح عام وشامل يدل على الأنشطة الانفعالية والعقلية، التي يقوم بها الفرد لكي يكتشف خبراته ويصل إلى فهم جديد وتقدير جديد (عزيزة السيد، 1995، 39) ويعرّف "فتحي جروان" **التفكير النقدي** بأنّه مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة (جروان 2002، 65)

ويمكن تعريفه **إجرائيا** حسب الدراسة الحالية بأنه: (نشاط عقلي يقوم به التلاميذ في المرحلة الثانوية حينما يتعرضون لمواقف أو مشكلة لمواضيع معينة تواجههم في محتوى منهج مادة معينة يُدرّسها الأستاذ، من خلال سلسلة من المهارات العقلية المتتابعة بطريقة منطقية ومنظمة مع استخدام الاستنتاج والاستقراء بعد التمحيص وتقديم الحجج والدلائل، مع الربط بين المواضيع والقضايا، بشكل يُمكّنهم من الحكم على الأشياء ذات العلاقة بالموقف أو المشكلة، وفهمها وتقويمها للوصول إلى حل المشكلة).

4 – المرحلة الثانوية:

لقد حدّدت اليونيسكو Unesco المقصود بالتعليم الثانوي بأنّه: المرحلة الوسطى من سلّم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي، وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها والنامية على حد سواء. (فالوجي ورمضان 2007، 113)

والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى. (صلاح زكي، 1972، 08)

7 – الدراسات السابقة:

نتناول في هذا العنوان المهم للانطلاق في البحث الحالي دراسات عديدة لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، حيث تعتبر الدراسات السابقة المنطلق لأي دراسة جديدة في أي موضوع بحث، والهدف من استعراضها هو الاستفادة منها في أوجه عدّة، كتحديد الأهداف واختيار عينة الدراسة، إضافة إلى التعرف على النتائج المتواصل إليها في الموضوع المراد دراسته، وقد تم عرض هذه الدراسات وفق التالي:

- دراسات سابقة تناولت استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات
- دراسات سابقة تناولت التفكير النقدي وعلاقته ببعض المتغيرات
- دراسات تناولت استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي

وقد تم إدراج هذه الدراسات بمراعاة الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث العربية منها والأجنبية معا:

7-1- دراسات تناولت استراتيجية حل المشكلات (وبعض المتغيرات):

دراسة مجدى إبراهيم (1986):

استهدفت دراسة مجدي إبراهيم بمصر التعرف على فاعلية استخدام أسلوب حل المشكلات في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية في مسائل الجبر اللفظية، تكونت العينة من (172) تلميذ منهم (88) تلميذاً بالصف الأول الاعدادي، (84) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي، تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (86) تلميذاً، والثانية ضابطة وعددها (86) تلميذاً، وتأكد الباحث من تكافؤ المستوى التحصيلي القبلي للمجموعتين، وباستخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس مسائل الجبر اللفظية للمجموعة التجريبية، بينما اتبّع مع المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق اختبار تحصيلي بعدى لقياس مستوى تحصيل أفراد المجموعتين في مسائل الجبر اللفظية، وباستخدام اختبار "ت"، أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (في كل صف دراسي على حدة)، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

تعليق على الدراسة:

يُستفاد من دراسة مجدي ابراهيم من النتائج المتحصل عليها في أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس، لوجود الفروق الدالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي دُرسّت في

مسائل الجبر اللفظية **بأسلوب حل المشكلات**، وأظهرت الفارق بينها وبين **الطريقة التقليدية**، وقد انتهج الباحث المنهج التجريبي –عكس الدراسة الحالية المنتهجة للمنهج الوصفي حسب متطلباتها –مستخدما اختبارا تحصيليا كأداة للدراسة مع تقنية حل المشكلات كأسلوب في التدريس أكّدت دراسة مجدي فعاليتها وهذا هو وجه الاستفادة منها.

دراسة عايش الزيتون 1986:

وكانت حول موضوع (مدى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمي العلوم وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلاب المرحلة الاعدادية)، وباختيار عينة مكونة من (84) معلم ومعلمة، منهم (35) معلماً و(49) معلمة و(1055) تلميذ وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي طبق عليهم جميعاً مقياس حل المشكلات، وتم رصد الدرجات التحصيلية للتلاميذ في مادة العلوم وباستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار "ت"، ومعامل الارتباط توصلت الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب حل المشكلات ترجع لمتغيرات: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والدورات التدريبية ووجود ارتباط ضعيف جداً غير دال إحصائياً بين مستوى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية والتحصيل الدراسي لتلاميذهم.

تعليق على الدراسة:

تستفيد الدراسة الحالية من نتائج الدراسة التجريبية لعايش زيتون من خلال الأساليب الاحصائية المستخدمة للتعرف على العلاقة القائمة بين أسلوب حل المشكلات والتحصيل العلمي للتلاميذ، والاستفادة من مقياس حل المشكلات في صياغة استمارة الدراسة الحالية وضبط متغيرات البحث. حيث تم استخدام مقياس حل المشكلات لمعلمين ومعلمات على عينة من التلاميذ 2 إعدادي، ذكور وإناث، بعد رصد درجات العلوم، استنتج عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات. وتشترك في الدراسة الحالية من حيث العينة بالنسبة للمعلمين والمعلمات، وفي متغير الجنس والمؤهل العلمي.

دراسة أوداف 1987 (odafe):

هدفت دراسة أوداف قياس أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تحصيل طلبة بعض المعاهد العليا في مادة الرياضيات مقارنة بأسلوب الإلقاء، حيث تكونت العينة من مجموعتين من طلبة قسم الرياضيات، ودرسّت المجموعة 1 بأسلوب حل المشكلات والمجموعة 2 بأسلوب الإلقاء، ومن النتائج

المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة في الفهم والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة 1 تعود لاستخدام أسلوب حل المشكلات. (عماد رمضان شبير2011، 62)

تعليق حول الدراسة:

تختلف دراسة أوداف عن الدراسة الحالية في المنهج التجريبي المعتمد، وتتفق في الأهداف، ويُستفاد من نتائجها في التعرف على أهمية أسلوب حل المشكلات في التدريس من خلال استراتيجية حل المشكلات ومقارنتها بأسلوب الإلقاء.

دراسة Roth (1993) بأمريكا:

والتي هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية التعلم المتمركز حول المشكلة مستعملا مدخل التكامل بين الرياضيات والعلوم في تنمية مفهوم الدالة الرياضية وبعض المفاهيم الأخرى. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر لإحدى المدارس العليا في الولايات المتحدة الأمريكية وتوزعت العينة بين ثلاث مجموعات متكافئة في العمر والاختبار القبلي، وكانت أداة البحث اختبارا تحصيليا مكونا من 41 فقرة، منها 35 فقرة من النوع الموضوعي و6 فقرات من النوع المقالي، قاست أربع مستويات من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر–الفهم–التطبيق–التحليل) وباستعمال الوسائل الإحصائية توصلت الدراسة إلى:

–فاعلية التعلم المتمركز حول المشكلة –فاعلية استعمال الأدوات –فاعلية استعمال الأدوات والمعالجات المشتقة من سياق البيئة المحيطة بالفرد والمهام التي تمثل مشكلات حقيقية في مساعدة الطلبة على استيعاب المعرفة الرياضية والعلمية بالاعتماد على الفهم.

تعليق على الدراسة:

استعمل الباحث مدخل التكامل بين الرياضيات والعلوم، لعينة من طلبة الدراسات العليا الأمريكية، بثلاث مجموعات متكافئة، بتطبيق اختبار تحصيلي يقيس 4 مستويات للمجال المعرفي تصنيف بلوم وخلصت إلى أهمية استعاب المعرفة الرياضية والعلمية اعتمادا على الفهم، في سياق البيئة والمهام الممثلة لمشكلات حقيقية، ما يُستفاد من دراسة روث هو التعرف على أدواتها المستعملة في البحث، وربطها بالبيئة المحيطة بالمتعلم، مع الاستفادة من تطبيق استراتيجية حل المشكلات في موضوع لمادة الرياضيات، للتعرف أكثر على أهمية هذا الأسلوب في المواد المختلفة

دراسة أمينة عثمان (1993):

وتناولت فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تحقيق مستويات عليا للأهداف المعرفية في تدريس الجغرافيا، وتكونت العينـــة من (60) تلميذ بالصف الأول الإعدادي، تم توزيعهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية تدرس باستخدام أسلوب حل المشكلات والثانية المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وطبق عليهم اختبار الذكاء المصور، واختبار القدرة على حل المشكلات، واختبار تحصيلي وباستخدام تحليل التباين أظهرت النتائج: عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل لكل من المجموعة التجريبية والضابطة عدم وجود تأثير للتفاعل بين مستوى الذكاء وطريقـــة التدريس على مستوى التحصيل لدى أفراد المجموعتين، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين مجموعتي الدراسة في درجات اختبار حل المشكلات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

تعليق على الدراسة:

استخدمت دراسة أمينة عثمان المنهج التجريبي، أسلوب حل المشكلات والأسلوب التقليدي، اختبار الذكاء المصور، اختبار تحصيلي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. والاستفادة تكون من نتائج دراسة أمينة عثمان من حيث أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات في مادة دراسية معينة واختلاف التدريس بالأسلوب القديم والحديث للتعرف على أهمية استراتيجيات التدريس الحديثة وعلى رأسها حل المشكلات.

دراسة Keough (1995):

وهدفت إلى قياس مدى فاعلية استعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بوصفه مدخلا تدريسيا بنائيا في تنمية الفهم لدى الطلبة والثقة في تدريس مادة الرياضيات وخفض القلق الرياضي لديهم، واعتمد الباحث المنهج التجريبي بعينه بحث مكونة من 46 تلميذ وزعوا عشوائيا بين مجموعتين إحداهما ضابطة درست بالطريقة التقليدية والأخرى تجريبية درست باستعمال أنموذج ويتلى المتمركز حول المشكلة والنتائج:

- وجود فروق دالة إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية فيما يتعلق بتنمية الفهم الرياضي وخفض القلق الرياضي، وتنمية ثقة الرياضة أثناء تدريس الرياضيات

تعليق على الدراسة:

أكدّت دراسة Keough كيوخ على أهمية التدريس بأسلوب حل المشكلات في مادة دراسية معروفة بصعوبتها لدى المتعلمين، ممّا ساعد هذا الأسلوب في التخفيف من حدّة ذلك وزيادة الفهم

والثقة، وهذا وجه الإستفادة في الدراسة الحالية أي أهمية التدريس باستراتيجية حل المشكلات، رغم إختلاف المنهج المتبّع في الدراستين.

دراسة تشانك وتشينك (2000) بتايوان:

وهدفت دراسة تشانك وتشينك إلى التعرّف على أثر دمج نموذج حل المشكلات الإبداعي والتعلم التعاوني في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية والاحتفاظ بها والقدرة على حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (197) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في مدارس تايون، وقسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (98) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (99) طالباً وطالبة، درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج حل المشكلات الإبداعي في مجموعات التعلم التعاوني، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام طريقة التدريس التفاعلية المباشرة. وأشارت النتائج إلى أن كلتي المجموعتين أحرزتا تحسنا مهما في اكتساب المفاهيم العلمية. وأن طريقة التدريس التفاعلية المباشرة كانت أفضل من نموذج حل المشكلات الإبداعي في التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم العلمية، وأشارت أيضا إلى عدم وجود اختلافات بين المجموعتين في اختبار القدرة على حل المشكلات.

تعليق على الدراسة:

رغم الإختلاف في المنهج المتبع في الدراسة الحالية، فإنّه يستفاد من دراسة تشينك وتشانك في التعرف على أهمية القدرة على حل المشكلات لطلبة المرحلة الثانوية وأثر طرق التعليم في إكتساب المفاهيم التعلمية للمتعلمين في هذه المرحلة الهامة، فتتفق بذلك في الهدف من الدراسة.

دراسة أسامة إبراهيم 2000:

هدفت دراسة أسامة ابراهيم إلى توظيف أسلوب حل المشكلات في حل بعض المشكلات الرياضية في مقرر الرياضيات، وبيان أهميته في حل موضوعات فروع الرياضيات المختلفة، مستخدما المنهج الوصفي التحليلي، أسلوب بوليا لحل المشكلات في بعض المشكلات المختارة من مقرري المرحلة المتوسطة والابتدائية (الصف الخامس والسادس) وأوصت الدراسة بضرورة تضمين اكتساب مهارات حل المشكلات ضمن أهداف تدريس الرياضيات في جميع مراحل التعليم العام، وضرورة التأكيد على المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب حل المشكلات في المشكلات الرياضية في كتاب المعلّم، مع إعادة تأهيل معلمي ومعلمات الرياضيات كي يتمكنوا من اكتساب مهارات حل

المشكلات ومن ثم تدريس بأسلوب حل المشكلات من خلال دورات تدريبية ونشرات تعريفية (عماد شبير، 2011، 60)

تعليق على الدراسة:

تشترك دراسة أسامة إبراهيم مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي المستخدم، ويُستفاد منها في التعرف على أهمية التدريس بأسلوب حل المشكلات، والاقتراحات المقدمة في الدراسة، والتعرف على التباين في طريقة استخدام أسلوب حل المشكلات في مادة معينة.

دراسة محاسنة وغباري 2013 بالأردن:

هدفت دراسة محاسنة وغباري إلى اكتشاف العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية بالأردن، كما هدفت إلى معرفة نمط الاهداف الذي يتبّناه الطلبة، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والكلية، لعينة قوامها (453 طالب وطالبة) استجابوا لمقياسي أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات، وقد بينت النتائج استخدام الطلبة لاستراتيجيات حل المشكلات، وبدرجة أكبر بالنسبة للذكور مقارنة بالإناث، وأنّ طلبة الكليات العلمية والتقنية أكثر استخداما لها من طلبة الكليات الإنسانية.

تعليق حول الدراسة:

إنّ ما يُستفاد من دراسة محاسنة وغباري طبيعة الموضوع ذاته من حيث متغير استراتيجية حل المشكلات وهدف البحث في الكشف عن العلاقة بين متغيرين، إضافة إلى المنهج المتبّع المشترك بين الدراستين وهو المنهج الوصفي، مع الاستفادة من نتائج الدراسة في التعليقات المختلفة للجانب التطبيقي للدراسة الحالية.

7 -2 -دراسات تناولت تنمية التفكير النقدي ومهاراته:

دراسة جلوريا كروتز 1965:

للتدريب على مهارات التفكير النقدي، استعانت الباحثة جلوريا كروتز بالأحداث الجارية والمحيطة بالعينة التي تكونت من طلاب المرحلة الثانوية في مجموعتين: التجريبية تتكون من 30 طالب، بينما تتكون الضابطة من 22 طالب، وتم عرض المجموعة التجريبية على مدى 10 أسابيع للتدريب على تناول الأحداث الجارية ومناقشتها بصورة تدفع عملية التفكير الناقد، بينما درست المجموعة الضابطة الأحداث بطريقة عادية، وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعتين على مهارات التفكير النقدي المتكوّنة من مهارة التحليل مع استخدام المصادر، تقويم المسلّمات والاستدلال وتفسير وجهات النظر. (عزيزة السيد 1995، 125)

تعليق حول الدراسة:

وضّحت دراسة جلوريا أهمية التدرب على مهارات التفكير النقدي في المرحلة الثانوية، ومن خلاله التعرف على أهمية طرق واستراتيجيات التعليم في تنمية التفكير النقدي ومهاراته المختلفة، فالطريقة العادية التقليدية تختلف في تحفيز التفكير النقدي عن غيرها من الطرق الحديثة كتناول الأحداث الجارية بالمناقشة حسب دراسة جلوريا، وهذا وجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية.

دراسة ابراهيم وجيه 1966 (مصر):

وكانت حول قياس وتنمية التفكير النقدي، انطلق فيها من تحديد العوامل المعيقة للتفكير، والتخلص منها كمدخل لتحسين مهارات التفكير النقدي ولقد تكونت مدة التدريب من 15 درسا استغرقت 15 حصة مدرسية كما انقسم أسلوب التدريب الى أسلوب يعتمد على التعلم الذاتي، وأخر يعتمد على المناقشات الجماعية وقد تكونت العينة على طلبة المرحلتين: الإعدادية والثانوية بعينة تجريبية قوامها 350 فرد وضابطة قوامها 218 فرد. ولقد أسفرت النتائج عن تميز المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحسين مهارات التفكير النقدي بفروق دالة، كما كشفت النتائج كذلك عن اختلاف درجة التحسن باختلاف الأسلوب الذي اتبع في التدريب، وباختلاف المرحلة التعليمية حيث أعطت طريقة المناقشة الجماعية أفضل النتائج في المرحلة الاعدادية بينما أعطت طريقة التعلم الذاتي أفضل النتائج في المرحلة الثانوية. (عزيزة السيد 1995، 123)

تعليق على الدراسة:

بينت دراسة وجيه اختلاف في طرق التعلّم في تنمية وتحسين مهارات التفكير النقدي، باختلاف المرحلة التعليمية خاصة المرحلة الثانوية التي تشترك معها الدراسة الحالية، ويستفاد منها في التعرف على أهمية طريقة التعلم في تنمية مهارات التفكير النقدي، وعلاقة التفكير النقدي باستراتيجيات التعليم المختلفة.

دراسة كارولين جين، 1993:

كانت دراسة كارولين جين حول علاقة التفكير النقدي بالتقدم في المستوى التعليمي حسب متغيري التخصص والجنس (ذكور وإناث)، وقد استخدمت الباحثة في دراستها اختبارا جديدا لقياس التفكير الناقد قائم على الحكم على الأحداث وقياس الأسباب، وتكونت عينة بحثها من 100 طالب

جامعي من الجنسين ومن تخصصات مختلفة، وقد أسفرت النتائج عن ارتباط الدرجة الأعلى على التفكير الناقد، بالمستوى الأعلى تعليميا وبالإناث دون الذكور، ثم بدراسة العلوم الاجتماعية دون غيرها من التخصصات. (عزيزة السيد 1995، 118).

تعليق حول الدراسة:

إنّ هذه الدراسة لكارولين جين توضّح لنا من خلال تطبيق اختبار التفكير النقدي الجديد القائم على الحكم على الأحداث وقياس الأسباب، علاقة التفكير النقدي بالمستوى التعليمي حسب متغيري الجنس والتخصص، لطلبة الجامعة، ووجه الاستفادة منها، يتمثل في نتائجها للاستدلال بها في الجانب الميداني للدراسة الحالية بعد التطبيق لها، من خلال التعرف على متغيرات الدراسة (الجنس والتخصص) وطبيعة الاختبار المستعمل أما العينة فهي تختلف من حيث طبيعة المرحلة (الجامعي والثانوي) وخصائصها حيث وُجهّت لأساتذة المرحلة الثانوية بهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.

دراسة المساد ابراهيم عاصي سليم (1997):

وهدفت دراسة (المساد 1997) باليرموك إلى تقدير (معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير النقدي ومدى ممارستهم لها)، وتكونت العينة من 200 معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية و200 مدير ومديرة من مديرية التربية والتعليم، وقد استخدم استبيان متكون من 35 مهارة وأظهرت نتائج دراسته:

- معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير النقدي عالية (80 %) مستوى مقبول تربويا.
- وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) في معرفة المعلمين لمهارات التفكير النقدي يُعزى المرحلة التعليمية ولصالح المرحلة الثانوية.
- عدم وجود فروق دالة احصائيا يُعزى الى الجنس والتخصص أو الخبرة.
- ممارسة المعلمين لمهارات التفكير النقدي كانت أقل بالنسبة للمستوى المقبول تربويا (74 %) عكس تقديرات المديرين كانت (80 %).
- عدم وجود فروق دالة في مدى ممارسة المعلمين للدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير النقدي تُعزى للمرحلة التعليمية، أو الخبرة، والجنس والتخصص.

- وجود فروق دالة احصائيا بين درجة الارتباط في معرفة وممارسة المعلمين لمهارات التفكير النقدي لصالح المرحلة الاساسية ووجود علاقة قوية ايجابية بين مدى معرفة ومدى ممارسة المعلمين لهذه المهارات بلغت (0,83).

تعليق على الدراسة:

لقد أفادت هذه الدراسة كثيرا الباحثة في الدراسة الحالية سواء من حيث الأساليب الاحصائية المستخدمة، أو الأدوات خاصة في بناء الأداة (الإستبيان) لقياس فرضيات البحث، إضافة الى الجانب الأدبي التربوي كمرجع مهم، حيث تتفق الدراستين من حيث المنهج الوصفي التحليلي المتبّع، وفي متغيرات الدراسة: من جنس وخبرة وتخصص، كما تتفقان في عينة الدراسة بالنسبة للمعلمين والمعلمات (أساتذة المرحلة الثانوية في الدراسة الحالية) والتي اختصت في دراسة المسّاد معلمي الدراسات الاجتماعية بينما شملت أساتذة جميع المواد بالمرحلة الثانوية في الدراسة الحالية.

دراسة بونيت (Bonnette,1998):

قام بونيت بإجراء دراسة على عينة قوامها (25) طالبا بهدف معرفة تأثير الاستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة (في مخيم صيفي) على تنمية التفكير الناقد وتقدير الذات. ضمت عينة البحث مجموعتين عمريتين الأولى من (10-11) سنة، والثانية من (12-13) سنة، وقدمت الأنشطة للمجموعة الأولى، والبالغ عددها (12) طالبا باستراتيجيات التعليم المباشر، أما المجموعة الثانية، وعددها (13) فتلقت أنشطة وفقا لاستراتيجيات التعليم غير المباشر. وقد أظهر تحليل نتائج الطلاب على اختبار (واطسون-جليسر) تحسُّن التفكير الناقد للمجموعتين بشكل ذي دلالة إحصائية، مع وجود تحسن أكبر لدى المجموعة التي تلقت استراتيجيات التعليم المباشر كالأنشطة الإبداعية في مهارات التفكير الناقد، في حين أظهرت المجموعة العمرية الأكبر تطورا أقوى في مهارات التفكير الناقد.

تعليق حول الدراسة:

لقد أبدت دراسة بونيت أهمية استخدام استراتيجيات التعليم المباشرة وغير المباشرة في التنمية التفكير النقدي وتقدير الذات، باستخدام اختبار واطسون – جليسر وذلك لتحسن التفكير النقدي في نتائج الدراسة خاصة للفئة العمرية الأكبر التي تلقت استراتيجيات تعلم مباشرة، وهذا دليل على أهمية طرق التعلم والتعليم في تنمية التفكير النقدي وهذا وجه الاستفادة من الدراسة رغم اختلاف بين الدراستين في المنهج والعينة.

دراسة مكرنك (McCrink 1999) بميامي:

أما الدراسة التي قام بها مكرنك، فقد هدفت إلى التعرف أثر الإجراءات المبتكرة في التعليم في نماء مهارات التفكير الناقد لدى عينة قوامها (79) طالبا اختيروا عشوائيا من بين طلبة الكليات الإنسانية في جامعة ميامي، وقد دلت نتائج استخدام مقياس (واطسون _ جليسر) للتفكير الناقد، على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة التعليم المبتكرة والطريقة التقليدية في تحسين التفكير الناقد.

تعليق حول الدراسة:

تُفيد دراسة مكرنك 1999 الدراسة الحالية في معرفة أثر الطريقة التقليدية والطريقة الحديثة المتمثلة في إجراءات مبتكرة حديثة في التعليم وذلك في تحسين وتنمية التفكير النقدي، من خلال نتائج الدراسة والتي أكّدت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطريقتين في تحسين التفكير النقدي لدى طلاب الجامعة بعد استخدام مقياس واطسون _ جليسر للتفكير الناقد، وهذا لاستخدامها في بلورة اقتراحات الدراسة الحالية والتعليق على نتائجها المختلفة.

دراسة سليمان 2001 بمصر:

هدفها معرفة فعالية استراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة (في مادة اللغة العربية) ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بدمياط، واستخدم الباحث المنهج التجريبي معتمدا على الاستراتيجية المقترحة لتدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد مع المجموعة التجريبية على حين تردس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير النقدي، وأوصت بالتركيز على الأسئلة التي تثير مستويات التفكير العليا، وتهيئة الفرصة للطلاب لممارسة عمليات الربط، والاستنتاج والتحليل، والتفسير والتقويم من خلال المناقشات. (ناصر الجديان 2011، 87)

تعليق على الدراسة:

إنّ دراسة سليمان 2001 هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام استراتيجية تعليم حديثة (في مادة اللغة العربية) في تنمية التفكير النقدي لدى طلاب السنة 1 ثانوي، وهذا وجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية ورغم الاختلاف في المنهج المتبّع في الدراستين إلا أنه يُستفاد من نتائج الدراسة في

معرفة الفروق الدالة إحصائيا بين استراتيجية تعليم حديثة وطريقة تقليدية كما تستفيد من الاقتراحات المُقدمة.

دراسة الدردور (2001):

وقام الدردور بدراسة كان الهدف الأساسي منها تعرف أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس بأربد، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان لجنس الطالب أثر في تنمية تفكيرهم الناقد. تكونت عينة الدراسة من (128) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (31 طالبا و34 طالبة) وضابطة مكونة من (30 طالبا و33 طالبة) وقام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد (قبلي وبعدي) على كلتا المجموعتين. تم تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجيات الخرائط المفاهيمية، في حين درست الضابطة بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يكن هناك أثر يعزى لجنس الطالب.

تعليق حول الدراسة:

تستفيد الدراسة الحالية من دراسة الدردور في التعرف على أثر طرق التدريس في تنمية التفكير النقدي، وتختلف عنها في عينة الدراسة والمنهج التجريبي المتبّع، وفي استراتيجية التعليم المتمثلة في الخرائط المفاهيمية، حيث خلُصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى إلى طريقة التدريس لصالح استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

أما دراسة لافي (2003) بعمان:

فقد هدفت إلى قياس أثر استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مديرية عمان الثانية، حيث تكونت من (150) طالبا وطالبة، موزعين على أربع شعب بواقع شعبتين لكل جنس. قسمت كل شعبتين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، طبقت استراتيجية تعليمية على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر. استخدم اختبار واطسون – جلبسر لقياس التفكير الناقد. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، كما لم تظهر النتائج أثر لمتغير الجنس في مهارات التفكير الناقد.

تعليق حول الدراسة:

اعتمدت دراسة لافي 2003 المنهج التجريبي باستخدام اختبار واطسون – جليسر واستراتيجية تعليمية مستندة لنظرية معالجة المعلومات، لقياس فعاليتها وأثرها في مهارات التفكير النقدي، ويُستفاد منها في الاستدلال بنتائجها المؤكّدة لفاعلية الاستراتيجية التعليمية في تنمية التفكير النقدي، لكنها تختلف في المنهج المُعتمد وعينة الدراسة.

دراسة إسماعيل أبو الضبعات، 2009 بالأردن:

كان موضوع دراسة أبو الضبعات حول مستوى التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية في الأردن، وهي دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى التعرف على مدى تفاعل التلاميذ مع أساليب التدريس المعتمدة والاستراتيجيات المُطبّقة في المدارس الثانوية في الأردن من خلال مقياس مستويات المعرفة في التفكير النقدي لديهم لعينة من تلاميذ الصف العاشر في مادة اللغة العربية، وقد إختار هذه المرحلة لأنها تفصل بين التعليم العام والتخصص في المرحلة التي تليها، فشملت تلاميذ المرحلة الثانوية قبل ذهابهم إلى التخصص العلمي أو الأدبي الفني فتكونت العينة من 80 تلميذ وتلميذة من أربع مدارس غرب مدينة عمان (2 حكومية و2 خاصة) في الفصل الأول من العام الدراسي 2009– 2010، وأفرزت النتائج عن استجابات متوسطة (63,69 %)، للطلبة بالنسبة لأسئلة التفكير النقدي بمعنى أنّ المعلمين والمعلمات يُطبّقون استراتيجيات التعليم الموضوعة بشكل مُرض، وفروق دالة إحصائيا ظهرت بين أداء تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة لصالح هذه الأخيرة، وذلك يعود غالبا – حسب الباحث – إلى الإمكانات المتاحة فيها، والتي يجب توفُّرها في المدارس الحكومية، أمّا بالنسبة لمستوى التلاميذ في كل مهارة، فإن المرتبة الأولى كانت لمهارة التحليل ومهارة الاستنتاج أعلى من الاستقراء لأنه حسبهم تأخذ مهارة الاستنتاج وقتا أقل من التدريب مقارنة بالاستقراء، وقد أوصى الباحث على ضرورة التنويع في استخدام الوسائل والأساليب المناسبة وتكنولوجيا التعليم، مع الاستمرار في إضلاع على استراتيجيات التدريس المختلفة والتركيز على مهارات التفكير النقدي بما يتلاءم مع مادة الدراسة ومواضيعها (أبو الضبعات 2009 ، 22).

تعليق حول الدراسة:

لقد أفادت دراسة أبو الضبعات 2009 الدراسة الحالية لكونها دراسة وصفية ربطت بين متغير التفكير النقدي واستجابات التلاميذ من خلال المقياس المُعّد من طرف الباحث ووجه الاستفادة يتمثل في استنتاجاته حول الدراسة بتطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعليم والجانب النظري المُستغل في هذه الدراسة كمرجع هام لموضوع التفكير النقدي، رغم الاختلاف في عينة البحث ومتغيراته.

دراسة الجديان، 2011 بغزة –فلسطين:

وقد هدفت إلى التعرف على فعالية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في محافظة شمال غزة، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالبا من الجنسين/ 60 ذكور و80 إناث، واعتمد الباحث المنهج التجريبي بتطبيق أدوات دراسة تتمثل في: اختبار التفكير النقدي في الجغرافيا من إعداد الباحث، ودليل المعلم لتدريس الجغرافيا باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية من إعداده أيضا، وخلصت الدراسة إلى ضرورة استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس لما لها أثر في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلاب الصف الثامن اساسي، وعدم التدريس بالطريقة التقليدية المتبعة حاليا في المدارس (ناصر الجديان 2011، 16).

تعليق على الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الجديان 2011) في الهدف المتمثل في التعرف على علاقة أو أثر استرتيجية تعليمية في تنمية التفكير الناقد ومهاراته، حيث إختار الجديان استراتيجية الخرائط المفاهيمية والدراسة الحالية استراتيجية حل المشكلات، كما تتفق الدراستين في متغير الجنس، بينما تختلفان في المنهج المتبّع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، لكن نتائج الدراسة تُفيد الدراسة الحالية في التعليق على الفرضيات وفي صياغة الأهداف.

دراسة الغامدي 2013 بالسعودية:

قام الباحث باستخدام إختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر (1980) المُعّد والمُقّنن من طرف عبد السلام وسليمان – 1982 – وإختبار الأشكال المتضمنة أو الصورة الجمعية المُعّد من طرف ويتكون وآخرون –1981– وذلك بهدف التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال) والتفكير الناقد بأبعاده الخمسة لعينة من طلبة المرحلة الثانوية في السعودية بجدة، وكان من بين نتائج الدراسة أنّ مستوى امتلاك الطلاب للأسلوب المعرفي

(الاعتماد/الاستقلال عن المجال) مرتفع ومستوى امتلاك الطلاب لمهارات التفكير الناقد بأبعاده الخمسة متوسط كما خلُصت إلى وجود علاقة إرتباطية بين درجات الطلاب في الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال) ودرجاتهم في التفكير الناقد. (الغامدي، 2013، 2-3)

تعليق حول الدراسة:

هدفت دراسة الغامدي إلى التعرف على علاقة الأسلوب المعرفي بالتفكير النقدي ومستوى إمتلاك طلبة المرحلة الثانوية للأسلوب المعرفي المتعلق بالإعتماد والإستقلال عن المجال، وكان الإتفاق مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي المتبّع وفي طبيعة الموضوع المتمثل العلاقة الإرتباطية بين متغيرين، وفي متغير التفكير النقدي، وأهمية الأسلوب المعرفي في تنميته. كما تتفقان في المرحلة الثانوية وتختلفان في تحديد العينة بين الطلبة والأساتذة.

دراسة زكية شنـــّـــة 2014 بالجزائر:

هدفت دراسة شنّة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد مُستخدمة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة القائم على تصميم المعالجات القبلية-البعدية؛ وذلك للتعرف على الفروق بين الأفراد في مستوى التفكير الناقد بمهاراته المختلفة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه؛ لعينة قوامها 60 طالباً جامعيا في السنة الرابعة (تخصص علم النفس المدرسي) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باتنة الجزائر، وقد إعتمدت بطّارية اختبارات كاليفورنيا للقدرة على التفكير الناقد لمحمد أنور إبراهيم بينما صمّمت الباحثة البرنامج المقترح لتعليم التفكير الناقد؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في مقياس التفكير الناقد مما يُؤكّد فاعلية البرنامج المقترح.

تعليق حول الدراسة:

تتميز دراسة (شنة 2014) بالبرنامج المقترح من طرف الباحثة في تعليم التفكير النقدي وتختلف مع الدراسة الحالية في المنهج التجريبي المتبّع والعينة، بينما تتفقان في موقع الدراستين وهي ولاية باتنة، ووجه الإستفادة يتمثل في نتائج الدراسة في التعرف على أهمية وضرورة تعليم التفكير النقدي وكيفية ذلك من خلال فاعلية البرنامج المقترح، ممّا يُؤكّد فاعلية طرق وإستراتيجيات التعليم في تنمية التفكير النقدي ومهاراته المختلفة.

دراسة البجيدي وغازي، 2014 بالسعودية:

هدفت دراسة البجيدي وغازي (2014) إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف، والتعرف على العلاقة بين مستوى التفكير الناقد ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة متكوّنة من 174 طالبة من طالبات كلية التربية (الأقسام العلمية والأدبية) في جامعة الجوف المستوى الثامن. وباستخدام مقياس التفكير الناقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات من حيث مستوى التفكير الناقد تُعزى إلى إختلاف مستوى التحصيل الدراسي لديهن وتدني مستوى الطالبات في مهارات التفكير الأمر الذي يعزى إلى عوامل كثيرة كالمقررات الدراسية التي لم تواجه أي تنمية مهارات التفكير فعلياً، وعدم إستخدام الأستاذ الجامعي لإستراتيجيات التدريس الحديثة التي تنمي مهارات التفكير الناقد وإقتصاره على طرق التدريس التقليدية.

تعليق حول الدراسة:

إستفادت الدراسة الحالية من دراسة البجيدي وغازي من نتائج الدراسة التي أظهرت وجود فروق في مستوى التفكير النقدي بين أفراد عينة البحث ومن عوامل تدني مستوى مهارات التفكير، وذلك للإستدلال بها، إضافة إلى الإتفاق في الدراستين من حيث المنهج والبحث في العلاقة بين متغيرين.

دراسة الحراحشة 2015 بالأردن:

هدفت دراسة (الحراحشة 2015) إلى التعرف على درجة إمتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد في المفرق، لذلك تكوَّن مجتمع دراستها من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا التابعة لمديرية تربية قصبة المفرق في الأردن (300 معلم ومعلمة) وقد تم إختيار عينة الدراسة (150معلماً ومعلمة) بالطريقة العشوائية البسيطة، في الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015، مُستخدمة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وطوّرت الباحثة أداة الدراسة لمهارات التفكير الناقد والمتكوّنة من 53 فقرة تقيس خمس مهارات للتفكير الناقد، وهي: (مهارة التحليل، الاستقراء، التفسير، الاستنتاج، التقويم) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد في قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، حيث جاءت مهارة الاستقراء في المرتبة الأولى، ومهارة التقويم في المرتبة الأخيرة.

وخلُصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، والمؤهل العلمي في جميع المهارات، باستثناء مهارة الاستقراء، وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا. كما أظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات، وأوصت الباحثة على ضرورة إهتمام المعلمين بمهارات التفكير الناقد وزيادة تضمين كتب العلوم لمهارات التفكير الناقد.

تعليق حول الدراسة:

إعتمدت دراسة الحراحشة (2015) المنهج الوصفي بهدف التعرف على إمتلاك معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير النقدي، مستخدمة مقياس لمهارات التفكير النقدي طوّرته الباحثة، وفقا لأهداف دراستها من خلال وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتتفق مع الدراسة الحالية في متغيرات الدراسة من حيث: الجنس والخبرة والمؤهّل العلمي، وفي عينة الدراسة (معلمين ومعلمات)، لكنها خصّت معلمي المرحلة الأساسية العليا بينما وُجّه البحث في دراستنا إلى معلمي (أساتذة) المرحلة الثانوية، كما تتفقان في المنهج الوصفي المتبّع. والإستفادة جد واضحة من خلال نتائج الدراسة وإقتراحاتها.

دراسة مصطفى عشوي وآخرون 2017 بالجزائر والسودان:

قام كل من الباحثين: عشوي مصطفى، نوال بريقل، وايهاب الضوي بدراسة حول مقارنة مستويات التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات – الجزائر والسودان نموذجا- خلال السنة الدراسية (2016 -2017) منتهجين المنهج الوصفي على المعاينة والتحليل، باستخدام مقياس واطسون – جليسر المختصر من طرف الباحثين لتصبح فقراته 34عبارة شاملة للأبعاد الخمسة التي وردت في المقياس الأصلي (الإستدلال، إدراك الإفتراضات، الإستنباط، التفسير، وتقويم الحجج) وتكوّن كل بعد من تمرينين، وكل تمرين يتبعه عبارات يختار الطالب منها الإجابة على الأسئلة، فعينة الدراية تكونت كم طلبة وطالبات بعض الجامعات في الدولتين (1500 فرد) شملت 727 طالب وطالبة من الجزائر، و352 طالب وطالبة من السودان، من 20 تخصص، وباستخدام النظام الإحصائي spss بيّنت نتائج الدراسة الإستطلاعية الأولية: وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للتفكير النقدي بين طلاب الدولتين يعود إلى عينة فرعية في تخصص الطب والصيدلة بالسودان، كما بينّت تفوقها في أبعاد التفكير النقدي، وتفوق الذكور عن الإناث، ووجود فروق بين المستويات المختلفة، ولكن في بعض الأبعاد دون غيرها وفي الدرجة الكلية أيضا، حيث تفوّق طلاب الطب والصيدلة في كل أبعاد التفكير النقدي، يليهم طلاب الرياضيات فالعلوم ثم إدارة الأعمال وأخيرا طلاب العلوم الإجتماعية والإنسانية، وأوصت بضرورة الإهتمام بتطوير التفكير النقدي من خلال تحسين طرق التدريس، وإدخال مهاراته في المادة العلمية التي تُدرّس للطلاب وتقويم الأداء بصفة عامة .

تعليق حول الدراسة:

تعتبر دراسة مصطفى عشوي، الضوي وبريقل (2017) من أهّم وأحدث الدراسات حول موضوع التفكير النقدي التي توفرت لدى الباحثة، وقد أفادت الدراسة الحالية من الجانب النظري، ومن نتائج الدراسة، لتكون إنطلاقة للتعرف على أهمية التفكير النقدي ومدى ممارسته من طرف عينة تمثلت في طلبة الجامعات، واشتركت الدراستان في المنهج الوصفي التحليلي وفي أهميتهما بالنسبة لتحسين طرق التدريس، إضافة إلى التعرف على مقارنة مستويات التفكير النقدي حسب متغيرات ديمغرافية محدّدة شملت : البلد – السنة الدراسية – التخصص – السن – والجنس.

7-3-دراسات شملت حل المشكلات والتفكير النقدي:

دراسة نجلاء فخر الدين علي رضا (1987) بالسعودية:

وكانت بعنوان "أثر التدريب على سلوك حل المشكلات لجماعات في تنمية التفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، وهدفت الدراسة إلى تحديد أثر التدريب على مواقف وقضايا لحل المشكلات داخل الجماعة الصغيرة على تنمية التفكير الناقد، وقامت الباحثة بإعداد ستة مواقف لحل المشكلات داخل الجماعة الصغيرة كما أوضحت أن المواقف التي يعمل فيها التفكير الناقد هي أحد أنواع مواقف حل المشكلات ولكنها لا تتطلب خطوات حل المشكلة المعروفة وأن التقويم الذي يشكل نهاية مرحلة التفكير الإبتكاري هو التفكير الناقد، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الناقد، وأسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على سلوك حل المشكلات داخل الجماعة، فقد إستخدمت الباحثة –إذن– للدراسة: اختبار وطسون وجليسر للتفكير الناقد، وبرنامج تدريبي لحل المشكلات من مواقف حياتية مختلفة، وتكونت الدراسة من 96 طالبة في الصف الثالث ثانوي، وقد قُسمت عينة الدراسة الى 4 مجموعات على النحو التالي:

- **المجموعة 1:** تكونت من 24 طالبة عُرضت عليهن المشكلات، وطُلب من كل طالبة حل تلك المشكلات بمفردها وتسجيل الحل في ورقة خاصة.
- **المجموعة 2:** ثنائية تكونت من 24 طالبة عُرضت عليهن المشكلات، وكُلفت كل طالبتين بحل تلك المشكلات مع بعضهن البعض ومن ثم تسجيل الحل في ورقة خاصة.
- **المجموعة 3:** الرباعية تكونت من 24 طالبة كل 4 طالبات يشتركن في حل المشكلات.
- **المجموعة 4:** الكلية تكونت من 24 طالبة، تتناقشن من أجل الوصول إلى الحل.

وقد أظهرت نتائج القياس البعدي أن المجموعة 1 الفردية لم تُظهر فروق دالة احصائيا في مهارات التفكير النقدي بين القياس القبلي والبعدي، بينما المجموعة 2 الثنائية فقد أظهرت نتائج الدراسة تحسنا ذو دلالة احصائية في مهارات التفكير النقدي ماعدا مهارة التفسير، أمّا المجموعة الثالثة 3 الرباعية فقد أظهرت تحسنا ذو دلالة إحصائية في مهارات التفكير النقدي، وأخيرا المجموعة الكلية فقد أظهرت تحسنا ذو دلالة احصائية في مهارات التفكير النقدي، ماعدا مهارتي الإستنتاج والإستنباط (العتبي، 2007، 55-56).

تعليق حول الدراسة:

لقد أفادت دراسة "تجلاء رضا " الدراسة الحالية في جوانب عدة، رغم اختلاف المنهج التجريبي المتبّع في الدراسة، حيث تم التعرف على **الأسلوب** المتعلق بحل المشكلات، وأهمية الاختبار المعتمد للتفكير النقدي، وتختلف في متغير الجنس حيث إختارت الإناث دون الذكور في دراستها، بينما إعتمدت الدراسة الحالية متغير الجنس (ذكور وإناث معا)، كما تشترك الدراستان في طبيعة المرحلة التعليمية (الثانوية) لكنها اختلفت في عينة الدراسة حيث اختارت التلاميذ في حين اختارت الدراسة الحالية أساتذة المرحلة الثانوية، والإستفادة تكون من نتائج الدراسة -أيضا- والتي بيّنت أهمية التدّرب على سلوك حل المشكلات في تنمية التفكير النقدي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

دراسة العبدلات (2003) بالأردن:

فقد هدفت إلى إستقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (112) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (25) طالبا، و(25) طالبة، وضابطة تكونت من (329) طالبا، و(30) طالبة. تم إعداد برنامج تدريبي مستقل عن المواد الدراسية من خلال تبادل مشكلات حياتية واقعية، وطبق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية خلال الفصل الدراسي 2003/2002. وطبق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد المعدل للبيئة الأردنية على المجموعتين، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعتين ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والتفاعل بين أثر البرنامج والجنس.

تعليق حول الدراسة:

تفيد دراسة العبدّلات (2003) الدراسة الحالية في التعرف على أهمية البرنامج التدريبي المبني على المشكلات في تنمية التفكير النقدي في تحديد أهداف الدراسة وفي إستغلال نتائجها للتأكيد على ضرورة تغيير طرق التعلم والتعليم في المراحل التعليمية المختلفة، والتدريب على التفكير النقدي.

دراسة ياسر الشجيري وحسين الطائي (بغداد) 2004:

وكانت دراسة الشجير والطائي، تحمل عنوان" أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية"، واستهدفت تبيان أثر استعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية وكان عددهم 176 طالب وطالبة وتكونت عينة البحث من 54 طالب وطالبة قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية استعملت معها استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة والأخرى ضابطة استعملت معها استراتيجية التعلم التقليدي، واعتمد الباحثان على أداة البحث التي قاما بتصميمها وهي اختبار التفكير النقدي وكانت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني تفوقها على الطريقة التقليدية مما يؤكد أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات التفكير الناقد.

التعليق حول الدراسة:

طرقت دراسة الشجيري والطائي إلى أثر التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير النقدي من خلال مادة دراسية معينة وهي السيرة النبوية، لعينة من الطلبة (ذكور واناث)، وبتصميم لأداة اختبار التفكير النقدي، واستخدام المنهج التجريبي بتطبيق الطريقة التقليدية في التعلم، وطريقة متمركزة حول المشكلة، والتي كانت من نتائجها الأساسية تفوّق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على الاستراتيجية التقليدية في تنمية التفكير النقدي، وتستفيد منها الدراسة الحالية في التعليق على نتائج الدراسة الحالية من خلال التعرف على أهمية الاستراتيجية المستخدمة في التعلّم (حل المشكلات) وأثرها على تنمية التفكير النقدي، وفي أهداف الدراسة حيث تتفق مع الدراسة الحالية في ذلك .

دراسة يان وآخرون (Yuan et al, 2007) بالصين:

حيث هدفت دراسة يان إلى تنمية مهارات **التفكير الناقــد** باستخدام التعلم المبني على **حل المشكلات**، فتكونت عينة الدراسة من 23 طالبا في السنة الثانية من طلاب كلية التمريض في شنغهاي بالصين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي دُرّست باستخدام أسلوب التعلم المبني على حل المشكلات مقارنة بالمجموعة الضابطة التي دُرّست باستخدام الطريقة التقليدية، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين مستوى مهارات التفكير الناقد والقدرة على مشاركة الآخرين بالآراء، وتحليل الموقف الواحد بطرائق مختلفة. (علي الحلاق 2010، 29)

تعليق حول الدراسة:

تشترك دراسة **يان** مع الدراسة الحالية في الأهداف والأهمية لموضوع الدراسة حول تنمية مهارات التفكير النقدي باستخدام التعلم المبني على حل المشكلات، وتختلف الدراستان في المنهج المتبع وعينة الدراسة، لكن نتائج دراسة **يان** تفيد هذه الدراسة في معرفة أثر التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية وتعزيز مهارات التفكير النقدي، ومعرفة الفروق بين الطريقة التقليدية والحديثة في تنمية التفكير النقدي، والتعرف على العلاقة الإرتباطية بين مستوى مهارات التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات.

دراسة تهاني عطية (2010) مصر:

هدفت دراسة تهاني عطية البنا (2010) إلى التعرف على فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا، من إدارة غرب المنصورة التعليمية، حيث تم تصنيفها إلى مجموعة تجريبية (تم تدريسها باستخدام استراتيجية حل المشكلات)، ومجموعة ضابطة (دُرّست بطريقة عادية)، وبتطبيق أدوات بحث (الاختبار التحصيلي –اختبار لقياس مهارات التفكير النقدي قبلي وبعدي)، وبتحليل نتائج باستخدام (spss)، توصلت إلى:

– وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة لاختبار مهارات التفكير النقدي لصالح المجموعة التجريبية.

– فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الجغرافيا.

– فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الجغرافيا. (تهاني عطية، 2010، 264)

تعليق حول الدراسة:

تشترك دراسة تهاني البنا (2010) مع الدراسة الحالية في أهمية وأهداف وموضوع الدراسة، حيث أنّه من خلال الكشف على فعالية استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير النقدي، تتضّح لنا العلاقة بينهما، كما تتفقان في المرحلة الدراسية لعينة البحث وهي المرحلة الثانوية، وتم الاستفادة منها في مناقشة وتحليل نتائج الدراسة، بينما كان الاختلاف في عينة الدراسة بالنسبة لمتغير الجنس، حيث أجريت على الإناث فقط، وفي المنهج التجريبي للدراسة، وأدوات الدراسة التي يستدعيها طبيعة المنهج المتبّع في كلتا الدراستين.

7 –4–التعليق العام للدراسات السابقة:

نلاحظ ونستنتج من عرض الدراسات السابقة، من حيث:

- **المرحلة التعليمية والموضوع:** أنّ معظم الدراسات المعروضة تشترك في استخدام حل المشكلات كأسلوب أو استراتيجية تدريس حديثة، وفي مواد تعليمية مختلفة، وبيئات تعليمية متعددة أيضا، عربية وغربية ومحلية، وفي مراحل تعليمية مختلفة بدءا بمرحلة التعليم الابتدائي، فالمتوسط أو الإعدادي، الثانوي، فالمرحلة الجامعية، إضافة إلى استخدامها لاختبارات ومقاييس عدّة اشتركت في تحقيق الأهداف المسطّرة لكل دراسة حيث استخدمت معظمها اختبار أو مقياس التفكير النقدي، كما استخدمت بعضها اختبار القدرة على حل المشكلات، اضافة إلى استراتيجية حل المشكلات كطريقة حديثة في التدريس، كل ذلك أفاد الدراسة الحالية في بلورة أهدافها، للكشف عن العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

- **النتائج:** وجود فروق دالة إحصائيا بينّت الاختلاف ميدانيا لطرق التعليم التقليدية واستراتيجيات التعليم الحديثة وعلى رأسها استراتيجية حل المشكلات، مما يعزّز من أهمية استخدامها في عملية التعلم والتعليم، وأثرها على الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ كدراسة كل من (امينة عثمان 1993، مجدي إبراهيم 1986، دراسة روث 1993، عايش الزيتون 1986)، ومقارنة مستوى التفكير النقدي بمستوى التحصيل الدراسي كدراسة (غازي والبجيدي 2014) والتي أثبتت فعاليتها، في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير النقدي على السواء (كدراسة تهاني البنا 2010)
- **المنهج المعتمد:** يُلاحظ إعتماد معظم الدراسات المعروضة للمنهج التجريبي في إجراءاتها الميدانية، باستثناء بعض الدراسات العلائقية الارتباطية، المنتهجة للمنهج الوصفي التحليلي لطبيعة مواضيعها التي تبحث في العلاقة بين المتغيرات كدراسة (أسامة إبراهيم 2000) في موضوع توظيف أسلوب حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية و(محاسنة وعبادي 2013) للكشف عن العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلات ودراسة (الزيتون 1986) التي هدفت للكشف عن استعمال أسلوب حل المشكلات للمعلمين وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مسائل الجبر اللفظية، ودراسة (عشوي وآخرون 2017)، دراسة (أبو الضبعات 2009) الهادفتان للكشف عن مستوى التفكير النقدي لطلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية على التوالي للدراستين ودراسة (الحراحشة2015) التي سعت للتعرف على درجة امتلاك معلمّي المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير النقدي، فهذه الدراسات اشتركت مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي المتبّع، كما أفادتها من خلال نتائجها المعروضة، والتي أكدّت في معظمها التركيز على المواقف التدريسية التي تحث على التربية النقدية وتنشيطها لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية وضرورة التدريس بطرق واستراتيجيات حديثة تثير تفكير المتعلم، وتساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لديه.
- **التدريب على التفكير النقدي وسلوك حل المشكلة:** نستنتج من خلال الدراسات السابقة أهمية التدريب على التفكير النقدي كدراسة (وجيه إبراهيم) التي أظهرت الإختلاف في درجة التحسن في تنمية التفكير النقدي ومهاراته، بإختلاف أسلوب التدريب والمرحلة التعليمية فوضّحت أنّ طريقة التعلم الذاتي أفضل في المرحلة الثانوية بينما طريقة المناقشات الجماعية أفضل في المرحلة الإعدادية، التي اشتركت مع دراسة (نجلا رضا 1987) الهادفة الى معرفة أثر التدريب على سلوك حل المشكلة في تنمية التفكير النقدي، ونتج عنها تحسن في مهارات التفكير النقدي بالنسبة

للمجموعات الصغيرة، وهذا يؤكّد تميُز كل مرحلة تبعا للخصائص العمرية المصاحبة لمظاهر النمو المختلفة

- **العيّنة:** توزّعت عينات مختلف الدراسات على تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة (من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية)، كما تنوعت متغيرات الدراسات بين: الجنس، الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي .... وهي نفسها متغيرات الدراسة الحالية كما اشتركت دراسات كل من (المساد 1997، الحراحشة 2015) مع دراستنا هذه في اختيار عينة الدراسة المتمثلة في معلّمي المرحلة الثانوية (أساتذة وأستاذات)
- **الوسيلة المعتمدة (أداة الدراسة):** استخدام مقياس واطسون–جليسر في العديد من الدراسات (نجلاء رضا1987 ودراسة عشوي وآخرون 2017، الغامدي2013...)، عكس دراسات (الشجيري والطائي 2004، ودراسة شنة 2014...) مثلا، التي قامت بتصميم مقياس للتفكير النقدي يحوي مهاراته الأساسية من تحليل، تقويم، استقراء واستنتاج، وذلك يفيد في تحليل نتائج الدراسة الحالية، ومعرفة أثر كل من الطريقة أو الاستراتيجية ومقاييس التفكير للكشف عن مهارات التفكير النقدي لدى التلاميذ، ودراسة البنا2010، التي استخدمت اختبار التفكير النقدي، واختبار تحصيلي، والتدريس باستراتيجية حل المشكلات كطريقة حديثة في التدريس مقارنة بالطريقة الاعتيادية التقليدية .
- **أهداف الدراسة:** تشترك الدراسة الحالية مع كل من دراسات (العبدلات 2003، نجلاء 1987، يان وآخرون 2007 دراسة الشجيري والطائي 2004) في موضوع الدراسة وأهدافه للكشف عن العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي، بينما اختلفت في منهج الدراسة المعتمد وعينة الدراسة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة ساهمت إلى حد كبير في تحديد معالم الدراسة الحالية.
- **البيئة:** نلاحظ تعدد البيئات، بتعدد البلدان في الدراسات السابقة، بين العربية منها: كالأردن، مصر، فلسطين، السعودية.....المرتكزة بالمشرق العربي، باستثناء دراسة شنة 2014 بالمغرب العربي (الجزائر)، والتي تشترك مع الدراسة الحالية في بلد الدراسة وبنفس الولاية والمدينة (باتنة) ودراسة مصطفى عشوي واخرون (2017)، والغربية منها: الصين، أمريكا... ولهذه العوامل المشترك والمختلف فيها، الأثر الكبير في تحديد معالم الدراسة الحالية والتعرف على آليات البحث

فيها، باختيار المنهج المتبّع، وأدوات الدراسة، بعد التعرف على أهمية وأهداف الدراسة، كما ساهمت بالاستدلال بها في مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

الفصل الثاني:

تطور طرائق التدريس من التقليدية إلى الإستراتيجية

1- التطور التاريخي لطرائق التدريس.

2- ماهـــية التدريس.

3- من أنواع طرائق واستراتيجيات التدريس.

4- من الطرائق التقليدية إلى الاستراتيجيات.

5- طرائق التدريس والمرحلة الثانوية.

تمهـــيد

إنّ طريقة التدريس عبارة عن مجموعة خطوات يتبعها المعلّم لتحقيق أهداف معينة. وإذا كانت هناك طرق متعددة معروفة ومُتداولة للتدريس، فإن ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار المربين عبر العصور عن الطبيعة البشرية، وعن طبيعة المعرفة ذاتها، كما يرجع أيضاً إلى ما توصل إليه علماء النفس عن ماهية التعلم، وهذا ما يجعلنا نقول أن هناك جذور تربوية ونفسية لطرائق التدريس، وكما نعلم فان من أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف التربوية التعليمية " **طريقة التدريس واستراتيجياته**"، حيث أنها تُحدّد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، كما أنها تُحدّد الأساليب الواجب اتباعها ووسائل الإتصال التعليمية المطلوب استعمالها، والأنشطة الواجب استخدامها والقيام بها لتحقيق الأهداف أو الكفاءات المنشودة من التدريس، لذلك كان لورود هذا الفصل لازما في الدراسة الحالية، للتعرف على تاريخ التدريس وطرائقه، وللتعرف على تطور طرق واستراتيجيات التدريس في الجزائر، مع التفريق بين الطريقة والأسلوب والإستراتيجية؟ كل ذلك نكتشفه من خلال العناصر التالية الذكر

1 – التطور التاريخي لطرائق التدريس:

لطالما أُعتُبر التدريس في الأصل أنّه التعليم، وهو يعني إكتساب بعض المعلومات والمهارات والمعارف، وهذا لا ينطبق عليه بوجه عام لأن غاية التدريس ليست التعليم فقط بل غايته **التربية**، وتنمية القابليات وإكساب المهارات والخبرات والوصول إلى التصور الواضح والتفكير المنظم، وإثارة النفوس للعواطف السامية لتحضير وإعداد رجل المستقبل (الربيعي 2006، ص3)

وبالرغم من أنّ التدريس سلوك قديم مارسه الإنسان منذ القدم، فانّه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها وبخصائصها الحاضرة إلاّ مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تنحسر عن شؤون المجتمع الدنيوية، والأمر اختلف في الشرق، حيث أن مهنة التدريس ظلت محصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن الحالي، فأخذ التدريس بشكل عام ومدارسه ومعلمّيه بشكل خاص يتصفون بالتخصصية والاستقلال التدريجي عن السلطة الدينية المباشرة، وقد انحصر التدريس بمعناه المنظم على إعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال، كالتعليم الأشوري والاسبارطي، أما في الصين القديمة فقد ركّز التدريس على إعداد الكُتّاب والموظفين الصالحين للمجتمع وإداراته المدنية المختلفة، ومع إطلالة القرن السادس قبل الميلاد، تحول اهتمام التدريس إلى وجهة أخرى هي تدريب القادة وإعدادهم، كما كان في التعليم الأثيني الذي تميز بهذه

الوظيفة وركّز على تحصيلها، وفي الهند كان التركيز على تعليم المعتقدين والعلماء والدعاة لتحقيق غرضين أساسين هما: صلاح الفرد ونجاته في الدنيا، وقبوله في الحياة الاخرة (لكن بتحفظ هنا عند الهندية واليهودية)، وقد اهتم الأوروبيون بالتدريس لحاجتهم دراسة العلوم للأمم الأخرى وحضاراتهم لتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء ليكونوا قادرين على البحث والتقصي في إنجازات اليونانيين، والعرب المسلمين، وقد برز بذلك العديد من النظريات التربوية والنفسية، ومن أمثلة علماء التدريس في عصر النهضة وما بعده: نذكر على سبيل المثال لا الحصر **جون لوك** (john look)، **روسو** (rosso)، **فروبل** (frobel) **بستالوتزي** (bestalozy) و**هربارت** (herbart) وغيرهم، ومن أمثلة علماء التدريس في عصر الإسلام نذكر نماذج فقط : **إبن سينا، الرازي، إبن خلدون، إبن رشد، ابن القيّم، أبو حامد الغزّالي، الفراهيدي**،...الخ (كمال زيتون2007، 23– 24)، ومع إطلالة القرن العشرين أصبح الإهتمام والتركيز على الطفل ورغباته جليا في التربية الرسمية على شكل مدراس ووسائل تعليمية مميزة من خلال أعمال **جون ديوي** بإستفادته من سابقيه وترجمتها إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة والتدريس المتطور تدريجيا عبر العصور إلى أن وصلنا بصيغته الحديثة، يعتبر أيضا علم تطبيقي انتقائي أخذ من العلوم الأخرى كعلم النفس التربوي، وعلم الإجتماع، والفلسفة والمنطق وغيرها من العلوم. (كمال زيتون، 2007، 25)

2 – ماهيـــة التدريس:

يعتبر **التدريس** عملية تفاعلية من العلاقات (relationships) والبيئة (environment) واستجابة المعلم (learner response)، والتي له دور جزيء فيها، ويجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلم المتعلم (العلاقات القائمة بين طلبة الصف والمدرس، البيئة بما تضمه من عوامل وظروف مادية، الأداءات التي يظهرها المتعلم كنتاج لمجموعة عوامل)، كما أن التدريس عملية متعمدة لتشكيل بيئة التعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، وفق شروط محددة، أو كاستجابة لظروف محددة (وليد جابر، 2005، 81)، و**عملية التدريس** عبارة عن مجموعة خبرات تعليمية مخطط لها مُسبقا من قبل المعلم وينفذها من أجل مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف محددّة، ومن هذا المنطلق نجد أن الموقف التعليمي يضم عوامل عديدة تُكوّن في مجملها عملية التعليم: المعلم، التلميذ، المادة الدراسية، الأهداف التعليمية، الأنشطة والأساليب والطرق المساعدة في تنفيذ الدرس، ويوجد بين هذه العوامل علاقات وتفاعلات متبادلة إذا اُستُخدمت استخداما صحيحا يؤدّي إلى نجاح عملية التدريس. (أبو جلالة، 2001، 21–22)

فالتدريس إذن نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلُّم وتسهيل تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات المُوظفة بكيفية مقصودة من المدرّس في إطار مواقف تربوية معينة، وقد ورد نعريف **هايمان** لطريقة التدريس على "أنّها نمط أو أسلوب –يمكن تكراره –في معاملة الناس والأشياء والأحداث موجها –توجيهاً مقصوداً وواعياً–نحو تحقيق هدف ما. (الهيجاء، 2001، 171)

أمّا **علم التدريس** فيُقصد به الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال التنظيم لمواقف التعلُّم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي – الحركي. (محمد الدريج، 1991، 3).

2 – 1 –تعريف طريقة التدريس:

يعد التدريس الجانب التطبيقي التقني للتربية عامة والمناهج التعليمية خاصة، ويشتمل طرائق تمثل أدوات في كيفية معالجة محتوى المنهاج التعليمي وتوصيله للمتعلمين للإحاطة به، في حين يهتم التعليم بالاحاطة بالمحتوى التعليمي (الفتلاوي، 2006، 331)

وإذا عدنا إلى **المعنى اللغوي** للطريقة فهي تعني: السير، وطريقة الرجل مذهبه، والطريقة: الحال، يقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة، وقال تعالى: **((وان لو استقاموا على الطريقة))** – البلد الآية 8 – (لسان العرب، الجزء الرابع) والجمع طرائق **((وأنّا منا الصالحون ومنا دون ذلك كنا طرائق قددا))**. – الجن الآية 11 –

أمّا **المعنى الاصطلاحي** لطريقة التدريس، فقد تعددت تعريفات العلماء والمربين لها في الأدبيات العربية والغربية، جمعتها الفتلاوي في تعريف **لطريقة التدريس** بأنها: مجموعة من الإجراءات التفاعلية المستندة إلى العديد من استراتيجيات التدريس، التي يستخدمها المعلم لتوجيه نشاطات وفعاليات المتعلمين والإشراف عليها من أجل احداث التعلم في الجوانب المختلفة (المعرفة – الإتجاهات – المهارات) على أن تلائم الموقف التعليمي – التعلمي وتنسجم مع خصائص المتعلمين المتوجه إليهم ونمط المحتوى التعليمي المعنية به، بما يكفل التفاعل الديناميكي الفاعل بين الأركان المختلفة للتدريس من معلم ومتعلم ومحتوى تعليمي وبيئة المتعلم (الفتلاوي وهلالي، 2006، 373)، فطريقة التدريس عبارة عن مجموعة إجراءات وممارسات وأنشطة علمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل، بتدريس درس معين، يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ، بأيسر السُّبل، وبأقل الوقت، وبأدنى النفقات.

وقد عرّفها الخليفة (2003) بأنها: (مجموعة من **إجراءات التدريس** المختارة سلفاً من قبل المعلم، والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوّة بأقصى فعالية ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة، ويمكن أن نعرفها بأنّها مجموع الأنشطة والإجراءات غير التقليدية التي يقوم بها المعلّم بالتعاون مع التلاميذ في مختلف المواقف التعليمية بهدف إكساب المتعلمين عدة خبرات تربوية لتظهر آثارها عليهم كمحصلة للعملية التربوية والتعليمية)

كما يرى ماير mayar 1991 أن **طريقة التدريس** عبارة عن الأساليب والإجراءات التي فيها وبها يكتسب المعلم والتلاميذ الواقع الطبيعي والاجتماعي من حولهم على أساس الظروف المؤسسية

ولكي تكون **طرق التدريس** فعّالة في تحقيق أهداف التعليم، تُختار وفق معايير مناسبة منها ما ورد في (وليد جابر، 2005، 155 – 156) والمتمثلة في:

- مدى ارتباطها بالأهداف التعليمية، وقدرتها على حثّ التلاميذ على التفكير الجيد والوصول إلى النتائج، مع مراعاتها للجانبين المنطقي والسيكولوجي عند تقديم المادة التعليمية
- إرتباطها بحياة التلاميذ الإجتماعية، ومساعدتها للتلاميذ في تفسير النتائج التي يتوصلون إليها في دراستهم مع مساهمتها في الربط بين الجانبين النظري والعملي للمادة الدراسية
- إستغلالها لنشاط التلاميذ نحو التعليم، ومراعاتها لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم وإتجاهاتهم المرتبطة بالمادة التعليمية.

فطرائق التدريس إذن عبارة مجموعة من الأدوات والوسائل التي يستخدمها المعلم، وهي كذلك الإجراءات التي يتبعها المعلم حتى يُساعد الطلاب على تحقيق الأهداف التعليميّة، والطريقة نمط عام يتخذه المعلم في موقف تعليميّ معين، ويمكن أن يختار نمطاً غيره في حال تغيّر الموقف التعليميّ أو في حال طرأ موقفٌ تعليميٌ جديد.

2 -2 – أسلوب التدريس :

يمثّل **التدريس** قلب العملية التعليمية التعلمية، لذلك لا نغالي القول إذا قلنا أن التدريس هو الحياة ذاتها، لأنه يقوم على علاقات إنسانية تعتمد على مدى التفاعل بين المدرّس والتلميذ من جهة، وبينها وبين: المادة التدريسية من جهة أخرى، والمناخ التربوي داخل المدرسة وخارجها، وأدوات التعليم والتعلم – خاصة التقنية – المتوفرة في المدرسة، والامكانات البشرية والمادية التي لها دورا في عملية

التدريس ذاتها، وهو مجال خصب تتفاعل من خلاله أطراف عديدة، لتؤكد الدور الرائع الذي يمكن أن يقوم به الانسان. (مجدي عزيز ابراهيم، 2007، 455)

بمعنى أن التدريس عبارة عن مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الإمكانات والوسائل، واستخدامها بطرق وأساليب متيحة لتحقيق أهدافه، أمّا **أسلوب التدريس** فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس، أثناء قيامه بعملية التدريس، والأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طرق التدريس بفعالية تُميزّه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفـــس الطريقة، فبذلك فإن **أسلوب التدريس** يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم (بوكبشة، 2013، 240) ومفاد هذا التعريف أن **أسلوب التدريس** قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، فقد نجد – مثلا – معلمين يستخدمان طريقة المحاضرة، ومع ذلك قد نجد فروقاً دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كلا منهما. وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى **أسلوب** التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن **طرق التدريس** لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

ويختلف أسلوب التدريس عن طريقة التدريس، فطريقة التدريس عامّة وواسعة، حيث يمكن أن يتشارك عددٌ من المعلمين باتبّاع طريقة تدريس واحدة، ولكن أسلوب التدريس خاصٌّ ومميّز ويختلف من معلّمٍ لآخر، فهو سمة خاصة ومميّزة لشخص المعلم ولا يتشارك بها مع معلمين آخرين، والأسلوب هو ما يفرّق بين المعلم المتميّز والمعلم العادي أو المتوسّط، فلكل معلّم أسلوبه الخاص يميزه عن الاخرين، لذلك نلحظ انجذاب التلاميذ – إن صح التعبير – لبعض المواد دون أخرى، لتأثير أسلوب المعلم فيه، في جميع مراحل التعليم، ونكاد لا نجد لعاملي الخبرة أو السن أثرا يُذكر في تقبّل المتعلمين للمعلم، وهذا ما يعّزز الكفاءة المهنية في أسلوب التدريس.

بمعنى أنّ أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محدّدة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإنّ طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، وانفعالاته المختلفة، ونبرة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، ... والتي تمثّل في

جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلّم عن غيره من المعلّمين، ووفقاً لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه.

2 -3 – استراتيجية التدريس:

كثيرا ما يقع خلط فهم التفريق بين **إستراتيجية** التدريس و**طريقته**، حيث تعتبر إستراتيجية التدريس أعـــّم وأشمل من طريقة التدريس، **فالاستراتيجية** تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها منها، أما الطريقة فإنها تُختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد (كمال زيتون، 2003، 263) وإنّ ما يقصد **باستراتيجية التدريس**، أنّها مجموعة الإجراءات من أهداف وطرائق ووسائل وأساليب تدريسية وتقويمية وخطوات وأنشطة يخطط لها القائم بالتدريس مسبقا لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية من خلال تحركات يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، وبذلك فان مفهوم الاستراتيجية أعم وأشمل من مفهوم الطريقة التدريسية، وفي ذلك يشير زيتون إلى معنيين لكلمة الاستراتيجية يمثل الأول معنى الخطة العامة للتدريس والثاني معنى فن استخدام الامكانات والوسائل المتاحة بطريقة تتيح تحقيق الأهداف المرجوّة (الفتلاوي، 2006، 333)، إن ّغاية ما يمكن قوله هنا أنّه من المحتمل أن تكون هنالك إستراتيجية – وربما أكثر – ربما تعد الأفضل لتدريس موضوع معين بغية تحقيق أهداف تدريسية محددة مع نوعية معينة من الطلاب والمعلمين إذا ما توافرت لها الظروف والإمكانات المناسبة لتطبيقها بالشكل المرغوب فيه (حسن حسين زيتون، 2003، 08) وتعتبر **طريقة التدريس** من أهّم عوامل نجاح أو فشل للمنهج المدرسي، فالطريقة التي يتبّعها المعلم في تنفيذ المنهج سوف يترتب عليها تحقيق الأهداف التعليمية المحددّة أو العكس مع التسليم أنّه لا توجد طريقه تدريس معينه يمكن أن نقول أنّها أفضل من الطرق في جميع الأحوال، حيث إنّ طريقة الإلقاء – مثلا – قد تكون صالحة ومثالية في أحد الدروس ولكنها ليست صالحة لدرس أخر. وهكذا فانّ طرق التدريس تتنوع تنوعا كبيرا تبعا لتنوع الموقف التعليمي، وفي الدرس الواحد قد يستخدم المعلّم أكثر من طريقة أو أسلوب تدريس حيث يبدأ المعلم باستخدام المناقشة في شرح العنصر الأول من عناصر الدرس ثم بعد ذلك ينتقل إلى العنصر الثاني مستخدما طريقة الإلقاء بهدف تعريف الطلاب بمعلومات وحقائق معينه تم تحديدها مسبقا في أهداف الدرس، وعندما ينتقل إلى العنصر الثالث قد يثيـــــر مشكلة معينة ويطلب من الطلاب مناقشتها وحلها وهنا يلجأ إلى طريقة حل المشكلات. وهكذا فإنّ استخدام المعلم لطرق عديدة في التدريس يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية ويساعد على مواجهة

ظاهرة الفروق الفردية بين الطلاب، كما يساعد المعلّم على اختيار الطريقة المناسبة لمستوى الطلاب والإمكانيات المتوفرة التي يمكن استخدامها في الموقف التعليمي. (الهيجاء، 2001، 171)

3- من أنواع طرائق واستراتيجيات التدريس:

صنف العديد من الباحثين طرائق التدريس ضمن مداخل أو نماذج مختلفة ولكل مدخل أصول نظرية، وخلفية فلسفية وتربوية واجتماعية معينة، ويشمل كل مدخل على مجموعة من الطرائق تجمع بينها أُسس ومبادئ جوهرية، وتختلف في أمور جزئية ثانوية.

كما يرى المتعاملون مع طرائق التدريس بإعتبارها مصدرا للمعرفة، أنها تقع في ثلاث مجموعات رئيسية: **طرائق أنماط التعليم**، وتكون فيها طريقة التعليم تشاركية بين المعلم والمتعلم، **طرائق العرض والاصغاء**، وفيها يكون المعلم هو المسيطر في طريقة التدريس، **طرائق تفريد التعليم**، ويكون فيها الدور الرئيس للمتعلم. (مرعي والحيلة، 2005، 35)

وأثر التربية وطرق التدريس لا يتوقف عند حدّ المعلومات المقدمة إلى التلاميذ والطلبة، وإنما يتعداها إلى الآثار النفسية البعيدة الأمد، التي قد تترك بصماتها على طرق تفكير الفرد وخصائص شخصيته، وهكذا، فإنّ السمات الشخصية التي تنمو لدى الفرد ليست وليدة الصدفة، وإنمّا هي نتيجة لتجارب الفرد و تربيته داخل و خارج المدرسة، من السمات التي تتأثر إلى حد كبير بالممارسات التربوية وطرق التدريس، نجد التحكم في عملية التعلم مقابل الإعتماد على المربّين، والإستقلالية مقابل التبعية، والثقة بالنفس مقابل عدم الثقة بها، وروح المبادرة مقابل السلبية، والميل إلى الإبداع مقابل الميل إلى التقليد، وهناك طرق مختلفة ومتعددة للتدريس، إذ نكاد نجد لكل مدرس طريقته الخاصة، إلا أنه يمكن حصر مختلف الطرق في ثلاث طرق رئيسية: وهي الطريقة الإلقائية، وطريقة المشاركة، وطريقة التعلم الذاتي حسب ما ورد في (بوفلجة غيات 1993، 143 - 144)

فالطريقة الإلقائية: طريقة تقليدية في التدريس تعتمد أساسا على المربي في تحديد موضوع الدراسة والتعليم، دون إعطاء فرص للتلاميذ والطلبة لطرح الأسئلة والتعبير عن انشغالاتهم، والمساهمة في المناقشة والتدريس والبحث عن الإجابات السليمة، بل إنّ المربي هو محور العملية التربوية، أما دور الطالب فيكون سلبيا، ينحصر دوره في تلقي المعارف والمعلومات وتخزينها استعدادا للإمتحانات، و**طريقة المشاركة:** تتمثل في اشراك التلاميذ والطلبة في تحديد الأهداف والمناهج، والمساهمة في

إعداد الدروس ومناقشتها، وتحديد طرق التقييم والبحث الجماعي عن الأجوبة السليمة (1970 wight) وهكذا فإنّ المربي لا يكون مسيطرا على العملية التربوية كما هو الحال بالنسبة للطرق التقليدية في التدريس بل يكون مساهما ومسهلا ومساعدا، يعلم ويتعلم، وبهذا يتم اشراك الطلبة في كل مراحل العملية التربوية.

وهذا ما يمكن تسميته **بالتعلّم النشط**، الذي يعتبر من الإتجاهات التربوية الحديثة التي لها أثر ايجابي في عملية التعلم –التعليم، حيث أنّه يُنقل المعلم من دور ناقل للمعلومات إلى دور المرشد والموّجه في العملية التعليمية، ويُحوّل المتعلم إلى المفكّر والمتعاون من خلال حلقة لبيئة تعليمية وتعلّمية غنيّة بالمواقف الفاعلة والهادفة إلى تنمية مهارات التفكير العليا، وهذا ما يؤكّده الحيلة (2003) في قوله بأنّه يمكن تنمية قدرة المتعلّم على تنمية مهارات التفكير العليا وتطويرها، من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط التي تقوم على التفاعل والمشاركة النشطة من جانب المتعلم والتوجيه المستمر تحت إشراف وتوجيه المعلّم. (الحيلة، 2003، 288)

أمّا **طريقة التعلم المستقل:** فهي ما يمكن أن نطلق عليه التعلّم الذاتي، أو التعلم التجريبي (boydell ،1976)، وتعتمد بالدرجة الأولى على حوافز الطالب وتسهيل عملية تحكمه في تعلّمه، انطلاقا من الخبرات والتجارب الذاتية والمبادرة الشخصية، أمّا دور المربي فيبقى ثانويا ينحصر دوره في التوجيه والإرشاد والتنسيق وبهذا يتحكم الطالب في تعلّمه ويكون مستقلا (غيات 1993، 144)

فطرق التدريس – إذن – كثيرة تعتمد على الأسلوب الذي يختاره المدرس لتحقيق أهدافه في التعليم وتوصيل المعلومة، عن طريق القيام بمجموعة من النشاطات والممارسات داخل الفصل لتحقيق هدف معين، ويجب أن يكون المدّرس قادراً على تقديم شروحات مختلفة بشكل مثير وأن يمّهد ويوضّح بشكل ممتاز حتى يثير الطلاب ويستمع لهم بشكل جيد، كما أنّ استراتيجية التدريس يمكنها أن تقوم على طريقة واحدة أو عدّة طرق، وذلك حسب الأهداف التربوية المسطّرة، في حين نختار الطريقة لتحقيق هدف متكامل واحد خلال موقف تعليمي معين، فعلى ضوء استراتيجية التدريس يختار المعلم الطريقة المناسبة، والتي بدورها تحدّد أسلوب التدريس الأمثل الذي يتبعه المتعلم.

وقبل التطرق إلى بعض أنواع طرق التدريس، نذكر أهّم خصائص أو مبادئ الطرق التقليدية، ونقصد هنا بالطرق التقليدية الطرق التي مازالت مستخدمة في كثير من المؤسسات التربوية – المحليّة

منها والعالمية –وفي مختلف المراحل التعليمية، والتي يمكن تنظيمها حسب (شروخ 2001، 67) في المبادئ التالية:

1_ **السهولة والتحليل والتدرج:** فالمحبّذ في كل تعليم الإكتساب الأكثر سهولة، ولهذا فكل عملية تربوية مطالبة بتحليل المادة المدرسية حتى يصل التحليل إلى العناصر السهلة التمثل فرديا، وعن التحليل المبسّط ينتج مبدأ تدرج التعليم، فالفكر يعتني بصورة مستمرة بعناصر متساوية في الكم، وفي السهولة.

2_ **التشكيلة:** فالسعي التربوي إلى الاستنتاج قد يقود إلى التشكيلة، اللفظية غالبا.

3_ **الحفظ غيبا:** فالمطلوب من التربية القيام بالتلقين، والمطلوب من الطلاب الحفظ غيبا، ويتم تجزئة المادة العلمية ليُسّهل حفظها.

4_ **السلطة:** ففي الطرق التقليدية يقوم تنظيم القسم (الصف)، على السلطة، وبها يستعاض عن الإهتمام الذي يظهر عند الطفل بنظام ملائم للعقوبات التي يمكن فرضها داخل القسم، ويشارك الأهل في هذه السلطة بما يتلّقونه من معلومات عن سلوك أبنائهم، وما يُطلب إليهم من ممارسة السلطة التكميلية لتلك التي تمارسها التربية النظامية.

5_ **المنافسة:** وهذا المبدأ يكمّل مبدأ السلطة، وتستغل التربية التقليدية ميل الطفل إلى التقليد، وحاجته إلى التملك، ويقوم المعلم هنا، وعلى خلاف التربية العفوية، بالتدخل مسلّحا بفكرة الواجب، وفكرة الهدف الواجب التحقيق، والجهد اللازم البذل، مستغلا عاطفة طلب التقدير لدى الطفل، ويدخل الطفل في منافسة مع الأخرين، دون الإستناد إلى مجرد اللذّة في التقليد كما هو حال المنافسة في اللّعب، أي المنافسة التجميعية، ليكون الأمر مؤديا إلى التنافس الذي هو من العمليات الإجتماعية المفرقة، وبالتالي يرسخ في عقل الطفل أنّ العمل الجيد يستحق الثناء، وأما الأخرون فيقع عليهم اللوم. (شروخ 2001، 69)

فالتلقين والتقليد هما حجرا الزاوية في البناء النظري التربوي لأغلبية دول العالم الثالث، ذلك لأن الطريقة التقليدية يمكن أن تتفق وحالة تلك المجتمعات– من حيث التبعية وتعرضها للإستعمار– فيتم تلقين الطلاب وتحفيظهم مجموعة مختارة من النظريات والكتابات لتُقدّم في صيغ نهائية غير قابلة للمناقشة أو النقد، وتستند هذه الطريقة التلقينية كما وصفها (فريزي) في كتاب (تربية المقهورين) إلى: معلم يُلقّن ومتعلمون يتلقون، معلم يفكر ومتعلمون يستمعون، معلّم يعرف كل شئ ومتعلم لا يعرف

شيئا، معلم هو قوام العملية التعليمية والتعلّم هو نتاجها، فأطلق بذلك عليها إسم "التعليم البنكي "(عبدالحميد2012، 222-223).

لذلك توجد معايير محددّة للإستراتيجية الجيدة في التدريس حسب (عبير سليمان، 2015)، حيث تتطلب هذه الإستراتيجية الجيدة في التدريس مراعاة بعض الأسس والمعايير الهامة وهي:

1-الشمول والتكامل والضبط.

2-دينامية الإستراتيجية ومرونتها بحيث يمكن استخدامها من فصل لأخر.

3-مراعاة الإستراتيجية لكثافة الفصول الدراسية في بعض المدارس.

4-مراعاة الإستراتيجية لنمط التدريس ونوعه سواءً أكان فردياً أو جماعياً.

5-مراعاة الإمكانات المادية المتاحة بالمدرسة (كالإمكانات المعملية والوسائل التعليمية).

6-تحقيق الإستراتيجية للأهداف المرجوة من تدريس الموضوع.

7-مراعاة الفروق الفردية المتباينة بين التلاميذ.

أي بمعنى أنّ أهم هذه الأسس والمميزات العامة للطرق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، تثّمن استقلال نشاط المتعلم ومنحه الفرصة للتفكير والعمل والحصول على المعلومات بنفسه، وتؤكّد على وجوب تنويع الأنشطة لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء التدريس، مع الحث على تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي والتفكير الناقد

8-تدريب الحواس على الملاحظة كأساس لتنمية كافة قدرات العقل الأخرى من تخيل وتعليل واستنتاج وإصدار أحكام عند معالجة القضايا المختلفة، مع تتشجيع المتعلمين على الأخذ بروح العمل الجماعي والتعاوني، الذي تصبو إليه طرق واستراتيجيات التعليم الحديثة.

ويجب التنويه إلى أنّ الحديث عن استراتيجيات تدريس حديثة – مثلا – لا يعني تناولها في مقابل استراتجيات تدريس قديمة أو كلاسيكية تقليدية، لأنّ العديد من استراتيجيات التدريس الحديثة ما هي إلاّ اقتباس أو تطوير وتغيير لاستراتيجيات قديمة قائمة وسابقة، والتي يمكن استغلالها حسب الموقف التعليمي المطلوب، وما هو مناسب للتلاميذ وخصوصية فصولهم الدراسية.

وتبقى أنواع وطرق التدريس كثيرة متعددة، خاصة في ظل التطوُّر المتسارع الذي يشهده العصر في المجالات المختلفة، والذي مسّ مجال التربية والتعليم، وبذلك تعددت طرق واستراتيجيات التعليم كما تنوعت أساليب التدريس، ونذكر بعضا من هذه الطرق والاستراتيجيات على سبيل المثال لا الحصر كالتالي:

1.3. 2 – التدريس عن طريق المحاضرة:

تُعتبر المحاضرة أقدم طريقة للتدريس منذ العصور القديمة وأكثر الطرق شيوعاً، وتقوم على إلقاء المعرفة والمعلومات من قبل المدرس على التلاميذ، لتحقيق التقدم والمعرفة في جميع جوانب الموضوع حتى لا يصعب على التلميذ دراستها لوحده أو البحث عنها. وتعتبر (ملح) الطرق والأساليب التدريسية الأخرى المتبعة في تدريس المواد العلمية والانسانية، وتكاد لا تخلو أي طريقة تدريسية – قليلا أو كثيرا – من المحاضرة او الإلقاء المباشر من حين لآخر، وماتزال تحتل مكانا بارزا في التربية و التدريس، فهي طريقة وأسلوب تدريسي شائع في المدراس والجامعات ..، حيث تقوم على مبدأ الإلقاء المباشر والشرح أو العرض النظري للمادة العلمية أو الإنسانية من طرف المعلم الى المتعلم، بتلقين ونقل المعلومات والمعارف بأشكالها المختلفة، مستعينا بالسبورة والطباشير للشرح (كمال زيتون، 2003، 314)، أو بالسبورة الحديثة (بأنواعها) وأجهزة العرض العديدة . ولهذه الطريقة مزايا ومجالات إستخدام كثيرة إلى غاية الان، رغم ماعرفته إستراتيجيات وطرق التدريس من تطوير وتغيير، إلاّ أنه لا يمكن الإستغناء عن الطرق القديمة، وقد اعتمد نبي ومعلّم الأمّة الإسلامية العديد من الأساليب في طريقة المحاضرة، تلخصت صفات هذا الإلقاء النبوي، في قول عائشة – رضي الله عنها – : ((ما كان رسول الله – صلى الله عليه وسلّم – يسرد سردكم هذا ولكن كان يتكلم بكلام بين فصل يحفظه من جلس إليه، وكان كثيرا ما يعيد الكلام ثلاثا، ويختمه بأشداقه، ويتكلم بجوامع الكلم، فصل لأفصل ولا تقصير، وإذا كره الشيء عرف في وجهه) أي بتغيير ملامح الوجه، ويعتمد عموما أسلوب المحاضرة من: الإعداد لها نفسيا، فكريا وفنيا، ثم التمهيد لها ووضع مقدمة، ثم العرض والخلاصة. (عبد اللطيف، 2005، 92 –93)

2 .3. 2 – التدريس عن طريق النقاش (المناقشة والحوار):

وهي الطريقة المشهورة للعالم والفيلسوف القديم **سقراط**، وتعتمد على زعزعة الطرف الأخر ليشك بما يعرفه ثم تدخل بحوار ونقاش معه، والحوار يكون منقسم لعدة أمور حسب المدرس وهي على الغالب تكون بداية بتحديد الموضوع من المدرس، ثم يعد أسئلة مرتبة، ثم يقوم المدرس بطرح تلك الأسئلة على الطلاب ويحاورهم فيها ويصحح أغلاطهم وأخيراً يقوم المدرس بربط جميع المعلومات بطريقته الخاصة، أي أنه يقوم المدرس في هذه الطريقة بإيجاد جو إيجابي بينه وبين التلاميذ عن طريق وضع قضية وموضوع معروف بالنسبة له وطرحه للنقاش، يجب على المدرّس السماع من

كل التلاميذ سواء كان رأيهم صائب أم لا، ويتبادل الآراء بينه وبينهم من ثم يعلق على كلامهم بما هو صحيح وموثوق من قبله ويصحح معلوماتهم بطريقة جميلة وغير مؤذية، وممكن أن يرأس أحد التلاميذ جلسة الحوار ويترك التلاميذ يتناقشون فيما بينهم، وانتشرت هذه الطريقة في كثير من الأماكن كحلقات النقاش في العمل وفي البرامج التلفزيونية وبرامج المذياع والندوات لأنها تعطي معرفة ممتازة بين جميع الحضور وبطريقة مناسبة للجميع. ويستدعي الحديث هنا عن طريقة المناقشة ذكر أنّها تجعل المتعلم أكثر فعالية من مجرد مستقبل للمعلومات، وتضعه في مواقف تتطلب منه التفكير في حل للمشكلة التي تواجهه، ذلك أن أسلوب المناقشة في التدريس يساعد على نمو التفكير الإبتكاري لدى المتعلمين، ويتيح لهم مجال التفاعل فيما بينهم، وينمي مهاراتهم المتعددة ويكشف في الوقت ذاته عن وجهات النظر المختلفة بما يساعد على تنمية روح التقارب بين التلاميذ واكتساب مهارات تعاونية كما تتداخل طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة مع الطريقة الهيربارتية، هذه الأخيرة المرتبطة بطريقة العرض، وللطريقة الهيربارتية خمس خطوات أساسية: المقدمة، العرض، الربط، التعميم، والتطبيق وتنتمي آراء هيربارت النفسية إلى مدرسة التدريب العقلي النفسية، ومن أهم مبادئها التعليم والتعلّم، وهو بناء ترابطات للمحتويات عن طريق تقديم الموضوع من خارج العضو، والتعليم عن طريق التداعي أو الترابط قديم، فقد قال عنه (أفلاطون)، إنّ ما يكتسبه المتعلّم من خبرات جديدة يندمج في مجموع خبراته القديمة فتتكوّن منها كتلة عملية مترابطة تكون بمثابة بوتقة تتلقى بدورها ما يجّد من الخبرات، وتعمل على صهرها وهكذا. (عبد اللطيف حسين، 2005، 192)

2.3.3 - التدريس عن طريق حل المشكلات:

تعتبر حل المشكلات نوع من النشاط العقلي يقوم على التحدي العقلي والمنافسة العقلية، فالفرد في هذا الموقف عليه أن يكون جاهزا بما هو موجود ومخزون في الذاكرة العاملة ويقوم بمعالجة وإعداد وتجهيز هذا المحتوى لكي يحل المشكلة (وليد العياصرة 244، 2012) حيث يقوم المدرّس بطرح مشكلة فيها شك ويجب التخلص منها ويضع الطلاب أمام موقف صعب يجهلون التعامل معه أو غير واثقين بطريقتهم بالتعامل معه ويتركهم يستخدمون أسلوب جماعي في التفكير، فيلجأ الطلاب للبحث والتفكير السليم لحل المشكلة. ويمكن حل المشكلات بطريقة العصف الذهني أ وحل المشكلات بطريقة ابداعية. حيث ابتكر الأسلوب حل المشكلات بطريقة العصف الذهني **أليكس أوزبورن** عام (1938) بقصد تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي من خلال إتاحة الفرصة لهم معاً لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار – بشكل تلقائي وسريع وحر – التي يمكن بواسطتها حل المشكلة الواحدة، ومن

ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها، وكان دافعه لذلك هو عدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك في دراسة المشكلات وهو أسلوب المؤتمر الذي يعده عدد من الخبراء لحل المشكلة، إذ يدلي كل منهم برأيه في تعاقب أو تناوب مع إتاحة الفرصة لهم للمناقشة في نهاية الجلسة، وذلك لما كشف عنه هذا الأسلوب التقليدي من قصور في التوصل لحلول ابتكاريه لكثير من المشكلات، وفيما بعد تم توظيف هذا الأسلوب في تنمية التفكير الإبتكاري لطلاب المدارس، وللعاملين في مجالات متعددة ومنها الصناعة، والقانون والدعاية والإعلام والتجارة والتعليم، وأخيراً تم الأخذ به كأحد أساليب التدريب شائعة الاستخدام في البرامج التدريبية بما فيها برام إعداد المعلم، ويزخر الأدب التربوي بعديد من المعاني المعطاه لأسلوب العصف الذهني والمجال لا يتسع لاستعراضها، وهو يعني أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد مجموعة (5–12) فرداً بإشراف رئيس لها على توليد أبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي، تلقائي حر وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختاره سلفاً، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها، ويتم ذلك عادة خلال جلسة تستغرق الواحدة منها من 15 – 20 دقيقة (وبمتوسط 30 دقيقة)، كما يمكن تطبيق حل المشكلات بطرق ابداعية بعملية تتكون من ست مراحل تتبع من أجل حل المشكلات بطرق إبداعية، فينتج عن هذه الخطوات المتدرجة والمنظمة خطة عمل فعالة في اتخاذ القرار وتقضي مهارة حل المشكلات إبداعيا توظيف استراتيجية العصف الذهبي في كل مرحلة.

2 .3. 4 – التدريس عن طريق سرد المعلومات كالقصة:

وتُعد القصة أحد مداخل التدريس، فعن طريقها تقدم الخبرات والأفكار والتجارب في شكل مشوق وجذّاب، ويتم الإستعانة بكل أنواع القصص بشرط أن تكون هادفة (عبد الحميد إلهام 2012، 288)، ويعتبر الأسلوب القصصي طريقة فعّالة مع الأطفال خصوصا.

5.3.2 – استراتيجية التعليم الإلكتروني:

يمثل التعليم الإلكتروني طريقة التعليم باستخدام آليات الإتصال الحديثة من حاسب وشبكاتية، ووسائطه المتعددة من صورة وصوت، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات

الأنترنت سواء كان عن بعد، أو في الفصل الدراسي، والمهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في ايصال المعلومة للمتعلّم بأقصر وقت وأقل وأقل جهد وأكبر فائدة.

والدراسة عن بعد جزء مشتق من الدراسة الإلكترونية، وفي كلتا الحالتين، فإنّ المتعلّم يتلقى المعلومات من مكان عن المعلم (مصدر المعلومات). (عبد اللطيف حسين، 2005، 19)، وليس بالضرورة أن يكون التعليم هنا فوري متزامن (Online Learning)، بل قد يكون التعليم الإلكتروني غير متزامن، فالتعليم الإفتراضي هو أن تتعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدّها مكان ولا زمان بواسطة الأنترنت والتقنيات، وقد يطلق على هذه الأستراتيجية أو الطريقة: Online Education –Web Electronic Education – based Education، (عبد اللطيف، 2005، 19)

6.3.2 – التعلم التعاوني :

بدأ اهتمام التربويين بالتعلم التعاوني في الستينيات من القرن العشرين بفضل جهود بعض العلماء مثل **ديوي وكلباتريك** وذلك لتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية وذلك من خلال انضمامه إلى مجموعة صغيرة أو مجموعة كبيرة وذلك بهدف حصوله على المعلومات والمعرفه العلمية وكذلك مشاركته الفعّالة والإيجابية في عملية التعلم وإنجاح تلك العملية.

ويعنى التعلم التعاوني تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراح المجموعة الواحدة ما بين (2–6) أفراد وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة (واجباً تعليمياً) ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كُلّف به، وتتم الإستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلى كافة التلاميذ.

7.3.2 – طريقة اللعب بالأدوار:

والتي تعتبر خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف الواقعي، ويتقمص كل فرد من المشاركين في النشاط التعليمي أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الاخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وتتميز استراتيجية اللعب بالأدوار بأنّها توفر فرص التعبير عن الذات وعن الإنفعالات لدى الطلاب، وتزيد من اهتمام الطلاب بموضوع الدرس المطروح، وتساعد في التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب، كما تشجّع لديهم روح التلقائية. (عبد اللطيف 2005، 195)

8.3.2 – طريقة التعلم باللعب :

يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الطرق الاستراتيجيات التدريسية التي تراعى سيكولوجية المتعلمين فمن خلالها يصبح للمتعلم دور ايجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية ثم إعدادها بطريقة عملية منظمة.

وتعتبر الألعاب التعليمية إحدى مداخل التدريس الرئيسية التي تهتم بنشاط التعلّم وإيجابيته وبتنمية شخصية تنمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة، وبإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة. (عبد اللطيف، 2005، 56 –57) ولهذه الألعاب التعليمية مميزات خاصة نذكر أهمها:

– تزويد المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي.

– تساعد على زيادة ايجابية المتعلمين من خلال التفاعل الاجتماعي أثناء ممارسة اللعب وتكسبهم أنواع تعلم كثيرة (معرفية، مهارية، وجدانية)

– تساعد على تحقيق أهداف وظيفية المعلومات مثل القدرة على تطبيق الحقائق والمفاهيم والمبادئ في مواقف الحياة المختلفة، و يسود في تنفيذ الألعاب التعليمية جو من المرح والاسترخاء والتفاعل مما يؤدي إلى زيادة التعلم مع تحقيق المتعة والتسلية والنشاط عند الفرد، كما تتيح الألعاب التعليمية الفرصة لنمو التخيل والتفكير ألابتكاري، كما تساهم في تنمية القدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين (أي تنمي الناحية الاجتماعية عند الأفراد وتغرس في نفوسهم احترام الآخرين) وفيها يتم زيادة تشويق المتعلمين لعملية التعلم، وتقوية ملاحظة المتعلمين وانتباههم وتعودهم على سرعة التفكير في حل الصعوبات، اضافة إلى مساعدة التلاميذ السلبيين إلى مشاركين ايجابيين من خلال التفاعل الاجتماعي، كما تنمّى الناحية العقلية وتثير العقل على التفكير، وتعتمد الألعاب التعليمية في تحقيقها للأهداف على عنصر المنافسة، ويكون ذلك بين فرد واحد أو بين مجموعة وأخرى، أو بين فرد ومعيار الزمن الذي يستغرقه اللاعب في أداء المطلوب منه. (عبد اللطيف، 2005، 57)

9.3.2 – التدريس عن طريق المشاريع:

يقوم الطلاب في طريقة المشاريع بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة في تنفيذها ويكون دور المدرس هنا فقط الإشراف وتصحيح مسار الطلاب إذا إبتعدوا عن الهدف من المشروع وتقييمهم بالنهاية. (عبد الحميد 2012، 279)

10.3.2– التعليم المبرمج:

يعتبر التعليم المبرمج من الطرق التربوية المنهجية التي قامت على أسس تجريبية، وتستهدف الوصول إلى نظام فعّال في تقديم المعلومات، والمفاهيم للمتعلم، وضمان استيعابه عن طريق ما يقوم به من نشاطات ايجابية، بالتصحيح الفوري للإستجابة، وتسلل الخبرة خطوة تلو الخطوة، لذلك لاقت هذه الطريقة نجاحا وتقدما من اللحظة الأولى التي قدّم فيها عالم النفس الأمريكي (سكينر) هذه الطريقة، حيث بدأ المربّون والعاملون في مجال البحث التربوي، اخضاع برامج متعددة في مختلف المواد الدراسية للتجريب، والتطبيق، لتحسين طرق التعلّم ونوعيته. (حسين عبد اللطيف 2005، 166)

والتعليم المبرمج هو طريقة **تفريد** في التعليم، تقوم على تقييم الموضوع الدراسي أو المهمة المراد تعلّمها إلى مجموعة أفكار، أو خطوات مرتبة ترتيبا منطقيا متسلسلا، تهدف في مجملها إلى تحقيق أهداف تعليمية محددّة، تعرض على المتعلم على شكل مادة مكتوبة، أو مسموعة، أو مرئية، عن طريق كتاب، أو آلة أو جهاز معين، ويتدرج المتعلم في تعلّمه، ليُعطى في النهاية تغذية راجعة فورية مع اخباره عن صحة أو خطأ استجابته. (عبد اللطيف 2005، 167)

2 –3 –11 – الطرائق الإسلامية في التدريس:

لقد قام الرسول صلىّ الله عليه وسلم بتعليم الكبار أولا، دون إغفال تربية الصغار طبعا، حيث أنّ كل الذين تلقوا التربية الإسلامية الأولى كانوا من الراشدين الكبار، وقد استخدم المسلمون حسب ما ورد في (شروخ، 2008، 91) طرائق شتى في التعليم، لتحقيق الأهداف التربوية، عامة كانت أو خاصة، معرفية أو سلوكية، ومن أهم هذه الطرق المطبقّة في كل ما يتعلق بمجالات التربية، التعليم بالخطابة (المحاضرة)، والتعليم بالوصف، والتعليم بالنقاش، والتعليم بالبرهنة، والتعليم بالقصص، والتعليم بالشرح، والتعليم بملاحظة وتحليل السلوك، والتعليم بالأمثال، والتعليم بالسؤال والجواب، والتعلم بالإنتصاح، وبالوعظ والتعليم بالصلاة، والبرهنة ...الخ .

ومن أبرز الاستراتيجيات التدريسية التي يتبّعها المعلم وفق خطوات محددة لتنفيذ المنهاج التعليمي – حسب (الفتلاوي، 2006، 333) – نذكر أيضا – التالي :

1 – إستراتيجيات العرض والاستذكار

2 – إستراتيجيات الحوار والنقاش

3 – إستراتيجيات الاكتشاف بالاستقراء والاستدلال

4 – إستراتيجية الاستقصاء

5 – إستراتيجية حل المشكلات

وإذا كانت أهمية عملية التدريس ترتكز على كيفية إستغلال المحتوى التعليمي للمنهج الدراسي بشكل يُمّكن التلاميذ من الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها من العملية التعليمية حيث يكتسب التلاميذ خبرات مُربّية ويحدث تعلُّم جديد، فإنّه لن يكون التعلُّم كاملا إن لم تتحقق الطريقة الجيدة، كما أن ّوجود الطريقة الجيدة مع عدم توافر محتوى علمي جيد يتعذّر الوصول إلى تحقيق الأهداف أو إحداث التعلُّم، فالمادة العلمية الجيدة **والطريقة التدريسية** المناسبة، هما شرطان أساسيان لتحقيق الأهداف وحدوث التعلُّم، والمُدرّس الجيد النشط والمُؤهّل علميا وتربويا يستطيع اختيار الطريقة الأكثر مناسبة للمادة العلمية من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف وإحداث تعلُّم فعّال. (أبو جلالة 2001، 26-27)

4 . من الطرائق التقليدية إلى الإستراتيجيات:

إذا كانت طرائق التدريس التقليدية قد أغفلت دور المتعلم في عملية التدريس، فإنّ إستراتيجيات التدريس الحديثة قد أولت إهتماما كبيرا بطبيعة المتعلم وحاجاته واهتماماته، كما حرصت على مراعاة نظريات التعلم وقوانينه ومبادئه، كمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والإهتمامات وتنميتها مع المهارات العقلية والبدنية مع تحقيق التوازن بين حرية المتعلم وتوجيه المعلّم له، وربط حياة المتعلم بالمحتوى التعليمي. (william & anna 1998, 164)

وقد إعتمد النظام التربوي الجزائري الحديث مدخل تنمية القدرات (المقاربة البنائية)، منتقلا من منطق **التعليم الى التعلُّم**، هذا المدخل بطبيعته يولي أهمية بارزة للمتعلم، حيث يجعله محورا للعملية التربوية، ومحركّها الرئيس، وتُحركّه لاستثمار أقصى ما لديه من قدرات، وحوّل مهمة التدريس إلى التركيز على فن التعلم بدلا من فن التعليم، في مخطط علمي ينظم التعليمات في وضعيات دالة تدفع المتعلم الى التساؤل، التفاعل، الإشتغال، التمرن، المُحاجّة، الإستدلال ...وفق تدبير إستراتيجي يُكيّف سيرورة التعليم– التعلم في سياق: يُنظم المعارف ويصممها في وضعيات مشكلات،

ويراعي قدرات المتعلم وشروط تحركه الحقيقية، كما يُحدد مهمات جديدة للمعلم في تسيير الوضعيات (مغزي ، 2014 ، 91)

ونلحظ في ميدان العمل بالواقع الجزائري، تضارب الآراء نحو هذا التوجّه الجديد في التدريس بين مؤيّد ومعارض، حسب فهم كل معلّم لأهداف الإستراتيجيات الجديدة في العملية التعليمية – التعلّمية في ضوء بيداغوجية الكفاءات التي ما هي في الحقيقة إلاّ امتدادا لبيداغوجيا الأهداف، وإن اختلفتا المقاربتين في الأهداف والوسائل وكيفية التقويم وفي الطرق والإستراتيجيات.

وتعتبر **إستراتيجيات التدريس** عمليات تخطيط بعيدة المدى ترسم مختلف مواقف وتحركات المعلم داخل الفصل وخارجه، وتمزج أو تدمج صنفا من الطرائق والأساليب المعتادة، تسمح بتسيير عملية التعلم بسهولة، وتُوظف بشكل يتناسب والموقف التعليمي الهادف لنقل المتعلم إلى مستوى أفضل من النمو (المعرفي، الوجداني، أو المهاري ...) وتتلخص الأهمية التي تعود على المتعلم من تطبيق إستخدام **إستراتيجيات التدريس** في أنها تساعد على اندماج المتعلمين في العمل وتجعل التعلم متعة وبهجة، كما تُشجّع المتعلمين على التفكير الناقد وحل المشكلات وتنمّي الرغبة في التعلّم حتى الإتقان وتساعد على التفاعل، وتعزّز روح المسؤولية والمبادرة لدى المتعلمين، وتزيد الثقة في النفس، ممّا تؤكّد على أهمية المشاركة في الفعالية للمتعلمين في عملية التعلم (هيام رمضان 2017، 436)، كما يمثل إستخدام **إستراتيجيات التدريس** نقلة نوعية في عالم التربية الحديثة حسب (جابر 2010)، خصوصا بعد تحول الفكر التربوي من التركيز على دور المعلم كناقل للمعرفة إلى دوره كمسير لها ومشرفا، وموجها، إذ لم تعد الطرائق القديمة القائمة على التلقين، وحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات، وقياس الحافظة أمرا مُجديا، مع إتّساع آفاق المعرفة، وتحوّل العالم إلى قرية صغيرة بفضل الإنفجار المعرفي، والتكنولوجي، الأمر الذي استلزم استخدام طرق أكثر حداثة وفاعلية، تُسهم في تنمية التفكير وتطوير الذات بما يخدم أهداف المرحلة و يلبّي احتياجات الطلبة والمجتمعات(جابر في العزام، 2017، 153)

إذن فالتغيّر الإجتماعي، والتطّور التكنولوجي، وتدفق المعلومات في عصرنا الحالي، تعتبر عناصر أساسية، جعلت من التغيّر في الأنظمة التربوية، ضرورة مُلحّة، وذلك –طبعا – يستلزم تغيير في طرق واستراتيجيات التعليم والتدريس، بما يوافق متطلبات المرحلة، واحتياجات المتعلمين والمجتمعات على السواء. ومن أبرز هذه الإستراتيجيات حسب (مغزي) نذكر: إستراتيجية الإنتقال (التغيير)، إستراتيجية الخطأ، الإستراتيجية الفارقية، إستراتيجية اللعب، **إستراتيجية حل المشكلات**، إستراتيجية المشروع، إستراتيجية الادماج، استراتيجية العلاج.

فرسالة المعلم لا يمكن تأديتها على أحسن وجه إلاّ إذا كانت له دراية تامة بالثالوث المتفاعل في العملية التعليمية – التعلمية (التلميذ، المادة العلمية، الطريقة)، والطريقة وسيلة يستغلها المعلم في تنشيط الصف وبناء المعرفة (مغزي، 2014، 93 – 98).

وكما أشرنا في السابق تتباين وتختلف طرق إستغلال هذه الوسائل على يد المعلّمين من زمن لأخر ومن معلّم لآخر، حسب كفاءته وخبرته المهنية، وظروف عمله، والبيئة المهنية والإجتماعية عموما.

وقد أخذت طرق التدريس مسارات مختلفة يمكن إجمالها في المراحل التالية:

أ. مرحلة التلقين (الطريقة التلقينية):

والتي ظهرت مع ظهور المدرسة لعدة عوامل : كجهل طبيعة المتعلم، ضحالة المعرفة، والتباطؤ في تطور المجتمعات، واقتصار هدف المدرسة على نقل المعرفة من جيل إلى جيل...، فاعتُمدت هذه الطريقة في المدارس بالجزائر وغيرها من البلدان في العالم (علي أوحيدة، 2007، 20)، وكما أشرنا في السابق فإنّه يغلب عليها الطابع الكمي دون العناية بتحسين نوعية التعليم، فيغلب الجانب النظري في مقررات التدريس، ومن الأهمية الإهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية الشاملة لمستويات المجال المهاري الحركي، والإهتمام بالتطبيقات العلمية والإرتباط الوثيق بواقع حياة المتعلم الفعلية في عصر إقتصاد المعرفة، والإهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية في المجال المعرفي، والذي يتـــــم عن طريق تنمية مهارات التفكير الناقد والمتشعب و تنمية القدرات الفعلية المختلفة للمتعلمين. (الفتلاوي وهلالي، 2006، 32)

ب. مرحلة التنشيط (بيداغوجية الأهداف):

بتطور العلم في جميع الميادين خاصة علم النفس التربوي، تطور فهم طبيعة المتعلم، وأدّى ذلك إلى تغيير طريقة التدريس وأهداف المدرسة لتحقيق أهداف المجتمع ورغباته المتزايدة، لتُساير تسارع المعرفة في جميع المجالات، لذلك تخلت هذه البيداغوجيا عن التلقين وانتهجت بيداغوجيا الأهداف، ليصبح التلميذ عنصرا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية، ولكن قبل تمكّن المعلمون من هذه المقاربة أو البيداغوجيا تم التخلي عنها واستبدالها ببيداغوجيا الكفاءات. (علي أوحيدة، 2007، 19)

ج. مرحلة الكفاءات:

الكفاءة مفهوم مركب من مهارات جسمية – حسية، ومهارات عقلية، ومهارات وجدانية، لها صلة لصيقة بشخصية المتعلم، وباختلاف مشارب علماء النفس والتربية، اختلفت التقسيمات لطرائق

واستراتيجيات التدريس، ومن خلال أدبيات التربية يمكن اختصار **طرق التدريس** وأساليبه حسب (علي أوحيدة 2007) في ثلاث أنماط وفقا لدور كل من **المعلم والمتعلم:**

1.الطريقة المرتكزة على جهد المعلم:

حيث يعتبر المعلّم محورا لعملية التعليمية، فهو المخطط المنفذ والمُتابع، والمتعلّم هو المتلقي للمعلومة مباشرة من معلمه، وترتكز على طريقة المحاضرة والإلقاء التقليدي بنقل المعلومات مع الشرح والتبسيط والتفسير للمتعلم (فهي تعادل مرحلة التلقين)

2. الطريقة التشاركية:

وهي طريقة يشارك فيها المتعلّم مُعلّمه بعض المسؤولية، أي طريقة تدريس موجهة منها مثلا: طريقة الحوار والمناقشة، الطريقة الإستقرائية الإستنباطية، القياسية، طريقة حل المشكلات، طريقة الاكتشاف الموجهة.

3. الطريقة المرتكزة على المتعلم:

وهي الطريقة التي يعلّم المتعلم نفسه بنفسه، وفقا لإمكاناته واستعداداته وقدراته، بطريقة غير مباشرة، نذكر منها: طريقة الإكتشاف الحر، الطريقة الكشفية أو التنقيبية، الطريقة التجريبية (أوحيدة، 2007، ص 19)

5 – طرائق التدريس في المرحلة الثانوية:

من الأسس التي يجب أن تتوفر في طريقة التدريس الجيدة نذكر التالي:

– أن تكون طريقة التدريس مناسبة للأهداف

– أن تكون طريقة التدريس مرتبطة بموضوع الدرس، ومناسبة للإمكانات المدرسية

– أن تكون طريقة التدريس ملائمة لخصائص التلاميذ، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

تشجيع التلاميذ في التفاعل الإيجابي الناجح مع الموقف التعليمي، وتشجيع التلميذ على التعلّم المناسب بأسلوب علمي حيث يتحقق الإتقان (الشريف، 2008، 346)، وخاصة ونحن في عصر يدعو إلى تحقيق الجودة والإتقان في جميع مجالات الحياة، خاصة جودة التربية والتعليم.

وتشير دراسة (علام أحمد 2017، 140) إلى أنّ معظم الموجّهون والمشرفون التربويون والمعلمّون يتفقّون أنّه ليست هناك طريقة مُثلى في التدريس، وأنّ طريقة التسميع والحفظ والإلقاء تسود كثيرا في المرحلة الأساسية، أمّا الطرق المستخدمة في **المرحلة الثانوية** فهي:

طريقة المناقشة والحوار وطريقة حل المشكلات، والجميع يؤيّدون المواكبة والتحديث في طرق التدريس، كما يؤكّد المعلمّون على تشجيع طرائق التدريس الحديثة المختلفة من برمجة تعليمية وتعليم تعاوني وطريقة المشروع وحل المشكلات، وفي جميع المراحل التعليمية.

وهذا ما دعت إليه المقاربة البنائية، من خلال استراتيجيات وطرق التدريس كنظرة حديثة في النسق التربوي، حيث تعتبر البنائية (constructirism) الإسم الذّي أعطى للتطوّر السائد في التعليم، وإنّ المنظور البنائي في التعليم يختلف كثيرا عن النظرة التقليدية المستخدمة في التدريس، فالمعلّم الذّي يدّعم فكرة البنائية يختار مادة التدريس وينظمها بصورة منطقية، ويقدمها وفق التسلسل المفاهيمي الذي يبدأ بالمفاهيم الكبرى الأكثر شمولية، ويتدرج في النزول إلى المستويات الأقل التي تتحدد فيها المفاهيم الصغرى (الأقل شمولا)، ويُشدّد المنظور البنائي على الدور النشط للمعلّم بوصفه نشاطا جسميا وعقليا وإجتماعيا، ويبحث التعلم البنائي عن السبل التي تعزّز الإشتراك الفعّال للمتعلّمين في الدروس ويشجعهم على بناء سلاسل المفاهيم والمهارات المرتبطة بالواقع المحيط بهم، والذّي ينشأ من خبراتهم (أبو جلالة، 2005، 97)

وتعتبر **المرحلة الثانوية** المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات وخصائص تميزها عن غيرها، نفس الشأن بالنسبة للمرحلة التعليمية فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية، الأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي. (صلاح أحمد زكي، 1972، 08)

ويمكن التمييز بين صيغتين للتعليم الثانوي على **المستوى العالمي**، وهما:

صيغة المدرسة المتعددة الاختصاصات: وهي المدرسة التي تهدف إلى تعليم التلاميذ فروع الإنتاج الهامة وفي مختلف المجالات الاقتصادية: كالصناعة والزراعة و...، وإكسابهم اتجاهات إيجابية تجاه العمل وتعني هذه الصيغة تنظيم التعليم حول قوى الإنتاج الأساسية للمجتمع الصناعي، أي أنّ عملية التعلُّم تتضمن عمل التلاميذ في الورشات المدرسية إلى جانب دراسة العلوم الأساسية، بهدف أن يتعلم التلاميذ أثناء عملهم وأن يعملوا أثناء تعلمهم. وهو نمط مميز للمجتمعات الاشتراكية.

صيغة المدرسة الشاملة: وهي من الصيغ المطبقة في الدول الرأسمالية، لكن طريقة تطبيقه تختلف من دولة إلى أخرى، وعموما تعمل هذه الصيغة على تحقيق العدالة في الإمكانات التي يتطلبها التعليم الثانوي للطلاب القادمين من خلفيات اجتماعية مختلفة، والمساواة في استكمال التعليم الثانوي والحق في

التعليم ما بعد الثانوي أو العالي لجميع الطلاب على مختلف خلفياتهم الاجتماعية (صلاح زكي، 1972، 21)

أما على **المستوى المحلّي** فإنّ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي هو إحدى المراحل التعليمية في النظام التربوي الجزائري، وهو يتوسط التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، وقد عرّفه علي براجل بقوله:" التعليم الثانوي يقطع مرحلتين تعليميتين، ويستمد قاعدته الأولى من التعليم الأساسي ويقدم قيمته الثانية في التعليم العالي وهو تعليم مفتوح بفضل تنوُّعه وتعدد شعبه وتخصصاته"(براجل 1991، ، 126)، ومن هذا التعريف نلمس عدة مميزات للتعليم الثانوي تجعله مرحلة هامة من مراحل التعليم، فمخرجات الثانوية تشكل مدخلات قاعدية للتعليم الجامعي على الرغم من تنوعه وتعدد اختصاصاته، إلا أن التعليم الثانوي يوفر له ذلك التنوع في المهارات والمعارف فهو إذن "مرحلة تأهيل وتكوين وإعداد تؤدي بالخريج إلى مراحل التعليم أو سوق العمل أو كليهما، ويتطلب ذلك أن يكون التلميذ مُزوّدا بمهارات التعامل مع المجتمع بكل مشكلاته وتحدّياته، والتعامل مع نُظم الإنتاج والمستقبل (العجمي، 2007، 22)، بمعنى ربط المُتعلّم بواقع ومتطلبات الحياة الإجتماعية والمهنية، ومساعدته على حل المشكلات المختلفة التي قد تصادفه في واقعه المُعاش .

5 -1 -أهمية التعليم الثانوي وطبيعة المرحلة الثانوية:

يحتل التعليم الثانوي أهمية كبيرة في البناء العام للأنظمة التربوية، فهو حلقة وصل أساسية بين عدّة قطاعات : التعليم والتكوين العالي، التكوين المهني وعالم الشغل، حيث يرى خبراء البنك العالمي أن ّالعلاقة بين البعد الاكاديمي والأبعاد المهنية للتعليم الثانوي في كل بلدان العالم جاءت بوصف تفصيلي للأولويات السياسية والأهداف العامة لقطاع التربية كاملة (وزارة التربية الوطنية ، 03، 2005)، وتضم مرحلة التعليم الثانوي التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم تقريبا بين 15 إلى 18 سنة، وهو يدوم ثلاث سنوات وتبدأ بالسنة الأولى ثانوي جذع مشترك التي ينتقل إليها التلاميذ الناجحين والمقبولين في التعليم ما بعد الإلزامي، وتنتهي بالسنة الثالثة ثانوي والتي تتوج بشهادة البكالوريا(لعمش، د س، 30)، و يميز مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر الإكتظاظ خاصة مع تطبيق مبدأ إجبارية التعليم حتى سن 16 وديمقراطيته، ممّا أثّر سلبا على نوعية التعليم وكفاءة المتخرجين وزادت مشاكل الفشل والرسوب وساهم في تفشي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي (2008، 277، Agnes)، رغم مساهمته في الحد من الأميّة بصفة جد ملحوظة.

وبما أن المرحلة الثانوية تمتد غالبا من سن الرابعة عشر إلى نهاية الثامنة عشر من عمر التلميذ، فهي تمثّل – كما أسلفنا – مرحلة المراهقة، وهنا يتم إعداد التلاميذ إعدادا ثقافيا، مهنيا، وأخلاقيا ضمانا لدخولهم المرحلة الجامعية أو الحياة العملية، وبفعل التغيرات الطارئة في هذه الفترة وطبيعتها، فإن المرحلة الثانوية تُعتبر من أخطر وأدّق المراحل في حياة التلميذ وذلك يعود لأثر التغيرات الفيزيولوجية والإجتماعية والإنفعالية على تغير جذري لمناحي عدّة في حياة الفرد، لهذا فإنّ الإهتمام في هذه المرحلة يجب أن يرتكز على مساعدة التلاميذ على مواصلة دراستهم بنجاح، وحل مشاكلهم بأنفسهم، وكشف قابليات كل فرد، وتوجيهه توجيها تربويا، نفسيا، وإجتماعيا، وهذا ما يعتبر من أهّم أهداف التربية الحديثة، لذلك ينبغي أن تستند جميع طرق و إستراتيجيات التدريس، التخطيط التربوي للمناهج الدراسية، وأساليب التوجيه، على تفهُّم دقيق لطبيعة المرحلة الثانوية (مشعان 2003، 157)، والمعروف لدينا أنّ التعليم الثانوي في الجزائر قبل 1991 كان يتكون من سبع شعب في السنة الأولى ثانوي وخمسة عشرة شعبة أو فرع في السنة الثانية ثانوي، وكل هذه الشعب جاءت" لتضمن للتلاميذ الثقافة العامة والتأهيل المهني في مجموعة من المهن في قطاعات وأنشطة مختلفة: ميكانيك، كهرباءــ فلاحة، إلكترونيك كما تسهل اندماجهم في الحياة المهنية (برو، 2010، 126) وقد شهدت المرحلة الثانوية بعدها تعديلات وإصلاحات عديدة مسّت هيكلة التعليم الثانوي وأحدثت تغييرات تميزت بالتناقضات من حيث إزدواجية الغايات المرجوة من التعليم الثانوي بين التحضير للتعليم العالي وبين عالم الشغل في نفس الوقت، ومن حيث ملمح التخرج من الشُعب التكنولوجية الناقض بسبب إنخفاض الحجم الساعي للمواد الأساسية إضافة إلى الفرص غير المتكافئة بين مختلف الشُعب للتسجيل في التعليم العالي (وثيقة مشروع، 2005، 10) هذا ما أدّى إلى ظهور الإصلاحات التربوية الشاملة التي مسّت مراحل التعليم المختلفة: الإبتدائية، المتوسطة والمرحلة الثانوية، إبتداءا من الموسم الدراسي 2005 –2006، وهو ما عُرف بإعادة تنظيم المرحلة ما بعد الإلزامية، حيث أن ّالنقائص المعروفة بالتعليم الثانوي خلال سنوات مضت، وتأثير التوجُهات العالمية الحديثة للتربية والإقتصاد، إستلزمت إحداث إصلاحات في هذا الطور الحسّاس إنطلاقا من الغايات والأهداف وصولا إلى تنظيم الجذوع والشُعب .

5 -2 - أهداف التعليم في المرحلة الثانوية :

يمكن تصنيف الأهداف العامة للتعليم الثانوي في النظام التربوي الجزائري إلى أهداف التربية العامة وتشمل بدورها:

– إيقاظ الشخصية: الفضولية، التفكير الناقد، الإبداع، الإستقلالية، التعاون والتواصل.

- الظهر الإجتماعي: التعامل مع الحياة والضغوطات الاجتماعية.
- إكتساب المعارف: بإكتساب ثقافة عامة، وإكتساب معارف أساسية مندمجة وقابلة للإستعمال قصد التعلُّم كيف نتعلم.
- وأهداف منهجية تتمثل في: إكتساب الطرائق العامة للعمل الفردي والجماعي، التحقيق والتوثيق، وإكتساب طرائق من أجل تشجيع المهارة والفهم والطرائق الخاصة بالمواد، وبشكل خاص التفكير العلمي، وأهداف التحكم في اللغات ... (وثيقة مشروع 2005، 34-35)

وبما أنّ مناحي الحياة تأثرت بالتطورات والتغيرات السريعة في المعرفة والتقدم العلمي والتكنولوجي والإنفتاح الثقافي، فإنّ العديد من الدوّل تبنّت الكثير من الإصلاحات التعليمية وإتخذّت السبُل المتنوعة لتطوير الممارسات التعليمية، ليس فقط في الفكر التربوي، بل تعدّاه إلى الطرائق والأساليب والإستراتيجيات والوسائل للتوصل إلى أكثرها ملاءمة وأجداها دورا ونتاجا في عالم قائم على متطلبات العلم والفكر. (العجمي 2003، 179)

وقد أكدّت العديد من الدراسات – حسب (أسامة محمد 2008، 242-243) – التي تناولت دور المعلّمين، ومدى إستخدامهم لإستراتيجيات حديثة أنّها تتماشى والتطورات المعرفية والتكنولوجية، وتراعي الفروق الفردية، وتنمي التفكير الناقد لدى الطلاب وتجعلهم أكثر قدرة على مواجهة المواقف بحلهم للمشكلات، وأشارت هذه الدراسات إلى أنّ هناك نقصا في أداء المعلمين للإستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، وكذلك تركيزهم على طريقة الإلقاء والتلقين فقط كدراسة (MARIN 2000) و(البنّا 2002)، ودراسة (امينة الجندي 2003)، ودراسة (عبد العظيم الصادق 2005) و(الخالدي 2006)، ممّا يتطلّب من المعلّم إستخدام إستراتيجيات جديدة للتعليم والتعلّم ترتكز على إثارة تفكير المتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

فالمعلّمون في الدوّل المتقدمة يركزّون على إستراتيجيات وطرائق التعليم الحديثة: كالتعلّم القائم على المشكلة، والتعلم النشط، الذي يتم فيه إستنتاج القوانين والنظريات من طرف الطلاب في أغلب الأحيان، وليس مجرد بسطها وتعزيزها من خلال التمرين، فدور المعلم في تلك الدوّل إنتقل من المركز ومحور التأثير إلى دور المُيّسر والمُعّد للبيئة التعليمية، وأصبح التركيز منصبّا على المتعلم، بكافة نواحيه مع الإهتمام بالفروق بين المتعلمين وأنماط تعليمهم. (wiggins & mctighe, 2008, 163)

فقد تحوّل دور المعلم في طرائق التعليم القديمة من المتحكّم والمُسيطر إلى الموّجه والمرشد المُيّسر للبيئة التعليمية – التعلمية في طرائق التعلم الحديثة، ومخرجات التعليم أصبحت تهدف إلى حل

المشكلة من طرف المتعلم بإستقلالية، وبإشراف من معلمّيه، وهذا ما تبنّته بيداغوجية التعليم الحديثة في الوطن العربي عموما، وبالجزائر خصوصا، من خلال المقاربة بالكفاءات، حيث أنّ الهدف من التدريس هو ربط المتعلم بمواقف محيطه اليومي المُعاش، وهذا ما يستدعي إلزاما إستخدام إستراتيجيات وطرائق التعليم الحديثة لضمان تحقيق المشروع الشخصي الدراسي والمهني للمتعلّم، وفقا لقدراته ومهاراته الخاصة، ولمتطلبات واحتياجات المجتمع، كضرورة تربوية ملحّة، وكهدف تربوي هام وأساسي، في المنظومة التربوية ككل.

لكن ما يُلاحظ في المدرسة الجزائرية أنّه لم تُرسّخ – بعد – ثقافة التفكير والإبداع والتغيير في ذهن المتعلم، بل لا تزال العملية التعلمية – بشكل عام – قائمة على إستراتيجية تذكر المعرفة واستحضار المعلومات، والتلميذ يسعى جاهدا للحصول على علامات تؤهلّه للنجاح والانتقال إلى السنة الدراسية الموالية، في ظل الأساليب الوالدية الحالية في تعاملهم مع الأبناء بثقافة الترتيب (الرتبة الأولى)، والسعي لتحقيق ذلك بكل السبل، وخاصة باتبّاع الدروس الخصوصية، ونحن هنا لا نُلمّح إلى تدني كفاءة الأستاذ، بل يمكن الحديث في هذا الصدد عن مجموعة العوامل التي تعيق سير الدرس، لعل أهمها يكمن في هذا التوجّه الجديد في الثقافة الأسرية، إضافة إلى اكتظاظ بعض القاعات الدراسية، ضف إلى ذلك المقررات والمواد الدراسية التي تحتوي على العديد من الوحدات والمحاور، والتي تؤثر سلبا على مسار التواصل والتفاعل بين التلميذ والأستاذ.

خلاصة

إنّ خلاصة العرض المقدّم في هذا الفصل تشير إلى بعض الطرق الحديثة والإستراتيجيات المتعلقة بالتدريس، والموضحّة لكيفية تجاوز المنهج التقليدي المكرّس لثقافة الصمت والإنصات إلى المنهج النقدي التحليلي المساهم في بناء عقلية الإبداع والنقد، التي بإمكانها التفاعل مع معطيات العصر، كما تم الإشارة إلى أهمية التعرف على الخصائص النمائية للمتعلم، خاصة في المرحلة الثانوية كمثال للتعرف على الأسلوب الأمثل والطريقة الأصلح في تعليم المتعلمين حسب طبيعة كل مرحلة.

وبعد التفريق بين الطريقة والأسلوب والإستراتيجية نلخص إلى أنّه ليس هناك طريقة محددّة أو إستراتيجية معينة يتبّعها جميع المعلمّين، وصالحة لكل المتعلمين، وقد تتعدد الطرق والأساليب والإستراتيجيات حسب طبيعة المتعلم وكفاءة المُعلّم حسب الأهداف المرجوّة من النظام التربوي.

وانطلاقا من هذه الأهداف يمكن القول بأنّ الأهداف المسطّرة لمرحلة التعليم الثانوي في أي نظام تربوي، تكون متعددة الأبعاد، فينُظر إليها بمنظار خاص لاعتبارات عديدة منها أهمية المرحلة بالنسبة للمجتمع عامة وحساسيتها وخصوصياتها بالنسبة للتلميذ – المتعلّم – المراهق ومستقبله، فالقائمون على وضع وتحديد الأهداف التربوية مطالبون بمراعاة خصوصية هذه المرحلة العمرية التي يتميز بها التلاميذ خاصة بالجانب الإنفعالي والمعرفي، وتجسيد ذلك في المناهج والبرامج التعليمية وطرائق تقديمها وإيصال المعلومات للتلميذ، من خلال المواقف والوضعيات التعليمية – التعلّمية المختلفة.

ومن أهم هذه الوضعيات التعليمية التي بواسطتها يصل المتعلم لبناء معلوماته: استراتيجية حل المشكلات، والتي تم إدراجها في الفصل الموالي، لكونها إحدى المتغيرات الأساسية في البحث الحالي.

الفصل الثالث: إستراتيجية حل المشكلات

تمهيد

1- ماهية إستراتيجية حل الشكلات

2- الإتجاهات النظرية لإستراتيجية حل المشكلات

3- كيف تنشأ المشكلات.

4- مراحل وخطوات حل المشكلات

5- تطور إستراتيجية حل المشكلات

6- المضامين التربوية لإستراتيجية حل المشكلات

7- أهمية إستراتيجية حل المشكلات

تمهيـــــد:

لقد عملت كثير من الدول –التي طورت مناهجها باستخدام طريقة حل المشكلات في التدريس– على تزويد الطلبة بالمهارات الضرورية لمواجهة مشكلات الحياة، فالمشكلات التي يواجهها الفرد في حياته العملية كثيرة، وليس لها حل واحد، بل إن مشكلات الناس مختلفة ولها طرق متعددة للحل، لذلك، فإن إستراتجية حل المشكلات بمفهومه الجديد تحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية، وتحاول أن تكون المشكلات المطلوب حلها في المدرسة مشابهة إلى حدٍ ما للمشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية. (الحارثي، 2002)

وإذا كانت **إستراتجية حل المشكلات** قد حظيت بهذه الأهمية الكبيرة عند التربويين، فذلك لما لها من آثار واضحة في تدريب الطالب على مهارات التفكير المختلفة خاصة مهارات التفكير الناقد والتفكير الابداعي، فما هي هذه الاستراتيجية ياترى؟ وماهي خطواتها؟ وخصائصها؟ والاتجاهات النظرية المؤطرة لها؟ وما هي العوامل المؤثرة فيها؟ وكيف تنشأ؟، هذا ما سنتطرق اليه في هذا الفصل المعنون بإستراتيجية حل المشكلات.

1 – ماهية استراتيجية حـــــل المشكلات:

إنّ أساليب التدريس وطرائقه ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع، بل هي وليدة ظروف وحاجات ومطالب اجتماعية معينة ومن ثم فهي تتغير كلما تغيرت الأهداف التعليمية والاهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته كما يشمل التعديل والتبديل كلما تعددت وتنوعت مصادر المعرفة. (المشيقح، 1993، 15)

ومن بين أساليب وطرق التعليم المتداولة في تدريس المواد الدراسية المختلفة طريقة **حل المشكلات**، وهي الطريقة التي يقوم فيها المعلم بصياغة الدروس في صورة مشكلات مع إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعامل معها من أجل الوصول لحل المشكلات (محمد، 1996، 466)، وقد تظهر في حياة الفرد مشكلات لا حصر لها، وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الأفراد ببعضهم، ومشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والإنفعالات، وبعضها تتعلق بإدراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، وأخرى خاصة بالأخلاق، فحل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية سواء اكانت بطرق مباشرة أو غير مباشرة، ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة. (عبد الهادي، 2004، 146)

وهناك الكثير من الدراسات تناولت هذه الطريقة وأثرها على التحصيل بشكل أو باخر، وتحاول الباحثة من خلال عنوان البحث دراسة إمكانية نجاح استخدام حل المشكلات كأسلوب حديث في التدريس وعلاقة هذه الاستراتيجية بتنمية مهارات التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، وذلك من خبراتهم الميدانية وممارستهم في التدريس بطريقة حل المشكلات.

1- مفهوم استراتيجية حل المشكلات:

1 – 1 – تعريف الاستراتيجية:

الاستراتيجية بمفهومها العام: هي الكيفية أو الخطة التي يتبعها الشخص لبلوغ هدف معين يدخل في حقل اهتماماته. (لورسي وزوقاي، 2015، 28)

كلمة استراتيجية **stratigy** مشتقة من الكلمة اليونانية **strategos** وتعني فن القيادة أو فن الجنرال the art of generalship، وعلى هذا النحو فهي ترتبط بالمهام العسكرية على مفهوم الاستراتيجية، وهي علم تخطيط العمليات العسكرية وتوجيهها، وقد تعددت استخدامات الاستراتيجية، فشملت العديد من العلوم والميادين، وامتد الى كافة العلوم الاجتماعية (علم السياسة، الاقتصاد، علم الاجتماع، الإدارة ...الخ).

ويرى" أنسوف ansoff" بأن الاستراتيجية عبارة عن: تصور المنظمة عن طبيعة العلاقة المتوقعة مع البيئة الخارجية والتي في ضوئها تُحدد نوعية الأعمال التي ينبغي القيام بها على المدى البعيد، وتحديد المدى الذي تسعى المنظمة من ورائه تحقيق غاياتها وأهدافها (الدوري، 2005، 24-25)، **فالاستراتيجية إذن** عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم، تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما، لاستثارة تفكير الطلاب من خلال قضايا، ومشكلات، ومسائل، يسعى الطالب للوصول الى قرار، أو بحث عن معنى، أو حكم على موقف. (سليمان 2011، 10)

وهي عبارة عن مجموعة إجراءات مختارة لتنفيذ الدرس بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متاح أو متوافر من امكانات (زيتون، 2003، 280) كما تُعرّف استراتيجية التدريس بأنها طريقة التعليم والتعلم المخطط التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي (القسم أو الحجرة الدراسية) أو خارجه، لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً، ويحتوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل(الخطوات/الإجراءات) المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، المنوط للمعلم والمتعلم القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى وتلك المواضيع، وتعد استراتيجية حل المشكلات من

ضمن الاستراتيجيات الحديثة للتدريس، فما المقصود بالمشكلة؟ وماهي استراتيجية حل المشكلات؟ هذا ما سنعرفه في التالي:

1 – 2 – تعريف المشكلة:

لقد ارتبط لفظ **المشكلة** في الماضي بحل التمارين التي تتطلب في غالب الأحيان تطبيق قواعد أو قوانين أو نظريات، مع الاستعانة بجملة من المعلومات التي سبق اكتسابها، وتعد مهارة مواجهة المشكلات والتصدي لها من ومحاولة حلها من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتعلمها ويتقنها الانسان العصري، كما يُعد أسلوب حل المشكلات أسلوبا تعليميا راقيا، وخاصة مع تشابك متغيرات هذا العصر، ومن المشكلات المهمة، نذكر: المشكلات الشخصية الذاتية، المشكلات الاجتماعية، والمشكلات التعليمية –التعلمية أو المشكلات المعرفية. (مرعي والحيلة، 2002، 221)

فالمشكلة – إذن – تعتبر هدف يصعب تحقيقه، أو وضع أو موقف له أهداف ولكن هناك ما يعيق تحقيق هذه الأهداف، أي : ان المشكلة موقف يحتاج إلى حل (مرعي والحيلة 2002، 222) ، كما يشير مصطلح مشكلة إلى موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجه من قبل، وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماما لطريقة الحل ويتفق علماء النفس على أن **المشكلة** عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بثلاثة عناصر أساسية:

أ. **المعطيات:** وتمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.

ب. **الأهداف:** وتمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.

ج. **العقبات:** وتشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة وأن الحل أو الخطوات لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهزة للوهلة الأولى (جروان 2002، 106-107)، وقد تظهر في حياة الفرد مشكلات لا حصر لها، وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم، فهناك مشكلات تتصل بعلاقة الأفراد ببعضهم، ومشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بادراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، وأخرى خاصة بالأخلاق ويمكن القول: إن حل المشكلات يحتاج إلى طرق علمية سواء أكانت بطرق مباشرة أو غير مباشرة ويحتاج ذلك إلى مهارة وقدرات يستخدم فيها المعلومات للوصول إلى الحلول المنشودة. (عبد الهادي، 2004، 146)

حيث نلحظ تعرض الفرد يومياً إلى مشكلات عديدة تتطلب منه حلاً مناسباً لها، لذلك فإن نشاط حل المشكلة يعني العمليات العقلية التي ينفذها الفرد أثناء سعيه من أجل الوصول إلى هدف ما يتطلب

الوصول إليه حيث يتطلب مثل هذا الأمر من الفرد أن يستخدم استراتيجيات معينة لاكتشاف هذا المسار وتنفيذه وفق خطوات محددة (زغول، الزغول، 2003، 21 –22)، **فالمشكلة** اذن موقف جديد مميز يواجه الفرد ولا يكون له عند الفرد حل جاهز في حينه، وقد يكون موقف قديم لم يوجد له بعد الحل، أو تعذر حله في موضع آخر، فكل موقف تتخلله صعوبات عبارة عن مشكلة تحتاج الحل، و**المشكلة** توجد حين يكون لدى الفرد هدف ولم يتعرف بعد على وسائل تمكنه من تحقيق ذلك الهدف، بينما حل المشكلة هو القــدرة على تمييز المعرفــة والمهارات واستخدامهــا بحيث تحقق الهدف.

وهذا ما سوف نكتشفه بالتعرف على استراتيجية حل المشكلات.

1– 3– تعريف استراتيجية حل المشكلات:

تعود طريقة **حل المشكلات** في التعليم إلى العلماء العرب والمسلمين أمثال: جابر بن حيّان (737 –814م)، والرازي (845 –932م)، وابن الهيثم (965 –1039م)، وابن سينا(980–1036م)، الذين دعوا إلى اتبّاع المدخل العلمي في التفكير والحياة، وقد قال بن حيّان: "يجب أن نعرف أننا نذكر ونتحدث فقط بما رأيناه، وليس بما علمناه وقرأناه أو أخبرنا به، ومن الممكن تحقيق ذلك من خلال التجربة بحيث نقبل أو نرفض الشيء". (الناشف، 1999، 73)

وقد عملت الكثير من الدول –التي طوّرت مناهجها باستخدام **طريقة حل المشكلات** في التدريس– على تزويد الطلبة بالمهارات الضرورية لمواجهة مشكلات الحياة، فالمشكلات التي يواجهها الفرد في حياته العملية كثيرة، وليس لها حل واحد، بل إنّ مشكلات الناس مختلفة ولها طرق متعددة للحل.

وتظهر أدبيات التربية والتعليم أن **أسلوب حل المشكلات** يأتي في مقدمة الأساليب المساهمة في إدماج المكتسبات إلى جانب المشروع، ويعبر حاليا **حل المشكلات** عن استراتيجية تعليمية – تعلمية حقيقية تستند إليها المناهج التربوية العصرية القائمة على نشاط المتعلــم (والتعلّم النشط)، لذلك فإن استراتيجية **حل المشكلات** بمفهومه الجديد تحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية، وتحاول أن تكون المشكلات المطلوب حلها في المدرسة مشابهة إلى حدٍ ما للمشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية (الحارثي، 1999)، ويندرج أسلوب التعلم بحل المشكلات ضمن تيارات **علم النفس المعرفي والمدرسة البنائية**، ويستجيب تبنيه في التدريس لأحد مبادئ بيداغوجية النشاط التي تنادي بأن يكون المتعلم محور العملية التعليمية –التعلمية، بمعنى حمله على بناء معلوماته بالاعتماد على نفسه، وذلك

بجعله شريكا فعالا ومسؤولا عن تعلُّمه وتوجيهه نحو الفهم المعمق، بدلا من السعي معه وراء الحفظ والاسترجاع.

وأسلوب حل المشكلات لا يختلف كثيرا عن استراتيجية التعلّم المتمركز حول المشكلة، فهناك عدّة فروق، ولعل من أهمّها، أنّ أسلوب حل المشكلات يمر بمراحل تختلف حسب المرحلة العمرية، وقد تصل إلى تسعة مراحل يستلزم التعامل مع هذه المشكلة من خلال خطوات محدّدة و متسلسلة لا يمكن تجاوزها، وتصلح لموقف تعليمي معين، والحل يكون عبارة عن منتج تكنولوجي، فبهذا يتّضح أن استراتيجية التعلّم المتمركز حول المشكلة، أعّم وأشمل من أسلوب حل المشكلات(زيتون، 2003، 200) أمّا بالنسبة لحل المشكلات فإنّ هناك العديد من التعريفات الواردة في الأدب التربوي النفسي والدراسات المختلفة، نذكر منها التعريفات التالية:

يُعرّف الباحثان كروليك ورودنيك مفهوم **حل المشكلات** حسب ما ورد في (جروان 2002، 95) بأنه: " عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الإستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الإستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللُبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف ".

ويرى غيرهما أنه: "النشاط الذهني الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكوّنات موقف المشكلة معاً، وذلك بغية تحقيق الهدف (Ausuble 1978, p533)، كما تعتبر **حل المشكلات** عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الإستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وبناء عليه فإنّ تعبير حل المشكلات يتضمن توظيف الخبرات والمعلومات لتحقيق الأهداف. (عمر غباين 2004، 127)

ويعرف **حل المشكلة** – بوجه عام – في أنه حل موقف– مشكل– يُنظر إليه على أنه مشكلة من وجهة نظر المتعلم – الطالب– الذي يقوم بحل الموقف المشكل (زيتون 2004، 151) كما يُعرّف أسلوب **حل المشكلات** بأنه سلوك يعتمد أساسا على تطبيق المعارف وأساليب واستراتيجيات الحل السابق تعلمها من قبل بحيث تنظم هذه المعارف وتلك الأساليب بشكل يساعد على تطبيقها على موقف مشكل غير مألوف من قبل، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من معارف وما اكتسبه من أساليب واستراتيجيات في حل موقف ما، ليطبقه في موقف أخر (زيتون، 2003، 283) فتتلخص **طريقة حل المشكلات** في إتخّاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة، ومن خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج

وتحليلها وتفسيرها يتم وضع المقترحات المناسبة لها، ويكون التلميذ قد إكتساب المعرفة العلمية وتدّرب على أسلوب التفكير العلمي، ممّا أدى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقلية والعملية (أبو جلالة، 2001، 105)

كما تُعتبر طريقة **حل المشكلات** مقاربة تواصلية نجمت عن اسقاط قواعد بيداغوجية المشروع، فهي بهذا المعنى طريقة من الطرائق التي تنشدها المدرسة المعاصرة، التي كان **جون ديوي** قد نادى بالانتقال إلى تعميمها لخدمة الحقل التربوي بتبني بيداغوجية تسعى وفق تدابير ذكية تمكن من التعلم عن طريق البحث الذاتي، الذي يعد الفرد لمواجهة تحديات الواقع، من خلال التصدي لكسر الحواجز التي قد تقف في مساره، فكسر تلك الحواجز يقتضي من الفرد المرور عبر خطوات المنهج العلمي الخمس: الإحساس بمشكل بتطلب الدراسة وإيجاد الحلول، تحديد طبيعة المشكل والتعرف على مضمونه، صياغة فرضيات تتوقع امكانية حله (حلول مؤقتة)، استنباط النتائج الممكنة فكريا، وأخيرا التحقق من صحة الحل ببرهنة أو تبرير قوانينه – تأكيدا أو رفضا– (مغزي بخوش 2014، 87)، ونشير هنا إلى أنّ (**جون ديوي**) أكدّ على ضرورة قيام المتعلمين بالعمل بأنفسهم عن طريق حل المشكلة، لإتقان المهارات والخبرات العديدة اللازمة له في حياته، حيث تساعد حل المشكلات المتعلم على الإستكشاف واكتساب خبرات جديدة، فقد ربط هنا التعلم بواقع الحياة المعاش عن طريق استخدام طريقة حل المشكلات، وهذا ما سعت إلى تحقيقه الأهداف التربوية على إثر الإصلاحات التربوية الجديدة للمنظومة التربوية الجزائرية، التي تحث على ربط التلميذ بمحيطه ككُل، وربط وضعيات التعلّم بالمواقف الحياتية في الواقع المعاش.

ويصنف البعض أسلوب **حل المشكلات** ضمن أساليب التعديل المعرفي الذي يشمل تنمية مهارات **حل المشكلات** من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في مجال مواجهتها، ويوصف أسلوب حل المشكلات في أدب العلاج النفسي على أنه سلوك معرفي لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات بدلاً من التركيز على سلوكيات محددة، ويعتقد أتباع هذا النموذج العلاجي أن السلوك الغير تكيفي إنما هو نتاج لعجز الشخص وعدم قدرته على حل المشكلات بطريقة منظمة. (الخطيب والعباينة 2011، 349)

فالإستراتيجية التدريسية القائمة على **حل المشكلات:** عبارة عن مجموعة التحركات التي يقوم بها المعّلم من حيث التخطيط وتنظيم وتنفيذ المادة الدراسية تقوم على طرح الموضوع بصورة مشكلات، يتم التعامل معها وفق خطوات محددة، تتمثل في تحديد وفهم المشكلة، ووضع خطة حل

وتنفيذ الحل، ومراجعة الحل وتوسيع نطاقه. ويكون دور المعلم أثناء التدريس التوجيه والإرشاد، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم، (محمد الخطيب وعبدالله العباينة، 2011، 192)، وهناك من يرى أن التعلم القائم على المشكلة أسلوب تعليمي أمثال (griffith، 2005، 10) و(wang et-all، 2008، 6) حيث يعرفونه على أنه أسلوب تعليمي يتم من خلال تقديم مواقف للتلاميذ يقودهم الى مشكلة يتعين عليهم حلها، ويتنج من عملية العمل اتجاه الفهم وحل المشكلات، ويكون متمركزا حول المتعلم، وهو ليس مجرد طريقة لجعل التلاميذ يجدون الاجابة الصحيحة بل هو أسلوب يتطلب التفكير في طرح الأسئلة، وجمع المعلومات، وتوليد الحلول المحتملة، ومن ثم تقييم البدائل لإيجاد أفضل حل.

ممّا سبق يمكن القول بوجود علاقة قوية بين المفاهيم الثلاثة : المشكلة، حل المشكلة، أسلوب حل المشكلة، فالمشكلة هي العائق الموجود في موقف ما، وحل المشكلة هو ذلك النشاط الذهني الذى له هدف محدد ينتهى بالوصول إلى استجابة جديدة مناسبة للموقف، والأسلوب هو الخطوات التي تتبع لتحقيق ذلك.

ويتضح من التعريفات السابقة لحل المشكلات الاتي:

تواجد المشكلات في كل المواقف الاجتماعية، التعليمية، الأسرية،... في جميع المجالات المختلفة للحياة. وتستند استراتيجية حل المشكلات إلى أسس تربوية منها:

* تماشيها مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه واتفاقها مع مواقف وخطوات البحث العلمي، لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة.

* تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم، أو مادته، وبين استراتيجية التعلم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة التفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه لكن احتواء المشكلة على أهداف، لا يمكن بلوغها بسبب وجود عوائق وصعوبات تحول دون تحقيق ذلك.

* حل المشكلات عبارة عن بحث معلومات وبيانات لمشكلة لا يتوافر حلها، وإعادة ترتيبها وتقويمها، طريقة حل المشكلات تنمي المهارات العقلية للمتعلم، ومهارة البحث والتنقيب مع إستثارة مواقف غامضة في أفكار المتعلمين تتطلب حلا مقبولا بأسلوب علمي صحيح يعتبر هدف أساسي لطريقة حل المشكلات. كما يجعل هذا الأسلوب الفرد ذو تفكير عميق و موزون في كل المواقف التي قد تواجهه في حياته التعليمية – التعلمية ويُمّكن أسلوب حل المشكلات من إستغلال الخبرات السابقة، والمكتسبات القبلية للأفراد المتعلّمين، وبأسلوب علمي منطقي، ذو أهداف محددّة.

* تعتمد عملية حل المشكلات علي الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وهي نفسها خطوات التفكير العلمي و يتم في حل المشكلات الإنتقال من الكل إلي الجزء ومن الجزء إلى الكل بمعني أنّ حل المشكلات مزيج من الإستقراء والإستنباط.

كما نستخلص أن حل المشكلات طريقة تدريس وتفكير معاً حيث يستخدم الفرد المتعلم القواعد والقوانين للوصول إلى الحل، كما تتظافر عمليتي الإستقصاء والإكتشاف وصولاً إلى الحل، حيث يمارس المتعلم عملية الإستقصاء في جميع الحلول الممكنة ويكتشف العلاقات بين عناصر الحل وتعتمد على هدف بحيث على أساسه تخطط أنشطة التعليم وتوجه كما يتوفر فيها عنصر الإستبصار الذي يتضمن إعادة تنظيم الخبرات السابقة، **فأسلوب حل المشكلة** هو أسلوب يضع المتعلمين في موقف حقيقي تعمل فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الفرد إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف ومن مراجعة العديد من الدراسات فقد وجد أن الأفراد لديهم الطاقة على توليد أفكار ومنتجات وحلول وأساليب ذكية وبارعة في حل المشكلات، إذا ما هيئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات من خلال التدريب الموجه على التخيل. ومن طبيعة الناس أنهم يحاولون تخيل حلول للمشكلات بطرق مختلفة ومتنوعة متفحصين الإمكانات البديلة من عدة زوايا، ويميلون إلى تخيل أنفسهم في أدوار مختلفة. فالتخيل هو مفتاح الإبداع لهؤلاء الأفراد، كما أن التدريب الواعي على التخيل وابتكار الصور العقلية المتخيلة الموجهة يزيد من قدرتهم الإبداعية على حل المشكلات، وتراهم مدفوعين بدوافع داخلية لا بدوافع خارجية، ويعود سبب ذلك إلى إدراك الأفراد ووعيهم إلى الصور المتخيلة.ويشير (جروان، 2002، 107) إلى أن هناك تقنيات عدة تعتمد على الخيال وتستخدم في سير المناقشات والأفكار أثناء جلسات العمل لحل المشكلات، ومن شأن هذه التقنيات أن تسهم في تطوير مستوى الأفكار المطروحة.

كما **ترى الباحثة** أنّ هذه الإستراتيجية تقنية وطريقة تساعد الفرد على التعامل بأسلوب منطقي علمي فعّال مع المواقف المختلفة في حياته – عموما– وفي الوضعيات التعليمية التعلُّمية – خصوصا – وهي عملية نشاط عقلي عال، من أعقد النشاطات الإنسانية تحتوي على عمليات عقلية كثيرة وعمليات مهارية وانفعالية متداخلة، ويستخدمها في المواقف التعلمية– التعليمية العديدة، وفي حياته اليومية المختلفة. وتركّز حل المشكلات على المتعلم كمحور أساسي في عملية التعلُّم.

وهي تعتبر من الإستراتيجيات الحديثة المهمة في التعليم والتعلُّم، وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية مصاحبة للتفكير، أو أسلوب من أساليب التعليم والتعلم – كما أشرنا – أو مهارات يجب تنميتها، لذلك وجدنا تعريفات عديدة لحل المشكلات تبعا للتصور أو المنظور الذي يتناوله كل المهتمين بحل المشكلات.

1 . 4 . أهم استراتيجيات حل المشكلات:

لقد أورد (السيد أبو هاشم، 2004، 31)، أهم **استراتيجيات حل المشكلات** في دراسته التي تحمل عنوان (أسلوب حل المشكلات في التعلم)، وتعني هنا استراتيجيات حل المشكلات: مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل.

والتي يشتق منها بناءه لخطط الحل وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفاعلية (أمينة شلبي، 1999، 89)، ويوجد نوعان من استراتيجيات حل المشكلات هما:

الاستراتيجية العامة: وهى خطة شاملة محددة المعالم مصممة للوصول إلى حل المشكلة ومنها المحاولة والخطأ، والقائمة المنظمة، والتبسيط والبحث عن نمط، والتجريب، والاستنباط، والعمل من النهاية للبداية،

والاستراتيجية المعينة أو المساعدة: وهى خطوات وسيطة يستخدمها الباحث في البحث عن حل للمشكلة في إطار استخدامه للخطة العامة كمعين أو كمساعد له في الوصول إلى الحل ومنها، الرسوم، والجداول، والأشكال (حسن سلامة، 1986، 87) وتعتبر استراتيجيات حل المشكلات ألّيات فكرية، عن طريقها يمكن الوصول إلى الحل، حيث تتحدد بعاملين هامين هما: مهارة المتعلم ومستوى ذكائه والمعرفة السابقة للمتعلم بالمهارات أو المعلومات الرياضية، وكلما ارتفعت درجة صعوبة المشكلة المعروضة زاد عدد الاستراتيجيات المستخدمة لحلها، وهناك من علماء النفس المعرفي الذين ميّزوا بين نوعين من الاستراتيجيات – أيضا –:

1- **استراتيجيات روتينية** Algorithmic Strategies: حيث إن العمل الروتيني هو مجموعة من القواعد التي إذا اتبعت بصورة صحيحة، فإنها تضمن الوصول إلى حل المشكلة مثل قواعد اضرب والقسمة وغيره، وعلى ذلك فإنها بمثابة استراتيجية هامة تشمل سلسلة من العمليات العقلية

2- **استراتيجيات استكشافية** Heuristic Strategies: والتي يشار إليها بأنها مجموعة من القواعد تساعد المفكر على كيفية البحث بوسائل أكثر كفاءة، وإذا نجحت هذه الطرق فإنها تختصر وقت

البحث اختصارا شديدا وبالطبع لا يوجد ضمان لأن تنجح دائما بالضرورة (سليمان عبدالواحد ابراهيم2011، 155) وهناك من يسمي الاستراتيجيات الروتينية **بالطريقة الخوارزمية – اللوغرتمية** – لأنها تتمثل في تطبيق اجراءات محددة تضمن الوصول الى حل المشكلة ومثال ذلك إجراءات الضرب الممثلة لسلسلة من الأهداف الجزئية المنجزة والتي توصل بتطبيقها الى الحل الصحيح، والاستراتيجيات الاستكشافية تسمى **بالطريقة الاجتهادية** والتي تعبر عن القواعد العامة التي تقود غالبا إلى حل المشكلة، وكما أشرنا سابقا، أنه في بعض الأحيان قد لا توصل إلى الحل الصحيح، وقد توصل هذه الطريقة إلى أكثر من حل، بل وقد تكون أسرع من الطريقة الخوارزمية (الزغول والزغول، 2009، 281)، وإذا ما قارنت موقفك من متاهة (بها الكثير من الطرق المفتوحة والمقفولة، بالمحاولة والخطأ وإدراك العلاقات تستطيع اجتيازها)، بموقفك عند تركيب أجزاء قرص مفكك، ستجد أن سلوك المحاولة والخطأ والاستبصار يستخدمان في حل المشكلات التي تواجهنا (الداهري، 2010، 219) وتعتبر من الاستراتيجيات الهامة والمتبعة في حل المشكلات، وقد اقترح ستيرنبرج Sternberg (1992) استراتيجية **لحـــل المشكلات** تسمى: "**حلقة التفكير**" تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيراً خطياً في اتجاه واحد، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء **حل المشكلة** وبعد حلها في اتجاهين، لأن التوصل إلى **حل المشكلة** قد يؤدى إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات، وتتألف استراتيجية "حلقة التفكير" من الخطوات الآتية: الإحساس بوجود مشكلة، تحديد طبيعة المشكلة بوضوح، والتعرف على أسبابها، تحديد متطلبات **حل المشكلة** وخاصة الموارد من حيث الوقت والمال والتزام ذوى العلاقة بالمشكلة ودعمهم، وضع خطة لحل المشكلة، بدء تنفيذ الخطة، متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة، مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ، تقييم حل المشكلة، والاستعداد لمواجهة أي مشكلات مستقبلية تنجم عن الحل الذى تم التوصل إليه (Sternberg , 1992 : 200) . يتضح مما سبق أن استراتيجية حلقة التفكير هي مجموعة من الخطوات العامة التي يمكن استخدامها في **حل المشكلات** بطريقة فعّالة ومنظّمة.

وعرض **ماير Mayer (1992)** استراتيجيتين لحل المشكلات هما:

1) استراتيجية تحليل الوسائل – الغايات Means- Ends Analysis Strategy:

وتقوم على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة وتنطوي على استخدام الوسائل وتوظيفها للوصول إلى الغايات والحكم على مدى ملاءمة كل من الوسائل المتاحة

والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها بمعنى اختزال الفروق بين ما هو كائن وما يجب أن يكون "الحل".

2) استراتيجية العمل بالجمع بين الأمام والخلف Combination of working forward and working backward Strategy:

وتقوم على أساس تمكن القائم بالحل بالتحرك أو الاتجاه الأمامي أي من المعطيات إلى الهدف أو من البداية إلى النهاية للوصول إلى نتيجة مستخلصة عن سابقتها، والتحرك أو الاتجاه الخلفي أي من الهدف متجهاً نحو المعطيات لبناء الاستنتاجات للحل، وتقوم هذه الاستراتيجية على القفز في الاستنتاج وتحليل ما وراء المعلومات المعطاة أو المقدمة والقيام بمسح محددات الموقف المشكل ومعطياته بصورة دينامية، وتعتمد هذه الاستراتيجية على الخطوات التالية:

* **إعـــادة بنـــاء معطيات المشكلة،** وفيها تتم ترجمـــة كل فقرة من المعطيات إلى تمثيلات داخليـــة فرضيـــة مع إحداث التكامل بينها وبين ما هو مـــاثل في البناء المعرفي ولـــه علاقـــة بهذه المعطيات لتنتج في النهاية تمثيلات قائمة على المعنى لمعطيات المشكلة. (Hegarty & etal ,1995 :20)

* **بناء تمثلات رياضية نوعية،** وتمثل الاهتداء بالهدف المطلوب وفيها يبحث مستخدمو إستراتيجية تحليل الوسائل – الغايات عن الأرقام والكلمات المساعدة المذكورة في معطيات المشكلة، فى حين يحاول مستخدمو إستراتيجية العمل بالجمع بين الأمام والخلف بناء نموذج للمشكلة عبارة عن تمثيلات خاصة بالفرد تمثل فروضاً تقوم على أسس موضوعية، وتمثل هذه الفروض بناء خطة حل المشكلة من خلال فصل عناصر المجال عن بعضها وإعادة تركيبها بطريقة مختلفة خاصة بإدراك القائم بحل المشكلة. (Sternberg & Frensch, 1991, 120)

* **بناء خطة الحل،** بعد أن يضع القائم بالحل التمثيلات التي يعتقد أنها ذات علاقة بالوصول إلى الحل، يكون مستعداً لوضع الحسابات الضرورية لحل المشكلة، وفى حالة استخدام استراتيجية تحليل الوسائل – الغايات فلا بديل للقائم بالحل سوى ما توصل إليه حتى إذا كان خطأ، وفي المقابل فمستخدم استراتيجية العمل بالجمع بين الأمام والخلف والتي قام ببناء خطته للحل على أساسها والتي يحتفظ بها في ذاكرته العاملة يمكنه اختبار صحة فروضه للوصول إلى الحل، كذلك فإنه يستطيع بسهولة وضع أكثر من بديل للحل والوصول إلى موضع الخطأ ومن ثم فهو يتحكم في عمليات الحل (Smith -152 1991)، ويضيف جابر عبد الحميد (1999) عدداً من **استراتيجيات حل المشكلات** الأكثر استخداماً وانتشاراً وهي:

1- دراسة أمثلة محلولة Studying worked examples، وقد تبدو هذه الاستراتيجية واضحة ولكن ينبغي ذكرها لسببين: الأول أن استراتيجيات الحل الواضحة هي التي يكثر تعرضها للإغفال، والثاني أنها استراتيجية فعالة في حل المشكلات.

2- العمل على تبسيط المشكلة Work on a simple version of the problem وهذه استراتيجية فعالة جداً وتقدم الهندسة مثالاً واضحاً لحل مسائل أسهل، فإذا كنت تواجه صعوبة في حل مسائل هندسية ثلاثية الأبعاد "هندسة فراغية" فعليك أن تحل مسألة مشابهة في الهندسة المستوية "ذات بعدين "، ثم تطبق الحل على المثال الثلاثي الأبعاد.

3- حل مشكلة مماثلة Solve an analogous problem إذا وجدت صعوبة في حل مشكلة حالية لأن معرفتك بمادة الموضوع ناقصة، قد يكون من المفيد أن تفكر في مشكلة أو مسألة مشابهة عن موضوع تعرفه بدرجة أكبر، عليك أن تحل المشكلة المماثلة، ثم تستخدم نفس الطريقة لحل المشكلة الحالية، وهذه الطريقة في جوهرها هي أن تجعل غير المألوف مألوفا.ً

4- تقسيم المشكلة إلى أجزاء Break the problem into parts أن مفتاح هذه الاستراتيجية هو التأكد من أنك جزأت المشكلة إلى أجزاء قابلة للتناول والمعالجة، وتعتمد قدرتك على عمل هذا أو عدم قدرتك إلى حد كبير على مقدار ما لديك من معرفة بمادة الموضوع، وكلما ازدادت معرفتك عن المجال الذى صدرت عنه المشكلة، سهل ذلك أن تعرف كيف تجزئ المشكلة إلى أجزاء منطقية يسهل تناولها.

5- البدء من الخلف Work backward وهذه استراتيجية جيدة تستخدم حين يكون الهدف واضحاً، غير أن نقطة البدء ليس كذلك. **(**جابر عبدالحميد1999، 100**)**

كما يميز علماء النفس بين استراتيجيتين لحل المشكلات:

الاستراتيجية الأولى، تتمثل في **حل المشكلات بالأسلوب العادي (المدخل العلمي)** التي تتضمن الشعور بالمشكلة، وتحديدها، وصياغتها، وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بها، وفرض الفروض المحتملة واختبار صحة الفروض، والوصول إلى الحل. وتكون المشكلة هنا محدودة وواضحة، ويتم الوصول إلى حلها بطرائق متعارف عليها، وهي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية.

أما **الإستراتيجية الثانية** فهي: **إستراتيجية حل المشكلات الإبداعي**(CPS)(reative Problem Solving)، وهي تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية في تحديد المشكلة، واستنباط العلاقات والأفكار الضرورية للوصول إلى النتائج الإبداعية، وقدم جليفورد Guilford نموذجا مبسطا لحل المشكلات

على أساس نظريته في البناء العقلي أطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات، حيث يرى **جليفورد،** أنّ نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الابداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة (زين حسن العبادي، 2008، 7)، ويستخدم المربون الذين يقومون ببحث عمليات حل المشكلة من خلال معالجة المعلومات بشكل كبير كتابة ما يقوم به المتعلم في حل المسألة (المشكلة) أثناء قيامه بذلك، من أجل رؤية هذه الاستراتيجيات، وفهم الطريقة التي تتم فيها عملية الحل (صالح ابوجادو2011، 2011، 221) ولهذه الاستراتيجية أطر نظرية نُدرجها في أهم الاتجاهات النظرية حسب العنصر التالي:

2 – الاتجاهات النظرية لاستراتيجية حل المشكلات :

1-الاتجاه السلوكي /الارتباطي/:

يركز هذا الأسلوب على المحاولة والخطأ الذي تمثله نظرية **ثورندايك** وهذا الاتجاه يؤكد بأن الفرد عندما يواجه موقفاً أو **مشكلة** فإنه يحاول إيجاد **حل** لها، عن طريق القيام بعدة محاولات خطأ من خلالها يتوصل إلى الحل الصحيح. **فالمشكلة** هي موقف غامض، أو وجود صعوبة في فهم علاقات معينة بحاجة للتفسير، تثير الفرد وتحفزه للعمل على تفسيرها وحلها، وهي بحد ذاتها مجموعة المثيرات التي هي بحاجة إلى الحل أو مجموعة استجابات تعليمية عند السلوكيين، تقوم على ارتباط المثيرات والاستجابات، فالفرد عندما يواجه مشكلة يحاول حلها عن طريق الاستجابة، ويوظف ما لديه من معلومات، ومفاهيم وعادات فكرية سبق له تعلُمها وهذا ما يسمى بجانب الخبرة عند السلوكيين، فالنظرية السلوكية بحد ذاتها تركز على التعليم عن طريق ارتباط سلسلة من الاستجابات مع سلسلة من المثيرات، وبالتالي يتم التعميم ومن ثم يتم التمييز فالتعميم يؤدى إلى التعليم البسيط (عبد الهادي، 2004، 153) ويذكر **براتيمان** Brightman **(1990)** إن تفسير **حـــل المشـــكلة** بالعادات أو الارتباطات المتعلمة، ينفى مبدأ أساسياً يقوم عليه **تعلم حل المشكلة،** وهو اكتشاف حل جديد لا يتوافر في الحصيلة السلوكية للمتعلم، لذلك، قد لا ينطبق هذا التفسير على المواقف التعليمية التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد، وإنما استخدم أساساً لتفســير أداءات تتطلب من المتعلم اكتشاف الاستجابة الصحيحة أو الاستجابة الأفضل من بين بدائل عديدة متوافــرة (Brightman, 1990: 11)، ووفقاً لهذا الإتجاه فإن الفرد عندما تواجهه مشكلة جديدة، يجمع من خبراته الماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة مألوفة، أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي لقيها من قبل فإذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا

لجأ إلى المحاولة والخطأ، مستخرجاً من مستودع سلوكه استجابة بعد أخرى حتى يعثر على حل للمشكلة (جابر عبد الحميد، 1999، 194) وهذا يعنى أن المتعلم يواجه الموقف المشكل بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات المترابطة نتيجة للخبرات السابقة، ومجموعة من العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمى، ويحاول الوصول إلى الحل باستخدام هذه العادات مراعياً قوتها وترتيبهـــا أي يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجياً إلى استخدام العادات الأكثر قـــوة وتعقيداً، حتى الوصول للحل المناسب (عبد المجيد نشواتي، 1998، 455). وهذا ما افتقدته المدرسة الجزائرية في الكثير من أوقات التعلم والتعليم كما أشارت الكثير من الدراسات، حسب الواقع التدريسي المبني على تقديم المعلومة الجاهزة، وعدم اشراك التلميذ في حل المشكلة، نظرا لكثافة البرنامج الدراسي الخصوص وعدم كفاية الزمن بحيث أنّ البعد السلوكي يركّز على أنّ حل المشكلات عبارة عن موقف يمكن أن يخضع للتعلم، مع وجود علاقة ارتباطية بين المثيرات كمدخلات، والإستجابات كمخرجات، لكن دون التركيز والتأمل في العمليات، الوسط بين المثير والاستجابة، وهذا ما أعيب على هذا الإتجاه لتقييده للمتعلمين، حيث يبقى المتعلم مقيدا بخبراته السابقة ومكتسباته القبلية فقط، لحل المشكلات دون اكتشاف الجديد أو التوصل إلى حلول لمشكلات أكثر تعقيدا وعمقا، فتفسير الإتجاه السلوكي لحل المشكلات يعتبر تفسيرا آليا ميكانيكيا بين المثير والاستجابة دون تحقيق دور المتعلم في الوصول إلى الهدف.

2-اتجاه معالجة المعلومات:

إن الاتجاهين السلوكي والمعرفي **لحل المشكلات** قد أدّيا إلى بحوث مهمة: فبعض تنبؤاتهما أكّدتها البحوث، والبعض الآخر لم يتم تدعيمه بعد، غير أن أي من الاتجاهين ليست لديه الأدلة التجريبية الكافية لفهم نشاط **حل المشكلات** من خلال الخصائص المختلفة لكل نظرية منهما، وقد أدى هذا إلى اندماج فروضهما ليكونا معاً النموذج العام لتجهيز ومعالجة المعلومات **كطريقة لحل المشكلات**، وفيه يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدماً المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والإعداد (فتحي الزيات، 1995، 385). وتوجد بعض الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها اتجاه معالجة المعلومات في تفسيره **لحل المشكلات** وهي: **الانتباه** للمثيرات البيئية والقدرة على الاختيار الانتقائي **مستوى الأداء** عند حل أي مشكلة هو ناتج لعدد من العوامل أهمها البيانات المتاحة، وتنوع مصادر تجهيز أو إعداد المعلومات وكلاً من المعلومات البينية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءاً من هذه المعلومات. (Newel & Simon, 1990, 150)

وتقوم الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه على افتراض وجود تشابه بين العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد أثناء حل المشكلات والعمليات التي يقوم بها الحاسب الآلي في معالجة المعلومات، فكلاهما – الإنسان والحاسب الآلي – يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها باستراتيجيات معرفية محددة، وينتج استجابات نهائية (Brightman, 1990, 15). ولكن على الرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجـــة المعلومات، والتي تساهم في زيادة معرفتنا وفهمنا للسلوك البشري، فإنها لا تبرر صدق الافتراض الأساسي الذى تقوم عليه، وهو التشابه بين عمل الحاسب الآلي والنشاط السيكولوجي للإنسان، إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود العديد من المتغيرات الأخرى كالدافعية، والخبرات، والتي تســـاهم بدرجات متفاوتـــة في النشاط التفكير البشـــري، إن الحاسب الآلي غير قادر على التكيف مع المشـــكلة التي تواجهـــه كما هو الحال بالنسبة للإنســـان وإنما يمارس العمليات التي يفرض عليه المبرمـــج القيام بها (نشواتي، 1998، 458) وقد قدم **جيلفورد** Guilford **(1986)** نموذجاً لحل المشكلات قائماً على نظريته فى البناء العقلى، وأطلق عليه "**نموذج البناء العقلي لحل المشكلات** Structure of Intellect Problem Solving Model"، والخطوة الأولى في هذا النموذج تبدأ باستقبال النظام العصبي للفرد لمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل انفعالات، ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تنقية Filtering في الجزء السفلى من الدماغ عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مراكز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة (Guilford, 1986: 109)، فالمثيرات المهيجة للنظام العصبي التي يسمح لها باختراق البوابة تنبه الفرد لإدراك وجود مشكلة أولاً وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً، وعندها يبدأ الفرد عملية بحث في مخزونه المعرفي لإيجاد الحل المناسب للمشكلة، وإذا لم يجد حلاً يلجأ إلى مصادر خارجية بحثاً عن مساعدة أو معطيات وحقائق جديدة، وخلال هذه المرحلة تجرى عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التي تفرزها عمليات الذاكرة، وفى بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يمارس ما يوصف بأنه عمليات تفكير تباعدي، بمعنى أنه يتخطى مرحلة التفكير التباعدي وينتقل مباشرة إلى مرحلة التفكير التقاربي عندما يصل إلى الإجابة الصحيحة بمجرد إحساسه بالمشكلة واستعداد ذاكرته للاستجابة حسب (Guilford, 1992, 54) ويحاول أصحاب هذا الاتجاه تنظير الحوادث السيكولوجية جميعها، انطلاقا من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني، وطرق برمجة الحاسبات الالكترونية وعملها. جيلفورد في (نشواني، 1998، 458) فيتم تفسير عمليات التفكير وحل المشكلات باستعمال بعض

التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، فيؤكّد لنا إتجاه معالجة المعلومات أهمية العمليات التفكيرية، والخبرات الإدراكية في حل المشكلات.

3-الاتجاه الجشتلطي:

تقوم هذه النظرية على معرفة العلاقات الجزئية من خلال الكل، وترى بأن التفكير يرتكز على التنظيم الإدراكي للبيئة التي تحيط بالفرد، ومن ثم استبصار الموقف الكلي وخاصة عندما يواجه الفرد موقفاً أو مشكلة، ويعتبر" **كوهلر** " أحد منظري هذا الاتجاه الذي وضح ذلك من خلال تجربة تمثلت في وضع قرد في حالة جوع (مشكلة)، وكان في أعلى القفص قطف موز، فقام القرد بعدة محاولات خطأ، بعد ذلك أخذ برهة من الوقت، وكان في القفص عدة صناديق، وبعدها قام بوضعها فوق بعضها حتى وصل إلى قطف الموز. إن العملية التي قام بها بحد ذاتها تعتبر بمثابة إدراك للعلاقات الجزئية من خلال الكل. فهذا الاتجاه يؤكد على إدراك العلاقات من خلال عملية الاستبصار والفهم، وأن التعلم في هذا الاتجاه يؤكد على الإدراك الكلي، للمشكلة والتركيز على الأجزاء من خلال الكل، وعليه فإن نظرية الجشتلطية تركز على معرفة الكل ومن ثم الأجزاء التي تؤدي إلى حل المشكلة. (عبد الهادي، 2004، 154)

وعملية الاستبصار ليست دائماً عملية تعلم تؤدى إلى توصل المتعلم إلى الحل المطلوب فجأة، بل إنها في الغالب عملية تعلم تدريجي، يدرك فيها المتعلم العلاقات المختلفة في الموقف ويحاول تنظيمها في وحدات جديدة تؤدى إلى تحقيق الهدف، فيمكن الاستفادة منها أثناء حل المشكلات، عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلى للمشكلة، بحيث ينظر إليها الفرد مرة واحدة، وهذا يساعد على إدراك العلاقات التي توصل إلى الحل إذا ما أغفلنا بعض أجزاء المشـــكلة أو نظرنا إليها من زاوية واحدة، من غير أن نستوعب كل جزء فيها لأن هذا سيؤدى إلى إعاقـــة عمليـــة الوصول إلى الحـــل السليم. (صالح أبو جادو، 2000، 220)

4 – الاتجاه المعرفي:

نجد أن المعرفيون حدّدوا المشكلة بأنها ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معا وذلك من أجل تحقيق الهدف، ويتم هذا النظام وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي الى الحل للمشكلة، و يتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز وصياغة فرضيات مجردة، كما يعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه

من خبرات بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله المشكلة حتى يتمكن من الوصول الى خبرة تمثل الحل المرغوب. (سعادة، 2003، 473)

فالإتجاه المعرفي يرى بأنّ حل المشكلات يتطلب عمليات ذهنية تقتضي مستوى من الخبرات السابقة التي يستحضرها المتعلم، تُنشّط الذهن لزمن أطول بهدف الإرتقاء في معالجته الذهنية لموقف حل المشكلة الذي يصادفه ويتفاعل معه، ليتمكن في الأخير من الوصول إلى خبرة تمثل الحل المرغوب فيه للمشكلة المطروحة أمامه.

نلحظ أنّ الفرق بين النظرية **السلوكية** والنظرية **الجشتلطية** يكمن في تفسيرها لحل المشكلة، حيث أنّ النظرية الأولى تُركّز على المحاولات الخطأ للوصول إلى محاولة صحيحة مُعزّزة للعضوية بحيث تقل عدد المحاولات الخطأ ويحدث التعلم الصحيح، بينما الثانية تركز على برهة من الوقت التي تأخذها العضوية، والتي تكون النقطة الفاصلة بين المحاولات الخطأ والصحيحة للوصول إلى حل أو استجابة صحيحة وهذا ما يطلق عليه الاستبصار الذي تعتمده النظرية الجشتلطية.

أما **الاتجاه المعرفي** فيؤكد على أهمية البنى المعرفية الداخلية للفرد، ومدى توافقها وانسجامها مع البيئة المحيطة للمتعلم، كما أن هذا الاتجاه يركز على طبيعة المرحلة العقلية التي يمر بها، ويركز على العمليات العقلية المعرفية كالتمثيل والمواءمة والتوازن. (عبد الهادي 2004، 155)

أمّا الفرق بين **اتجاه المعلومات** و**الاتجاه السلوكي**، فيكمن بتركيز الإتجاه الأول على الشروط الخارجية لاكتساب القاعدة، بينما يُبدي الإتجاه الثاني اهتماما أكبر بوصف الطبيعة الدقيقة لتلك القاعدة، كما أن السلوكيين يتعاملون مع أشخاص بسطاء جدا، أما اتجاه المعلومات فيتم التعامل فيه مع أشخاص راقين، قام كل منهم بانشاء نظام تجهيزات فريد خاص به (سعادة 2003 ، 474) .

3 – كيف تنشأ المشكلات:

إن المتطلع إلى تاريخ التربية يلاحظ أن هذه الفكرة التي اعتبرت أساسية في المنهج الاندماجي ارتبطت في واقع الأمر بظهور نظرية المنهج للمربين الأنجلوسكسون وفي مقدمتهم **جون ديوي**.

تقوم نظرية المنهج القائم على أساس حل المشكلات على مسلّمة رئيسية مفادها أن الحياة متغيرة باستمرار وأن الإنسان يجد نفسه باستمرار في مواقف جديدة يتطلب منه التكيف معها، ولهذا فلا فائدة من إعطاء المتعلم معلومات جاهزة قد لا تفيده لمواجهة مواقف الحياة مستقبلا، ولهذا فإن من الأهمية بمكان إعادة النظر في وسائل التربية ومحتوياتها وطرقها والإبتعاد عن الأساليب التربوية القسرية التي يعتبرها ديوي عقيمة، وتقف كضابط خارجي مفروضة على التلاميذ، كما يؤكد **ديوي** الانطلاق من

نشاط المتعلم ومن خبراته وممارساته التي تعد منابع أكيدة ومفيدة لتربيته وتكوينه، ومن خلال هذه النظرية يقترح ديوي للمدرسة، منهجا اندماجيا قوامه مشكلات المحيط التي يعيشها التلميذ، بدل تنظيم المنهاج حول محتويات ومقررات، واستخدام المحتويات كوسيلة، والمعرفة كأدوات **لحل المشكلات** واضعا في مقدمة العمل التربوي، الممارسة والنشاط الذاتي للمتعلم.

يعتبر **ديوي** أن دور المنهج المدرسي، ينبغي أن يكرس مبدأ الخبرة كأسلوب يتيح للتلاميذ فرص التفكير في حل المشكلات والكشف على طرق التصدي لها والوصول إلى معلومات انطلاقا من مواقف حية مشكلة بدل أسلوب التلقين العقيم.وفي هذا الصدد، يؤكد ديوي ضرورة الانطلاق في التدريس من واقع التلميذ معتبرا أن أحسن وسيلة لجعله ينشط تكون بتقديم موضوعات التعليم بطرق تتحداه وتستثيره للتفكير مقرا في نفس الوقت أهمية **طريقة حل المشكلات** كأنسب طريقة للتلميذ لبناء معارفه و فرصة ثمينة لتعلّمه تعلّما فعالا. يقوم التعلم بواسطة **حل المشكلات** على وجود مكانيزمات لدى الفرد المتعلم فهذا الأخير لا يفكر إلا إذا شعر بمشكل كما أن التفكير ينشأ من الشعور بالحاجة، ويوفر هذا الأسلوب للمتعلم فرصا لتنمية كفاءاته من خلال نشاطه الذاتي ويستلزم هذا الأسلوب بالضرورة وضعه في موقف تستثيره للتفكير والنشاط وبذل الجهد، والواضح أنّ هذا الأسلوب المعتمد كوسيلة لتحقيق الإندماج بين التعلُّمات، لا يعدو عن كونه طريقة **حل المشكلات** ذاتها مع كل ما تستلزمه هذه الطريقة من شروط مادية وبشرية وتنظيمية، ويدعم هذه الفكرة البنائيون أمثال **بياجـــي**. ويعرف البنائيون حل المشكلات في ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتمثل في التنظيم المعرفي للخبرات السابقة ولمكونات المشكلة معا، وذلك من أجل تحقيق هدف. (أبو علام، 2004، 229) فالمدرسة المعرفية من المدراس المهتمة بتعليم وتعلُّم التفكير حيث بدأ هذا الإهتمام في الستينيات، فعزّز بذلك هذا التوجّه ظهور العديد من النظريات التربوية التي إهتمّت بكيفية بناء المعرفة لدى المتعلم كالنظرية البنائية – التي أشرنا إليها اعلاه –التي تستمّد فلسفتها من نظرية **بياجي** للنمو المعرفي المهتمة بنمط بناء المعرفة، ولم تُقدّم النظرية البنائية إستراتيجيات تدريسية معينة و إنما قدّمت معايير للتدريس الفعّال يمكن ترجمتها إلى إستراتيجيات متنوعة (الحذيفي والعتيبي2003، 124)، فحل المشكلات بالمفهوم المعرفي يتطلب النشاط الفعلي للمتعلم الذي يجند فيه مجموعة من القدرات تتيح له إدراك الموقف المشكل والتنسيق بين خبراته السابقة وخبراته الراهنة. وبهذا المفهوم تفترض عملية **حل المشكلات** أن هناك مستويات في حل المشكل تتحد في ضوء المستوى النفسي للمتعلم وحاجاته وطاقاته وخبراته الشخصية واستعداداته الذاتية.(أبو علام، 2004، 229) وهذا ما يظهر من ناحية أخرى فردية التعلم واختلاف إستجابات

المتعلمين فيه. فكيف يمكن أن تنشأ المشكلات أثناء عملية التدريس؟ لا شك في أن أول وأوضح مصدر هو المدرس والكتب المقررة وغيرها، وقد تكون مثل هذه المشكلات مهمة من وجهة نظر المدرس ولكنها قد لا تكون مشكلات حقيقية كما قد لا يكون لها دلالتها بالنسبة للطلاب. ذلك أنّ الطلاب يجب أن يكونوا هم المصدر الأساسي للمشكلات التي يتم معالجتها. وبعض المصادر الهامة التي يمكن أن تنشأ عنها مشكلات هي المناقشات الجماعية والرحلات وغيرها من الأنشطة التعليمية، إذ يتولد عن هذه الأنشطة كثير من الحاجات والميول التي يمكن توجيهها نحو الشعور بالمشكلات وحلولها.

ومن بين المقترحات التي تساعد الطلاب على إثارة المشكلات التي تهمهم

1ــ اسأل كل طالب أن يكتب قائمة بالمشكلات التي تهمه أو التي تعبر عن حاجاته.

2 ــ اطلب من الطلاب الاحتفاظ بسجل للنقاط ذات الطبيعة الجدلية أو الكلمات الصعبة وما شابه

3ــ توفير مصادر كثيرة يمكن الرجوع إليها.

4ــ تعرف على ميول الطلاب وزودهم بالكتب التي تساعد على تنمية هذه الميول.

5ــ اسمح للطلاب أن يشتركوا في وضع ما يوكل إليهم من وظائف منزلية.

6ــ صنف الطلاب في الفصل تبعا لميولهم ومشكلاتهم المشتركة .

7ــ شجع الطلاب على استنتاج مشكلات من المجتمع مثال ذلك: اصلاح الطرق، مشكلة المجاري، نظام المرور، ونظام الشرطة وغيرها من المشكلات العديدة في المجتمع (أبو علام، 2004، 229). وعملية حل المشكلة عملية مستمرة بمعنى أن مواجهة بعض المشكلات وحلها يؤدي الى التفكير في مشكلات جديدة، وهكذا، وهذا يصدق بشكل خاص على المشكلات ذات الطابع الجماعي . وتهتم طريقة حل المشكلات بشقّي العلم: المادة والطريقة، وذلك لإعتمادها على المعلومات السابقة في حل المشكلة، كما أنها تصل إلى معلومات جديدة وهي النتائج التي يصل إليها الفرد عن حل المشكلة (1993، Kumar) كما يوفر أسلوب حل المشكلات بيئة غنية ومتنوعة تسمح للطلبة بالمشاركة والحوار البنّاء والمناقشة الثرية والتفكير الواعي، والتحليل السليم والتامل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته، أو طرحه من مادة دراسية، مع وجود معلم يشجعهم على تحمّل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي (بن حمد رغدة 2009، 3)

3 . 1 . العوامل المؤثرة في حل المشكلات

إنّ للتعلم القائم على المشكلة تأثير ذو معنى ومهم جدا عبر المواضيع والمجالات المختلفة في الممارسات التربوية كبيئة المتعلم، والذي نتج من عمليات العمل نحو فهم وحل أو تصميم المشكلات،

ويركز على محتوى التعلم الذي يشترك فيه التلاميذ في حل مشكلات تعاونية، كي يتعلموا ما يفوق امكاناتهم مع فهم عميق للمادة التعليمية وتطوير مهارات التفكير العليا (Ho ،2008)، وهنا يستخدم المتعلم خبراته ومعارفه المسبقة حول الموقف او الموضوع للمشكل المطروح ودرجة استثارته نحوها تؤثر على قدرته لحل المشكلة، ويُعتبر ذلك من أهمّ العوامل المؤثرة في حل المشكلات، وقد أشارت اليه (**ليندا دافيدوف**) كعاملين أساسين : التعلم السابق، و مستوى الاستثارة كالتالي:

* **التعلم السابق وحل المشكلة** : يطلق علماء النفس مصطلح "الانتقال الموجب" على أثر الخبرات السابقة في مساعدتنا على التعلم أو حل المشكلات، ففي بعض الاحيان، تنمي وتحسن الخبرات السابقة القدرات العامة لحل المشكلة لدى الفرد وفي هذه الحالات للانتقال الموجب يشير علماء السلوك الى أن الكائنات الحية قد اكتسبت تأهبا للتعلم أو أنها قد تعلمت أن تتعلم ويتعلم الناس أيضا أن يتعلموا. فبعد أداء الطلاب الامتحانات التي يطبقها العديد من المدرسين يتكون لديهم " وعي الاختبارات " بحيث يمكنهم تخمين الاسئلة المحتملة، فهم يتعلمون مهارات عامة، مثل كيفية استبعاد البدائل غير المحتمل صحتها في أسئلة الاختبار من المتعدد، وكيفية كتابة مقالات جيدة مترابطة منطقيا، ومع زيادة الخبرة تزداد المهارة، وفي بعض الأحيان يعرقل التأهب الناتج عن التعلم حل المشكلات لأن الفرد قد يستجيب بصورة جامدة غير مرنة، نمطية أو الية، وعندما تثبط الحبرة السابقة تعلم شئ جديد أو حل المشكلات، فان علماء النفس يطلقون على هذا التأثير للخبرة مصطلح الانتقال السالب، (ليندا دافيدوف، 2000،115-116)

* **مستوى الاستثارة وحل المشكلة:** يرى الباحثين في كثير من الدراسات أن الكثير من المواقف للتعلم وحل المشكلات، وبعد اجراء العديد من التجارب، أثبتت، أنه كلما ازداد مستوى الاستثارة (نتيجة لتركيز الانتباه، والانفعال، والحاجات، أو أي سبب اخر) اى ان يصل الى المستوى الامثل فان التعلم الانساني وحل المشكلات، يعزز ويقوى، إلاّ أنّ زيادة الإستثارة إلى مابعد هذا الحد الأمثل تؤدي إلى ضعف الأداء وإنخفاضه (ليندا دافيدوف2000، 122-121) وعملية حل المشكلات لا تقتصر على تطبيق المعارف أوالمهارات أو الخبرات السابقة فقط، وإنما تتضمن تنسيق أو تطوير معظم أو كل العوامل السابقة لينتج عن ذلك شيئ من الإبداع الذّي لم يكن موجودا من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل ويمكن تحديد العوامل المؤثّرة في عملية حل المشكلات في:

- طريقة تقديم وعرض المشكلة وإستيعاب المسألة وفهمها
- الكفاءة في اللغة، والإتجاه نحو التفاعل مع المسألة

– معتقدات التلاميذ عن مدى قدرتهم في حل المشكلات، والفروق الفردية بينهم، إضافة إلى الأسلوب المعرفي والقدرات الفعلية، والخلفية المعرفية

– ضعف حصيلة الطالب من الخطط والإستراتيجيات والمقترحات العامة المساعدة في إكتشاف الحل زد على ذلك أثر العمليات الإنفعالية (الدافع، الملل، القلق .. اللامبالاة)ومستوى النمو (إسماعيل أمين 2001، 244).

3. 2 . ايجابيات حل المشكلات:

أوردت الأدبيات التربوية العديد من مزايا وايجابيات تعليم الطلاب حل المشكلات، حيث أوضحت أن هذا التعليم يؤدي الى:

- تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد وزيادة قدرة الطلاب على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة
- زيادة قدرة الطلاب على تطبيق المعلومات وتوظيفها في نواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية
- تعديل البنية المعرفية (المفاهيمية) لدى الطلاب وتعديل الفهم البديل (الخطأ) لديهم .
- تنمية الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حل المشكلة دون ملل أو يأس و زيادة قدرة الطلاب على تحمل المسؤولية وعلى تحمل الغموض والفشل
- زيادة قدرة الطلاب على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة، بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب الدراسي كمصدر وحيد للمعرفة (حسن حسين زيتون، 2003، 334)

ومن إيجابيات طريقة حل المشكلات – أيضا – حسب ما أورده (القرش 2016) أنّها :

- تجعل المتعلم في موقف إيجابي، لأنّه يشترك في تحديد المشكلة وتوضيحها، وإفتراض الحلول لها كما أنها تجعل التعليم أثبت في الذهن، لأنه جاء عن طريق محاولة التلميذ بنفسه أن يكتشف المشكلة التي تعترضه، وتساعد التلميذ على الإهتمام بالجانب العملي، فهو يسعى إلى مصادر المعلومات بنفسه، كالمعاجم والمعامل والمكتبات، وتنمي في الطلاب التعلُّم الذاتي، فهو الذي يبحث عن الحقائق والمعلومات بنفسه، وتساعده بذلك على إيجاد شخصية تواجه صعوبات الحياة حيث يتعود التلميذ من البداية على الفهم والتحليل والنقد كما تدّربه على أساليب تنمية التفكير في الوصول إلى الحل (القرش 2016، 155).

وتختص إستراتيجة حل المشكلات بمميزات كثيرة نذكر على سبيل المثال – لا الحصر – البعض منها:

- تجعل الطالب محورا أساسيا في العملية التعليمية، وتزيد من قدرته على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة، وتنقل التعلم من ثقافة الذاكرة الى ثقافة الإبداع (من التركيز على اكتساب الطلبة أكبر قدر من الحقائق والمعلومات، إلى تنمية مهارات التفكير العليا كالتحليل والنقد والاستنتاج و إصدار الأحكام و التنبؤ واتخاذ القرارات والتفكير الناقد والإبداعي).
- تقوّي العلاقة بين المعلم والمتعلّم (علاقة ديمقراطية تتسم بالحوار والمناقشة)، والعلاقة بين الطلاب (اجتماعية سليمة، تنمي روح العمل الجماعي) كما أنّها تثير دافعية التعلم، وتنمي مهارات الدراسة الذاتية، كما تعدد مصادر الحصول على المعلومات، وتنمي الاتجاهات العلمية، وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل (الهام عبد الحميد، 2012، 271)، وبذلك تعتبر استراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات التدريسية التي تنمي قدرة الطلاب على الملاحظة والعمل الجماعي واتخاذ القرار والتفكير الحر، كما تحقق تعلّم فعّال ونشط من جانب المتعلمين.

ويتفق كلا من (مجدي عزيز، 2000، 37) و(منصور عبدالمنعم، 2005، 26) على تميز هذه الاستراتيجية بمواصفات:

- تكسب التلاميذ طريقة التفكير العلمي السليم
- تقود التلاميذ لممارسة الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية
- تجعل التلاميذ نشطين فعّالين، إذ أن لكل منهم دورا محدّدا يقوم به (تهاني عطية، 2010، 267).

3. 4 . سلبيات استراتيجية حل المشكلات:

رغم الأهمية التي تكتسيها طريقة **حل المشكلات** في التدريس الّا أنه توجد بعض العراقيل أو صعوبات تطبيق التي قد تعترض هذه الاستراتيجية أهمها:

- أنها تحتاج في تحقيقها الى وقت طويل و جهد كبير، لاستخلاص النتائج، وقد لا تكفي حصة .
- كما أنها لا تصلح لكل المواقف، وكل المواد، وهي لا تصلح لبعض المراحل، كالمراحل الأولى للأطفال، لأنها تحتاج الى التفكير العلمي المجرد.
- كما أنه قد لا تتوفر على المراجع والمصادر التي تساعد على حل المشكلة(القرش، 2016، 156)

4 – مراحل وخطوات حل المشكلات:

ينظر لأسلوب حل المشكلات على أنه : تصور عقلي ينضوي على سلسلة من الخطوات المنظمة systematic التي يسير عليها الفرد بغية التوصل الى حل للمشكلة . فماهي هذه الخطوات ؟ لا يوجد اتفاق عام بين المفكرين في مجال (حل المشكلات) حول هذه الخطوات اذ يوجد العديد من التصورات التي قدمت حول مسميات هذه الخطوات وعددها وتسلسلها، والخطوات التي تمثل القاسم المشترك في هذه التصورات هي : (– تحديد المشكلة – جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة – اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة (بدائل للحل) – المفاضلة بين الحلول المؤقتة للمشكلة واختيار الحل – التخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه – تقيم الحل)، (حسن زيتون، 2003، 328)

وقد عُرفت خطوات حل المشكلة منذ أ قدم الأزمنة وبمعايير عدّة تتضمنها، وتعد استراتيجية حل المشكلات إستراتيجية تعليمية توفر قضايا حياتية ليتم تفحصها من قبل الطلبة. وهذه الاستراتيجيات تشجع مستويات أعلى من التفكير الناقد، وغالباً ما تتضمن المكونات الآتية: تحديد المشكلة، اختيار نموذج، اقتراح حل، الاستقصاء، جمع البيانات والتحليل، إستخلاص النتائج من البيانات وإعادة النظر – التمعن ومراجعة الحل إن تطلب الأمر، أو التقويم، وهذه هي خطوات البحث العلمي المعروفة عموما. والمؤكد أنّه تحدث أربع فعاليات متغيرة في أثناء **حل المشكلة:** معرفة أن مشكلة تقوم، الإعداد للعثور على حل، محاولة إيجاد حل وتقييم كفاية محاولة الحل (ميخائيل أسعد، 1996، 60). إذا حسن الفرد إنجازه باكتسابه الخبرة في حل مشكلات من نوع ما، قلنا إنه تعلّم أن يحُلّ. وأثناء عرض الحلول للمشكلة بالتأمل فيها، يقوم التلاميذ بتقديم النواتج والتفسيرات للمشكلة مع البحث والتفسير لهذه الوجهات المختلفة، والقيام ببناء أبعاد متعددة للمشكلة، مع وضع روابط بين هذه الأبعاد وتحديد أي منها يكون أكثر ارتباطا بالمشكلة، ليقوموا بتبنيه وتطبيقه (Huag andChung، 2008 : 623) والواضح أنه لا يحتمل أن يحدث تحسنا من مدى واسع من المشكلات لإنعدام ما يسمى بالمهارة العامة لحل المشكلات، توجد فروق فردية ضخمة في إنجاز حل أي مشكلة ولا يتوقع لمن كان جيدا في حل نوع من المشكلات أن يجيد حل أي نوع آخر، فعمومية مهارة حل المشكلات محدودة تماما. (ميخائيل 1996، 69–70)

واذا ما فصّلنا خطوات **استراتيجية حل المشكلات**، فإنّنا نجدها متتالية كالاتي:

- تحليل المعلومات ثم جمعها من أجل تحديد مشكلة ما.
- الإستفسار عن المعلومات المعطاة ووضعها تحت المحك لبيان صدقها أو تحيزها.
- تحديد فيما إذا كانت المعلومات الاضافية ضرورية أم لا.

- تحديد معلومات أخرى جديدة و مفيدة لحل المشكلة وحذف بعض مما يعتبر غير مهم.
- طرح استراتيجيات مختلفة لحل مشكلة.
- اختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلة المطروحة للنقاش.
- العمل على حل مشكلة في ضوء الاستراتيجية التي تم اختيارها.
- العمل على تقييم النتائج التي تم التوصل إليها لحل المشكلات.
- محاولة الرجوع الى الخطوة الاولى من جديد اذا كان الامر ضروريا للمشكلة ذاتها أو لواحدة جديدة غيرها.
- تطبيق خطوات حل المشكلة بدقة عالية.
- الحكم على ما تم انجازه بعد، وما الذي يمكن فعله بشكل جديد في المرات القادمة مما لم يتم انجازه. (جودت سعادة، 2003، 40)

وهناك نماذج عدة لخطوات استراتيجية حل المشكلات نذكر منها – نقلا عن (عماد شبير2011، 34،35) النماذج التالية التي جمعتها الباحثة في جدول:

جدول رقم (01): يمثل نماذج لخطوات حل المشكلات

اسم كل نموذج	خطـــوات لنمـــــاذج حـــل المشكـــــلات
نموذج فريديرك بيل	1 – تقديم المشكلة في شكل عام 2 – اعادة صياغة المشكلة بتعريف إجرائي 3 – تكوين الفروض والخطوات البديلة المناسبة لمواجهة المشكلة 4 – اختبار الفروض واختيار الحل الأفضل من الحلول البديلة 5– تعزيز الحل المناسب والتحقق من صحته
نموذج كريللك وريذنك	1 – قراءة المشكلة 2 – استكشاف الحل 3 –اختيار الأسلوب المناسب للحل 4 – حل المشكلة 5– المراجعة والتعميم
نموذج فرانك ليستر	1 –الانتباه للمشكلة 2 – الاحاطة بالمشكلة 3 –تحليل الهدف 4 – تطوير الخطة

	5- تنفيذ الخطة
نموذج شونفيلد	1 – معرفة المشكلة 2 – التأكد من فهم أبعاد المشكلة قبل البدء في حلها 3 –تخطيط الحل 4 – تتبع مسار عمليات حل المشكلة 5- تحديد مصادر الدعم واتخاذ القرار أثناء حل المشكلة

المصدر: (عماد شبير 2011ص ص34-35)

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الموضّح لنماذج عدة تمثّل خطوات حل المشكلات، اتفاقها في عدد الخطوات، اضافة الى محتواها المتشابه إلى حد كبير، وتختلف قليلا في تقديم وتأخير بعض الخطوات، والتي تصلح لجميع المواقف التعليمية – التعلمية، ونرى أن نموذج **(كريللك وريدنك)** يتكون من مجموعة من تقنيات التنقيب لحل المشكلات الرياضية، والتي تسير في إطار الخطوات المعروضة، وهي جد واضحة ومختصرة، وتصلح لباقي المشكلات المختلفة، أي لا تقتصر على المشكلات الرياضية، وتتضمن النماذج السابقة لخطوات رئيسية، يمكن اختصارها كالتالي:

- ❖ صياغة المشكلة بعد التعرف الجيد لها، ولأبعادها
- ❖ تكوين الفروض، وتخطيط الحل المناسب، واختبارها بتنفيذها
- ❖ مراجعة الحل المناسب والتحقق منه، وتعزيزه مع التعميم

وكما نرى فقد اختلف العلماء في تحديد خطوات حل المشكلة، فنجد أيضا أن **(جون ديوي)** يحدّد لحل المشكلة خمس خطوات نعبر عنها بما يلي:

1-وجود عائق للحل المباشر نتيجة للوعي بوجود طرق متشعبة في طريق حل المشكلة.

2-تعامل ذكي مع العائق يقود إلى تحديد المشكلة.

3-التعرف على الفروض المختلفة كي ينشأ منها الحل وفي ضوئها تتم الملاحظة وغيرها من العمليات الخاصة بجمع البيانات.

4-جمع معلومات أكثر عن كل فرض واختبار جميع الفروض.

5-اتخاذ فرض معين تم اختياره في الخطوة الرابعة ، ومن ثم يكون هذا هو الاختبار النهائي.

أما **دونالد جونسون** (Donald Johnson)، فيحدد ثلاثة خطوات لحل المشكلة فيما يلي:

1- تحليل المشكلة والتعرف إلى العلاقات التي تحتويها.

2- استخراج المعلومات المتصلة بالمشكلة والتوسع في تناول المعلومات ذات الوظيفة منها في حل المشكلة.

3- استخلاص المعلومات الأكثر وظيفية في حل المشكلة. (عماد شبير 2011، 36)

فنلاحظ مما سبق اختلاف تصنيف عدد خطوات **استراتيجية حل المشكلات** الذي يتراوح ما بين ثلاثة (3) إلى (6) خطوات، كلها تندرج ضمن خطوات البحث العلمي والتي لا تخلو بدورها من تحديد للمشكلة ، وصياغتها بدقة، بعد فرض الفروض واختبارها، للوصول الى النتائج المرجوّة والأهداف المحددة، ليتم تقويمها في الاخير بموضوعية للتأكد من مدى نجاعتها في حل المشكلة ويذكر بيلر (Biehler 1974) أن الخطوات التي يمكن للمدرس أن يتبعها لتدريس حل المشكلات هي:

1ــ المدخل الأول هو تعليم الطلبة الارتباطات اللفظية والمفاهيم والمبادئ والمعلومات الضرورية في المجال الذي يدرسونه.

2ــ تشجيع جو من الإستقصاء الحر في الفصل.

3ــ تشجيع ابتكار الأفكار والتعبير عنها أمام مجموعة من المستمعين المهيئين لذلك.

4ــ أن يكون المدرس مثالا جيدا للتفكير الحدسي.

5ــ تعليم خطوات حل المشكلة عندما يكون الوقت مناسبا لذلك (رجاء أبو علام، 2004، 226)

وقد ارتأت **الباحثة** إلى جمع الخطوات – السالفة الذكر- لحل المشكلة من المراجع المختلفة وأدبيات التربية العديدة، وتلخيصها في جدول :

جدول رقم (02) : خطوات استراتيجية حل المشكلات

الرقم	الخطـــــوات	محتوى خطوات حل المشكلات
01	**الاحساس بالمشكلة**	من خلال الشعور بموضوع المشكلة المراد حلها وتشكل هذه الخطوة أولى الخطوات وأهمها وتشتمل على تحديد الأهداف والهدف الرئيسي بحيث يحدد الهدف على شكل نتاج تعلمي بحيث تكون الأهداف سلوكية تعلمية من وجهة نظر المتعلم قابلة للملاحظة والقياس والتقويم

02	**تحديد المشكلة وصياغتها بوضوح**	تحديد طبيعة المشكلة، وتحليلها إلى أجزاء بحيث يسهل تناولها وإيجاد حلول لها حيث يتم: *التعرف على موقع المشكلة في الموقف، * تحديد عناصر الهدف، * تحديد العناصر المسببة للعقبات. * تحديد المشكلات الأساسية والثانوية، وإعادة صياغة المشكلة بصورة واضحة ومحددة واختيار أفضل الأساليب ملاءمة لتنفيذ الخطة. مع وضع استراتيجية لمواجهة المعوقات المتوقعة.
03	**فرض الفروض لحل المشكلة**	فبعد صياغة المشكلة على الباحث أن يجمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة من المصادر العديدة المتوافرة ومن خلال ما يجمع وما لديه من أفكار يستطيع أن يصوغ عدداً من الفرضيات لحلول ممكنة قابلة للتجريب والقياس.
04	**اختيار واختبار الفرض**	اختيار الحل المناسب، فربما يتوصل الباحث إلى عدد من الحلول الممكنة لمشكلته ولكنه لا يستطيع تطبيقها جميعاً، وهنا يركز الباحث إمكانيته واهتمامه حول الحلول المعقولة القابلة للتطبيق في إطار إمكاناته المتوافرة وأهدافه التعليمية
05	**تنفيذ الحل وتجربته وتقويمه**	تقييم الأفكار المقترحة والخيارات المتاحة وفق أسس موضوعية وذلك بـــ: * التحقق من نجاعة الأساليب المتبعة. * التحقق من صحة النتائج التي تمّ التوصل إليها وتقييم حل المشكلة والاستعداد لمواجهة مشكلة أخرى أو مشكلة مستقبلية تنجم عن الحل الناتج للمشكلة الأولى.

انّ الهدف من التعليم ليس أن يتعلم التلميذ أو المتعلّم كمية من المعلومات، بل عليه الكشف عن كيفية البحث عن المشكلة وحلها، قد تكون المشكلة ليس لها إجابة صحيحة أو دقيقة أو يكون لها حلول عديدة، وتشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة والبحث عن المعلومات ويساعدهم المعلم أثناء مرحلة التحليل والشرح يتيح المعلم للتلاميذ فرصة التعبير عن أفكارهم أن يثير المعلم دافعية التعلم لدى التلاميذ باختيار مشكلات تثير ميولهم واهتمامهم لتنمية مهارات التعاون في نفوس التلاميذ وهم يبحثون عن المشكلة مع تقسيم التلاميذ إلى فرق وجماعات سواء حسب الميول المشتركة للتلاميذ أو حسب مستوياتهم العقلية أو التحصيلية ويُعد التخطيط التعاوني مطلب رئيسي في طريقة حل المشكلات، ليتم تحديد الموضوعات الفرعية والمهام البحثية والفترة الزمنية، وفرض الفروض وجمع البيانات واختيار

الحلول المناسبة ومناقشة عامة بين التلاميذ، فيمكن بذلك تقسيم **خطوات حل المشكلات** إلى خمس **مراحل** وشرحها كالتالي **حسب** (Max 2011 ،193):

المرحلة (1): توجيه التلاميذ نحو المشكلة للإحساس والشعور بها، من خلال توضيح المُعلم لأهداف الدرس وإثارة دافعية تعلم التلاميذ، ودمجهم في نشاط حل المشكلة (تنمية المهارات العقلية البحثية والإستقلالية)، وفيها يفترض أنّ المتعلم لا يفكر ولا ينشط إلا إذا شعر بمشكلة تستثيره، ويتطلب ذلك من المُدّرس انتقاء الموضوعات الشيّقة التي تجذب انتباه التلميذ وتدعوه إلى التفكير

المرحلة (2): تنظيم التلاميذ للدرس، ويساعد المعلم التلاميذ على تعريف وتحديد مهام الدرس فيتم بذلك تحديد استراتيجيات لحل المشكلة ووضع خطط وتقنيات هادفة محددّة بطريقة علمية، وهذه هي المرحلة التي سيبحث فيها المتعلم حتى يستقر في ذهنه هدف واضح يكون محورا لجمعه المعلومات والدراسة.

المرحلة (3): مساعدة التلاميذ على البحث الجماعي والمستقل، ويشجّع المعلم التلاميذ على جمع المعلومات المناسبة وإجراء التجارب ومعرفة التفسيرات وطرق الحلول والإعتماد على الحوار والجدال والنقاش للوصول إلى حلول منطقية ومقنعة وواقعية، وهي مرحلة وضع الفرضيات ويقصد بالفرضيات الأفكار المقترحة من طرف الباحث التي ستخضع لمحّك الواقع والتحقيق من صحة الفرضيات ووصول الباحث إلى إثبات أو إبطال ما صاغه من الفروض واستخلاص النتيجة.

المرحلة (4): التوصل إلى النتائج، ويساعد المعلم التلاميذ في تخطيط هذه النتائج مثل التقارير وشرائط الفيديو والنماذج، للاستنتاج واستخلاص الحلول اللازمة للمشكلة (الموقف).

المرحلة (5): تحليل عملية حل المشكلة وتقويمها، ويساعد المعلم التلاميذ على تأمل بحوثهم والخطوات التي استخدموها في كتابة البحوث ومدى تناسقها وصحتها، مع وجوب بث روح المثابرة على حل المشكلات، وتقديم أنشطة لمساعدة الطلاب على تعلُّم الأسئلة والتقنيات اللازمة للتخطيط ومساعدة الطلاب على التفكير ما وراء المعرفة لأن اختيار وتنفيذ الخطة، يعتمد على استراتيجية التخمين والاختيار فيسأل الطالب نفسه: (يمكنني حتى التفكير في كمية تخمين لماذا سيكون تخميني جيد؟ هل تعرف أي حسابات كيف يمكنني أن أفعل إذا كان لدي تخمين؟ وأوّد أن أعرف ما إذا كان تخميني صحيحا؟) وسلسلة من الأسئلة يمكن للطلاب أن يسألوا أنفسهم ايّاها أثناء التفكير في حل المشكلة ويطلب من المُسّير مساعدتهم. (Max, 2011, 194)

ومن خلال ما سبق تُدرج الباحثة أهّم الخطوات الرئيسية **للتدريس باستراتيجية حل المشكلات** كالتالي

1 – الإحساس بوجود مشكلة.

2 – تحديد طبيعة المشكلة وصياغتها بصورة تسمح بالتعامل معها.

3 – توظيف الخبرات وجمع المعلومات اللازمة للحل.

4 – صياغة الفرضيات ووضع خطة للحل.

5 – مناقشة الفرضيات واقتراح حل بناء على المعطيات.

6 – تقويم الحل.

وقد تم تفصيل خطوات إستراتيجية حل المشكلات المدّرس بها حسب (عصرحسني2005) وفق خطوات محدّدة كالاتي:

1 – **تحديد المشكلة:** بالتقاط عبارة المشكلة، أو إيجاد ظروف مشكلة ضمن مجموعة من البيانات والمعلومات، أو المواقف، مع تحديد عناصر الهدف المبتغى والواقع، والمعضلات الموجودة بين المراد والواقع – تحديد التناقض الذي أوجد المشكلة – تحديد المشكلة الرئيسية والمشكلات .

2 – **تمثيل المشكلة:** تحديد المصطلحات الرئيسية والظروف – تحديد العناصر الرئيسية، الأهداف، والاجراءات، والمعطيات، والمجهولات – تجسيد عناصر الموقف في صورة أشكال، أو رموز، أو كلمات، أو رسوم بيانية، وغيرها (حسني عصر2005، 80)

3 – **اختيار خطة الحل:** بإعادة صياغة المشكلة ليسهل الحل – اختيار الخطة الملائمة لنمط المشكلة من بين أنماط حلول مختلفة، المحاولة والخطأ، مصفوفة متعددة الأبعاد، فرض الفروض واختبارها، صيغ رياضية معينة، تحويل المشكلة الأم إلى مشكلات صغيرة يسهل حلها، البداية من حلول سهلة ممكنة، ممارسة التمثيلات اللفظية، توقع المعضلات والتخطيط المناسب لها.

4 – **تنفيذ خطة الحل:** ضبط العمليات – إزالة المعضلات – ملائمة الاجراءات

5 – **الاستنتاج:** صياغة المخرجات – زيادة البدائل المؤكدة للحل

6 – **تقويم الحل:** صياغة المخرجات وفقا للهدف والخطوات– التأكد من كفاية الخطوات وفاعليتها في الحل الموجز الواضح. (حسني عصر2005، 80)

إذن فطريقة حل المشكلات تُعدّ إحدى أكثر أساليب التدريس فعالية حيث إنها تطور قيمة المتعلم في الاعتماد على الذات وتطوير قدرته على التفكير وإيجاد حلول للقضايا التي يواجهها؛ تتمثل هذه الطريقة في مسألة التدريس في شكل مشكلة سواء من خلال العمل الفردي أو الجماعي. تتم هذه العملية في ثلاث خطوات أو مراحل أساسية بإختصار:

مرحلة التقديم أو العرض: يجذب المعلم انتباه المتعلمين ويبدأ في طرح المشكلات ويعمل على توضيح الأبعاد المتعلقة بالمشكلة المطروحة، ويناقش مع المتعلمين الخطوات والعمليات التي قد تؤدي إلى الحل.

– **مرحلة التوجيه:** يُحفّز المعلم المتعلمين على التفكير في المعلومات المتعلقة بالمشكلة واستردادها ومراقبة أدائهم أثناء تقديم الملاحظات المناسبة لهم أثناء العثور على حل للمشكلة.

– **مرحلة التقويم** : هذه الخطوة هي تقييم الحلول التي توصل إليها المتعلمون ومناقشتها مع العمل على تقوية ودعم الحلول الصحيحة وتحديد الأخطاء واجراءات حل المشكلات المطروحة (الزغول، الزغول، 2007، 90)، ومن العناصر الثلاثة المذكورة أعلاه، يمكن تلخيص خطوات طريقة حل المشكلات ليستخدمها الأستاذ في عرض موضوع التدريس على النحو التالي:

جدول رقم (03): ملخص لمراحل حل المشكلات المستخدم من طرف المعلّم

مرحلة العرض أو التقديم	جذب إنتباه المتعلمين طرح المشكل أمام المتعلمين خطوات وعمليات الحل
مرحلة التوجيه	تحفيز المتعلمين أثناء محاولاتهم حل للمشكلة مراقبة ومتابعة أداء المتعلمين توجيه وإعطاء الملاحظات اللازمة
مرحلة التقويم	تقييم ومناقشة الحلول تعزيز الحلول الصحيحة وتقويم الأخطاء إعادة تلخيص المشكلة والحلول المناسبة لها

كما تتلخص طريقة **حل المشكلات** في إتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة، فمن خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها، ويكون التلميذ

قد اكتسب المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي، ممّا أدّى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقلية والعملية. (أبو جلالة، 2001، 105)

5 - تطور إستراتيجية حل المشكلات:

إنّ التعليم المباشر يعتمد على دعم نظري من علم النفس السلوكي ونظرية التعلم الاجتماعي، أما **التعلم المبني على المشكلات**، فيعتمد على علم النفس المعرفي كأساس نظري له، والتركيز لا يكون في معظمه على ما يعمله الطلاب (سلوكهم)، وإنمّا على تفكيرهم (تكويناتهم المعرفية) أثناء قيامهم بالمهام، وبالرغم أن دور المدرس في التعلّم المبني على المشكلات يتضمن و يتطلب بدرجة أكبر أن يعمل كمرشد وميسر بحيث يتعلم الطلاب أن يفكّروا في المشكلات على أنفسهم وأن يحلوها، ودفع الطلاب ليفكّروا ويحلوا المشكلات وليصبحوا متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا ليست أهداف جديدة للتعليم، وتدريس استراتيجيات مثل التعلم بالاكتشاف، والتدريب على البحث والاستقصاء والتدريس الاستقرائي له تاريخ طويل ومشهور، فالطريقة السقراطية تعود بنا إلى الاغريق الأوائل، وتؤكد على أهمية الاستدلال الاستقرائي والحوار في عملية التدريس والتعلّم. (بسام عبد الله طه ابراهيم، 2009، 66) ويجمع المربون بأن أصول أسلوب **حل المشكلات** في التعلم يعود الى أعمال "**جون ديوي**" الذي أكّد في بداية القرن الماضي على أن المعلومات لا تتحول بشكل مباشر، ويتطلب التعلم المشاركة النشطة للمتعلم، فقد اقترح(**جون ديوي**) بذلك مقاربة بيداغوجية تكون فيها المشكلات التي نصادفها في الواقع المعاش نقطة الانطلاق لتحقيق التعليمات، كما ألحّ على تنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتي، ويُدرج التعلم بحل المشكلات في إطار تيارات علم النفس المعرفي، والإتجاهين: البنائي والبنائي الاجتماعي، وقد عرف هذا الأسلوب تطورا هاما ابتداء من ثمانينيات القرن الماضي، وكانت له أهمية في جميع المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعة، ودلت الدراسات التجريبية على أنه يساعد المتعلمين على بلوغ نتائج أحسن على مستوى الكفاءات المهنية والكفاءات العلائقية، ويجعل لديهم القدرة على توجيه عملية البحث عن المعلومات والتعلم، وحل المشكلات بعصامية وشكل أفضل (محمد الطاهر اوعلي، 2012، 168-169)

لذلك يؤكد "**جون ديوي**" على أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات في تعليم التلاميذ، -وهو الأسلوب المخصص للدراسة في البحث الحالي - حيث تستند هذه الطريقة حسب (**ديوي**) الى إشعار التلميذ بالمشكلة المحيطة به، وحاجته الملّحة في الحصول على شيء معين، أو بلوغ هدف محدّد فيلجأ الى معلمه طلبا للتوجيه والارشاد ويرجع للكتب كي يحصل على معلومات، كما يجري تجارب

ومقارنات، وهو في ذلك قد يخطئ ويصيب ليراجع أفكاره للاستفادة من أخطائه (فدور المعلم هنا هو التوجيه فقط)، ويصل إلى حل المشكلة بعد التفكير وقد استخدم **جون ديوي** في كتابه "الديمقراطية والتربية" عام 1916 طريقة **حل المشكلات** عندما ركّز على حجرات الدراسة باعتبارها مختبرات لحل المشكلات التي توجد في الحياة، وجاء بعده تلميذه **كلباتريك** Kilpatrick وأشار إلى أن التعليم في المدرسة يجب أن يكون غرضياً وذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تعمل في مشروعات تثير اهتمامهم، كما برز الاهتمام بحل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال **ثورندايك وكوهلر**، ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانباً رئيسياً من المهارات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة إذا أصبح تطور مهاراتهم في حل المشكلات من أهم غايات المدارس (الزغول، الزغول، 2003، 267) وقد كان لـــ "**جورج بوليا**" الفضل في اعتبار إستراتيجيات حل المشكلة طريقة تدريسية، حيث يُعّرف الطُرق التدريسية بأنّها فن الإختراع أو الإكتشاف، ولذلك فهي إستراتيجيات عامة تساعد في حل المشكلات حيث يعتبر حل المشكلة نشاطا ابداعيا لا يكلل دائما بالنجاح، فطريقة التدريس ليست الّا أداء المهارات التي يجب أن تطبق بشكل صحيح يضمن النجاح. (جورج بوليا في عبيد2003، 174)

كما أسهم **جان بياجيه** و**ليف فايجوتسكي** في تنمية مفهوم البنائية، والذي يعتمد عليه قدر كبير من التعليم المعاصر المبني على المشكلات. (بسام عبدالله طه ابراهيم، 2003، 67)

وقد شرع في تطبيق هذا الأسلوب في بعض الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية وكندا في أواخر الستينيات، ثم انتقل الى بلجيكا وسويسرا، حيث شاع توظيفه في كليات الطب، وقد عرف أسلوب **حل المشكلات** تطورا هاما ابتداء من ثمانينيات القرن الماضي، وكانت له مكانة هامة في المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعة، حيث دلت الدراسات التجريبية على أن ّهذا الأسلوب يساعد المتعلمين على بلوغ نتائج أحسن على مستوى الكفاءات المهنية والكفاءات العلائقية، وهم أحسن في حل المشكلات وعصاميون في تعلمهم وقادرون على توجيه عملية بحثهم عن المعلومات والتعلم. (محمد الطاهر وعلي، 2012، 167-169)

6 – المضامين التربوية لاستراتيجية حل المشكلات:

من أهم الأسس والمضامين التربوية والتعليمية التي يجب مراعاتها أثناء تعليم حل المشكلات للتلاميذ حتى يمكن تحقيق الفائدة المرجوة منها ما ذكره (سليمان إبراهيم 2011) في السياق التالي:

1 – انتقاء المشكلات ذات المعنى والأقرب للواقع البيئي الذي يحيط بالمتعلم.

2- الإهتمام بالمشكلات التي تمثل محور إهتمام للمتعلم.

3 – الصياغة الواضحة للمشكلات، وتحديدها بدقة، حتى يتم تجنب حدوث أي التباس على المتعلم، ممّا يؤثر على فهمه للمشكلة فيخفق بذلك في الحل .

4- مساعدة المتعلمين على تحديد المعلومات التي تفيدهم في حل المشكلة وتحديد العلاقة بين هذه المعلومات وبين المطلوب الوصول إليه.

5- تقديم الارشادات والتلميحات التي تعمل على توجيه مسارات التفكير لدى المتعلمين في الاتجاه الذي يمكنهم من إدراك ما يقومون به لحل المشكلة، وذلك دون اللجوء الى تلقين الحل بصورة مباشرة وصريحة. (سليمان إبراهيم 2011 ، 160-161)

6- مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ، وربط المعلومات والبيانات في المشكلة بهذه الخلفية المعرفية، من شأنها أن تيسر عملية التعلم من جهة، وأن تحقق الجانب التطبيقي في المشكلة من جهة.

7 – مراعاة لمستوى العقلي للتلاميذ، حيث لا تكون المشكلات المعروضة دون مستواهم العقلي مما يجعلها صعبة أو مستحيلة الحل.

8 – التركيز على تعليم خطوات حل المشكلة و الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في الحل، وعدم الاكتفاء بتعليم كيفية الحصول على الحل النهائي للمشكلة. (سليمان إبراهيم 2011، 160-161)

ويمكن بذلك إستخدام إستراتيجية حل المشكلات بفعالية في مجال هام جدا هو تشخيص الضعف في المهارات المختلفة الواردة في جميع المواد التعليمية في المدرسة، بقصد بناء خطة- وفق هذه الطريقة – لعلاج جوانب الضعف في هذه المهارات، والتي يمكن ملاحظتها من طرف المعلم، ومعرفة المعلم لضعف وقوة قدرات الطلبة المختلفة تساعده على التأكد من مدى فعالية أهداف التعليم وطرائقه وأساليب تقويمه (جابر، 2010، 221)، وهذا ما يمكن اعتماده في المدرسة الجزائرية، وبالخصوص في المرحلة الثانوية لما لها من أهمية في حياة التلميذ الدراسية والاجتماعية، وفي بلورة مشروعه الشخصي الدراسي والمهني، بطريقة عملية وواقعية.

فهذه المرحلة الدراسية (الثانوية) تقابلها مرحلة نمو جد هامة في حياة الفرد إلا وهي مرحلة المراهقة، المتميزة بتقلابتها الكثيرة على الصعيد الفسيولوجي، والنفسي، ولها آثار على الصعيدين الاجتماعي والتربوي، فيتأثر التلميذ سواء بالسلب أو بالإيجاب، حيث يظهر هنا تأثره بأساليب التدريس المختلفة على تحصيله الدراسي، وسلوكه داخل وخارج الفصول الدراسية.

7 - أهمية استراتيجية حل المشكلات:

لقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بحل المشكلات في إطار علم نفس التفكير، والتفكير الابتكاري بصورة خاصة، وفي إطار التربية بصورة عامة، حيث شاعت طريقة حل المشكلات كإحدى طرائق التفكير الابتكاري المعتمدة على إثارة الذهن بمشكلة أو قضية ودفعه باتجاه تبيُّن الحل على نحو يبدو وكأن الشخص نفسه يقوم بالبحث والتنقيب والاكتشاف، وتتجلى أهمية طريقة حل المشكلات كأحد أهم طرائق تنمية التفكير، في أن الانسان في شروط المواقف الاشكالية يكشف عناصر جديدة وينمي أساليب غير مألوفة ويختبر فرضيات وتوقعات من صنعه هو، وبفضل ذلك ونتيجة له يصبح قادرا على تجاوز قدر أكبر من الصعوبات التي تواجهه وعلى اتخاذ قرارات أكثر دقة وملائمة (أنس شكشك، 2007، 39، 40) ويرى (يوسف قطامي 1990، 573) أن أهمية هذا الأسلوب في التعليم تأتي من أنّه يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي. وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها. وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، وبالتالي فإن دافعية الطفل تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم أو الحل أو الخلاص من التوتر، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما أن توظيف أسلوب حل المشكلات في التعليم يجعل التعلم مشوقا و ممتعا وفعالا وراسخا؛ لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدى المتعلم فيربطها بالخبرات اللاحقة، إضافة الى أنه يتم من خلال الممارسة العملية و المشاركة الفعلية. وهكذا فإن من أبرز مبررات توظيف أسلوب المشكلات في التعليم ما يلي:

1- اثارة دافعية الطلبة للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم. يقول (جون هيني: "إنّ أسلوب حل المشكلات يثير دافعية التلاميذ للتعلم ويمكن توظيفه في تدريس المفاهيم و القدرات التكنولوجية"). (John Heaney1988 ،7)

2- تنمية المهارات والقدرات والمعلومات، فإذا اتقن المتعلمون أسلوب حل المشكلات، وتدربوا على استخدامه في المدرسة، فانهم سيستفيدون منه في حياتهم العملية للتغلب على المشكلات التي تواجههم، وهو يزود المجتمع بما يحتاجه من أفراد مدربين خصوصا في مجال تكنولوجيا المعلومات، ويدرب التلاميذ على مهارات العمل الجماعي فينجزون أعمالهم بروح الفريق فيكتسبون قيما، مما يحدث لديهم تغيرا اجتماعيا مرغوبا فيه إضافة إلى تزويدهم بمهارات تطبيق النظريات، ويقودهم الى الإبداع في العمل. يرى كازنز (Cassans and Walts 1989، 127): "أنّ

تدريس أسلوب حل المشكلات طريقة مؤثرة في تنمية المهارات العلمية والعمليات العلمية والإبداع العلمي".

3- وهذا الأسلوب كذلك، يُشّجع الإستقلالية وتوجه الطلبة إلى التعلم الذاتي، فيقومون بدور إيجابي يتمثل في تحديد مشكلة الدراسة، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها، ووضع خطة علمية لحلها، ثم تقويم النتائج التي تم التوصل اليها، واختيار أفضل الحلول، فيزدادون بذلك علما ويكتسبون مهارة.

4- تعديل المفاهيم السابقة، حيث إن المرجعية التي يستند إليها الطفل في النظر إلى قضايا الحياة لابد أن تكون صحيحة حتى يتوصل إلى نهاية حميدة، فإذا لم تكن هذه المرجعية راسخة فإنّه سيضّل طريقه، لذلك وجب مساعدته على تعديدها لينظر إلى الأمور نظرة علمية ومحاكمتها بموضوعية.

5- تنمية القدرة على التفكير المنطقي وغيره من مهارات التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

6- تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة العراقيل والصعاب مما يدخل السرور إلى أنفسهم و يعزّز معنوياتهم.

7- تنمية مهارات العمل التعاوني وترغيبهم في العمل بروح الفريق الواحد. (الشقيرات، 2004، 71)

8- يجعل المتعلمين يدركون القيمة الوظيفية للعلم، وأهمية المعرفة للحياة، لأنها تساعدهم في تذليل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

9- يتيح للأطفال فرصا حقيقية لتطبيق ما يتعلمونه في مواقف عملية مما يجعل التعلم أكثر ثباتا؛ حيث يمارسون عملية حل المشكلات في الموقف الصفي، وخارج البناء المدرسي من خلال القيام بأنشطة لا صفّية تتعلق بالمشكلة (الشقيرات، 2004، 72)، مما يعزّز من فاعلية حل المشكلات وقدرتها في المساهمة في الحد من الكثير من المشكلات الدراسية والتربوية التي تعانيها المنظومة التربوية الجزائرية في الحياة المدرسية خاصة، كمشكلة الهدر المدرسي بشقّيه: التسرب المدرسي والرسوب الدراسي.

ويؤكّد ذلك أهمية استراتيجية حل المشكلات، وضرورة العمل بها في المؤسسات التربوية المختلفة، وفي جميع المراحل التعليمية بنظامنا التربوي.

كما يرى **(فان دالين)** أنّ استخدام هذا الأسلوب في التدريس (حل المشكلات)، ينمّي مهارات البحث العلمي عند التلاميذ، ولذلك يطلق عليها الطريقة العلمية في التوصل الى النتائج واقتراح الحلول (أمام حميدة وآخرون2000، 153)، حيث أشارت الكثير من الدراسات إلى أهمية وفعالية التدريس باستراتيجية حل المشكلات في التحصيل العلمي للتلاميذ في معظم المواد كدراسة كل من (مجدي ابراهيم 1986)، (roth1993)، (رزق 1996)، (الأزهري 1996) وغيرها من الدراسات التي كانت نتائجها التجريبية لصالح المجموعات المدُرّسة باستراتيجية حل المشكلات مقارنة بطريقة التدريس العادية. **فالقدرة على حل المشكلات** – إذن – مطلب أساسي في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية هي أساسا مواقف تتطلب حل المشكلات، كما يعتبر أكثر أشكال السلوك الانساني تعقيدا وأهمية، ويتعلم الطلاب حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، فلو كانت الحياة ذات طبيعة ثابتة، وكان لكل منهم دور أو أدوار محددة يؤدونها لما كان حل المشكلات قضية ملحة، فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره المحددة له، ولكن الحياة متغيرة، ومعقدة، وكل ما نستطيع التنبأ به هو أنها لن تكون على ماهي عليه الان في عالم كهذا، تغدو مقدرة الفرد على التكيف وحل المشكلات أمرا بالغ الأهمية (ديبونو، 2008، 193) ومن هنا نفرق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات، من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (04): الفروق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات(سليمان ابراهيم2011، 156)

الخصائص العـــــــامة	مرتفعي القدرة على حل المشكلات	منخفضي القدرة على حل المشكلات
الإتجـــــــاه الإيجـــــــابي	تكون ثقتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالمثابرة والتدرج الواعي في التحليل	الاستسلام السريع بعد أول محاولة فاشلة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة، والاستسلام بمجرد التفكير السريع في المشكلة والقفز إلى الإجابة، والقيام بمحاولة سطحية للتفكير في حل المشكلة ومن ثم تخمين الإجابة.
الحرص على الدقة	يتمتعوا بدرجة عالية من الحرص على فهم العلاقات والحقائق التي تنطوي عليها المشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة	عدم الدقة في القراءة وتجاوز فكرة أو أكثر من المشكلة لعدم كفاية الانتباه أثناء القراءة وعدم إعطاء وقت كافي لإعادة قراءة جزء صعب من المادة من فهمه فهما تاما
تجزئة المشكلة	يعمل المتعلم على تحليل المشكلة إلى مشكلات أصغر ثم يبدأ الحل من النقطة الأكثر وضوحا	عدم تجزئة المشكلة المعقدة وتناول الجزء المفهوم أولا لتسهيل الانتقال إلى الجزء الأصعب
التأمل وتجنب التخمين	السير في معالجة المشكلة خطوة بخطوة وبكل حرص من البداية للنهاية	يميلون للقفز عن المقدمات والتسرع في إعطاء الاستنتاجات وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة
الحيوية والنشـــــــاط	يظهرون نشاطا بأشكال مختلفة مثلا يسألون ويجيبون أنفسهم بصوت عالي وقد يعدون على أصابعهم ويرسمون	عدم تمثيل المشكلة إما في الذهن أو على الورق لتسهيل فهمه لها وعدم التفكير بصوت عالي أثناء العمل لحل المشكلة

نلاحظ من الجدول أعلاه الذي يوضح الفروق بين المتعلمين ذوي القدرة المرتفعة والمنخفضة على حل المشكلات، أن أهم الخصائص والسمات العامة التي نلاحظ فيها هذه الفروق تتمثل في: **الاتجاه الايجابي** الذي يتصف صاحبه بالثقة في النفس والرؤية الايجابية التحليلية للمشكلة وفحواها، وعدم التسرع في الحكم، بل التعمق في التفكير لحل المشكلة، وتتمثل الخاصية الثانية في **الحرص على الدقة** في التعرف الدقيق لمحتوى المشكلة وتشخيصها الجيد والسليم، أمّا الخاصية الثالثة فتتمثل في **تجزئة**

المشكلة، لأن تفصيل أجزاء المشكلة ومعرفة خصوصية كل جزء يساعد في حل المشكلة بصفة أكثر فعالية، والخاصية الرابعة تتعلق **بالتأمل وتجنب التخمين**، حيث يتم التروي في التحليل بالتدرج في خطوات حل المشكلة، وتشير الخاصية الخامسة إلى **الحيوية والنشاط** التي يتصف بها مرتفعي القدرة على حل المشكلات من خلال الدينامية الحركية أثناء التفكير في حل المشكلة بكل نشاط وحيوية على الصعيدين الفكري والجسدي.

ونخلص إلى أن ّأسلوب **حل المشكلات** يسعى لوضع الطلبة أمام مشكلة حقيقية شعروا بها وعايشوها، وهي طريقة ممتازة في **التدريس** إذ تنقل الطلبة من الحفظ والتلقين إلى الفهم والإستخدام والتطبيق، فالتعلّم من خلال المشكلة يكسب الطلبة معلومات ومهارات حياتية لأنهم يتعلمون من خلال العمل وفي مواجهة مواقف واقعية. (عبيدات وأبو السميد، 2005، 67)

خلاصة:

تكشف الفقرات السابقة أنّ أهم ما يميز أسلوب التعليم بواسطة حل المشكلات وظيفته، هذا ما جعل المربين ينقلونه من وضعه كطريقة تربوية إلى إستراتيجية في التعلم بكل ما يحمله مفهوم الإستراتيجية من معنى ومن مستلزمات، وتبرز هذه الاستراتيجية في المقاربة الجديدة التي تبنّتها الإصلاحات التربوية الجديدة في النظام التربوي الجزائري إلا وهي بيداغوجيا الكفاءات التي تعتبر استراتيجية حل المشكلات من أهم طرق التدريس المعتمدة في المدرسة الحديثة، ومنحى حل المشكلات في التدريس بمفهومه الجديد يحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية، وقد برزت بذلك الحاجة أيضا الى تطوير أساليب التفكير المنطقي ليصبح الفرد قادرا على التعامل مع المشكلات المصاحبة للتطور التكنولوجي الهائل الذي نعيشه في عصرنا الحالي.

ويعد حل المشكلات من العمليات التي يتحدد على أساسها نجاح الفرد وكفاءته في التعامل مع مواقف الحياة اليومية، فقد يواجه الكثير من المشكلات التي تتنوع تنوعا كبيرا من حيث الصعوبة والأهمية، وما تستثيره المشكلة من نشاط عقلي غالبا ما ينشد الناس حلولا لها، فبينما تحتاج بعض المشكلات إلى نشاط عقلي بسيط، تحتاج بعض المشكلات الأخرى إلى عمليات غاية في الدقة والتعقيد، لذلك ارتأينا بعد التعرف على ماهية استراتيجية حل المشكلات، إلى التعرف على عملية التفكير وماهية التفكير النقدي كأحد أهم أنواعه ويمثل المتغير الثاني في البحث الحالي، مع التطرق إلى مكوناته وبعض مهاراته، وما هي خصائصه ومميزاته وأهميته؟

الفصل الرابع: التفكير النقدي

تمهيد

1- ماهية التفكير النقدي.

2- خصائص ومعايير التفكير النقدي.

3 – مهارات التفكير النقدي.

4- مكونات التفكير النقدي وقياسه.

5 – التدرب على التفكير النقدي.

6 – أهمية التفكير النقدي.

خلاصة

تمهيد

يعد **التفكير النقدي** من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً، وذلك لما له من أهمية بالغة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم؛ إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية على تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير النقدي ليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان، فمهارته متعلمة و تحتاج إلى ممارسة وتدريب، ولا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة. فالتفكير النقدي يتأتى باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطق الاستدلالي والاستقرائي والتحليلي، ومن الصعب انشغال الذهن بعملية التفكير الناقد دون دعم عمليات تفكير أخرى، فما مفهوم التفكير النقدي؟ وماهي مميزاته وخصائصه؟ وأهم مهاراته؟ وماهي مكوناته؟ ومعاييره؟

وهذا ما سوف نحاول الإجابة عليه في الفصل الثالث للدراسة الذي يتناول ماهية التفكير النقدي بعد التطرق إلى مفهوم التفكير وأنماطه.

1- ماهية التفكيـــــــر:

لقد بدأت دراسة التفكير في إطار علم الفلسفة، فنجد أرسطو يفسر هذه العملية في ضوء مبادئ التشابه والتضاد والتجاور، ثم ظهر بعد ذلك في القرن السابع عشر فريق ينادي بالمنهج الاستبطاني في دراسة الشعور، وفريق اخر يفسر السلوك في ضوء الأسس الارتباطية للسلوك، ثم تطورت بعد ذلك الدراسة العلمية للسلوك في إطار كل من المدرسة السلوكية والمدرسة الجشتالطية (سيد خير الله، 1978، 101)، و**التفكير** عموما سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته، ويتم **التفكير** من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة، ويتضمن التفكير البحث عن معنى، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد. ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته، كما أنه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه بدون إجراء فعل ظاهري، فالتفكير سلوك يستخدم الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة أي التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها، ويستخدم الإنسان عملية التفكير عندما يواجه سؤال أو يشعر بوجود مشكلة تصادفه، والعلاقة بين التفكير والمشكلة متداخله حيث أنهما وجهان لعملة

واحدة، فالتفكير لا يحدث إلاّ إذا كانت هناك مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه وتحتاج إلى تقديم حل لها لاستكمال النقص أو إزالة التعارض والتناقض مما يؤدي في النهاية إلى غلق ما هو ناقص في الموقف وحل أو تسوية المشكلة، والتفكير كما نعلم فريضة أرسى أُسُسُها الإسلام ورسّخ مهاراتها في عقول أبنائه، فليس هناك دين أعطى العقل والتفكير مساحة كبيرة من الإهتمام مثل الدّين الإسلامي وعندما يخاطب القرآن الكريم الإنسان المسلم فإنّه يركز على عقله ووعيه وتفكيره، ولأهمية التفكير للإنسان المسلم وردت كلمة تفكير أو مرادافاتها (يتفكرون – يبصرون – يعقلون – يتذكرون– يتدبرون .. إلخ) مرات عدّة في القرآن الكريم، لا يمكن حصرها، ونذكر فقط أمثلة حول ذلك، كقوله تعالى: (...**ذلك مثل القوم الذين كذّبوا بأياتنا فاقصص القصص لعلّهم يتفكّرُون**). (سورة الأعراف، الآية 176)، وفي نفس السورة بقوله تعالى: (**أو لم يتفكّروا ما بصاحبهم من جنّة ان هو إلاّ نذير مبين**). (سورة الأعراف، الآية 184)، كما أشار إلى أهمية التفكير بالتذكّر في قوله تعالى: (**ومن كل ّ شيء خلقنا زوجين لعلّكم تذّكّرون**). (سورة الذّاريات ، الآية 49) ، وكما قال عزّوجلّ (**اعلموا أنّ الله يُحي الارض بعد موتها قد بيّنا لكم الايات لعلّكم تعقلُون**). (سورة الحديد، الآية 17)

كما ُصوّر لنا القران الكريم من خلال القصص القرآني كيفية إهتداء سيدنا إبراهيم – عليه السلام – إلى الوحدانية بعد إعمال العقل والتفكير النقدي السليم وقد أشارت دراسة (حجازي، سناء 2008) إلى أنّه تعالى يحثّنا، على أن نكون ايجابيين وقادرين على حل مشكلاتنا، ويتجلى ذلك في قوله تعالى: (**قالوا فيما كنتم قالوا كنا مُستضعفين في الأرض قالوا ألم تكن أرض الله واسعة فتهاجروا فيها**). (سورة النساء، الآية: 97)

أمّا إذا بحثنا في كتب علم وأدبيات التربية نجد الكثير من التعريفات لعملية التفكير متشابه إلى حد كبير، والبعض الاخر يتناول جوانب مختلفة لهذا المفهوم، نذكر منها التالي:

- التفكير إعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط جديدة وخلق علاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل
- النشاط الذي يحل به الشخص المشكلة مهما كانت طبيعته سواء تطلب هذا النشاط تفكيرا أكثر او أقل حسبما يكون الموقف أكثر أو أقل اشكالا، وعلى ذلك فإن التفكير يتضمن شيئين أساسيين: الأول مشكلة تُعرض والثاني خُطّة تحدد كيف ينجح الفرد أو يفشل في إنتاج الاستجابة المناسبة. (سيد خير الله، 1978، 102)

ويعتبر **التفكير** – في أبسط تعريفاته – كل ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول أو الفعل، والتي تبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره، أو ما نراه، ثم تمرُّ بتقييم ما نفهمه حبا أو كرها، وتنتهي

بمحاولة حل أي مشكلة تعترضنا، وبالتفكير يتم معالجة معطيات الخبرة بواسطة الذكاء، وقد شُبّهت العلاقة بين التفكير والذكاء بالسيارة والسائق، فالسيارة هي قدرات وقيادتها مهارة، والسائق الماهر يقود أي سيارة بفاعلية عالية، وغير الماهر قد يُدمّر أعلى السيارات قوّة، وتبدأ رحلة التفكير عند الإنسان عندما لا يعرف ما الذي سيقوم به بالتحديد. (حبيب عبد الكريم 1995، 18)

وهو تجربة ذهنية تشمل كل نشاط عقلي يستخدم الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والاشارات والتعبيرات والايماءات، التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين. (سيد خير الله، 1978، 103)

ويرى كل من **(كوستا وكيليك)** أن التفكير معالجة عقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها (costa & kellic ،2001)، كما عرفّه أوزغود (OSSGOOD ،1997) بأنه تمثيل داخلي للأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة (العتوم وآخرون2005، 206)، ونستنتج مما سبق أنّه ليس هناك تعريفا محددا للتفكير ولكن يمكن الإفتراض بأن الفرد يقوم بنشاط فكري عند إعتراضه لأي مشكلة كي يصل إلى حل مناسب لها، حيث يمتاز هذا النشاط الفكري بالقدرة على إدراك العلاقات الأساسية في الموقف المشكل، وعلى اختيار أحسن بديل من بين البدائل المتاحة طبعا، كما يمتاز بالقدرة على الإستبصار وإعادة تنظيم الخبرات المناسبة، وإعادة تنظيم الأفكار المُتاحة ذلك بهدف الوصول إلى أفكار جديدة.

ويمكن تصنيف مهارات التفكير إلى فئتين رئيسيتين هما: **مهارات التفكير الدنيا** والتي تعني الاستخدام المحدود للعمليات العقلية كالحفظ والاستظهار والتذكر، وهي عمليات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا. **ومهارات التفكير العليا** والتي تعني الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، ويحدث ذلك عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها بعيداً عن الحلول أو الصياغات البسيطة للإجابة على سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الإستخدام الروتيني للعمليات العقلية الدنيا، هذا ويقع ضمن هذه الفئة مجموعة من أنواع التفكير، كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد. (خير الله 1978، 107)

وللتفكير أنماط مختلفة، قسمّها العلماء والمختصون إلى عدة أنواع ذكر منها (سيد خير الل):

التفكير الملموس (تفكير عياني)، التفكير المجرد، التفكير الموضوعي العلمي (التفكير التقاربي) والذي يحمل في طياته أكثر من نمط كالتفكير الحدسي الإنطوائي والإنبساطي، أو التفكير الإستدلالي الإستقرائي أو الإستنباطي. (خير الله 1978، 108)

– التفكير النقدي، والتفكير الابتكاري (التفكير التباعدي) حيث كمية المعلومات للفرد كثيرة كما ومتفرعة كيفا، ويمتاز التفكير التباعدي بالمرونة والطلاقة، والتفكير القائم على التعميم عن طريق تكوين مفاهيم مختلفة، والتفكير القائم على التمييز. (خير الله، 1978، 108)

وتشير المراجع الكثيرة إلى أنواع متعددة من التفكير حيث أكدّت العديد من الدراسات النفسية والتربوية وجود تصنيفات عديدة للتفكير وفقا لأشكاله المتناظرة أو أنماطه ومنهجياته المتعددة ونذكر هنا فقط أهم الأنماط أو الأشكال – دون تفصيلها – ودون الإعتماد على معيار محدد ومنها: التفكير الحسي، التفكير المادي، المجرد، المنطقي، الإستقرائي، الإستنباطي، الإستكشافي، الإستبصاري، الناقد، الإبداعي، الجانبي، العمودي، التأملي، ما وراء المعرفي والتفكير عالي الرتبة. (العتوم وآخرون 2005، 210–212)

فالتفكير من أكثر الموضوعات التي يختلف الرؤى حوله، وتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل البشري، وتعقد عملياته، وتبين لنا أنّه كغيره من المفاهيم المجردة – الذكاء مثلا – والتي يصعب علينا قياسها مباشرة، أو تحديد ماهيتها بسهولة لذا فقد استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدّة، ليميزوا بين نوع واخر من أنواعه، وليؤكدّوا بذات الوقت على تعقده، وصعوبة الاحاطة بجميع جوانبه، فنجدهم بذلك يتحدثون عن أنماط مختلفة من: التفكير النقدي، والتفكير الابداعي، والتفكير التأملي، والتفكير الرياضي، والتفكير العلمي، والتفكير المعرفي، وما وراء المعرفي وغيرها من الأنواع، فينظر الى بعض أنماط التفكير حسب (العتوم وآخرون 2009، 17–18)، كما لو كانت على خط متصل، يمثّل أحد طرفيه شكلا بسيطا من التفكير، وطرفه الاخر شكلا متقدما منه، كما في التفكير المتقارب – المتباعد، والتفكير الفعّال –غير الفعّال، والتفكير المحسوس – المجرّد، والتفكير المتسرّع – التأملي، والتفكير المعرفي –ما وراء المعرفي .

وقد تم التطرق إلى عملية التفكير وموضوعاته في جُلّ النظريات والإتجاهات العديدة في علم النفس، وحاولت كل نظرية تفسيره وفقا لمبادئها ومفاهيمها، حيث نجد – مثلا – حسب ما ورد في (العتوم 2007، 31) أن:

النظرية السلوكية تعتبر الخبرة أو التعلُّم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والإستجابة هي بمثابة التفكير، حيث يرى السلوكيون الجدد أنّ المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دورا هاما في تشكيل السلوك وحدوث التعلم، من خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير، والإستفادة من معلومات الذاكرة، فالخبرة إذن تحدث بتخزين المعلومات والمعارف في الذاكرة، لتُسترجع عند الحاجة. أما **النظرية المعرفية**، فترى بأنّ التفكير سلسلة من النشاطات المعرفية غير المرئية، التي تسير وفق نظام محدّد، ويلعب الدماغ دورا مباشرا في تنظيمها، فتنمو وتتطور مع نمو الفرد معرفيا وفق عاملي الخبرة والنضج.

بينما ترى **النظرية الجشطالتية** أن التفكير يتم بصورة كلّية، من خلال النظرة الكلية للموقف، المُحدّد بالإستبصار، أو التعلُّم بالتبصّر المُعتمد أساسا على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل.

ويُؤكّد لنا إتجاه **معالجة المعلومات** الإفتراض القائل بوجود تشابه بين العمليات الفكرية والنشاط المعرفي الإنساني، وبين عمل الحاسبات الآلية، حيث تُفسّر عمليات التفكير وحل المشكلات باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، بتحديد الخطوات في أي نشاط تفكيري، ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي، لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان (جودت سعادة 2003، 473)

ويبقى التفكير عموما ضرورة حيوية للإنسان، يجعله قادرا على التعلُّم واكتساب المعارف الجديدة والخبرات، بل هو الأساس لنجاح الأفراد وتقدّم الأمم، ومدى النجاح أو الإخفاق يتحدّد بمستوى التفكير، فكل المواقف الحياتية والوضعيات التعلمية – التعليمية، ومختلف العلاقات مع الآخرين ....الخ عبارة عن نتاج تفكير الأفراد والمجتمعات.

ويعتبر **التفكير النقدي** من أهم أنماط وأنواع التفكير المعروفة، ومجاله مجال واسع الحدود، وموضع الإهتمام المكثف من قبل الباحثين والتربويون والنفسيون من المعنيون بالسلوك المعرفي بالخصوص، لذلك تستهدف المضامين التالية مفهوم التفكير النقدي، والتعرف على مكوناته ومعاييره مهاراته وأهم خصائصه وخصائص المفكر الناقد إضافة إلى التدرب على التفكير النقدي ومعرفة أهميته.

1 -1 – تعريـــــف التفكير النقدي (critical thinking):

التفكير النقدي، لمحة تاريخية:

إنّ مصطلح **التفكير الناقد** من أعقد المصطلحات المستخدمة وأكثرها غموضا وصعوبة، في مجرى التفكير وقاموسه، ويفسر هذا المصطلح – لدى العامة – بتفسيرات سالبة تعني الهدم والانتقاص، والنقد اللاذع المُدمّر، أو قد يعني التفكير التقويمي، **والتفكير النقدي** يعني كل اجراءات التفكير بدءا من اتخاذ القرار حتى تحليل الأجزاء، كما يعني كل العلاقات اللازمة للتفسير، وقد يقصد به – في سياقات أخرى – تلك المهارات المشتقة من تصنيف بلوم في المستوى السادس من المجال المعرفي، وللتفكير النقدي بداية محددة ينطلق من فكرة سابقة، أو إستنتاج سابق ليتناول تقويم الأمر أو الموضوع (حسني عصر2005، 59-60)

والمتتبع للأدبيات المتعلقة **بالتفكير الناقد** يمكنه أن يلحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلى إختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من ناحية، وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقدها من ناحية أخرى، حيث يعتبر **التفكير النقدي** عملية عقلية، تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، دون الإلتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد الى معايير معينة، من أجل اصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى إستنتاج أو تعميم أو قرار أو حل للمشكلة موضوع الاهتمام. (نايفة قطامي، 2004، 277)

يرجع – في الواقع – مفهوم **التفكير الناقد** في أصوله التاريخية إلى أيام **سقراط** التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه وتفسير السلوك. وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال **جون ديوي** عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والإستقصاء وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئا للمساهمة في حركة إصلاح المدارس والتربية، ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية و تربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية (عصفور والطرخان، 1999، 86)، وحتى التناول الحديث لموضوع التفكير كان في غالبيته بالتبادل مع **التفكير الناقد**، ككتابات **بنكرسون** 1985، وشراج 1988، ثم **ماك دانيل وكريس لورنس** 1990، وفيشر 1991، وغيرهم تشير بوضوح إلى هذا، بالإضافة إلى التناول المستقل **للتفكير الناقد** على

مستوى القياس والتنمية معا بهدف التنبيه إلى أهمية هذا النوع من التفكير للإنسان وللمجتمع معا، والدعوة إلى إعادة النظر في مدى ابتعاد المجتمعات بمؤسساتها التربوية عن تعليمه لأفرادها، والمخاطر المترتبة على هذا حاضرا ومستقبلا (عزيزة السيد، 1995، 39)

ويرى بعض الباحثين أن **التفكير النقدي** موضوع قديم قدم الفلسفة والمنطق، بل ومرتبط بالإنسان والمعرفة منذ الأزل، لكنه كمجال علمي معرفي، يعد حديث النشأة نسبيا، ويرجع الفضل لذلك – كما أشرنا سابقا – إلى العديد من التربويون المهتمون بالسلوك المعرفي الإنساني، أمثال جون ديوي (john dewey) في بداية القرن العشرين بكتابه المعروف (كيف نُفكّر؟) الذي تتبع فيه التاريخ الطبيعي لأساليب التقصّي العلمي للحقائق، وحدّد الفرق بين التفكير العادي والتفكير التأملي (reflective thinking) والتقصّي (inquiry)، ودعواه إلى التحرر من الجمود الذهني في التفكير (dewey، 1910)، فكانت كتبه اللاحقة تدعو للتقصّي العلمي للحقائق، والتربية المنظمة، ولذلك أُعتُبر(جون ديوي) الرائد الحقيقي للتفكير النقدي من طرف (ليبمان 1998) وهكذا توالت جهود وإهتمامات الباحثين أمثال (smith&ennis) و(watson & glaser) حيث قدّما المعنى الأوسع للتفكير النقدي وحددّا الأبعاد الرئيسية له من خلال إعدادهما للمقياس المعروف لتقدير مهارات التفكير النقدي لدى الأفراد حسب ما ورد في (التميمي 2002، 15–16)، وقد كانت محاولة (جون ديوي) في تعريف التفكير النقدي من المحاولات الأولى، حيث عرفّه بأنّه عبارة عن تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر يتناول دراسة وتحليل المعتقدات وما هو مُتوقّع من المعارف، استنادا إلى أرضية حقيقية تدعمها القدرة على الإستنتاج، ويرى أنّ التفكير النقدي يعني بشكل عام تقييم القيّم وغيرها من الفرضيات بهدف التوصل إلى حكم أو اتجاهات مدعومة بما يؤيدها. (أبو جادو، نوفل 2007، 226)

وقد أصبح الهدف الرئيسي للعملية التعليمية التعلّمية هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير النقدي، وتعتقد هندريك (HENDRIK) أنّ كل طالب يستطيع أن يتعلّم كيف يفكر تفكيرا ناقدا إذا ما أُتيحت له فرص التدّرب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية، وأنّ مجرد الإنتقال من حال الموافقة إلى الرفض المباشر والسريع للفكرة، يُعّد خطوة ايجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطالب. (جروان 2005، 62)

1 – 2 – التعريف اللغوي:

لقد أكّد (الغامدي، 2005، 32) على أن مصطلح التفكير الناقد من أعقد المصطلحات المستخدمة وأكثرها غموضا في مجرى التفكير وقاموسه، ويُفسّر – غالبا – لدى العامة بتفسيرات سالبة، تعني الهدم والانتقاص والنقد اللاذع المدمر. مع أن ذلك لا يرتبط بشكل واضح بالمعنى اللغوي العربي الصحيح للمصطلح، حيث ورد في لسان العرب "الفعل **نقد**" بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها، كما ورد تعبير "**نقد** الشعر والنثر" في المعجم الوسيط، بمعنى أظهر ما فيهما من عيب أو حسن (جروان، 2002، 65) وفي اللغة الانجليزية يطلق عليه **critical**، والكلمة مشتقة من الأصل اللاتيني **criticus**، أو اليوناني **kritiko**، ويعني القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام، ويفسر المدلول اللغوي للكلمة اليونانية: النظرة في مهارات التحليل والحكم والمجادلة للوصول إلى الحقيقة (نايفة القطامي، 2004، 275)، **و**تفيد كلمة **(نقد)** في اللغة العربية: اختيار الشيء لتمييز الجيد من الرديء، وبناءً عليه فإن تدريب المتعلمين على **التفكير الناقد** يكون بإكسابهم مهارة التمييز بين الصواب والخطأ، وبين الصح والزائف فيتمكنوا بذلك من تقويم مسيرتهم باتجاه إتقان العمل والإبداع. (طافش، 2004، 81)

1 – 3 – التعريف الاصطلاحي:

اعتبر **التفكير النقدي CRITICAL THINKING** بأنّه: التعقل والتأمل المُرّكز على تقرير ما يجب أن يسمح بنشره وما لا يسمح، ويركز على التقييم الصادق أو الفاعل، لذلك يحاول المفكر الناقد أن يكون مدركا لمبادئه لتكون فعالة ومنطقية (مجدي عزيز ابراهيم، 2005، 414)، فالتفكير الناقد حسب (مجدي ابراهيم) تحليل دقيق وموضوعي لأي ادّعاء، مصدر أو اعتقاد للحكم على مدى صحته وصدقه وقيمته، وهو عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون الالتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقويمه استنادا إلى معايير معينة منطقية المعنى، من أجل إصدار حكم على قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار وهذه هي فعالية المبادئ التي استند عليها.

وقد عرّفه – **دي بونو** – الذي يعد من أشهر وأهم من كتب في التفكير بأنه: القدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والحكم على شيء معين. (سليمان ابرهيم، 2010، 254)

كما يمكن تعريف التفكير الناقد على أنه مجموعة من الاستراتيجيات، الصور، العمليات العقيلة التي يستخدمها الفرد لحل مشكلاته ولاتخاذ قراراته، أو لتعلم مفاهيم جديدة. إنه تفكير عملي، وليس

مجرد عملية، لا يسعى فقط إلى الفهم بل يمكن من خلاله إعطاء منتوج (كلام، فعل، حدث)، إنه يستلزم استخدام المعرفة للقيام بتغير معقول يتمثل في إصدار حكم على الأقل، ويمكن حتى الوصول إلى تطبيق هذا الحكم. (Lipman,2006 :203-205)

ويمثل **التفكير النقدي** قدرة التلاميذ على الاستنتاج، وتعرف الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. (موسى مصطفى 1994، 118)

وقد عُرّف من طرف خيرالله (1982) بأنّه ذلك النوع من التفكير الذي يشتمل على اخضاع المعلومات التي لدى الأفراد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملائمتها لما لديهم من معلومات أخرى ثبت صدقها وثباتها، وذلك بعد التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة، كما أُعتبر التفكير الناقد من بين المهارات الضرورية لمواجهة التحديات في القرن الحادي والعشرون وذلك ما أشارت إليه دراسة أجراها (Hilliam, Myser 1999) حيث حدّد ست مهارات ضرورية هي: المهارات الأكاديمية، مهارات الاتصال، مهارات التفكير الناقد، مهارات حل المشكلات والإدارة الذاتية، مهارات البحث عن المصادر والمعلومات، المهارات التكنولوجية واستخدام الحاسوب، ويُحوّل التفكير الناقد عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له، فهو يُكسب الإنسان تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة، ومراقبة الأفكار مما يجعلها أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعد في وضع القرارات في حياتهم اليومية وتبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي. (Lavoie, 2011, 15)

وقد عُرفّ التفكير النقدي من طرف **السوّيد** (2000)، بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم بتقويم المعلومات التي تواجهه، حيث يستخدم التفكير العقلي المبني على مجموعة من الاجراءات، والقواعد والمعايير، التي يتم الحكم في ضوءها على مصداقية المعلومات ومن ثم استخدامها في الغرض المطلوب. (الإمام واسماعيل 2010، 85)

تعريف شانص (**1986CHANC**): **التفكير النقدي** يمثل القدرة على تحليل الحقائق وابداع الافكار وتنظيمها والدفاع عن الأفكار، وعمل المقارنات والاستنتاج وتقييم المناقشات وحل المشكلات.

تعريف ماير (MAYER ،1993) **للتفكير النقدي** على أنّه عملية منتظمة و نشطة لفهم وتقييم المناقشات، ومناقشة توفر التأكيد فيما يتعلق بخصائص موضوع أو العلاقة بين موضوعين أو أكثر، ودليل لدعم أو دحض التأكيد، ويعترف المفكرون النقديون أنه لا توجد طريقة صحيحة واحدة لفهم وتقييم المناقشات، وأن كافة المحاولات ليست بالضرورة ناجحة أو صائبة. كما يرى هيت

(HUIT ،1998) بأن التفكير النقدي نشاط ذهني منظم لتقييم وجهات نظر ونزعات وعمل الأحكام التي باستطاعتها توجيه تطور المعتقدات والقيام بالأفعال. (ناصر الجديان، 2011، 51)

أي أن التفكير النقدي قد يخص موضوع بحد ذاته ليُناقش ويُحلّل ليتم تقييمه بكل موضوعية، أو قد يخص مناقشة ومقارنة موضوعين أو أكثر، ولكُل رأيه ونقده الخاص اتجاهها، بعد فحص للوقائع وتقديم الأدلّة والحجج التي لا يمكن اعتبارها سليمة في كل الحالات، فقد تتغير بتغير المواقف والمواضيع، بل وفي الموقف والموضوع نفسه، ويسهم بذلك في بلورة بعض المعتقدات والأفكار بذاتها

تعريف (عبد الكريم حبيب، 2003، 238) **للتفكير النقدي** بأنه نوع من التفكير المسؤول الذي يُسير عمليات الوصول للقرار، ويعتمد على معايير ومحكات خاصة، وكذلك على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة.

تعريف (Ennis، 1985، 45) **للتفكير الناقد** بأنه نوع من أنواع التفكير التأملي المعقول الذي يحتاج من المتعلم أن يكوّن اعتقادا معينا حول حادثة أو موقف ممّا يؤدّي به الى استنتاجات وقرارات مبرّرة أو مؤيّدة بأدلة مقبولة).

يعرف **مور وباركر** (Moor and Parker) **التفكير الناقد** بأنه "عبارة عن الحكم الحذر والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه". (سعادة، 2003 ، 103)

ويُعرّف **التفكير النقدي** بأنه عبارة عن عملية تبنّي قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيدا عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع، أو تجنبها الدّقة، أو تعرضّها الى تدخل محتمل للعوامل الذاتية. (عفانة عز 1998، 46)

ويرى **لاسكر**: أن **التفكير الناقد** هو تلك العملية العقلية التي يتم خلالها الشعور بالمشكلة وتمحيصها، ودراسة أوجه التناقض التي قد تساعد على النمو والتقدم والتوصل إلى الأحكام والمبادئ العامة وليس الوقوف عند الجزئيات وحدها بما يؤدى إلى اكتشاف العناصر مع تجنب القرارات المسبقة أو التعصب لرأى معين. (لاسكر، 1980، 6-7)

أي أنّ التفكير النقدي يعني هنا مراعاة الدقّة والاتصّاف بالموضوعية أثناء الحكم واتخاذ القرار بمهارة علمية لامتناهية، دون التسرع أو التحيّز، ويكون التعميم في الحكم بحد ذاته عاما، لا يتوقف على الجزئيات البسيطة، ويكون ذلك بعد تمحيص المشكل ودراسته بشكل دقيق وعميق.

أما **واطسن وجلسر (watson & glaser1980)**، فقد عرّفا **التفكير النقدي** بأنّه محاولة مستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلا من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي المساعدة في تحديد قيمة مختلف الأدلة للوصول إلى نتائج سليمة، واختيار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (الإمام وإسماعيل 81،2010)، بمعنى استخدام المنطق والموضوعية كشرطين أساسين لتحقيق عملية التفكير النقدي.

وكما نعلم أنّ التفكير نشاط معرفي يعطي المعنى والدلالة للمثيرات المحيطة بالإنسان، من خلال البنية المعرفية، ممّا يجعل الأفراد يتأقلمون ويتكيفيون مع ظروف البيئة المحيطة بهم وواقعهم المعاش، باستخدام الحواس، والخبرات السابقة لديهم، من خلال الذاكرة وعملية التذكر ...

أمّا **التفكير النقدي** فيقوم على تقصي الدّقة في ملاحظة هذه الوقائع التي تصل بالموضوعات، ومناقشتها وتقويمها والتقيد بالعلاقات الصحيحة الذي ينتمي اليه هذا الواقع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية وسليمة، مع مراعاة الموضوعية العلمية، وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثير بالنواحي العاطفية أو الأفكار و الخلفيات السابقة حول المواضيع، أو الآراء التقليدية.

وبنفس هذا المنحى الشمولي في التعريف لواطسون وغليسر، يعرّف فتحي عبد الرحمن جروان التفكير الناقد بأنه نشاط عقلي مركب هادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء، وتقييمه بالإستناد إلى معايير أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة من المهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنف ضمن ثلاث فئات هي: مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقييم (الغامدي، 2005، 33)، لذلك يعتبر مفهوم التفكير الناقد مفهوم مركب يتداخل مع مفاهيم تربوية تفكيرية أخرى، حيث يُنظر إليه أحيانا أنه يُناظر مستوى التفكير المجرد عند «**بياجيه**» أو مستوى التقويم Evaluation عند «**بلوم** Bloom»، أو يتشابه مع إستراتيجيات حل المشكلات، بل و ينظر إليه أحيانا أخرى على أساس أنه التفكير المنطقي والاستقصاء أو التفكير الإبداعي. (جروان، 2002، 66)

ونظراً لاختلاف الباحثين والمنظرين حول مفهوم **التفكير الناقد**، فقد تداعت مجموعة من الخبراء والباحثين المهتمين بموضوع التفكير الناقد، بدعوة من الجمعية الفلسفية الأمريكية، إذ اجتمع ما يقارب من (46) خبيراً يمثلون مجموعة من الباحثين من مختلف الحقول الأكاديمية، كالعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والتربية؛ وذلك لبحث مفهوم التفكير الناقد، ومهاراته الأساسية، وقد استمر هذا البحث لمدة عامين متتالين بدءاً من عام (1990-1992)، لقد استخدم هؤلاء الخبراء

استراتيجية دلفي (Delphi Method) للإجابة عن السؤال الأساسي وهو: كيف يمكن تعريف **التفكير الناقد** لمستوى الجامعة، بحيث يمكن لمدرب مساق التفكير الناقد أن يتعرف إلى مهارات التفكير الناقد؟ وقد كانت مهمة الباحث المركزي في استراتيجية **دلفي** تكمن في تلقي الاستجابات من الخبراء المشتركين في هذا البحث، ومن ثم العمل على تلخيصها، ثم إرسالها مجدداً إلى الخبراء، وذلك بهدف الحصول على مزيد من المعلومات وردود الأفعال من هؤلاء الخبراء عن الإجابات والأسئلة التي تم جمعها (Facione & Facione,1998). وتكمن أهمية طريقة **دلفي** في أنها تتيح الفرصة لكل خبير مشارك في عملية البحث أن يقدم الحجج والبراهين والمعلومات التي من شأنها أن تثري عملية البحث التي هم بصدد حلها. وبعد أن يستكمل الباحث المركزي عملية جمع المعلومات والحجج والأدلة والمعلومات من قبل مجموعة الخبراء يتيح الفرصة لأفراد هيئة الخبراء أن يقرروا قبولها أو رفضها من خلال الاقتراع الذي يتم بين أفراد الهيئة، وإن لم يتم الاتفاق بين أفراد هيئة الخبراء، فعندئذٍ يتم تسجيل نقاط الاختلاف بين هيئة الخبراء (Facione & Facione,1998). حيث توصلت هذه الهيئة على مدار سنتين من البحث إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد على النحو الآتي: "نحن نفهم **التفكير الناقد** على أنه حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس والتي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. ويعد التفكير الناقد أداة أساسية للاستقصاء، وضمن هذا المفهوم فإن التفكير الناقد يعد قوة تحريرية في مجال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية." (Facione, 1998)

ويعرفه (STEVEN, 1998) بأنّه تفكير تأمّلي وهادف ومسؤول ومعقول، يعمل على توجيه التفكير وتصحيح مساره، بما يتوافق والمعرفة والقيّم الإنسانية العالمية (العتوم وآخرون 2006، 210)

فالتفكير النقدي السليم يساهم في تطور المعرفة العلمية، ويصحّح اتجاهات التفكير العام بما يساير الحياة العملية للإنسان بصفة موضوعية وصحيحة. من خلال التقصي والبحث والتحليل والإستنتاج بعقلانية ووضوح وبكل دقة وحرية، وبصفة جد منتظمة.

وقد أظهرت نتائج الدراسات الحديثة في التسعينيات كآخر المستجدات حول التفكير النقدي آنذاك بأن:

* نتائج اختبارات الذكاء لا تعبر حقيقة عن مستوى الذكاء، و أن هناك الكثير من مظاهر الذكاء التي تؤثر في التفكير الناقد لا تقيسها اختبارات الذكاء، بينما أصبح تعليم التفكير الناقد حاجة ملحة، وممارسة مهارات التفكير تساعدنا على أن نصبح مفكرين بشكل أفضل.

* إن المعلومات الواردة من علم الأعصاب و تشريح الدماغ تشير إلى أن الدماغ يشبه العضلة، وكلما إستخدمناه أصبح أكثر فعالية، وأنّ الأساليب الجديدة في التفاعل مع المعلومات خلال المحاضرات والقراءات والنقاشات الجماعية لتعزيز التعلم والفهم تؤكد أن التفكير الناقد فاعل وليس سلبياً والاهتمامات الشخصية والميول مثله مثل العامل الجمالي والتشويقي لها الدور الفاعل في تطوير الاتجاهات اللازمة للتفكير كما يعتبر زيادة الإهتمام بعمليات التفكير المنطقي تؤدي إلى الاهتمام بمعرفة كيفية صنع القرارات والاستنتاجات وتوضيح طبيعة مثل هذه القرارات والاستنتاجات مع التركيز على فهم وجهات النظر الأخرى واستخدام وجهات نظر مختلفة لتطوير القدرة على التفكير المنطقي، فالعقول المفكرة ليست بالضرورة متشابهة و القناعة المتزايدة بفكرة "أن ليس هناك طريق واحد للحل" وفكرة "أن ليس هناك جواباً واحداً صحيحاً" بعبارة أخرى أن كل جواب صحيح في سياقه المناسب وأن الإعتراف المتزايد بفكرة الأخطاء المفيدة و بفكرة أنّ الفشل المرحلي هو ثمن النجاح والتطور (Alfaro) . Lefevre , 1995, 13

والإقتناع بعمليات المشاركة في الخطأ والتي تساعد الآخرين على تجنب نفس الأخطاء وتطوير استراتيجيات جديدة تساعد على الاستفادة من آلية عمل دماغنا وهذا ما يتضمن كيفية: حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، تشكيل عادات جيدة للاستقصاء **(Alfaro –1995, 13)**

وقد أشار الباحث الجزائري **(تيغزة)**، بأنّ مفهوم التفكير الناقد يعيش مفارقة طريفة على مستوى التصور فمن ذا الذي لا يعرف المقصود بالنقد أو التفكير الناقد؟- حسب قوله – كون هذا اللفظ دارج وشائع في الحياة اليومية، من جهة، ولأنه تعبير متواتر جدا في اللغة العربية، من جهة أخرى، ومع ذلك، يعيش أزمة تعريفية حقيقية كمصطلح، فمفارقته أنه يجمع بين الوضوح والغموض، وبين البساطة والتعقيد، وبين الثبات والمرونة، وبين التحديد واللاتحديد، فدلالته واضحة تلقائيا وبديهية على المستوى اللغوي والاستعمال العامي، ومتشعبة على المستوى الأكاديمي. (محمد تيغزة 2005، 362)

ويرى Smith حسب ما ورد في (الغامدي، 2005، 34) أنّ الحاجة لتعليم التفكير الناقد تبرز بوضوح في عصر كثرت فيه المعلومات وعمّت فيه وسائل الإعلام، والإشاعات والدعايات والمصادر

المختلفة، وأمام هذا الفيض العارم من المعلومات؛ لابد من وسيلة للحكم على مصداقية المصادر المعلوماتية، وهذه الوسيلة تتمثل في القدرة على التفكير الناقد.

2 – خصائص التفكير النقدي ومعاييـــره :

يمثل الغموض – حسب **ستروم وباوكوس** – (strohm & baukus 1950) إحدى المهام والخصائص الأساسية للتفكير الناقد، حيث أكدا على أن الغموض والشك يخدمان التفكير النقدي وأنهما ضروريان ويمثلان جانبا منتجا وبناءا من العملية الذهنية، ومن خصائصه أيضا التركيز على الأمور أو القضايا فوق المعرفية، وقد حدّد ويد (wade 1995) ثماني خصائص للتفكير النقدي تمثلت في: طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، وفحص الأدلة، وتحليل كل من الافتراضات والتحيزات، وتجنب التفكير العاطفي، وتجنب التبسيط الزائد للأمور، والأخذ في الحسبان التفسيرات الأخرى للأمور، وتحمل الغموض، كما حدّد **باير**، في كتابه (التفكير الناقد، 1995) مجموعة من الخصائص الأساسية لذلك النمط من التفكير، والمتمثلة في: توفر القابليات أو العادات العقلية المهمة (كالتشكك العقلي المتفتح، الدقة، الوضوح ...)، وتوفر المعايير أو المحكات المناسبة، مع خاصية توفر نوع من المجادلة (عبارة أو مقترح مدعوم بدليل)، خاصية الإهتمام بالاستنباط أو الاستنتاج، والإهتمام بوجهات النظر الأخرى وتوفر اجراءات لتطبيق المعايير أو المحكات التي يتمثل أهمها في طرح الأسئلة والتوصل إلى أحكام مع تحديد الافتراضات. (سعادة جودت2003، 104– 105) .

ويمكن تلخيص **خصائص التفكير النقدي** في الاتي:

1 – إن التفكير النقدي عملية ذهنية تتضمن مهارات متعددة

2 – يمكن التدرب على مهارات التفكير النقدي الجزئية لتحقيق كفاية التفكير الناقد

3 – تتضمن مهارات التفكير النقدي كمهارة نظامية: التحقق من الشيء، تقييم الشيء بالاستناد إلى معايير، الوصول إلى استنتاج أو تعميم، أو قرار، مهارة اتخاذ قرار تبعا للبيانات والمعلومات المتجمعة لدى الطالب، ثم حل مشكلة يواجهها الطالب. (علي الحلاق، 2007، 44)

أما Oneil حسب (الغامدي،2005، 39) فقد لخص أهم سمات المفكر الناقد في خاصيتين أساسيتين، نرى أن لهما دورا جوهريا للمتعلم في تعلمه وتعامله مع بيئة التعليم وفق التكنولوجيات الحديثة ومميزاتها، وهما أولا: القدرة على التمييز بين التحيز وبين المنطق.

ثانيا: القدرة على التمييز بين الرأي والوقائع (أو الحقائق).

كما أورد الباحثون المتخصصون في علم النفس التربوي قائمة من الخصائص و السلوكيات البارزة في وصف الشخص الذي يفكر تفكيرا ناقدا، نذكر البعض منها:

- يكون منفتحا على الأفكار الجديدة الأصلية، ولا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئا عنه، ويحاول تجنب الأخطاء الشائعة في إستدلاله للأمور، ويحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي كما أنه يعرف المشكلة بوضوح، ويستخدم مصادر علمية موثوقة، ويشير إليها، ويبقى على صلة بجوهر الموضوع، ويتخذ قرارا مبنيا على أسس ومعايير محددّة، إضافة إلى أنه يبحث عن الأسباب والبدائل، ويتخذ موقف بأدلة كافية، ويتساءل عن أي شيء غير مفهوم، ينقل أفكاره بوضوح، يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة، وبذلك يصدر الأحكام المناسبة، بكل موضوعية، القرار الملائم في ضوء المعلومات المتوفرة، فتنمو بذلك قدراته، ويساعد التفكير النقدي الأفراد في الحياة المدرسية والحياة العملية (علي الحلاق2007، 45) وهي نفس الخصائص والسمات التي حدّدها (هارنادك 1996) إضافة إلى تعرّفه للفرق بين النتيجة التي قد تكون حقيقية وغيرها، ويعترف بعدم معرفته إذا سُئل عن موضوع ما ولا يعرف الإجابة. (العتوم واخرون 2005، 220)
- ويرى –**هنري جيروكس**– بأن التفكير النقدي محاولة يسعى فيها صاحبها الى تحديد المعايير التي يستند إليها الكاتب أو المؤلف في تعامله مع المعلومات، وفي اختياره الحقائق، وفي تحديده المشكلات، وكل ذلك يكون من خلال مداخل عديدة هي المعلومات والتأكيدات والخبرات المعينة في التمييز بين ما هو حقيقة وما هو رأي (حسني عصر، 2005، 63)

ويقصد **بمعايير التفكير النقدي**، تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساسا في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييم الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح، ويجب على المعلم أن يتابع استنتاجات طلبته وحواراتهم بكل اهتمام وفق هذه المعايير، ويتوقف لمناقشتهم كلما دعت الحاجة الى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير، وفي ذلك نذكر ما نقله (جروان، 1999، 78) عن **Ederand paul. 1996** من معايير للتفكير النقدي والمتمثلة أساسا في:

الوضوح: عبارة واضحة، نستطيع فهمها ومعرفة مقصد المتكلم أو الطالب المتعلم

الصحـــة: العبارة صحيحة، وموثقة

الدّقـــــة: إستفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان

الربط: مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة

العمـــق: المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة او تشعب الموضوع

الاتساع: الشمولية، حيث تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع في الاعتبار

المنطق: أي تنظيم الأفكار، وتسلسلها و ترابطها بطريقة تؤدي الى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة. وقد تفق الباحثون على وجوب توافر هذه المعايير – المذكورة انفا – في التفكير النقدي عند معالجة ظاهرة ما أو موقف معين، وتُعد هذه المعايير بمثابة موجهات للمعلم أو المتعلم للتأكد من فعالية التفكير النقدي. كما **يتسم التفكير النقدي**، بمهارات عدة، تنعكس على المفكر، وتمكنه من تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يبادر إلى مناقشتها علميا بعيدا عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقّة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية (سعاد جبر سعيد، 2008، 78)

3 – مهارات التفكير النقدي:

يعد التفكير الناقد هدفا أساسيا من أهداف التربية والتعليم في كثير من الدول وذلك ضمن توجه الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم، وقد أصبح التفكير الناقد شعارا للعديد من رجال التربية ومسعا عاما للتربية والتعليم. من هنا نجد أن المربون قاموا بالدراسات والأبحاث المختلفة لتفعيل مهارات التفكير الناقد في التدريس، والمناهج وتعليم المعلم لاستخدامه في غرف الصف (السرور، 1998، 283).

ويعتبر **بابر (beyer. 1985)** من أوائل من قدم قوائم التفكير النقدي والتي اشتملت على مهارات معرفة القضايا الرئيسية وتحديدها والتعرف على الافتراضات غير المعلنة مع تقييم الأدلة والتعرف على الصور النمطية، والكشف عن التحيز والدوافع المؤدية له، بالإضافة الى التمييز بين البيانات الواضحة منها وغير الواضحة، والتعرف على مدى مناسبة المعلومات واختبارها لمعرفة مدى ترابطها والوصول الى استنتاجات مبررة، وقد حدّد **(بايـــر)** مهارات التفكير النقدي، مبينا أنها بعض من العمليات التي يمكن بها وصف هذه المهارات، بالرغم من أنها الأكثر شيوعا، خاصة في الدراسات الاجتماعية، وحددّها في: تقرير مصداقية المصادر وتقرير الدّقة الفعلية لعبارة معينة وتمييز المعلومات والادعاءات والأسباب واكتشاف التحيز ومعرفة حالات عدم الثبات المنطقي والمغالطات في الحجج وتقرير مدى قوة حجة معينة. (الإمام وإسماعيل 2010، 90)

وبناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام (فاشيون وفاشيون) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

1. مهارة التحليل Analysis Skill: يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى. للتعبير عن إعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

2. مهارة الاستقراء Induction Skill: يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث، وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات. (الدليمي2007، 165)

3. مهارة الاستدلال Inference Skill: تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية، وتضمنت هذه المهارة (12) فقرة.

4. مهارة الاستنتاج Deductive Skill: تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات، وتضمنت هذه المهارة (4) فقرات.

5. مهارة التقييم Evaluation Skill: إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما: تقييم الإدعاءات، وتقييم الحجج، وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات. (الدليمي2007، 165)

نظرا لأهمية تنمية مهارات التفكير النقدي في العملية التربوية ككُل، فإنّنا نحتاج إلى الإستخدام المستمر لها، لضمان تطويرها والحفاظ عليها في نفس الوقت، وهذه المهمة تُلقى على عاتق المعلّم للسهر على تطبيقها أينما وكيفما سُنحت له الفرصة، في الفصول الدراسية، وأثناء المواقف التعليمية المختلفة، ممّا يستدعي منه ملازمة الإطلاّع على التطور المستمر في طرق تعليم التفكير، والبحث الدائم عن الفرص المناسبة لتطبيق مهارات التفكير النقدي في المواد الدراسية المناسبة في المناهج التربوية المختلفة، حيث يتم ذلك سواء بتعليم التفكير الناقد دون الارتباط بمنهج معين، أي عن طريق تناول المهارات المكونة له بالتدريب من خلال مواقف حياتية تستخلص من الأحداث اليومية التي يواجهها المتعلّم، أو بتعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد عن طريق إدماجها في محتوى دراسي معين، لمادة معينة أو كل المواد مثلا، باعتماد المعلمين على أساليب واستراتيجيات تدريس جديدة في تقديم المادة تنمي مهارات التفكير عموما، ومهارات التفكير النقدي خصوصا لدى المتعلمين، وهذا ما سعت إليه منظومتنا التربوية في إطار الإصلاحات الجديدة، ضمن بيداغوجية الكفاءات، بوصفها منهجية جديدة لمواجهة تحديات التدفق المعرفي والتطور التكنولوجي الذي يشهده القرن الواحد والعشرون، ومن بين الطرائق البيداغوجية التي تجعل المتعلم محور العملية التعلمية، و تكسبه مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائية، وما يُلاحظ في الواقع أنّ هناك مؤشرات تومئ إلى عجز النظام التربوي عن الإرتقاء والتغير وصعوبة تجسيد هذه الآليات الحديثة في المنظومة التربوية فهناك قرائن وعوامل عديدة تتحكم في إنجاح هذه العملية والتوافق بين المقررات المدرسية و الممارسات التطبيقية، أي بين الواقع و المأمول، رغم دعوة المقاربة الجديدة إلى إتاحة الفرصة لتطبيق مهارات التفكير النقدي، من خلال تضمين المناهج الدراسية في مواد مختلفة لأهداف تُنمّي التفكير النقدي، ومهاراته العديدة، كالتصنيف والتحليل في مادة الرياضيات – مثلا –، وفرض الفروض والإستنتاج في مادة التاريخ، والإستدلال والإستقراء في مادة الفلسفة، بتقديم الحجج والأدلة والبراهين، لصياغة الأحكام والتقييم بكل موضوعية دون تحيّز، بما يناسب الموضوع أو الموقف، مع مراعاة الدقّة والمنطق والحقيقة، وهذا كلّه نستخلصه من محتوى البرامج الدراسية، وفقا للمناهج المتبّعة، لكن الممارسات اليومية في التدريس تعكس واقعا مغايرا، يكرّس فيه المعلم – للأسف – إعادة في نشر المعلومات والمحتويات والمعارف بصفة القائية تلقينية تقليدية جافة، ليستعيدها من المتعلم أثناء عملية التقييم دون التطرق لرأيه، أو التعرض لمداركه، وهذا ما يمكن تسميته **بمُعلّم: معطي للمعلومات**، وبما أنّ الموضوعية والدقة من خصائص النقد، فإنّ هناك من المعلمين، من يسعى للعمل على تنمية مهارات التفكير عموما ومهارات

التفكير النقدي خصوصا، باستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، أو بتضمين المواد المختلفة لمهارات معينة، تعتبر من أهم الكفاءات المستهدفة في الدروس المُقدّمة للمتعلمين، ويمكن إطلاق تسمية **معلّمي تفكير** عليهم، لكنهم فئة قليلة جدا. والقليل منهم، يفهم فعلا، ما يُقدّمه لتلاميذه، في اطار التغيرات التربوية الحالية، التي تريد مواكبة العصر، عصر التفكير، لذلك فإن تطبيق او تعليم مهارات التفكير مطلب أساسي لذكاء المتعلمين، ومسايرتهم بفاعلية للمستجدات المعرفية المتطورة باستمرار، والمعلومات المتجدّدة بشكل دائم ويصنف (واطسون وجليسر، Watson & Glaser) المهارات الرئيسة للتفكير النقدي في: معرفة الإفتراضات، الإستنتاج، التفسير، الإستنباط (الدليمي2007، 165)

وهذه مثّلت أهم وأكثر التصنيفات شهرة و شيوعا، وهذا الإختلاف في تصنيف مهارات التفكير النقدي يعود لإختلاف النظرة إليه والإختلاف في تعريفه، باختلاف التوجه النظري للعلماء والمفكّرين حيث يصنف البعض الاخر مهارات التفكير النقدي تتمثل مهارات التفكير الناقد في:

- **مهارة التنبؤ بالافتراضات:** وهي قدرة تتعلق بتفحص الحوادث أو الوقائع أو البيانات التي يتضمنها موضوع ما، ويحكم عليها في ضوء البيانات او الأدلة المتوافرة.
- **مهارة التفسير:** وتتمثل في القدرة على إعطاء مسوغات أو استخلاص نتائج معينة من حقائق أو وقائع أو حوادث مشاهدة يقبلها العقل الإنساني.
- **مهارة تقويم الحجج:** وهي القدرة على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالا مباشرا بموضوع معين، والتمييز بين مواطن القوة والضعف في الحجج على قضية في ضوء الأدلة الواضحة.
- **مهارة الاستنباط:** وتشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها، بالاعتماد على مجموعة من الإجراءات الذهنية التي تنتقل من العام إلى الخاص. وبمعنى آخر، القدرة على تحديد العلاقات بين الموقف ومواقف أخرى والاستفادة من المعرفة السابقة بتلك المواقف في التعامل مع الموقف الجديد.
- **مهارة تقويم الاستنتاجات:** وتتمثل في القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة. وهذا حسب ما ورد في (الزغلول،2012،283، النجدي والشيخ، 2011، ابراهيم، 2010، الحدابي وآخرون، 2010)

4 – مكونات التفكير النقدي وقياســه:

1.4. مكونات التفكير النقدي:

إن لعملية **التفكير النقدي** خمس **مكونات** أساسية، إذا افتقدت إحداهم لا تتم العملية اطلاقا، إذ لكل منها علاقة ببقية المكونات، فهي متناسقة فيما بينها، وهي كالتالي:

- **القاعدة المعرفية:** هي كل ما يعرفه الفرد ويعتقده و هي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض، ويتكون من الوقائع والمعتقدات والقيم، وهي تؤثر جميعها على تفكير الفرد، وتفسر هذه القاعدة فقط باعتبارها تضم جميع ما تم استنتاجه سابقا، أو مدى ما تم ادراكه واكتشافه، وتضم الوقائع والقيم سواء كانت دينية أو إجتماعية أو سياسية أو مهنية، والمعتقدات التي تمثل خلاصات الخبرات السابقة وقد تم تقبُلُها على أنها صحيحة.
- **الأحداث الخارجية:** وهي المثيرات التي تثير الاحساس بالتناقض، المثيرة للتفكير النقدي، وقد تكون مثيرات من بيئة الفصل المدرسي – مثلا – أو بيئة العمل أو المواقف العامة أو الخبرات الشخصية خارج هذا النطاق. (أنس شكشك، 2007، 117)

  وهي كلها تقوّم المثيرات المختلفة للتفكير النقدي، وتتوقف كفاءة المثير على مستوى النمو العقلي للفرد، لذلك نجد أن هذه المثيرات تتباين في شدّتها و تدرجها من الوضوح والبساطة إلى أقصى درجات الغموض والتركيب.
- **االنظرية الشخصية:** هي الصيغة التي يستمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعا مميزا وجهة نظر شخصية ثم أن النظرية الشخصية في الإطار الذي تتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه، ويستخدم الفرد هذه النظرية في تقويم أي حدث خارجي، ومن ثم فكل فرد له نظريته في علاقاته مع الاْخرين، في الحياة، في المهنة، و يطل الفرد من خلال خبراته الحياتية المختلفة ينمي هذه النظرية ويصقلها من خلال تلك القاعدة المعرفية.
- **شعور بالتناقض أو التباعد:** بمجرد الشعور بذلك يمثل عاملا دافعا تترتب عليه بقية خطوات التفكير، فمؤشرات الإحساس بالتناقض قد تتباين بدءا من نظرة قلقة الى يد ترتفع في الهواء كي تسأل، الى حركة عقلية أو جسمانية في اتجاه البحث عن مصادر للمعرفة، وادراك الفرد لهذا التناقض يمكن حدوثه في أي وقت، غير أنه ادراك يُستثار بالعوامل الدافعة – كما يتحدد بالنظرية

الشخصية – ويمكن التنبؤ بالأحداث المؤدية الى الإحساس بالتناقض، كما يمكن ملاحظة الآثار الناتجة لهذا الاحساس.

- **حل التناقض:** هي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير النقدي، حيث يسعى الفرد الى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير النقدي، فبعد حدوث الشعور بالتناقض يُستثار التفكير النقدي الذي استشعره ما بين الحدث الخارجي وبين النظرية الشخصية الخاصة بالفرد في تفسير الأحداث بوجه عام. (أنس شكشك، 2007، 117-119).

فالتفكير النقدي – إذن- يشمل عملية إيجاد العلاقات والروابط بين الأشياء وتقييم جميع جوانب الموقف، أو المشكلة المطروحة، ويشمل التفكير النقدي على المهارات التي تجعل التلميذ أكثر نشاطا ومشاركة في عملية التعلم، ومن خلالها يتم – أيضا – التركيز على المشكلات التي تحتاج اجراء خطوتين أو أكثر، حيث يقوم الفرد بجمع المعلومات وتنظيمها والتحقق من صحتها وتحليلها، كما يجب أن يجيد الفرد الإستفادة من الخبرات والمعرفة السابقة، والربط بينها و بين المشكلة الحالية، ويشمل التفكير النقدي فهم وادراك النصوص الأدبية، والتمييز بين البيانات القيمة والدخيلة، وفهم المشكلة من جميع جوانبها، والمفكر الناقد – طبعا – هو الذي يجد حلا للمشكلة، ويدرس مدى ملائمة ومنطقية هذا الحل، وما إذا كان له أثر في البيانات التي تحصل عليها، كما يمثل التفكير النقدي عمليتي التحليل والفحص في أنشطة المنهج المختلفة. (مجدي عزيز ابراهيم، 2005، 245)

4 . 2 . قياس التفكير النقدي:

لقد بينت أدبيات التربية والدراسات التربوية المختلفة أن الأدوات المتاحة لقياس التفكير النقدي لصغار الناضجين والمراهقين تقوم جميعها على إطار الإستدلال الشكلي وليس الإستدلال العلمي، ومن ثم يكون تركيز هذه الإختبارات على تقويم أداء الفرد على المشكلات أو العبارات التي تتضمنها الأداة، أي أنّ هذه الأدوات تتبع التوجيه أو التوجه التقليدي لقياس مهارات التفكير، كما أن درجاتها تتداخل بالضرورة مع درجات الذكاء أو الإستعداد الأكاديمي، فالمستجيبون لهذه الأدوات لا يخلقون أفكارا من إبداعهم الخاص، بل هم يحكمون على المسلمات، والإستنتاج والإستقراء المتمثل بالفعل في عبارات الإختبار، ومن أكثر هذه الأدوات شيوعا: اختبارات التفكير الناقد لواطسن جليسر 1980، وكورنيل 1985، واختبار ايني وير 1986. (الجابري والعامري، 2013، 278)

اختبار واطسن جليسر 1980 :

ويتكون هذا الاختبار من خمسة إختبارات فرعية لقياس تمييز المسلمات، الاستنتاج، الاستقراء، التفسير، وتقويم الحجج، وكل من هذه الاختبارات الفرعية يتكون من مجموعة من المواقف تتبع بعدد من العبارات التي تكشف اجابة الفرد عليها عن القدرات الخمس السالفة الذكر، وصياغة مواقف هذا الاختبار تتبع الاستدلال الشكلي تستقي مضمونها من المشكلات الاجتماعية المحيطة بالأفراد، وعليهم تحديد – من خلال المعلومات المعطاة في الموقف – المسلمات و الاستنتاج الذي يتسق و الواقع او أي الحجج أقوى حسب ما يطلب إليهم، ومن ثم، فالإجابة تعتمد على تقويم ما هو وارد بالفعل أمام الأفراد، كما أن الفرد المستجيب لا يطالب باستنتاج مخالف أو غير صحيح، أو إبداء تقويم اٰخر، ومن ثم، هناك فرصة للأفراد لممارسة الاستنتاج بأنفسهم، أو صياغة حجج وبراهين خاصة بهم، ومن ثم، فهذه خاصية تحدد ملامح العبارات في هذا الاختبار كله. (الجابري والعامري، 2013، 279)

وتكوّن إختبار **واطسون وجليسر للتفكير النقدي** في صورته الأصلية من خمسة إختبارات فرعية – كما أشرنا – وهي على النحو التالي حسب (محمد، 1996):

1 – إختبار الاستنتاج (inference) ويعرف أنه حكم يستخلصه الفرد من حقائق مشاهدة او مفترضة.

2 – اختبار معرفة الافتراضات (recognition of assumptions) حيث ان الافتراض هو ما يسلم بصحته.

3 – اختبار الاستنباط (deduction)

4 – اختبار التفسير (interpretation)

5 – اختبار تقويم المجادلات (evaluation of arguments). (الجابري والعامري، 2013، 285)

اختبار كورنيل 1985 :

وضع هذا الاختبار كل من: كورنيل اينيس، ميلمان، ثم توموكو 1985، ويتكون هذا الاختبار من صورتين هما صورة (X) و هي متاحة للأفراد من المرحلة التعليمية الرابعة وحتى الرابعة عشرة، ثم صور (Z) لطلبة الجامعات والراشدين، وقد صيغت مواقف الاختبار على هيئة مناقشة حول قضية ما، تنتهي المناقشة بنتيجة يطلب من الفرد المستجيب أن يحكم على مدى صحة هذه النتيجة

واتساقها مع الواقع، ويقيس هذا الاختبار: الاستقراء، المعنى، الاستنتاج، تحديد التعريف، تحديد المسلمات، ثم مصداقية العبارات (الجابري والعامري، 2013، 280)

اختبار انيس – ويـــــــــر 1985:

اعتمد هذا الاختبار في قياس التفكير الناقد على أساس اعطاء المزيد من الحرية لتقويم المناقشات و تمحيص العبارات، إذ على المستجيب تكوين الاستجابة بنفسه، ويتكون هذا الاختبار من خطاب مكتوب إلى مؤلف جريدة يومية، مكونا من ثماني فقرات، كل فقرة منها تعطي سببا أو أسبابا تدعم فكرة ما ...(الجابري والعامري، 2013، 282)

5 – التدرب على التفكير النقدي:

إنّ التفجير المتسارع في المعرفة الإنسانية يُقدم تراكما من المعلومات والبيانات يعجز أي نظام تعليمي جعل الطالب مُلّم بها، ويعني كذلك أن الطبيعة المتغيرة والنسبية غير الثابتة للمعرفة الإنسانية، تؤدي إلى أن ما يتعلمه الطلاب حاليا في المدارس لن يعود صالحا عند إنخراطهم في سوق العمل، والحل يكمن في تغير الهدف وطريقة الإعداد، حيث تتحول من التركيز على المعرفة والمضمون، إلى التركيز على المهارات، وعادات العمل وطرق التفكير، وكيفية التعامل مع المعرفة، وسُبل الوصول إليها إضافة إلى تمكين الطلاب من إمتلاك القدرة على التعلم الذاتي، باستخدام الوسائل الكثيرة المتاحة دون الإعتماد على معلم أو محاضر. (artino ،2008)

و يعتبر التفكير حجر الزاوية في إكتساب الخبرات المختلفة، ووظيفة التدريس الأساسية والمركزية هي تدريب وتعويد التلاميذ على التفكير العلمي وأساليب حل المشكلات، ليس هذا فحسب، بل لابد من أن يكون أسلوب التفكير العلمي عادة تتأصل في نفوس التلاميذ عن طريق التدريب، وليس التفكير مجرد تلقّي أوامر من جهات عليا، بل هو عملية موازنة بين أمور ومشكلات مختلفة، يتدخل عنصر الذكاء في حلها (أبو الضبعات 2009،52)، لذلك يرى **جون ديوي** أن الناشئة تحتاج إلى التنشئة بصورة تجعلهم يستطيعون التفكير بعقلانية، للتعبير عن أفكارهم بوضوح، وليقرؤوا ويستمعوا بفهم، وللتدرب على التفكير مبررات كثيرة نذكر منها على سبيل المثال– لا الحيصر–ما ورد في دراسة (نصار أبو الجديان 2011):

- العصر الذي نعيش فيه هو عصر المعلومات والمعرفة، ذلك إقتضى زيادة مسؤولية المتعلم وتحسين قدراته للتفاعل مع المواد والخبرات الجديدة، ولتعاظم إتجاه العودة إلى الأساسيات هو اتجاه سائد للقرن الحادي والعشرين، وقد تم اعتبار أساسيات القرن الحادي والعشرين ليس فقط القراءة

والكتابة والحساب بل أنها تشمل الاتصال ومهارات حل المشكلات العليا والثقافة العلمية والتكنولوجية.

- (أدوات التفكير): والتي تسمح لنا بفهم العالم التكنولوجي من حولنا، هذا ما يجعل هدف التربية والتعليم بحاجة إلى التعديل والتكييف لكي يلبي هذا الغرض تدريب التفكير، ومن المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين وللمستقبل مهارات التحليل والتقويم والتفكير الحاسم واستراتيجيات حل المشكلة ومهارات التنظيم والرجوع إلى المصادر والتركيب والتطبيق والإبداعية وصنع القرار عند وجود معلومات غير كاملة، ومهارات الاتصال من خلال أشكال متنوعة ويمكن أن تتحقق هذه المهارات الأساسية من خلال برامج التدريب على التفكير
- ونظرا لتزايد المعرفة وتزايد المحتوى التعلمي، وإنّ المدرسة بما فيها من معلمين ووسائط لا يستطيعون تزويد الطلبة بكل هذه الخبرات لذلك لا بد من تدريب الطلبة على أسلوب التعلم بأنفسهم، واعتبار مبدأ تعلم كيف نتعلم؟ الذي يعتمد في أساسه على ممارسة التفكير بفاعليته.
- إنّ استراتيجية التدرب على التفكير يمكن أن يحقق مبدأ التعلم المستمر طوال الحياة، وتساعد الطلبة على زيادة فاعلية معالجة المعلومات ضمن الميدان المعرفي المستمر في التوسع تتطلب الحلول للمشاكل المهمة التي تواجه المجتمع الحديث تحسيناً نوعياً في عملية التفكير والفهم.
- إننا ندرك ببطء وألم إن مثل هذه التحدّيات المعاصرة المتعلقة بالثقافة والسكان والصحة النفسية للأفراد والبيئة، وإن التعلم النافع للشباب لا يتحقق للناشئة عن طريق تجميع عدد كبير من المعلومات أو زيادة تكريس الأموال والطاقة، وقد أدرك المفكرون أنّه لا يمكن الانتظار والتمني للتوصل إلى اختراع تكنولوجي يحل هذه الأمراض وإنما نحن بحاجة إلى بلورة نوع من التفكير الذي يستخدم لدى صانعي القرارات في كل مستويات وأنواع المشاكل وإستخدامه في كل موقف من مواقف حياتنا اليومية (قطامي، 2005، 48) حيث أشارت العديد من الدراسات إلى تنمية التفكير النقدي لدى التلاميذ من خلال إستراتيجيات جديدة في التدريس كدراسة (الجلاد 2006) حول أثر إستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى عينة من طلاب الصف العاشر أساسي، ونتج عنها الأثر الإيجابي لإستراتيجية المفاهيم على تنمية مهارات التفكير النقدي، كما توصلت دراسة (سليمان2002) إلى الأثر الإيجابي لإستراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (أبوالضبعات، 2009،7)، كما يعتبر التدرّب على التفكير محوراً أساسياً لفهم واستيعاب كل المواد المعرفية التي يتفاعل معها

في المدرسة والخبرات البيئية، لذلك هناك ضرورة تتوجب من المعلم أن يحدد المواقف التي يتضمنها المنهاج والكتاب المقرر والتي يمكن أن تكون وسيطاً تربوياً مناسباً لتطوير التفكير وتدريبه، بالإضافة إلى ما يستطيع المعلم من إعداده من مواد أخرى تثري المنهاج ومن ثم تدريب الطلبة على أن يسهموا بتأليف مواقف أخرى جديدة غير التي عرضت لهم في الكتاب أو من قبل المؤلف، إنّ تأليف موقف التفكير هو تفكير والتعلم تفكير والمعرفة تفكير وهذه العمليات تعمل على زيادة فرص التفكير الواعي والمتأمل(قطامي2005، 47) ويشير كل من هلتجورن وكوبا ولوسز (kopa. Helltjorn.losez.1997) إلى أنّ تدريس موضوع التفكير النقدي من الأمور الشائعة في التعليم المعاصر و الغرض منه ليس اثارة التساؤلات والشكوك فحسب بل إنّ مثل هذا النوع من التفكير مرغوب في تعلُّمه من قبل الطلبة لمساعدته، في التوصل إلى الحقائق والمفاهيم بطرق صحيحة خصوصا أنّ تعلّم التفكير يتطلب منا اكتساب أفكار ومهارات جديدة، وكثيرا ما يتطلب منا التخلص من الطرق المألوفة والمريحة في تناول الأفكار، والإبتعاد عن اسقاط المعاني والقدرة على ترجمة الأفكار إلى أفعال. (محمد الامام وعبد الرؤوف اسماعيل، 2010، 90)

وقد أكّد الباحث الأمريكي (Thomas, 2011) أنّ تعلم الطلاب للتفكير النقدي في السنة الأولى الجامعية سيرفع وعيهم بأهمية هذا النوع من التفكير وحاجتهم إليه، كما سيمكنهم من استعمال وإدماج مهارات التفكير النقدي خلال السنوات القادمة من دراستهم، وفي المقررات والأعمال المختلفة، وعليه، فإنّ تطوير التفكير النقدي ينبغي أن تكون عملية مستمرة خلال المرحلة الجامعية كلها (عشوي واخرون، 2017، 25) والمتعلم في باقي المراحل التعليمية التي تسبق المرحلة الجامعية بأمّس الحاجة إلى تعليم التفكير النقدي و التدرّب عليه، غير أنّ العديد من الدراسات والبحوث خلُصت إلى ضعف أو نقص تعليم وتعلم التفكير النقدي وغياب آلياته حيث أشارت دراسة(أبو شهاب 1995) إلى أن عددا من الباحثين قد عزوا أسباب تدني قدرة الطلاب على التفكير النقدي إلى مجموعة من العوامل منها:

- طبيعة المناهج التربوية
- عدم توجه المعلمين في سلوكهم على نحو يساعد على تنمية قدرات التفكير أثناء التدريس
- عدم إدراك المعلمين لطبيعة التفكير النقدي، وعدم معرفتهم الكافية بالوسيلة التي يمكن بها تنظيم الموقف الصفي لتنمية التفكير النقدي .

- خوف بعض المعلمين من إحداث تغيير في الأسلوب الذي إعتادوه في التدريس (أبو شهاب خالد، 1995، 65)، لدرجة عدم تقبّل الجديد، رغم دعوة عصرنا الحالي إلى التجديد والتطوير المستمر، ودعوته إلى التفكير ممّا استدعى تسميته (عصر التفكير).

وهنا نشير إلى واقع تنمية مهارات التفكير عموما، والتفكير النقدي خصوصا في المدرسة الجزائرية، وخاصة في إطار الاصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية، حيث أن التغيير يتضمن غالبا المصطلحات والمفاهيم، ويبقى الأستاذ مرتبط بالوقت وإكمال المنهاج .. الخ من العقبات، ممّا يصعّب عليه إحداث تغيير في أسلوب تدريسه أو تطويره، وربما يعود ذلك الى النقص في الكفاءة المهنية، كما أشارت لذلك (دراسة هلايلي 2013) التي بحثت العلاقة الموجودة بين الكفاءة الذاتية لدى أساتذة الاجتماعيات وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؛ وتكونت عينة الدراسة من فئتين: فئة أساتذة الاجتماعيات بالمرحلة المتوسطة وبلغ عددهم 84 أستاذاً وأستاذة؛ وفئة تلاميذ المرحلة المتوسطة لسنوات الثانية والثالثة والرابعة متوسط وبلغ عددهم 375 تلميذاً وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية ببعض متوسطات مدينة باتنة للعام الدراسي 2011/2010؛ واستخدمت الباحثة استبيان الكفاءة الذاتية، واستبيان تنمية التفكير الناقد واستبيان تنمية التفكير الإبداعي، واختبار التفكير الإبداعي لتورانس بينما اعتمدت الباحثة على اختباري واطسون جليسر للتفكير الناقد (عبيد2004)؛ واختبار عزيزة السيد (1995) في بناء اختبار التفكير الناقد و من بين ما توصلت إليه الدراسة نذكر:

وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية لأساتذة الاجتماعيات وبين تنميتهم للتفكير الإبداعي لدى التلاميذ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية لأساتذة الاجتماعيات وبين تنميتهم للتفكير الناقد لدى التلاميذ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة الاجتماعيات مرتفعو الكفاءة الذاتية في تنمية التفكير الناقد، ممّا يمكن ارجاء نقص تنمية التفكير النقدي إلى العوامل المذكورة أنفا، كالوقت المحدّد لتكملة البرنامج، وعدد التلاميذ في الأقسام، ونقص الكفاءة المهنية للأستاذ، وقلة الخبرة الميدانية له، إلى غير ذلك من العوامل والأسباب ...

6 – أهمية التفكير النقدي:

ترجع أهمية دراسة التفكير عموما والتفكير النقدي خصوصا، إلى شخصية الإنسان لأنها تمثل أبرز جوانب إنسانية، وخواصها الأساسية، لذلك فمن الضروري تعلّم التلاميذ كيفية التفكير، وخاصة ونحن نعيش في عصر جل المجالات فيه تتصف بالتفوق والتميز الذي يعود في الأساس إلى التفكير .

ويرى **نيكر سون** (nikerson .1985)، أن هناك أهمية كبيرة في تعلم الطلبة للتفكير النقدي والمتمثلة في مساعدة الأفراد على التكيف الإيجابي مع المجتمع مهما تشابكت الأحداث وتعقدت داخل هذا المجتمع الكبير والمليء بالمفاجآت والأحداث، حيث يتعرض الإنسان للعديد من التأثيرات عبر أجهزة الإعلام المختلفة في مجال الإيدلوجيات المختلفة والأفكار، والرأي العام، والعلاقات بين الدول، و لكي يجد الإنسان موقعه في هذه الأحداث لابد له من إستخدام التفكير النقدي لتحديد موقفه من كل هذه الصراعات والتأثيرات. (الامام واسماعيل، 2010، 88)

وتتمثل **أهمية التفكير الناقد** حسب (راضي مرسي) في النقاط الأساسية التالية:

1- أنها ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم و تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.

2- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم وعدم تسليمه بالحقائق دون تأكيد

3- تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته مع تشجيع روح التساؤل والبحث

4- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات

5- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها كما تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته وإتخاذ القرارات المناسبة (راضي مرسي 2005، 16)

كما أجمع التربوين على أهمية **التفكير الناقد** وذلك للأسباب التالية:

- يُحوّل التفكير النقدي عملية إكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي
- يُكسب التفكير النقدي الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من المشكلات للحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة ويؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة. (نايفة قطامي، 2004، 278، 279)

وتبرز أهمية التفكير النقدي ومهاراته في المواقف الصفية، والحياة المدرسية، لغاية تشكيل أجيال ناقدة مفكرة، لا تُسلّم بكل ما يأتيها، بل تمحصه، وتغربله، و تطرح تساؤلاتها حوله، وتناقشه، وتقومه، في ضوء معايير وثوابت محددّة، لغاية الوصول إلى حلول تتسم بالحكمة والصواب (سعاد جبر سعيد، 2008 ، 73)

كما تكمن أهمية **التفكير النقدي** من منظور (**فيشر**) في العلاقة الإعتمادية للتفكير بين الأجيال الصغيرة والكبيرة، حيث يُرى أن الأطفال يمتصون إتجاهات وآراء الأفراد ذوي الأهمية في

حياتهم، إذْ أنّ نسق الإعتقادات في حياة الناضج يمكن أن يؤثر على حياة الأطفال المعتمدين عليهم، فكما يمكن أن يعلمهم كيف يغلقون عقولهم يمكن أيضا أن يعلمهم كيف يقيّمون قوة قدراتهم على الإستدلال، وهكذا ينشأ الطفل ناقدا، مستدلا، متعلما كيفية التفكير، مما يؤدي هذا التفكير النقدي إلى النجاح الدراسي، والحياتي، وللتفكير دورا كبيرا في تحقيق الإيمان، وقد وردت الآيات الكثيرة في القران الكريم المعبّرة عن ذلك، كقوله تعالى: **(...ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربّنا ماخلقت هذا باطلا سُبحانك فقِنا عذاب النّار) – آل عمران 191** – وهذا يؤدي إلى الإستدلال الذي له الأهمية في مدرسة المستقبل، ومدرسة الحياة، الذي ينتجه التفكير عموما، والتفكير النقدي خصوصا (أنس شكشك، 2007، 123، 124)، ويُسهم **التفكير الناقد**، في تحرير الأفراد من التبعية للأخرين، وإستقلالية الرأي، وتمكنه من إستخدام معمق لقدراته الفكرية، حيث يدخل في العلل و المسببات، والمحاكمة المنطقية، وتقييم المواقف، ومهارة التمييز بين الصواب والخطأ، فيتمكن من تقويم مسيرته باتجاه إتقان العمل والإبداع (سعاد جبر، 2008، 76)

إنّ أهمية التفكير النقدي لا تكمن في إثراء حياة الإنسان ومساعدته في تغيير أوضاعه نحو الأفضل فقط، و إنما بأثره الإيجابي على المجتمع (brookfeild1987) حيث يساعده في القدرة على الإختيار السليم وإختيار القرار الصحيح في ضوء تأثيرات أجهزة الإعلام وظهور الإيديولوجيات المتعددة والمتصارعة (nickerson ،1985)

كما تعتبر الحاجة إلى التفكير الناقد وضرورة تنميته ذات أهمية بالغة، خاصة وأن الدراسات التربوية –كما يؤكد ذلك النجدي والشيخ (2011) – في دراستهما التي تشير أنّ التفكير النقدي لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، وليس موجودا بالفطرة عند الإنسان، فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب وصبر، كما تشير إلى أن معظم الجامعات والمؤسسات الأكاديمية تصبوا إلى أن يطوّر مشرفوها أنشطة وامتحانات تحفز التفكير الناقد لدى المتعلمين، والحقيقة أن ذلك أصبح ضروريا لجميع المراحل التعليمية، وبتبني أي اتجاه كان، وبتدخل جميع الأطراف الفاعلة داخل المؤسسات التعليمية وشركائها في الخارج، فالقضية تعني الجميع، لذلك أصبح من الضروري أن يجيد المعلّم والمتعلّم المهارات الضرورية التي تمكنّهما من التعامل مع الكم الهائل من المعلومات الذي توفره التكنولوجيا الحديثة، وتعد مهارات التفكير الناقد من أهمها، بل وأضحى واجبا – في ظل السعي لتطوير التعليم بمختلف مراحله – توفير المطالب اللازمة لإنجاح أي توجه تربوي، سواء ما تعلق منها بالمعلّم والمتعلّم والمنهج والبيئة التعليمية على حد سواء، وعندما يتعلق الأمر بالمتعلم، الذي يُعتبر محورا

للعملية التربوية، يصبح اكتسابه لمهارات الحياة المختلفة والتي منها مهارات التفكير الناقد مطلبا ضروريا في هذا العالم الذي نعيش فيه، وهو من الأهداف التربوية الأساسية التي سعت إلى تحقيقها الإصلاحات التربوية الأخيرة في نظامنا التربوي، والذي يبقى هاجسا بين الواقع والمأمول.

وممّا يجدر الإشارة إليه أن المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة بدأت تعنى بثقافة التفكير لدى التلميذ، والمهتمون بالحقل التعليمي يضعون فنون التفكير النقدي في مقدمة أولوياتهم، لكن المشتغلين بهذا المجال غالبا ما يصطدمون بعوائق متعددة على مستوى التطبيق والممارسة الميدانية، لعل أهمها تلك التي تتصل بالتراكم الكمي للمعارف ومواد التدريس التي تقوم عليها المنظومة التربوية الجزائرية.

فنحن إن كنا نلمس تطورا ملحوظا في قطاع التربية، فإن هذا التطور ظل يتّسم بالطابع الكمي دون العناية بتحسين نوعية التعليم فالكمية تغلب النوعية، لذلك يغلب الجانب النظري على مقررات التدريس، في حين لا يولى الإهتمام الأوفر للأعمال التوجيهية والتطبيقية، بما يكّرس لثقافة حشد المعلومات وتذكرها أثناء عملية التقويم، ونلاحظ ذلك في جميع مراحل التعليم من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الجامعية، فمن الأهمية بمكان" الإهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية التي تشمل مستويات المجال المهاري الحركي، والتي تتم عن طريق االتركيز على التطبيقات العلمية والإرتباط الوثيق بواقع حياة المتعلم الفعلية في عصر اقتصاد المعرفة .. وبتحقيق الأهداف التعليمية في المجال المعرفي، والتي تتم عن طريق تنمية مهارات التفكير الناقد والمتشعب وتنمية القدرات الفعلية المختلفة "(الفتلاوي وهلالي، 2006، 32)، وبذلك فقط تتحقق أهداف الإصلاحات، والأهداف التربوية المرجوّة، والتي طالما نادت بها المقاربة الجديدة (بيداغوجية الكفاءات)

خـــــــلاصـــة :

إنّ التفكير النقدي تفكير منطقي معقول يساعد على إتخاذ القرار في ماذا نعتقد أو ماذا نريد أن نفعل، وموضوعه مازال محل إهتمام المختصين، وخاصة في ظل التغير الإجتماعي والتدفق المعلوماتي الهائل الذي يشهده عصرنا الحالي، في جميع المجالات، خاصة المجال التربوي والتعليمي الذي يعتبر الأساس في نمو واقتصاد المجالات الأخرى، لذلك وجب الاهتمام بتنمية وتعليم عملية التفكير –عموما– التي إنصبّت عليها اهتمامات الأنظمة التربوية للدول المختلفة، وتنمية مهارات التفكير النقدي –خصوصا – لأهميته في تغيير حياة الأفراد والمجتمعات للأفضل .

مما إستحقّ موضوع التفكير النقدي المزيد من الإهتمام والدراسات في فعاليته وطريقة تدريسه في المناهج الدراسية المختلفة التي سعى النظام التربوي الجزائري وضعه في مقدمة أهدافه التربوية على إثر الإصلاحات التربوية وفي المراحل التعليمية المختلفة، لكن الأثر الفعلي والعملي – للأسف غائب – في الفصول الدراسية لعوامل عدة، رغم اعتماد هذه الإصلاحات لآلية المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى تثقيف التلميذ وإعداده لمواجهة عصر المعلومات، ليس بالرجوع فقط للنظريات والمفاهيم المجردة، بل بتجسيد المعارف التي يتلقاها المتعلم في شكل سلوكيات اجتماعية ونفسية، وتوظيفها في حل الوضعيات والمشكلات المعقدة في مواقف تعليمية وتعلّمية عدّة في حياته الدراسية والمهنية، والإجتماعية، باستخدام مهارات التفكير عموما، ومهارات التفكير النقدي خصوصا لحل تلك المشكلات، من هنا تتآتى أهمية دور المتعلم في بناء المعرفة وفي تجسيد مدرسة أكثر نجاعة. واعتماد المدرسة الجزائرية لبيداغوجية الكفاءات لا يزال قيد التجريب، ولم يتح لمثل هذه الآليات التلقي الناجع في الأوساط التربوية، بسبب التفاوت القائم بين المجالين النظري والتطبيقي، إذ يلاحظ اكتظاظ في الأقسام – مثلا – وتشعُّب االبرامج، وتعقُّد المناهج مقارنة بتكوين المعلّمين لتهيئتهم لمسايرة مثل هذه المناهج التربوية الحديثة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:
إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. المنهج المتبّع في الدراسة

2. الدراسة الاستطلاعية

3 . مجتمع وعينة الدراسة

4 . أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية

5 . الدراسة الأساسية

6 . المعالجة الاحصائية

خلاصة

تمهيد :

يتضمن الفصل الخامس اجراءات الدراسة الميدانية، ويعتبر من أهم الفصول في الجانب التطبيقي والميداني للدراسة، حيث يشمل المنهج المتبّع في الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، كما يحدّد مجتمع الدراسة الأصلي، وعينة الدراسة الأساسية بخصائصها ومواصفاتها المختلفة، ويصف أداة الدراسة الأساسية بخصائصها السيكومترية المميزة لها، اضافة الى تصميم الدراسة، وتقنيات المعالجة الاحصائية المستخدمة في تصنيف وتحليل البيانات.

إجراءات الدراسة الميدانية

1 – المنهج المتبّع في الدراسة

اتبعّت الباحثة في دراستها الحالية المنهج الوصفي، حيث وقفت الباحثة من خلال الإطار النظري للدراسة على طرق وإستراتيجيات التدريس قديما وحديثا مع وصف كل من إستراتيجية حل المشكلات وعملية التفكير النقدي، وذلك للتعرف على العلاقة بينهما حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية من خلال تحليل البيانات والإستفادة من الدراسات السابقة، والمراجع المتصلة مباشرة بموضوع الدراسة، والكشف عن هذه العلاقة من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، ويتناول المنهج الوصفي دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة ومُتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع التفاعل معها، فيصفها ويُحلّلُها (الآغا، 2002، 43)، فجمع البيانات الذي يتضمنه البحث الوصفي هو من أجل فحص النظريات أو الإجابة على أسئلة تهتم بالوضع الحالي للفئات المدروسة، كدراسة الإتجاهات والآراء نحو المؤسسات والأفراد والحوادث والتي يمكن الحصول على المعلومات حيالها عن طريق المقابلة أو الملاحظة أو الإستبيان (الضامن منذر،2009، 134) وهذا ما يناسب طبيعة موضوع الدراسة الحالية، ولتحقيق الهدفين الرئيسين من البحث الوصفي: بتزويد العاملين في المجالات الإجتماعية، والنفسية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المدروسة – كهدف أوّل – ولهذه المعلومات قيمة علمية قد تؤيّد ممارسات قائمة، أو ترشد إلى سبيل تغييرها نحو ما ينبغي أن يكون، والهدف الثاني علمي يتمثل في جمع الحقائق والتعميمات ممّا يزيد الرصيد المعرفي العلمي اللازم لفهم الظواهر والتنبؤ بها (شروخ، 2003، 150)، وإلقاء الضوء على موضوع الدراسة هدفه الكشف عن استخدام استراتيجية حل المشكلات في التدريس، ومعرفة علاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

2. الدراسة الإستطلاعية

للتأكد من صلاحية أداة الدراسة المتمثلة في الإستبيان، تم اللجوء إلى الدراسة الإستطلاعية، لحساب الخصائص السيكومترية للأداة، والتأكد من صدقها وثباتها، وتعني الدراسة الإستطلاعية مجموعة بحوث تتناول موضوعات جديدة لم يتناولها باحث من قبل أو لا تتوافر عنها معلومات أو بيانات أو يجهل الباحث الكثير من جوانبها و أبعادها و هي تهدف إلى الكشف عن حلقات غامضة أو مفقودة في تسلسل التفكير الإنساني مما يساعد على التحليل و الربط و التفسير العلمي (مروان إبراهيم 2000، 39)، فكانت مجالات الدراسة الإستطلاعية وفق التالي ذكره.

2. 1 . مجالات الدراســـــة الاستطلاعية

2 . 1 .1. المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الإستطلاعية ببعض ثانويات مدينة باتنة، حسب ما توفر وسُمح للباحثة من زيارة العدد المحدد من الثانويات بالولاية وتطبيق دراستها، حسب مديرية التربية لولاية باتنة. (أنظر الجدول رقم05)

2 .1 .2. المجال الزماني : استغرقت الدراسة الاستطلاعية الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية (2017 -2018) وتم جمع المعلومات اللازمة حول موضوع الدراسة لاستكمال اجراءات الدراسة الأساسية .

2 – 1 –3– المجال البشري: شملت عينة الدراسة الاستطلاعية مجموعة من أساتذة و أستاذات مرحلة التعليم الثانوي بمدينة باتنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بعدد بلغ **(30** أستاذ وأستاذة)، والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية من عدد الأساتذة حسب الجنس والمكان :

جدول رقم(05) : يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية

إســـــم الثانوية	عدد الأساتذة	الذكور	الاناث
ثانوية محمدالعيد آل خليفة	05	03	02
ثانوية مصطفى بن بولعيد	05	04	01
ثانوية عمار بن فليس حملة	05	01	04
ثانوية بروال بلقاسم	05	02	03
ثانوية العمراني	05	01	04
ثانوية عائشة أم المؤمنين	05	01	04
المجمـــــــــــــوع	30	12	18

نلاحظ من خلال جدول توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية أن عدد الذكور يساوي إلى (12) أستاذ بنسبة (40 %)، وعدد الاناث مساو إلى(18) أستاذة بنسبة (60%)، وهي أكبر من نسبة الذكور وهذه الخاصية موجودة في أغلب الثانويات، حيث يسودها عدد الإناث مقارنه بعدد الذكور .

3 – أدوات الدراسة :

3 –1 – المقابلة :

إنّ مقابلة البحث هي تقنية مباشرة تستعمل من أجل مساءلة الأفراد بكيفية منعزلة، لكن أيضا، وفي بعض الحالات مساءلة جماعات بطريقة نصف موجهة تسمح بأخذ معلومات كيفية بهدف التعرف العميق على الأشخاص المبحوثين (موريس أنجرس، 2004، 197) لذلك وبعد إستخلاص المعلومات والمعارف حول الدراسة الحالية من أدبيات علوم التربية وعلم النفس، ومراجعة العديد من الدراسات المتعلقة بالموضوع والكتب والمراجع المختلفة، ارتأت الباحثة التأكد من طرق إستخدام إستراتيجية حل المشكلات كإستراتيجية وطريقة في التدريس من طرف أساتذة التعليم الثانوي، وإعتمادها كوسيلة من وسائل تنمية مهارات التفكير عموما، والتفكير النقدي خصوصا، وهذا ما استدعى إلى تنظيم مقابلات فردية وجماعية لأساتذة المرحلة الثانوية، للكشف عن معرفة الأساتذة لهذه الاستراتيجية في التدريس، ومدى ممارستهم لها في الواقع، من خلال الأسئلة المطروحة في المقابلة والمتمثلة أساسا في أسئلة مفتوحة :

ماذا تعرف عن استراتيجية حل المشكلات في التدريس؟ وهل تُدرّس باستراتيجية حل المشكلات في مادتك؟ وهل لهذه الإستراتيجية علاقة بتنمية التفكير النقدي لدى التلاميذ من خلال تجربتك في التدريس؟، و قد تُرك المجال مفتوح للأستاذ للإسترسال في الإجابة .

وبذلك تم جمع آراء الأساتذة في مختلف المواد حول موضوع الدراسة، والتي ساهمت إلى حد كبير في بلورة محاور الأداة الثانية المتمثلة في الإستمارة والتي تحوي استبيان حول إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، وذلك بعد جمع استجاباتهم حول معرفتهم وتطبيقهم لإستراتيجية حل المشكلات، حيث إتضّح أن الجميع يعرف الإستراتيجية ويمارسها في تدريسه للتلاميذ كلّما أمكنه ذلك نظرا لجملة من الإعتبارات الموضوعية، غير أنّهم أجمعوا على أهميتها في التدريس ودورها في تنمية تفكير التلاميذ بعيدا عن طريقة الإلقاء وما تمثّله من سلبية يمكن أن تنعكس على شخصية التلاميذ.

وقد سجّلنا العديد من الإجابات للأساتذة من خلال مقابلتهم نذكر منها:

بعض أساتذة اللغة العربية: الذّين أكّدوا على أنّ طبيعة الدروس تُحدّد طريقة وإستراتيجية التدريس ومواضيع الدروس تُساهم في إمكانية إستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة اللغة العربية، حيث تُختم وضعية الإنطلاق للدرس بمشكلة أو سؤال، وعناصر الدرس إجابة له من طرف التلميذ وبتوجيه من الأستاذ، سواء فرديا أو جماعيا أثناء نشاط الوضعية المستهدفة، وكل ذلك يساهم في تنمية القدرات العقلية للتلاميذ (كقواعد اللغة والمطالعة الموجهة ...)، و التلميذ هنا – حسب رأي الأساتذة – لم يصل بعد إلى درجة نقد المعلومة إذ غايته الأبرز هي الإجابة عن السؤال المطروح إجابة وافية كافية، و يتم النقد في بعض الأمور الفنية التي تحتاج وتقبل أكثر من رأي نابع من ذوق خاص (خصوصا في المستويين الأوّل والثاني من المرحلة الثانوية)، كما أن عدد التلاميذ في الفصول الدراسية تُقلّل من فعالية طرق التدريس الحديثة.

أساتذة الإقتصاد : أشار كل أستاذ لمادة الإقتصاد أنّه عندما يتم طرح الاشكاليات في مادته، يجب أن تُستمد الوضعية من الواقع (ولو بأمثلة بسيطة) ممّا يجعل التلميذ يستوعب بصفة واقعية كما تتشكل لديه كفاءات ميدانية يمكنه تطبيقها في حياته اليومية والعملية، حيث يجب اعتماد التنظيم وإتبّاع خطوات حل المشكلات (كمادتي الإقتصاد والمناجمنت والقانون مثلا).

أساتذة العلوم الطبيعية: بيّن أساتذة المادة أن إستراتيجية حل المشكلات طريقة جد فعّالة في تدريس مادة العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية، ولجميع وحداتها ومواضيعها، وتكون فعّالة اكثر في التخصصات العلمية، حيث تتم بطرح مشكلات يصادفها التلميذ في واقعه، ليقترح لها حلول أوّلية كفرضيات من خلال مكتسباته القبلية، ليتقصى ويتحرى عنها محاولا إختيار الفرضية الصحيحة بالإستناد إلى نتائج التجارب والميدان (باختبار الفرضيات)، فيتوصل إلى الحكم النهائي في حل المشكلة المطروحة، مدركا ما يدور في واقعه المعاش، وبذلك فإنّ إستراتيجية حل المشكلات تجعل التلميذ قادرا على المشاركة الإيجابية في حوارات متعلقة بالمشكلات العلمية الواقعية، ومشكلات عضوية في الجسم، كما تجعله قادرا على الإستنتاج، النقد، التقصي وفرض رأيه بأدلّة علمية.

أساتذة مادة الفلسفة: يرى أساتذة مادة الفلسفة أن الوضعية المشكلة هي إستراتيجية حل المشكلات، التي تنطلق من وضع التلميذ أمام مشكلة، ليحاول إيجاد حل لها في اطار البيئة والمحيط الإجتماعي للمتعلم، والمغزى من ذلك هو دمج التلميذ وحمله على النقد البنّاء، والتوزيع الزمني الحالي لمادة الفلسفة والبرنامج الدراسي حسب المنهاج والمحتوى الدراسيين، يساعدان في استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس المادة، وكلما كانت المواضيع مجردة أكثر كلما قلصّت من تنمية مهارات

التفكير، وكلما إرتبطت بالواقع أكثر كلما زادت من تنميتها، حيث يُبدي المتعلم رأيه، ويُقدم لذلك الحُجج والبراهين، ممّا يُسهم في توليد المعرفة لديه، وإثارة الفضول والإهتمام ليُفكّر في ايجاد الحل **المناسب** للمشكلة.

أساتذة التاريخ والجغرافيا : وضّح أساتذة التاريخ والجغرافيا بأنّ مادتهم تُدرّس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير عموما والتفكير النقدي خصوصا، حيث يكون طرح السؤال متنوعا في نفس الحصة من الدرس ولنفس المشكلة، كما أن تنويع السندات المستخدمة والوسائل التعليمية المختلفة يُسهم في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، كما يساعدهم في التحكم بصياغة طرق طرح الأسئلة للمشكلة وطرق حلها: من تحليل، تعليق، وتوقيع على الخريطة، ونقد وتقييم ...الخ، كما يساهم التدريس بإستراتيجية حل المشكلات في التخلي عن الطرق التقليدية المعتمدة على الإلقاء والتلقين، وتجعل التلميذ يستمتع أكثر بالدرس، مستعملا وسائل التكنولوجيا الحديثة في حل المشكلات.

أساتذة مادة العلوم الإسلامية :أكّد الأساتذة أن طبيعة هذه المادة تجعل التلميذ متحفظا في حكمه ولا يمكن في أغلب الأحيان إعادة صياغة الفرضية، لكن إستراتيجية حل المشكلات يُدرّس بها خاصة في بعض الوحدات دون غيرها (كدرس المقاصد مثلا)، أي بمعنى الدروس التي تتطلب تدخل التحليل العقلي

أساتذة مادة اللغة الفرنسية: يتم التدريس في هذه المادة وفق البيداغوجيا الجديدة المقاربة بالكفاءات باستخدام إستراتيجيات حديثة كحل المشكلات وغيرها، معتمدة على المنهج العلمي بإستعمال الوسائل التعليمية المختلفة المتوفرة السمعية والبصرية منها، والسندات المختلفة، والكفاءة المستهدفة تتمثل في تمكين التلميذ من قدرته على التعبير الشفوي والكتابي، كما تجعله طريقة التدريس هذه قادرا على التحليل، النقد البنّاء لمشكلة ما، وتنمية قدرته على الإستقراء، الإستنباط، والإستنتاج .

وقد كان هذا مجمل الآراء التي تمكنّت الباحثة من جمعها من طرف معظم أساتذة وأستاذات المرحلة الثانوية لمواد مختلفة ببعض الثانويات التابعة لولاية باتنة، حيث أجمعوا على ضرورة تطبيق طريقة او استراتيجية حل المشكلات لتدريس التلاميذ في جميع المواد الدراسية

3 .2 – الإستبيان:

تمثلت أداة الدراسة أساسا – بعد المقابلة – في صياغة وتصميم إستبيان يحوي فقرات أو مجموعة بنود تخص مجالات تتعلق بإستراتيجية حل المشكلات من خطواتها الرئيسية وعلاقتها بالتفكير النقدي

من خلال عبارات تشير إلى بعض مهاراته التي قد تحققه هذه الإستراتيجية في التدريس فكانت أبعاد أو مجالات الإستبيان في صورته الأولية تحوي أربعة (04) مجالات : (التقديم – التوجيه – التقويم – بعض مهارات التفكير النقدي)، كمحاولة أولية لصياغة استمارة الاستبيان .

4 . الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

نذكر في البداية طريقة تصحيح الأداة، حيث تم تقسيم درجات الإستبيان على البدائل بدرجتين للعبارة الموجبة للبديل (موافق)، ودرجة واحدة للبديل (محايد)، أما البديل (غير وافق) فأعطيت له درجة الصفر، كما هو موضّح في الجدول التالي :

جدول رقم (06) : يوضّح طريقة تصحيح أداة الدراسة

البدائل	الدرجات
موافق	2
محايد	1
غير موافق	0

4 .1 . صدق الأداة :

يعني صدق المقياس أن يقيس ما وضع لقياسه – بالضبط – وهناك أنواع نذكر منها :

الصدق الظاهري (المعروف بصدق المحكمين) الذي يعتمده الكثير من الطلبة والباحثون في دراساتهم، وهو يتضح من الفحص المبدئي لمحتويات المقياس، أي بالنظر إلى الفقرات ومعرفة ماذا يبدو أن تقيسه، ويسترشد لذلك الباحث بذوي الخبرة في الميدان من المحكمين، ومن الملاحظ أن هذا ليس إلا صدقا ظاهريا لا يلمس إلاّ سطح المقياس، ويعد أقلّ أنواع الصدق دقّة، اضافة إلى صدق المضمون: باجراء تحليل منطقي لمواد المقياس وفقراته لتحديد مدى تمثيلها لموضوع المقياس والمواقف التي يقيسها، وهناك الصدق التلازمي : بمقارنة درجات الأفراد على مقياس بدرجاتهم على مقياس موضوعي اخر، والصدق التنبؤي: بحساب القيمة التنبؤية للمقياس، كما يوجد الصدق التجريبي، والتطابقي، والعاملي... (البسيوني، 2013، 264- 265)

و قد إعتمدت الباحثة في التحقق من صدق أداة الدراسة على عدة طرق (الصدق الظاهري، الاتسّاق الداخلي، الصدق التمييزي)، وذلك للتأكد من صلاحية الأداة لقياس ما أُعدّت له فعلا، وهي كالتالي:

4 -1 -1 – صدق المُحكّمين :

بعد بناء أداة الدراسة المتكونة من (55) عبارة، قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للإستبيان- أداة – الدراسة على مجموعة من الخبراء المحكمّين يُمثّلون أساتذة التربية وعلم النفس بجامعات مختلفة من الوطن، حيث بلغ عددهم **12** اثنا عشرة أستاذ وأستاذة(أنظر الملحق رقم 03 لقائمة المحكّمين)، طُلب منهم إبداء رأيهم حول فقرات الإستبانة من حيث الصياغة اللغوية والوضوح ومدى قياسها لفروض الدراسة بإنتمائها لمجالات وأبعاد الإستبيان، والتزمت الباحثة بجميع تفاصيل التعديلات والملاحظات على عبارات المقياس، وآراء واقتراحات المحكّمين، لتُخرج الإستبيان في صورته النهائية للتطبيق (أنظر الملحق 02)، حيث قامت الباحثة بتفريغ آراء وملاحظات المحكّمين وتصنيفها، وتحليلها، بحساب نسبة الموافقين والرافضين لكل بند من بنود الإستبيان بإستخدام معادلة لوشن المعروفة (الفلاطحة والزغبي 2000 ، 216) والتي تنص على القانون التالي :

$$\text{ص م} = \left(\text{ن2} - \text{ن1}\right) \div \sum\text{البنود}$$

حيث أن:

ص م = صدق المحكمين

ن 1 = عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس المحور المراد قياسه (الموافقين للبند).

ن 2 = عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند لا يقيس المحور المراد قياسه (المعارضين للبند).

∑= مجموع البنود كاملة.

وقد تم حساب صدق كل محور بحساب **مجموع صدق** البنود قسمة **عدد البنود** في المحور و **بجمع** كل القيم المتحصل عليها في البنود ثم **قسمتها** على مجموع عدد البنود، فتم الحصول على النتائج التالية:

∑ن ص م = ن ص م1 + ن ص م2 + ن ص م 3+ ....+ ن ص م 55 .

∑ن ص م = ***33.11***

$$\text{ص م} = 33.11/55$$

$$\text{ص م} = 0.60$$

أي أن صدق الأداة تساوي إلى ***(0,60)*** وهي نتيجة دالة على قابلية إعتماد الأداة لقياس ما أُعدّت له فعلا ، والجدول التالي يمثّل نتائج إختبار درجة صدق ونسبة الإتفاق للمحكّمين لكل بند من بنود المحاور الأربعة، حسب الإستبيان في صورته الأولية :

جدول رقم (07) : يوضح نتائج إختبار درجة صدق ونسبة الإتفاق لكل بند في كل محور وفقا للأساتذة المحكّمين

درجة صدق المحكمين ونسبة الإتفاق في المحور الأول					
رقم البند	نسبة الاتفاق	درجة الصدق	رقم البند	نسبة الاتفاق	درجة الصدق
01	% 66,66	**0.33**	06	% 58,33	**0,16**
02	% 66,66	**0.33**	07	% 66,66	**0,33**
03	% 66,66	**0.33**	08	% 66,66	**0,33**
04	% 66,66	**0.33**	09	% 66,66	**0,33**
05	% 50	**00**	10	% 66,66	**0,33**
درجة صدق المحكمين ونسبة الإتفاق في المحور الثاني					
رقم البند	نسبة الاتفاق	درجة الصدق	رقم البند	نسبة الاتفاق	درجة الصدق
11	%75	**0,50**	17	%75	**0,50**
12	%91,66	**0,83**	18	% 75	**0,50**
13	%75	**0,50**	19	% 75	**0,50**
14	%83,33	**0,66**	20	% 83,33	**0,66**
15	% 83,33	**0,66**	21	% 75	**0,50**
16	% 66.66	**0,33**			
درجة صدق المحكمين ونسبة الإتفاق في المحور الثالث					
رقم البند	نسبة الاتفاق	درجة الصدق	رقم البند	نسبة الاتفاق	درجة الصدق
22	% 91,66	**0,83**	28	% 91,66	**0,83**
23	% 91,66	**0,83**	29	% 91,66	**0,83**
24	% 83,33	**0,66**	30	% 91,66	**0,83**
25	% 83,33	**0,66**	31	% 91,66	**0,83**
26	% 91,66	**0,83**	32	% 91,66	**0,83**
27	% 91,66	**0,83**	33	% 91,66	**0,83**
درجة صدق المحكمين ونسبة الإتفاق في المحور الرابع					
رقم البند	نسبة الاتفاق	درجة الصدق	رقم البند	نسبة الاتفاق	درجة الصدق
34	%83,33	**0,66**	45	%75	**0,50**
35	%83,33	**0,66**	46	%83,33	**0,66**
36	%83,33	**0,66**	47	% 91,66	**0,83**
37	%83,33	**0,66**	48	% 91,66	**0,83**
38	%83,33	**0,66**	49	%83,33	**0,66**
39	%83,33	**0,66**	50	% 75	**0,50**
40	%66,66	**0,33**	51	%83,33	**0,66**
41	%75	**0,50**	52	%83,33	**0,66**
42	%83,33	**0,66**	53	%83,33	**0,66**
43	%83,33	**0,66**	54	%83,33	**0,66**
44	%75	**0,50**	55	%83,33	**0,66**

وبعد تسجيل ودراسة إقتراحات أعضاء لجنة المحكّمين ، والتدقيق في ملاحظاتهم تم:

- تغيير المحور الأول بالمحور الرابع لأن معظم عباراته تقيس موضوع الدراسة وهي أكثر مناسبة للمحور الأوّل الخاص بالتقديم (العرض) حسب متغيري الدراسة الحالية، وحسب آراء معظم المحكّمين، ولأن درجة الصدق لكل بند في المحور الأوّل ضعيفة مقارنة بباقي المحاور والبنود وهي مساوية (0.33) لكل بند من المحور الأول بإستثناء البند رقم 5، والبند رقم 6 على التوالي فدرجة الصدق جد ضعيفة = (00 و 0.16)، رغم إنتماء العبارات للمتغير الأوّل (إستراتيجية حل المشكلات) لكنها لم تكن ملائمة، وغير مناسبة للمتغير الثاني (التفكير النقدي) لذلك لا يمكن التعرف وقياس درجة الإرتباط بينهما من خلال وجهة نظر الأساتذة . فتم بذلك حذف الفقرات (من 1 إلى 10) للمحور الأول وإستبدالها بالفقرات (من 34 إلى 55) للمحور الرابع مع إبقاء تسمية المحور الأول بالتقديم أو العرض، وحذف العباراتان (16 و40) لضعف درجة صدقها المساوية (0.33) بنسبة إتفاق تبلغ (66.66 %) .
- كما تم تعديل العبارة المركبة رقم (38) الموضّحة في الجدول التالي:

جدول رقم (08): تعديل الفقرات المركبة

الرقم	العبـــــــــــــــارة	التعديل ورقمها في الإستبيان النهائي
38	يمارس النقد بإصدار الأحكام وتقويمها في ضوء معايير معينة	– تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يمارس النقد بإصدار الأحكام في ضوء معايير معينة (04) – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على إصدار الأحكام في ضوء معايير معينة(23)

- و تمّ حذف الفقرات المكررة رقم (16، 45 و50) حيث أن : (33 مكررة مع 45)، (العبارة 48 مع 50)، (العبارة 16 مع 07)
- إدماج الفقرات (41 و53و54) في المحور الثاني (التوجيه) .

وبذلك ظهر الإستبيان في صورته النهائية حيث تكوّن من (40 فقرة) كما هو وارد في (الملحق رقم **02**) والجدول التالي يوضّح لنا العبارات أو الفقرات المعدلة للإستبيان وفقا لأراء المحكمين:

جدول رقم (09): البنود المعدّلة في الإستبيان بعد تحكيم الأساتذة

العبـــــــــــــــارات الأصلـــــــية	رقمها	التعديل في الإستبيان النهائي
تجعله قادرا على التمييز بين إحتمالات الصحة والخطأ التي تدعّم فرضية أو نتيجة	29	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على التمييز بين إحتمالات الصحة والخطأ التي تدعّم فرضية أو نتيجة ما (36)
تجعله يوازن بين الصحيح والخاطئ	54	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يوازن بين الصحيح والخاطئ في المشكلات المطروحة (13)

4-1 -2 . صدق الإتسّاق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب علاقة الإرتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات المقياس المُصمّم، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة للدراسة الاستطلاعية، قوامها (30) أستاذ و أستاذة ممثلة للمجتمع الأصلي للبحث، وتم اختيار عشوائي للعينة الاستطلاعية من بين ثانويات مقاطعة مدينة باتنة: (ثانوية مصطفى بن بولعيد ، وثانوية عائشة أم المؤمنين، ثانوية محمد العيد آل خليفة، ثانوية بروال بن أحمد، ثانوية عمار بن فليس)، حيث أنّ الدرجة الكلية للفرد تُعد معيار الصدق للأداة والجدول الموالي سيوضح لنا معاملات الإرتباط النسبية بين درجة كل فقرة و الدلالة الإحصائية حسب كل بعد للاستبيان:

جدول رقم (10) يوّضح: معاملات الإرتباط النسبية بين درجة كل فقرة و الدلالة الاحصائية حسب كل بعد

الأبعـــاد	الفـــقـــــــرات	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
البعد1: **العرض أو التقديم**	البند1	0,36	**0,05**
	البند 2	0,19	
	البند 3	0,28	
	البند 4	0,08	
	البند 5	0,31	
	البند 6	0,38	**0,05**
	البند 7	0,66	**0,01**
	البند 8	0,72	**0,01**

	البند 9	0,47	**0,01**
	البند 10	0,36	**0,05**
	البند 11	0,46	**0,05**
	البند 12	0,55	**0,01**
	البند 13	0,05	
	البند 14	0,48	**0,01**
البعد 2: التوجيه	البند 15	0,55	**0,01**
	البند 16	0,36	**0,05**
	البند 17	0,37	**0,05**
	البند 18	0,41	**0,05**
	البند 19	0,67	**0,01**
	البند 20	0,21	
	البند 21	0,10	
	البند 22	0,66	**0,01**
	البند 23	0,59	**0,01**
	البند 24	0,31	
	البند 25	0,49	**0,01**
	البند 26	0,57	**0,01**
	البند 27	0,42	**0,05**
البعد 3: التقويم	البند 28	0,35	
	البند 29	0,60	**0,01**
	البند30	0,44	**0,05**
	البند31	0,49	**0,01**

	البند 32	0,15	
	البند 33	0,77	**0,01**
	البند34	0,44	**0,05**
	البند 35	0,51	**0,01**
	البند 36	0,62	**0,01**
	البند 37	0,46	**0,05**
	البند 38	0,58	**0,01**
	البند 39	0,63	**0,01**
	البند 40	0,31	

ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع الفقرات للمجال الأول : (**العرض**)، (7، 8، 9، 12، 14) دالة إحصائياعند مستوى الدلالة (**0,01**)، و الفقرات (1، 6، 10، 11) دالة إحصائيا عند مستوى (**0,05**) بمعاملات ارتباط معادلة أو تفوق (**0,36**) يؤكّد على أن هناك تناسق داخلي متميز لهذه الفقرات، باستثناء الفقرات (2، 3، 4، 5، 13) فهي غير دالة احصائيا، وفقا لهذه النتائج تم تعديل واعادة الصياغة للبنود (2-3-4-5-12-20-21-24-28-32-40) والجدول التالي يوضح الفقرات المعدلة بعد حساب صدق الاتساق الداخلي :

جدول رقم (11) : الفقرات المعدلة بعد حساب صدق الاتساق الداخلي

العبارة الأصلية المعدلة ورقمها	العبارة المُعدّلة بعد حساب الاتّساق الداخلي
تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يميّز المعلومات المنقحة الدقيقة من غير المنقحة حول المشكلة (2)	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يميّز المعلومات المنقحة الدقيقة من غير المنقحة حول المشكلة ممّا يساعده على تنمية تفكيره النقدي
تمكّن إستراتيجية حل المشكلات التلميذ من تصنيف المعلومات والبراهين ذات الصلة بالمشكلة (3)	تمكّن إستراتيجية حل المشكلات التلميذ من تصنيف المعلومات والبراهين ذات الصلة بالمشكلة ممّا ينمّي تفكيره النقدي
تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يمارس النقد باصدار الأحكام في ضوء معايير معينة (4)	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يمارس النقد باصدار الأحكام في ضوء معايير معينة، ممّا يمثّل تفكيرا نقديا
تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على إستنباط النتائج المهمة من بين مجموعة من النتائج (5)	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على إستنباط النتائج المهمة من بين مجموعة من النتائج مدعّما ذلك تفكيره النقدي
يحلّل التلميذ الحقائق والافتراضات والحجج من خلال إستراتيجية حل المشكلات (12)	تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على تحليل الحقائق والإفتراضات والحجج بما ينمي تفكيره النقدي
تساعد التلميذ على استرجاع معلومات ذات علاقة	تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على استرجاع معلومات ذات

بالمشكلة (20)	علاقة بالمشكلة ممّا ينمي تفكيره النقدي
يتم تحديد طبيعة المشكلة وصياغتها بصورة يمكن التعامل معها (21)	يتم تحديد طبيعة المشكلة وصياغتها بصورة يمكن التعامل معها ممّا يُنمّي التفكير النقدي للتلميذ
تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ لا يتقبل جميع الحلول لنفس المشكلة (24)	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ لايتقبل جميع الحلول لنفس المشكلة ممّا يدّعم تفكيره النقدي
تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على التنبأ في ضوء البيانات المعطاة (28)	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على التنبأ في ضوء البيانات المعطاة وهذا ما يُعتبر تفكيرا نقديا
يستخدم المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة أثناء حله للمشكلة (32)	تساعد استراتيجية حل المشكلات التلميذ على استغلال المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة أثناء حله للمشكلة بما يحفّز تفكيره النقدي
تساعد طريقة حل المشكلات على التأكد من كفاية الخطوات وفاعليتها في الحل الموجز الواضح (40)	تساهم استراتيجية حل المشكلات في تعرُّف التلميذ على كفاية الخطوات وفاعليتها في ايجاز حل واضح للمشكلة

4-1-3 – الصدق التمييزي :

وللتأكد من **الصدق التمييزي** للاستبيان تم حساب اختبار **ت (t test)** باختيار عينة طرفية متكونة من 20 مفحوص، موزعة بين (10 أساتذة ذكور، و10 إناث)، باستخدام مبرمج الرزمة الإحصائية الاجتماعية spss، كما تم حساب اختبار **ت**، ورصد الانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي، فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (12) : نتائج اختبار ت، لحساب الصدق التمييزي

المجموعات		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية		اختبار ت		الدلالة الاحصائية	
ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	إناث
10	10	49,10	61,30	5,38	3,09	18	14,35	−6,21	−6,21	0,0001	0,001

بحساب الصدق التمييزي بين فقرات الاستبيان، كانت نتيجة اختبار (ت) = **6,21**، عند درجة حرية تقدر ب (18) عند الاناث عند مستوى الدلالة (0,001)، ودرجة حرية تقدر ب(14,35) عند الذكور، بمستوى دلالة (0,0001) ممّا يدل على أنّ اختبار ت (t) دال احصائيا حسب المجموعتين (ذكور وإناث)، وبذلك تحقّق الصدق التمييزي، حيث بلغ المتوسط الحسابي إلى (10.49)بالنسبة للذكور، بانحراف معياري يقدر ب (5,38) وقيمة (61,30) بالنسبة للإناث، بانحراف معياري يقدر ب (3,09) .

4-2 – الثـــــبات :

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتسّاقه، أما معامل الثبات هو معامل ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات الإجراء المختلفة، أو بين تقديرات من يقومون بتقدير الدرجات في المرات المختلفة، أي أن معامل الثبات هو معامل ارتباط بين المقياس ونفسه (محمود علام 2006، 100)

للتأكد من ثبات الاستبيان اعتمدت الباحثة طريقتين : (طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية)

2.4 .1 . طريقة ألفا كرونباخ :

يرمز لمعامل ألفا كرونباخ (Alpha Coefficient) بالرمز **α** وهو يتستخدم في إيجاد معامل الثبات للاختبار سواء للفقرات الموضوعية وغير الموضوعية وتلخص المعادلة حسب ما ورد في (نبهان موسى، 2004، 243) فيما يلي :

$$\alpha = \left(\frac{ن}{ن-1}\right)\left(1-\frac{ع^2ف}{ع^2ك}\right)$$

وعن طريق البرنامج الاحصائي spss الإصدار (22)، تم حساب معامل **(α)** ألفا كرونباخ، لكل مجال من مجالات الإستبيان الثلاث: (العرض، التوجيه، التقويم) فتحصلت على النتائج الموضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (13) : يوضّح معاملات (α) الفا كرونباخ لكل مجال

الأبعـــــــــاد	عدد البنود	معامل الفاكرونباخ
الـــــعرض	14	0,60
التوجـــيه	13	0,68
التقـــــويم	13	0,74

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ لكل بعد أكبر من أويساوي =><**0,60** وهذا يدل على أنّ الاستبيان يتميز بثبات مقبول، حيث أن معامل البعد الاول المتمثل في العرض، والذي يحوي 14 بند=0,60 وهو مساو تماما للدرجة التي تجعل من البعد متميزا بالثبات، أما البعدين الثاني والثالث (التوجيه والتقويم) على التوالي، فمعامل الفا كرونباخ مساو (**0,68** و**0,74**)، وهذا يعني تميزهما بثبات مرتفع .

2.2.4. طريقة التجزئة النصفية: يتم حساب الثبات عن طريق الاتساق الداخلي أيضا والتي من ضمنها طريقة التجزئة النصفية التي تعتمد بدورها على مجموعة من المعادلات التي تختلف باختلاف طبيعة المقياس، وتعتبر طريقة التجزئة النصفية مؤشرا لقياس الاتساق

الداخلي، لأن الشكلين المتكافئين يؤلفان اختبارا واحدا (نبهان موسى، 2004، 243) ففي موضوع الاستبيان المتعلق بهذه الدراسة أُعتمد في حساب قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية حساب معامل الارتباط، ومعادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون، فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (14) : يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية

معـــامل الارتباط	**0,73**
معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون	**0,84**

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ معامل الإرتباط أكبر من(0,50) حسب طريقة التجزئة النصفية والمعادل ل (0,73) وبعد تصحيح الطول حسب معادلة **سبيرمان براون** كانت النتيجة(0,84)، وهذا يؤكد أنّ الاستبيان يمتاز بثبات مرتفع يُحفّز الباحثة على مواصلة تطبيقه، والمباشرة في اجراءات الدراسة الأساسية.

5 – الدراسة الأساسية:

بعد إعداد الأداة بصورتها النهائية والتأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) تم :

- الحصول على تصريح من مديرية التربية لولاية باتنة لزيارة الثانويات (الملحق رقم: 05).
- التأكد من عدد الأساتذة من قوائم الثانويات المعنية بالدراسة (مقاطعات ولاية باتنة).
- زيارة الثانويات (المتاحة لتطبيق الدراسة فيها) لتوزيع الإستبيانات وشرح طريقة تعبئتها والإجابة عليها.
- جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها، بعد المعالجة الإحصائية لها في البرنامج الاحصائي spss الاصدار (22).
- مناقشة وتفسير النتائج وفقا للدراسات السابقة والتراث النظري لموضوع الدراسة.

5-1- مجالات الدراســـة الأساسية

المجال الزمكاني:

تم تطبيق الاستبيان في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2018 – 2019، وذلك ابتداء من تاريخ (04 – 02 – 2019) إلى غاية (22 – 02 – 2019)، وفقا لتصريح الزيارة الميداينة للمؤسسات التربوية المؤشّرة من طرف مديرية التربية لولاية باتنة، والمتاحة للقيام بالدراسة التطبيقية بها (أنظر الملحق رقم 05)، وقد تمثلت الثانويات المسموح اجراء الدراسة الميدانية بها في الدراسة الحالية في ست (6) ثانويات يمثلن ثانويات مختلفة من مدينة باتنة حسب تقطيع الديوان الوطني للإمتحانات والمسابقات فرع باتنة بمجموع عام قُدّر بـــ 29 مقاطعة (أنظر الملحق رقم 06)، أُختيرت منها مقاطعات تتوفر فيها خصائص المجتمع الأصلي، لتقطيع السنة الدراسية 2018 –2019 حسب وضعية جويلية 2018، وقد جاءت الثانويات المتاحة لتطبيق الدراسة فيها حسب الموقع الجغرافي لها والمبين في الجدول التالي:

جدول رقم (15): **يوضح المجال المكاني لعينة الدراسة الأساسية**

اســـــــــم الثانوية	الموقع الجغرافي	عدد الأساتذة
ثانوية محمدالعيد ال خليفة	وسط مدينة باتنة	75
ثانوية مصطفى بن بولعيد	وسط مدينة باتنة	79
ثانوية عمار بن فليس حملة	غرب الولاية	61
ثانوية بروال بلقاسم	جنوب الولاية	26
ثانوية العمراني	وسط مدينة باتنة	44
ثانوية عائشة أم المؤمنين	شرق الولاية	61
المجموع	06	346

المجال البشري:

مسّت الدراسة الحالية مجموع أساتذة الثانويات المذكورة في الجدول أعلاه (رقم15)، والذي بلغ عددهم (346) أستاذ وأستاذة، موّزعين على (6) ست ثانويات من جهات مختلفة – كما أشرنا – لمدينة باتنة.

5-2 - خصائص العينة للدراسة الأساسية:

5-2- 1 - عينة الدراسة:

إنّ جميع أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بولاية باتنة، يبلغ عددهم حسب إحصائيات مصلحة التنظيم التربوي لمديرية التربية لولاية باتنة (3887) أستاذ وأستاذة، ويتوزعون على مجموع **89** ثانوية بالولاية من بينهم ثانويتين من القطاع الخاص، متواجدة بـــ 22 دائرة و88 بلدية بولاية باتنة وهذه المعلومات قد تحصلت عليها الباحثة من مكتب التعليم الثانوي لمصلحة التنظيم التربوي التابع لمديرية التربية لولاية باتنة للسنة الدراسية: 2018 – 2019 حسب وضعية جويلية **2018** (أنظر الملحق رقم 05) والمتعلقة بمجمل المناصب التربوية لأساتذة ثانويات الولاية في جميع المواد المقررة لتلاميذ المرحلة الثانوية، أما المجتمع الأصلي للدراسة فيتكون من مجموع أساتذة يتوزعون على مقاطعات مدينة باتنة، حسب دليل الترميز لبكالوريا 2019، للديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، فرع باتنة، ويبلغ عددهم **(1147)** أستاذ وأستاذة (أنظر الملحق رقم 04)، وقد تمثلت عينة الدراسة الأساسية في مجموع أساتذة الثانويات المقترحة للدراسة من خلال السحب عن طريق الإناء، وهي (06) ست ثانويات، من مختلف جهات مدينة باتنة، بحكم أن الباحثة تقطن في هذه الولاية والتي وجدت بها الباحثة التسهيلات الإدارية اللازمة من طرف الطاقم التربوي المشرف على الثانويات خاصة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقد كان مجموع أفراد العينة يتكون من (346) أستاذ وأستاذة، بنسبة **(30,16%)** من المجموع الأصلي وهي مناسبة لتمثيل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية .

وقد تم توزيع الاستبيانات واسترجاعها بين تاريخ (4 و22 فيفيري2019)، ورغم اعطاء الوقت الكافي للأساتذة – حسب طلبهم ورغبتهم – إلاّ أن العديد منهم لم يجب على الاستبيانات، ممّا قلّل من عدد الإستبيانات المسترجعة والصالحة للتفريغ من (346) إلى (207) إستبيان.

جدول رقم (16): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسات التربوية، وعدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة

الرقم	اسم المؤســـــــــسة	العدد الإجمالي للأساتذة	الإستبيانات الموّزعة	الإستبيانات المسترجعة
01	ثانوية محمدالعيد ال خليفة	75	75	38
02	ثانوية مصطفى بن بولعيد	79	77	73
03	ثانوية عمار بن فليس حملة	61	61	37
04	ثانوية بروال بلقاسم	26	26	14
05	ثانوية العمراني	44	44	14
06	ثانوية عائشة أم المؤمنين	61	61	31
المجمـــــــــــــــوع		346	344	207

نلاحظ من الجدول أعلاه أنّ عينة الدراسة الأساسية تساوي (346)، وحجمها مناسب لتمثيل المجتمع الأصلي – كما أشرنا – والمتكون من (1147 فرد) مجموع أساتذة مدينة باتنة وقد بلغت نسبة التمثيل(**30.16%**) وهي مناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية، كما نلاحظ من خلال الجدول، بعد توزيع الإستبيانات على مجموع (344 فرد)، تم إستبعاد (139) استبيان منه ماهو ناقص المعلومات أو غير قابل للتحليل، حيث تم توزيع (77) استبيان بثانوية مصطفى بن بولعيد بدلا من (79)، لترقية أستاذين لرتبة (مفتش التربية الوطنية) وقت تطبيق الدراسة بالمؤسسة، ليتبقى في الأخير (**207**) استبيان تام، قابل للمعالجة الإحصائية.

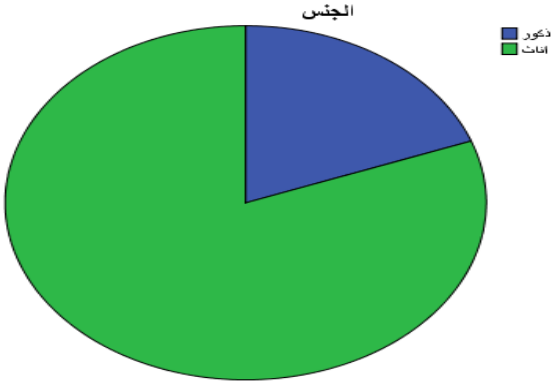
5 -2-1 – توزيع العينة حسب الجنس :

تتوزع عينة البحث حسب الجنس (ذكور وإناث) لأساتذة المرحلة الثانوية، حسب الجدول التالي، مع الرسم البياني بدائرة نسبية:

جدول رقم (17): توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	40	%19,3
اناث	167	%80,7
المجموع	207	%100

شكل رقم (01) : رسم بياني لدائرة نسبية تمثل الجنس



نلاحظ من توزيع عينة الدراسة حسب الجنس أن نسبة الذكور(19,3 %) أقل بكثير من نسبة الاناث التي تبلغ(80,7 %)، وهذا يعود طبعا الى ارتفاع عدد الأساتذة الإناث في معظم المؤسسات التربوية .

5-2-2 – توزيع العينة حسب التخصص:

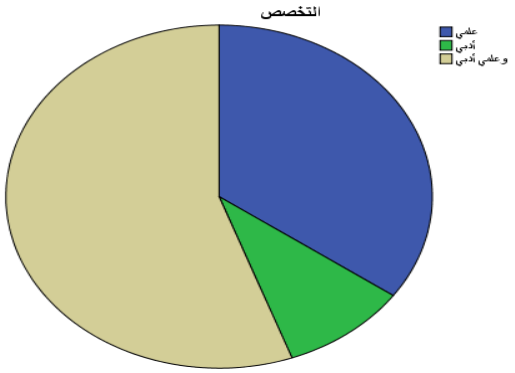
يتمثل توزيع عينة البحث وفقا للتخصص الذي يدّرسه كل أستاذ، حسب الشعب التي يدرسها التلاميذ (العلمية – الأدبية – العلمية والأدبية معا) .

والجدول التالي يمثل توزيع عينة البحث وفقا للتخصص، مع التمثيل البياني لذلك، عن طريق الدائرة النسبية:

جدول رقم (18) : يمثل توزيع العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة
علمي	72	%34,8
أدبي	20	%9,7
علمي –أدبي	115	%55,6
المجموع	207	%100

شكل رقم (02) : دائرة نسبية تمثل توزيع العينة حسب التخصص:



نلاحظ من خلال توزيع العينة حسب التخصص الذي يدّرسه كل أستاذ، أنّه ينحصر بنسبة كبيرة في التخصص العلمي بنسبة (34.8 %) مقارنة بالتخصص الأدبي (9.7 %)، وهذا طبيعي، بالنسبة إلى واقع توجيه واتجاه التلاميذ في المرحلة الثانوية الى التخصصات والشعب العلمية أكثر من اتجاههم للشعب الأدبية .ممّا يفسّر ارتفاع النسبة في التخصص العلمي ، وارتفاع نسبة تدريس الأساتذة للتخصصين (علمي وأدبي معا) للعديد من المواد العلمية والأدبية على السواء بنسبة (55.6%) لذلك كان العدد مرتفعا يُقدر ب (115)

5-2-3- توزيع العينة حسب المؤهل العلمي :

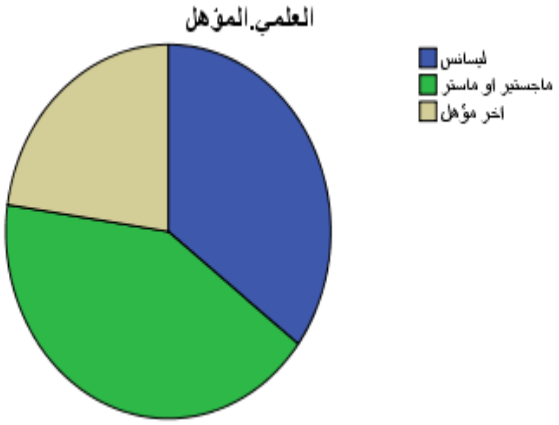
يندرج توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي في (الليسانس، الماستر، و دراسات عليا)، وفي التالي نجد جدول يمثل توزيع العينة حسب المؤهل العلمي، وتمثيل بياني بدائرة نسبية :

جدول رقم (19) : يمثل توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ليسانس	73	%35.3
ماستر	87	%42
دراسات عليا	47	%22,7
المجموع	207	%100

من خلال توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي، نلاحظ توزيع العينة بنسبة أكبر في مجموعة (الماستر) بنسبة (42 %)، لاتجاه معظم الأساتذة لنيل الشهادات العليا والرفع من المستوى التعليمي، ولوجوب امتلاك شهادة الماستر، كشرط أساسي للتوظيف في التعليم الثانوي، وذلك بمقارنة النسبة بالمجموعتين : (الليسانس) بنسبة 35.3 %، والدراسات العليا بنسبة (22.7 %) .

شكل رقم (03) : دائرة نسبية تمثل توزيع العينة حسب المؤهل العلمي :



5-2-4- توزيع العينة حسب الخبرة المهنية :

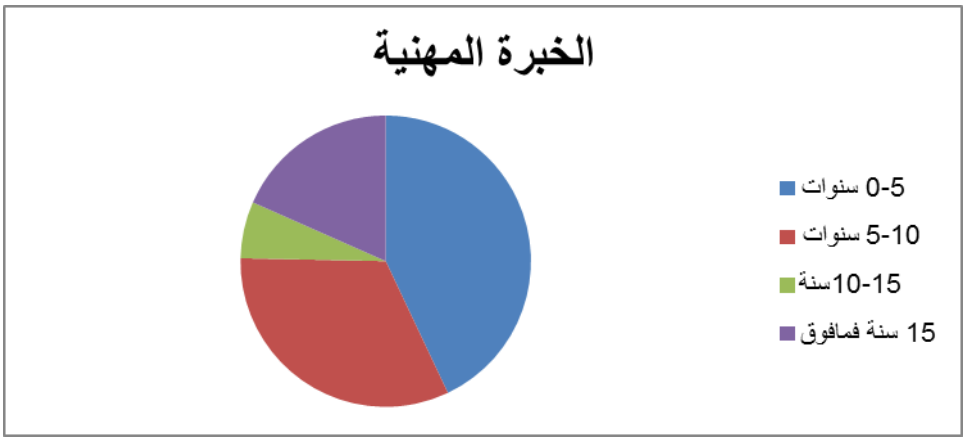
تتوزع عينة البحث حسب الخبرة المهنية، بداية من أقل من خمس سنوات الى أكثر من خمسة عشر سنة، والجدول التالي يمثل توزيع العينة حسب الخبرة المهنية،

جدول رقم (20) : يمثل توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة
من 0- 5سنوات	89	%43
من 5 الى 10 سنوات	67	%32.4
من 10 الى 15 سنة	13	%6.3
من 15 سنة فما فوق	38	%18.4
المجموع	**207**	**%100**

كما نلاحظ من خلال توزيع العينة حسب الخبرة المهنية، ارتفاعها في المجال الأول المحصور بين (0 وخمس 5 سنوات) بنسبة 43% مقارنة بالمجالات الأخرى الأقل نسبة، والموضّحة بالجدول أعلاه خاصة المجال بين (10 و15 سنة) بنسبة 6.3 %. وهذا ما يؤكد أن معظم أفراد العينة أساتذة **جدد**، كما تتراوح نسبة الخبرة ب32.4% في المجال بين خمس وعشر (5 و10) سنوات .

شكل رقم (04) : دائرة نسبية تمثل توزيع العينة حسب الخبرة المهنية



6 -المعالجـــــــــة الإحصائية:

تمت المعالجة الاحصائية باستخدام النظام أو البرنامج الإحصائي **Spss** (الإصدار رقم 22) لتحليل البيانات احصائيا وفقا لمنهج وفروض الدراسة وذلك بحساب:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية : لبيان خصائص العينة، والحصول على متوسطات درجات الأفراد، اضافة إلى حساب النسب المئوية لجميع البنود في كل محور وفقا لاستجابات أفراد العلينة للإجابة على الفرض العام والفرضيات الأساسية.

- اختبار (ت) t-test : لدراسة الفروق بين المتوسطات حسب الجنسين
- اختبار تحليل التباين الأحادي (anova)، واختبار معامل الإرتباط (f) فاي .
- معادلة الفا كرونباخ، لحساب ثبات الاستبيان

ويعد برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية **spss** من أوسع برامج الحاسب الالي انتشارا في مجال تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، وذلك نظرا لما يتمتع به البرنامج من امكانات ومزايا تجعله المفضل دائما خاصة لدى الباحثين الشباب، لسهولة استخدامه ووضوح تعليماته، ولشموله على معظم الاختبارات الاحصائية تقريبا (منسي والشريف،2014،19)، لذلك تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطته .

خلاصة

يُعّد إستعراض إجراءات الدراسة الميدانية الأساس التطبيقي في البحوث والدراسات، التي تحدد معالم الدراسة الميدانية، وأثر الجانب النظري، ووجه الاستفادة منه في الواقع، وذلك بتحديد منهج الدراسة المتبع، وأهم اجراءات الدراسة الاستطلاعية المحددّة لمعالم الدراسة الأساسية، مع استعراض الأدوات المستخدمة للكشف عن فروض الدراسة المقترحة، بعد التعرف على الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وحسابها، من صدق وثبات، للتحقق من قابلية الأداة لقياس ما أُعدّت له فعلا ثم يليه التعرف باجراءات الدراسة الأساسية، من تصميم الدراسة وخصائص عينة البحث الأساسية، لتتم المعالجة الإحصائية الملائمة، للتحقق من فروض الدراسة، وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) الإصدار الثاني و العشرون (22) لما له من أهمية في معالجة المعلومات بدقة، وبجهد أقل ووقت وجيز، ممّا قللّ من صعوبات البحث الميدانية، المتمثلة أساسا في اختيار عينة البحث، لعدم قبول الترخيص لإجراء الدراسة الميدانية من طرف الهيئة المعنية، للباحثين خارج الولاية، ممّا اضطرت الباحثة لإعادة صياغة طلب الترخيص باسم جامعة باتنة 1، بحكم عضويتها في مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم الثانوي والتعليم العالي، وبذلك تمّكنت من تطبيق الدراسة بالثانويات المحددّة والمتاحة في عينة البحث .

الفصل السادس
نتائج الدراســـة ومناقشتها

تمهيد

1. تذكير بفروض الدراسة
2. نتائج الفرضيات الفرعية
3. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروض الدراسة والدراسات السابقة
4. الاستنتاج العام
5. اقتراحات في ضوء نتائج الدراسة الحالية

خلاصة

تمهيـــد:

إنّ اختيار الأسلوب الاحصائي المناسب لتحليل البيانات للبحث ، يعتمد بشكل أساسي على فروض البحث وأهدافه ونوع البيانات، والمقاييس المستخدمة وعدد العينات وحجمها وذلك كله انطلاقا من الإطار النظري للبحث، مما يكسب الباحث الحساسية الإحصائية اللازمة يجعله يحسن اختيار الأسلوب الملائم لبحثه، وهذا ما استدعى استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية الذي ساعد في بلورة نتائج الدراسة، لمناقشتها في هذا الفصل، بعد التذكير بفرضيات الدراسة، ليتم أولا عرض نتائج الفرضيات الفرعية والإجابة على التساؤل العام للدراسة، ثم مناقشة النتائج في ضوء فروض الدراسة والدراسات السابقة، ليتم في الأخير تقديم بعض الإقتراحات بعد عرض الإستنتاج العام للدراسة الحالية .

-1- تذكير بفرضيات الدراسة:

أـــ الفرضية العامة:

توجد علاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية

ب ــ الفرضيات الجزئية :

1. هناك علاقة بين التقديم كإستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية

2 . هناك علاقة بين التوجيه كإستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

3 . هناك علاقة بين التقويم كإستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

4 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس.

5 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الخبرة.

6 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير التخصص الذّي يدرسّه كل أستاذ (علمي – أدبي– علمي وأدبي).

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير المؤهّل العلمي

وللإجابة على فروض الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام نظام الرزمة الإحصائية الإجتماعية SPSS الإصدار(22)، فبعد الدراسة الاستطلاعية، وحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وتحديد خصائص العينة للدراسة الأساسية، تم اختبار فرضيات الدراسة الحالية وفق التالي:

2 – نتائج الفرضيات الجزئية

لاختبار الفرضيات الجزئية، والكشف عن وجود علاقة بين استراتيجية حل المشكلات كخطوات مرحلية لها من (عرض، توجيه وتقويم) بالتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لبنود الإستبيان حسب استجابات أفراد عينة البحث، والمبينة كالتالي:

2 .1 . نتائج الفرضية الأولى

والتي تنص على أنّه: (توجد علاقة بين التقديم كإستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية)، وبحساب التكرارات الحسابية والنسب المئوية لبنود المحور الأوّل المتعلق للعرض أو التقديم، تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (21): درجات النسب المئوية للمحور الأوّل التقديم حسب استجابات أفراد العينة

رقم البند	البـــــــــــدائـــــــل			المجـموع
	موافق	محايد	غير موافق	النسبة المئوية %
ب 1	165	29	13	207
	79.7%	14%	6.28%	100%
ب 2	113	60	34	207
	54.6%	29%	16.4%	100%
ب 3	144	46	17	207
	69.6%	22.2%	8.2%	100%
ب 4	122	55	30	207
	58.9%	26.6%	14.5%	100%

ب 5	151	46	10	207
	72.9%	22.2%	4.8%	100%
ب 6	145	44	18	207
	70%	21.3%	8.7%	100%
ب 7	145	36	26	207
	70%	17.4%	12.6%	100%
ب 8	130	47	30	207
	62.8%	22.7%	14.5%	100%
ب 9	67	70	70	207
	32.4%	33.8%	33.8%	100%
ب10	129	59	19	207
	62.3%	28.5%	9.2%	100%
ب11	160	33	14	207
	77.3%	15.9%	6.8%	100%
ب12	134	53	20	207
	64.7%	25.8%	9.7%	100%
ب 13	168	27	12	207
	81.2%	13.04%	5.79%	100%
ب14	151	35	21	207
	72.9%	16.9%	10.1%	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه تفاوت استجابات أفراد العينة لفقرات الإستبيان لمحور العرض أو التقديم الممثّل لأهم مرحلة من خطوات استراتيجية حل المشكلات، حيث أنّ تكرارات الإتفاق(موافق) على بنود المحور الأوّل تركزت بنسب متقاربة تراوحت بين (54%) و(81%)، وكلها نسب مرتفعة تدل على وجود علاقة بين العرض كاستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، حيث أنّ هذه الإستراتيجية تجعل التلميذ يتعلم طريقة الموازنة بين الصحيح والخاطئ في الحلول التي يقترحها للمشكلات المطروحة وذلك تبعا لدرجة ارتباطها بالمعلومات والوقائع المُقدّمة، وهذا ما أكّدته استجابات الأساتذة من خلال وجهة نظرهم بعدد(168) استجابة ايجابية (موافق) بنسبة (82.2%) للبند رقم (13) الموّضّح لقدرة التلميذ على عرض وتقديم الإستنتاجات لتقويمها في الأخير وهذا ما يؤكّد على علاقة استراتيجية حل المشكلات بالتفكير النقدي، كما تجعله يفحص دقة المعلومات (االبيانات) ذات العلاقة بحل مقترح لمشكلة ما، ممّا ُيساعد على بلورة التفكير النقدي لديه، وقد عُبّر عنه باتفاق استجابات العينة بنسبة (79.7%)، فارتفاع نسب الاتفاق في الاستجابات يؤكّد على أنّ إستراتيجية حل المشكلات تجعل التلميذ قادرا على إستنباط النتائج المهمة من

بين مجموعة من النتائج مدعّما ذلك تفكيره النقدي، باعتبار الاستنباط كمهارة مهمة من مهارات التفكير النقدي ، باستجابة تقدر نسبة اتفاقها بـــ (72.9%) وهي مساوية لنفس الاستجابة للبند رقم (14) التي تدّل على مساهمة إستراتيجية حل المشكلات في تبرير حجج التلميذ في حل المشكلة المطروحة ممّا يُسهم في تنمية تفكيره النقدي ، حيث تجعل التلميذ قادرا على إدراك الجوانب المهمة المتصلّة اتصالا مباشرا بقضية ما، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، ونفس الملاحظات لباقي بنود المحور الأوّل (التقديم)، باستثناء انخفاض نسبة الاتفاق (موافق) للبند التاسع (9)، بنسبة (32.4 %)، ونسبة اختلاف ومحايد تقدّران ب(33.8%)، وهذا يؤكّد عدم قدرة إستراتيجية حل المشكلات مساعدة التلميذ على استخدام معلومات مجردة في حل المشكلة حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، وباقي النسب للبنود في الإستجابات المختلفة تؤكّد صحة الفرضية الأولى بوجود علاقة بين التقديم كإستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية

2. 2. نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنّ: (هناك علاقة بين التوجيه كإستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية)، ولاختبارها تم حساب النسب المئوية لبدائل البنود المتعلقة بمحور التوجيه وفقا لاستجابات أفراد عينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22) : درجات النسب المئوية للمحورالثاني (التوجيه) حسب استجابات العينة

رقم البند	البـــدائـــــل			لمجـــموع
	موافق	محايد	غير موافق	النسبة المئوية%
ب15	123	51	33	207
	59.4%	24.6%	15.9%	100%
ب16	168	30	9	207
	81.2%	14.5%	4.3%	100%
ب17	167	29	11	207
	80.7%	14%	5.3%	100%
ب18	155	42	10	207
	74.9%	20.3%	4.8%	100%
ب19	139	47	21	207
	67.1%	22.7%	10.1%	100%
ب20	164	29	14	207
	79.2%	14%	6.8%	100%

ب21	135	59	13	207
	65.2%	28.5%	6.3%	100%
ب22	144	41	22	207
	69.6%	19.8%	10.6%	100%
ب23	122	66	19	207
	58.9%	31.9%	9.2%	100%
ب24	101	71	35	207
	48.8%	34.3%	16.9%	100%
ب25	139	59	9	207
	67.1%	28.5%	4.3%	100%
ب26	110	49	48	207
	53.1%	23.7%	23.2%	100%
ب27	127	64	16	207
	61.4%	30.9%	7.7%	100%

يُمثّل الجدول أعلاه استجابات أفراد عينة البحث للمحور الثاني (التوجيه)، حيث يتضّح اتّفاق وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية لجميع البنود بنسب تفوق معظمها خمسين 50بالمائة، بل وتصل إلى أكثر من (80%) حيث مثّلها البندين (ب16 وب17) فتجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يشترك مع الأستاذ في عملية حل المشكلة، و تُحفّزه على التفكير الإيجابي في مواقف مختلفة، بطريقة تنمّي له مهارات التفكير النقدي المختلفة وبتوجيه مستمر من معلمّه أثناء حله للمشكلات المطروحة، كما بيّنته باقي الفقرات في المحور الثاني، والتي مفادها أنّ استراتيجية حل المشكلات تجعل التلميذ قادرا على فحص الوقائع والبيانات التي تتضمنها مواضيع المشكلات المطروحة و تكشف قدرته على توضيح التناقض بين القضايا والوقائع، ممّا يجعل تفكيره النقدي أكثر واقعية، فتساعده بذلك على تنميته، وبذلك نلخص إلى أنّ هناك علاقة بين التوجيه كإستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

ومن خلال نتائج الفرضية الثانية، نشير إلى ما أكدّه (جون ديوي) من أهمية استخدام لاستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير و مهارة حل المشكلة، حيث تستند إلى إشعار التلميذ بالمشكلة المحيطة به وحاجته المُلحّة في الحصول على شئ معين أو بلوغ هدف محدّد، فيلجأ إلى معلّمه طلبا للتوجيه والإرشاد، وللكتب طلبا للمعلومات الكافية، وللتجارب للتأكد والمقارنة وهو في كل ذلك يخطئ ويصيب ويراجع أفكاره ويستفيد من أخطائه، ويتعلم بذلك التفكير باعتباره نشاطا عقليا يستخدمه في

التعامل مع المصادر المختلفة للوصول إلى حل المشكلة (إمام حميدة ، 200، 153) كما يساعده ذلك على تنمية مهارات تفكيره النقدي .

3.2 . نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

وتنص على أنّ: (هناك علاقة بين التقويم كإستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية) ، وللتعرف على هذه العلاقة تم حساب النسب المئوية للبنود الخاصة بمحور التقويم، وفقا لاستجابات المفحوصين من الأساتذة والأستاذات لبدائل أسئلة الإستبيان، فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (23) : درجات النسب المئوية للمحور الثالث (التقويم) حسب استجابات العينة

رقم البند	البـــدائـــل			المجـــموع
	موافق	محايد	غير موافق	النسبة المئوية%
ب28	111	66	30	207
	53.6%	31.9%	14.5%	100%
ب29	138	49	20	207
	66.7%	23.7%	9.7%	100%
ب30	176	21	10	207
	85%	10.1%	4.8%	100%
ب31	167	34	6	207
	80.7%	16.4%	2.9%	100%
ب32	169	35	3	207
	81.6%	16.9%	1.4%	100%
ب33	92	85	30	207
	44.4%	41.4%	14.5%	100%
ب34	144	51	12	207
	69.6%	24.6%	5.8%	100%
ب35	138	53	16	207
	66.7%	25.6%	7.7%	100%
ب36	125	63	19	207
	60.4%	30.4%	9.8%	100%
ب37	135	53	19	207
	65.2%	25.6%	9.2%	100%
ب38	107	74	26	207
	51.7%	35.7%	12.6%	100%

ب39	117	67	23	207
	56.5%	32.4%	11.1%	100%
ب40	123	56	28	207
	59.4%	27.1%	13.5%	100%

من خلال الجدول المبيّن أعلاه نجد أنّ استراتيجية حل المشكلات تجعل التلميذ يفّسر الحقائق والوضعيات بكل ثقة باعتبار التفسير تفكيرا نقديا، بنسبة اتفاق ضعيفة عبّر عنها أفراد العينة بالحيّاد (85 استجابة) بنسبة (41.4%)، بينما عبّر (92) فرد فقط على قدرة التلميذ على التفسيرمن خلال استراتيجية حل المشكلات، في حين أكّدت نسبة (80.7%) بأنّ استراتيجية حل المشكلات تُكسب التلميذ مهارات جديدة للتعلم تساعده على تنمية تفكيره النقدي، ونسبة (81.6%) وضحّت مساعدتها على استغلال المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة أثناء حله للمشكلة بما يحفّز تفكيره النقدي، وأكدّت أيضا نسبة (85 %) قدرة طريقة حل المشكلات على مساعدة الأستاذ في الكشف عن مستوى التفكير النقدي لدى التلميذ، وهذا ما خلُصت نتائج دراسة (زكية شنة 2014) التي يبنت فاعلية طرق التدريس واستراتيجياته في تعليم وتنمية التفكير النقدي ومهاراته، كما أشارت إليه (المرجعية العامة للمناهج 8،2008) والمعدّلة وفقا للقانون التوجيهي للتربية رقم 8-04- المؤرخ في 23 يناير 2008، التي دعت إلى ضرورة استعادة التلميذ لمكانته في مسار التعليم والتعلّم، بتغيير النموذج البيداغوجي الذي تسوده المعارف الموسوعية المبنية على الحفظ والإسترجاع للمعلومات إلى نموذج يُفضّل قدرات التلميذ على البرهنة وكفاءاته على استعمال عقله الناقد.

فنستنتج بذلك أنّ هناك علاقة بين التقويم كإستراتيجية لحل المشكلات والتفكير النقدي حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.

و من خلال نتائج الفرضيات السابقة نلخص إلى وجود علاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، وبذلك الإجابة على التساؤل الرئيسي حول وجود علاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية؟ كما نلحظ اتفّاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من (نجلاء فتحي1987) و (المساد 1997) و (العبدلات 2003) ودراسة (الشجير والطائي 2004)، (يان وآخرون2007)، و دراسة (تهاني عطية2010)،حيث بينت نتائج كل الدراسات السابقة أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة أو استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير النقدي، ممّا يؤكّد وجود علاقة بين

استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي، من خلال نتائج الفروق الدالة إحصائيا، لصالح المجموعات التجريبية، لانتهاج الدراسات السابقة الذكر المنهج التجريبي، والتي كانت تعتمد استراتيجية حل المشكلات كطريقة للتدريس مقارنة بالطريقة التقليدية العادية .

ولمعرفة وجود الفروق بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، تم استخدام اختبار (ت)، (t test) للكشف عن هذه الفروق إن وُجدت .

2 – 4 – نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنّه : **(توجد فروق بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير الجنس)** .

ولمعالجة نتائج الفرضية الرابعة استخدمنا اختبار(**ت**) لعينتين مستقلتين بعد التأكد من توفر الشروط الإحصائية والنتائج المتحصل عليها من خلال برنامج spss، لمعرفة الفروق بين الجنسين (ذكور – اناث) ونتائج الإختبار موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (24) يبين نتائج حساب الفروق بين الجنسين باختبار" ت"

المتغير	المجموعات	ن عدد الأفراد (التكرار)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
حل المشكلات	ذكور إناث	40 167	31.15 30.02	4.49 4.94	0.47	0.63 غير دال
التفكير النقدي	ذكور اناث	40 167	32.55 31.98	6.18 7.00	1.30	0.19 غير دال

ويتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة (**ت**) في استجابات الأساتذة والأستاذات حول استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظرهم، تساوي على التوالي (0,47 – 1,30)، وهي غير دالة احصائيا حسب الدلالة الإحصائية (0,01)، على التوالي بالترتيب (0,63 -0,19)، كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور يبلغ (31.15 -32.55) ويبلغ (30,02 -31,98) بنسب متقاربة، وبانحراف معياري يقدر ب(4.49- 6.18) بالنسبة للذكور، ويساوي إلى (4,94 - 7,00) بالنسبة للإناث، حيث يبين التباين الملحوظ بسبب ارتفاع نسبة الإناث في عينة البحث بنسبة تقدر (7,80 %) بعدد (167) أستاذة (أنثى) من أصل (207) فرد عينة البحث الإجمالية، ونسبة الذكور تعادل (3,19 %) تمثّل (40) أستاذ .

بمعنى أنّه لا توجد فروق دالة احصائيا بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس ، مما يفنّد الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس، وهذا يعني رفض الفرضية البديلة، وقبول الفرضية الصفرية، والتي تنص على أنّه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الجنس) وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العبدلات، 2003) التي هدفت إلى التعرف على (أثر برنامج تدريبي مبني على حل المشكلات في تنمية في تنمية مهارات التفكير النقدي لطلبة الصف العاشر أساسي) أي بالمرحلة الثانوية، كما تتفق مع دراسة (الشجير والطائي 2004) في عدم وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درسّت باستخدام استراتيجية متمركزة حول المشكلة بخلاف استراتيجية تعليم تقليدية درسّت بها المجموعة الضابطة، وذلك بهدف التعرف على أثر استراتيجية التعليم المتمركزة حول المشكلة في تنمية التفكير النقدي لطلبة القران الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية الشريفة، باستخدام المنهج التجريبي .

2 – 5 – نتائج الفرضية الخامسة:

وتنص الفرضية الخامسة على أنّه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الخبرة**" ــ وقد تم اختبار الفرضية بحساب معامل (F)، ومتوسطات المربعات، ومجموعها في استجابات المفحوصين حسب الجدول التالي الموضّح أدناه :

جدول رقم (25): يوضح قيمة (F)، ومجموع قيم متوسطات المربعات ومجموعها لنتائج الفرضية الخامسة

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
حل المشكلات	بين المجموعات	44,497	3	14,832	0.62	0.60 غير دال
	داخل المجموعات	4851,937	203	23,901		
	المجموع	4896,435	206			

التفكير النقدي	بين المجموعات	187,766	3	62,589	1.34	0.26 غير دال
	داخل المجموعات	9457,490	203	46,589		
	المجموع	9645,256	206			

من خلال الجدول نجد أن: ــ قيمة (**F**) تقدر ب(**0,62**)، غير دالة عند مستوى الدلالة (0,001) في استجابات استراتيجية حل المشكلات بدرجة حرية تقدر ب (3)، وكانت غير دالة أيضا عند مستوى دلالة (0,001) في التفكير النقدي بقيمة (**F**) تساوي الى (**1,34**)، وهذا يستلزم عدم وجود فروق بدرجة حرية تقدر ب(3) ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير الخبرة ــ عكس نص الفرضية الخامسة : (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير الخبرة)ــ، وهذا يعني رفض الفرض البديل و قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنّه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير الخبرة) .

وهذه النتيجة تبيّن أنّ علاقة استراتيجية حل المشكلات بالتفكير النقدي من خلال وجهة الأساتذة في المرحلة الثانوية لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة المهنية، بمعنى أنها لا تتأثّر بسنوات الخبرة، ويمكن ارجاء ذلك إلى الندوات التكوينية المقدمّة من طرف مديريات التربية الولائية للأساتذة والأستاذات، أثناء الخدمة، وبعد النجاح في مسابقات التوظيف مباشرة، باعتبار أنّ عدد أفراد عينة البحث بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية ينحصر بين (0 –5) سنوات بنسبة تبلغ (43 %)، وهي النسبة الغالبة، أو السائدة، فتقارب عدد سنوات الخبرة، اضافة إلى مواضيع التكوين المستمر المعتمدة أساسا على تعليم استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، ربما، ساهمت في تكوين نظرة عامة حول استراتيجية حل المشكلات وموضوع التفكير النقدي، حيث أصبحت – مثلا – الوضعية المشكلة استراتيجية شائعة بين الأساتذة والأستاذات الذين يمتلكون الخبرات القصيرة أو الطويلة على السواء وفي جميع المواد الدراسية، والذي يعتبر كمدخل هام لتقديم الدرس باستراتيجية حل المشكلات حسب نتائج الدراسة الإستطلاعية في بحثنا الحالي.

2 -6 – نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية السادسة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير التخصص_الذّي يدرسّه كل أستاذ (علمي – أدبي– علمي وأدبي) "

وقد تم معالجتها باستخدام اختبار أنوفا للتباين الأحادي، للتعرف على معامل ارتباط فاي، ومتوسطات ومجموع المربعات، والمبينة نتائجه في الجدول التالي :

جدول رقم (26) : يمثل قيمة فاي (F) ومتوسط ومجموع المربعات بين وداخل المجموعات في اختبار الفرضية السادسة

		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	F	
استراتيجية حل المشكلات	بين المجموعات	2	47,044	94,088	1.50	0.22 غير دال
	داخل المجموعات	204	23,541	4802,347		
	المجموع	206		4896,435		
التفكير النقدي	بين المجموعات	2	69,989	139,979	1.99	0.13 غير دال
	داخل المجموعات	204	46,594	9505,277		
	المجموع	206		9645,256		

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة **(F)** تقدر ب **(1.50)** غير دالة احصائيا بقيمة (0.22) في مجال استراتيجية حل المشكلات، وكانت غير دالة بقيمة (0.13) أيضا، في مجال التفكير النقدي بقيمة **(F)** تقدر ب **(1.99)**، وذلك عند مستوى الدلالة (0.001) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير التخصص_الذّي يدرسّه كل أستاذ (علمي – أدبي– علمي وأدبي)عكس الفرضية التي نصّت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير التخصص_الذّي يدرسّه كل أستاذ (علمي – أدبي– علمي وأدبي)، وبذلك يتم رفض الفرض البديل، وقبول الفرض الصفري، والذي ينص على أنّه (لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير التخصص

الذي يدّرسه الأستاذ (علمي، أدبي، أو علمي –أدبي).عكس نتائج دراسة (عشوي واخرون2017) التي بحثت مستوى التفكير النقدي لدى طلاب الجامعات (نموذج السودان والجزائر)، والتي بيّنت وجود فروق في الدرجة الكلية بين الطلاب للدولتين يعزى للتخصص .

2 – 7 – نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي تُعزى إلى متغير**المؤهّل العلمي**" وتم معالجتها باستخدام اختبار معامل فاي (F)، ومعرفة قيم متوسطات المربعات ومجموعها، بين وداخل المجموعات، وكانت نتائج الإختبار كالتالي :

جدول رقم (27) : نتائج اختبار الفرضية االسابعة بمعامل الارتباط فاي (F) ومجموع ومتوسطات المربعات

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
حل المشكلات	بين المجموعات	61,322	2	30,661	**1.29**	0.27 غير دال
	داخل المجموعات	4835,113	204	23,702		
	المجموع	4896,435	206			
التفكير النقدي	بين المجموعات	301,814	2	150,907	**3.29**	0.03 دالة
	داخل المجموعات	9343,442	204	45,801		
	المجموع	9645,256	206			

من خلال الجدول أعلاه نجد أن: قيمة (**F**) غير دالة احصائيا في استراتيجية حل المشكلات بقيمة تعادل (1.29) ، أما قيمة (**F**) فهي دالة احصائيا عند (0.03) بقيمة تقدر ب (3.29) في الاستجابات المتعلقة بالتفكير النقدي ، يعني أنه لا توجد فروق في استجابات فقرات استراتيجية حل المشكلات، وتوجد فروق في استجابات فقرات التفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات في حالة المجموعات (الليسانس – ماستر –

دراسات عليا)، وللتعرف على المجموعات المسببّة في وجود الفروق في التفكير النقدي نستخدم اختبار المقارنات البعدية (**LSD**) والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول أدناه:

جدول رقم (28) : اختبار المقارنات البعدية LSD لمعرفة اتجاه الفروق في المتوسطات

المتغير	المؤهل العلمي	الفرق في المتوسطات	الدلالة
ليسانس	ماستر	1.33	0.21 غير دالة
	دراسات عليا	**3.24***	**0.01 دالة**
ماستر	ليسانس	1.33	0.21غير دالة
	دراسات عليا	1.91	0.11غير دالة
دراسات عليا	**ليسانس**	**3.24***	**0.01 دالة**
	ماستر	1.91	0.11 غير دالة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الفروق في علاقة التفكير النقدي باستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، موجود بين مجموعة **الليسانس** و مجموعة **الدراسات العليا**، لوجود دلالة احصائية عند مستوى (0.01)، بفارق في المتوسطات يقدر ب (**3.24**)، أما باقي المجموعات فان الفارق في متوسطاتها لا يتجاوز (1.91و1.33) وهي غير دالة احصائيا.

ولمعرفة الفروق لصالح من في التفكير النقدي بالنسبة للمؤهل العلمي، نقوم بمواصلة استخدام البرنامج الاحصائي spss، وحساب التكرارات، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لنتحصل على الجدول التالي :

جدول رقم (29) : يمثل توزيع قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ليسانس	73	30.79	7.03
ماستر	87	32.12	6.98
دراسات عليا	47	**34.04**	5.86
المجموع	207	32.09	6.84

بالعودة للمتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح (**دراسات عليا**)، بمتوسط حسابي مرتفع يقدر بـــ (34.04) مقارنة بباقي المجموعات، وبانحراف معياري قيمته (5.86)، بمجموع تكرارات يساوي الى 47 تكرار .

كما تم التمييز بين بنود الإستبيان، والأبعاد الثلاثة للتعرف على أبرزها من حيث الإستجابات لأفراد العينة، من خلال المتوسطات الحسابية، والمبينة كالتالي:

***استخراج الأبعاد الأكثر بروزا:**

جدول رقم (30) : يمثل الأبعاد الأكثر بروزا

الأبعاد	التكرار	المتوسط الحسابي
التقديم	207	**21.68**
التوجيه	207	**20.41**
التقويم	207	**20.24**

من خلال الجدول نلاحظ أن البعد الأكثر بروزا هو البعد الأول بمتوسط حسابي مرتفع، يبلغ **(21.68)**، ليليه بالتدريج البعد الثاني فالثالث بمتوسط حسابي لكل بعد يقّدرب (20.41 و 20.24) على التوالي. ويخص البعد الأوّل مجال العرض أو التقديم، متكوّنا من (14) فقرة، لإستراتيجية حل المشكلات، التي يبدو أنها مألوفة للأساتذة من خلال الوضعية المشكلة، كوضعية إنطلاق، لمشكلة كل درس (أي لموضوع كل درس في جميع المواد)، وكطريقة تدريسية نشطة حديثة، التي وصت ودعت إليها الكثير من الدراسات، كدراسة (بن حامد ،2016،191) التي أوصت بالإبتعاد عن طرق التلقين، واستبداله بالطرق التدريسية النشطة، التي تعمل على إعمال العقل وتنمية التفكير.

***<u>البنود الأكثر بروزا:</u>**

ولمعرفة أكثر وأقّل البنود بروزا في كل بعد بالنسبة للإستبيان، تم حساب المتوسطات الحسابية لها، ونوضّح في الجدول الاتي البنود الأكثر بروزا في استجابات أفراد العينة:

جدول رقم (31) : يمثل البنود الأكثر بروزا من خلال المتوسطات الحسابية

رقم البند	فقـــرات البنـــــود	التكرار	المتوسط الحسابي
32ب	تساعد استراتيجية حل المشكلات التلميذ على استغلال المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة أثناء حله للمشكلة بما يحفّز تفكيره النقدي	207	1,80
30ب	تساعد طريقة حل المشكلات الأستاذ في الكشف عن مستوى التفكير النقدي لدى التلميذ	207	1,80
31ب	تُكسب استراتيجية حل المشكلات التلميذ مهارات جديدة للتعلم مساعدة على تفكيره النقدي	207	1,77
16ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يشترك مع الأستاذ في عملية حل المشكلة	207	1,76
17ب	تُحفّز إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على التفكير الإيجابي في مواقف مختلفة	207	1,75
13ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يوازن بين الصحيح والخاطئ في الحلول المقترحة	207	1,75
1ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يفحص دقة المعلومات (االبيانات) ذات العلاقة بحل مقترح لمشكلة ما، ممّا يُعتبر تفكيرا نقديا	207	1,73
20ب	تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على استرجاع معلومات ذات علاقة بالمشكلة ممّا ينمي تفكيره النقدي	207	1,72
11ب	تكشف استراتيجية حل المشكلات قدرة التلميذ على المناقشة بالحجج ممّايعبّرعن تفكيره النقدي	207	1,70
18ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يمتلك معلومات ومعارف لحل المشكلة المطروحة	207	1,70
5ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على إستنباط النتائج المهمة من بين مجموعة من النتائج مدعّما ذلك تفكيره النقدي	207	1,68
34ب	تنمي استراتيجية حل المشكلات لدى التلميذ القدرة على اكتشاف الأخطاء أثناء حله للمشكلة المطروحة وهذا يُمثّل تفكيرا نقديا	207	1,63
25ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على إتخاذ القرار في ضوء النتائج المتوصل إليها	207	1,62
14ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يبرر حجته في حل المشكلة المطروحة ممّا يُسهم في تنمية تفكيره النقدي	207	1,62
6ب	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على تفسير النتائج في ضوء تحليل البيانات المُتوفرة، ممّا يُعتبر تفكيرا نقديا	207	1,61
3ب	تمكّن إستراتيجية حل المشكلات التلميذ من تصنيف المعلومات والبراهين ذات الصلة بالمشكلة ممّا ينمّي تفكيره النقدي	207	1,61
35ب	تُعّرف استراتيجية حل المشكلات التلميذ على إجراءات الحلول المناسبة للمشكلة ما يعتبر تنمية للتفكير النقدي لديه	207	1,58
22ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على توظيف الخبرات اللازمة ممّا يساعده في تفكيره النقدي	207	1,58
21ب	يتم تحديد طبيعة المشكلة وصياغتها بصورة يمكن التعامل معها ممّا يُنمّي التفكير النقدي للتلميذ	207	1,58
7ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على اكتشاف المغالطات أثناء الحوار والمناقشة ممّا يُساهم في تفكيره النقدي	207	1,57

19ب	توجه إستراتيجية حل المشكلات التلميذ للتعرف على وجود حالات مشابهة للمشكلة المطروحة للنقاش	207	1,57
29ب	يُظهر التلاميذ تقدُما مقبولا في تعلمهم بأسلوب حل المشكلات نتيجة نمّو تفكيره النقدي	207	1,57
37ب	تجعل استراتيجية حل المشكلات قادرا على إستخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة	207	1,56
12ب	تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على تحليل الحقائق و الإفتراضات والحجج بما ينمي تفكيره النقدي	207	1,55
27ب	تكشف إستراتيجية حل المشكلات التلميذ للتلميذ قدرته على توضيح التناقض بين القضايا والوقائع، ممّا يجعل تفكيره النقدي أكثر واقعية	207	1,53
10ب	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على ادراك العلاقات الموجودة للأفكار المتضمنة في المادة ما يُمثّل ذلك التفكير النقدي	207	1,53
36ب	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على التمييز بين إحتمالات الصحة أو الخطأ التي تدعّم فرضية أو نتيجة ما	207	1,51

نلاحظ من الجدول أعلاه، أنّ بروز البنود لا يتعلق ببعد معين، بل هو منتشر على الأبعاد الثلاثة (**العرض، التوجيه، والتقويم**)، يتقدمها البند ين رقم (32 والبند رقم 30) معا، من البعد الثالث المتعلق بالتقويم بمتوسط حسابي قيمته (1.80)، ونسبة اتفاق تساوي(81.6%) بالنسبة للبند 32 باستجابة 169 مفحوص بالموافقة عليه، ونسبة اتفاق تبلغ (85%) باستجابة الموافقة تقدر ب 176 مفحوص بالنسبة للبند رقم 30، حيث يؤكّدان من خلال استجابات الأساتذة، مساهمة استراتيجية حل المشكلات في الكشف عن مستوى التفكير للتلميذ حيث تكسبه طريقة التفكير العلمي السليم، واضافة معلومات جديدة له أثناء حله للمشكلة المطروحة، كما تُكسبه مهارات جديدة للتعلم، يؤكدّها لنا البند رقم (31) بمتوسط حسابي قدره (1.77) وهكذا نلاحظ من خلال باقي البنود بالتدريج مدى مساهمة استراتيجية حل المشكلات في تحفيز التفكير الايجابي لدى التلميذ، في مواقف مختلفة، حيث تجعله يوازن بين الخاطئ و الصحيح في الحلول المقترحة، كما تساهم في تنمية مهارات التفكير النقدي بنسب متفاوتة، وتجعل بذلك التلاميذ نشطين فعّالين، وتقود بهم إلى ممارسة الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية، أي التفكير بكل موضوعية، وهذا ما يحقّق لديه مهارات تعينه على التفكير النقدي البنّاء، أما نسبة الاتفاق للبنود كاملة تتراوح بين **(32.4%)** كأدنى نسبة و**(85 %)** كأعلى نسبة، ممّا يؤكّد مساهمة استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير النقدي وعلاقتهما الإرتباطية من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، والتي كانت من نتائج البحث الأساسية، في الدراسة الحالية .

جدول رقم (32) : يمثل البنود الأقّل بروزا من خلال المتوسطات الحسابية

رقم البند	فقـــــــرات البنـــــــــود	التكرار	المتوسط الحسابي
23ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على اصدار الأحكام أثناء حله للمشكلة بتوظيفه التفكير النقدي	207	1,49
8ب	تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على تمييز الفرضيات التي لها علاقة بحل المشكلة عن غيرها	207	1,48
40ب	تساهم استراتيجية حل المشكلات في تعرُّف التلميذ على كفاية الخطوات وفاعليتها في ايجاز حل واضح للمشكلة	207	1,45
39ب	تساعد استراتيجية حل المشكلات التلميذ على تقييم الأدلة المطلوبة التي تدعّم فرضياته ما يُعتبر تفكيرا نقديا	207	1,45
4ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يمارس النقد باصدار الأحكام في ضوء معايير معينة، ممّا يمثّل تفكيرا نقديا	207	1,44
15ب	تُوّجه إستراتيجية حل المشكلات للتلميذمعلومات متضاربة لإثارة الإحساس بالمشكلة	207	1,43
38ب	تساعد استراتيجية حل المشكلات التلميذ على فحص الوقائع والبيانات التي تحتويها المضامين المعرفية	207	1,39
28ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على التنبأ في ضوء البيانات المعطاة وهذا ما يُعتبر تفكيرا نقديا	207	1,39
2ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يميّز المعلومات المنقحة الدقيقة من غير المنقحة حول المشكلة ممّا يساعده على تنمية تفكيره النقدي	207	1,38
24ب	تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ لايتقبل جميع الحلول لنفس المشكلة ممّا يدّعم تفكيره النقدي	207	1,31
26ب	تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على إدراك أهمية تأجيل الحكم لتوفير المزيد من التفكير النقدي في المشكلة	207	1,29
33ب	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ يفّسر الحقائق والوضعيات بكل ثقة باعتبار التفسير تفكيرا نقديا	207	1,29
9ب	تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على استخدام معلومات مجردة في حل المشكلة	207	,98

نلاحظ من خلال الجدول الموضّح للبنود الأقّل بروزا، تراوح المتوسط الحسابي بين(1.49و 1.43) في البنود المتتالية (4-8-15-23-29-40) وهي مدرجات منخفظة مقارنة بالبنود الأكثر بروزا، حيث يدلّ ذلك على أنّ جعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على اصدار الأحكام أثناء حله للمشكلة بتوظيفه التفكير النقدي، يتم بدرجات متفاوتة، حسب وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، وذلك وفقا للمادة الدراسية والمواضيع المقترحة في المنهاج الدراسي، بينما يقلّ بروز البنود وفقا لإستجابات العينة في البنود التالية (2-9-24-26-28-33-38) وبالتدريج حسب الجدول، إلى أن يصل درجة

(0.98) في البند التاسع (ب9) الموضّح لمساعدة ومساهمة إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على استخدام معلومات مجردة في حل المشكلة

3 – مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروض الدراسة و الدراسات السابقة:

لقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن:

- وجود علاقة بين إستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية من خلال الأبعاد الثلاثة (التقديم، التوجيه، والتقويم) واستجابات عينة البحث لفقرات الإستبيان، حيث كانت نسبة الاتفاق للبنود كاملة تتراوح بين (**32.4%**) كأدنى نسبة و(**85 %**) **كأعلى نسبة**، وتتفق نتائج الفرضيات الجزئية التي تبحث في العلاقة للدراسة الحالية مع نتائج (دراسة يان 2007) التي وضّحت تنمية مهارات التفكير الناقد وعلاقته بالتعلم المبني على حل المشكلات، حيث تكونت عينة دراسة (يان Yuan) من 23 طالبا في السنة الثانية من طلاب كلية التمريض في شنغهاي بالصين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي درسّت باستخدام أسلوب التعلم المبني على حل المشكلات مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين مستوى مهارات التفكير الناقد والقدرة على مشاركة الآخرين بالآراء، وتحليل الموقف الواحد بطرائق مختلفة (علي الحلاق2010، 29)، واتفقت أيضا مع دراسة (المساد 1997) التي خلُصت إلى وجود علاقة ايجابية بين مدى معرفة وممارسة المعلمين لمهارات التفكير النقدي، بلغت قيمتها (0.83)، ووجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في معرفة المعلمين لمهارات التفكير النقدي يعزى للمرحلة التعليمية، لصالح المرحلة الثانوية كما وضّحت **دراسة جلوريا** أهمية التدرب على مهارات التفكير النقدي في المرحلة الثانوية، ومن خلاله التعرف على أهمية طرق وإستراتيجيات التعليم في تنمية التفكير النقدي ومهاراته المختلفة، فالطريقة العادية التقليدية تختلف في تحفيز التفكير النقدي عن غيرها من الطرق الحديثة كتناول الأحداث الجارية بالمناقشة حسب دراسة جلوريا للتدريب على تناول الأحداث الجارية ومناقشتها بصورة تدفع عملية التفكير الناقد، بينما درست المجموعة الضابطة الأحداث بطريقة عادية، وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مهارات التفكير النقدي المتكوّنة من مهارة التحليل مع إستخدام المصادر، تقويم المسلّمات والاستدلال وتفسير وجهات النظر (عزيزة السيد 1995، 125)، وبذلك تتفق مع نتائج الفرضية

العامة للدراسة الحالية، بوجود علاقة بين تنمية مهارات التفكير النقدي والتدريس باستراتيجية حل المشكلات .

وذلك ما أسفرت عليه نتائج دراسة (**سليمان احمد 2001**)عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير النقدي، هدفت إلى التعرف على أهمية إستخدام إستراتيجية تعليم حديثة (في مادة اللغة العربية) في تنمية التفكير النقدي لدى طلاب السنة 1 ثانوي بمصر. وتعتبر حل المشكلات من أهم استراتيجيات التعليم الحديثة المعتمدة في التدريس.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (**الجديان 2011**) التي خلصت إلى وجود علاقة وأثر واضح لاستراتيجية التعليم الحديثة المتمثلة في الخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير النقدي ومهاراته، لدى طلاب الصف الثامن أساسي، وبذلك أوصت الدراسة بعدم استخدام الطرق التقليدية المتبّعة حاليا في المدارس. وهذا ما خلصت اليه (**دراسة الغامدي 2013**) التي وضّحت طبيعة العلاقة الإرتباطية الموجبة بين الأسلوب المعرفي والتفكير النقدي لطلبة المرحلة الثانوية، وأهمية استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى التلاميذ . والذي أكّدته كل من دراسة (زكية شنّة 2014) ودراسة (البجيدي وغازي 2014)، ودراسة (الحراحشة 2015) وغيرها من الدراسات التي أكدّت أهمية الاهتمام بتطوير التفكير النقدي من خلال تحسين طرق واستراتيجيات التدريس، كدراسة (عشوي واخرون 2017)، ودراسة (نجلاء رضا 1987) بالسعودية على عينة من طالبات الثانوية التي خلصت إلى أهمية التدرب على سلوك حل المشكلات في تنمية التفكير النقدي، كما أكّدته دراسة (تهاني عطية 2010) التي بينّت فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا .

كما تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (العبدلات 2003) بالأردن، والتي أوصت بضرورة تغيير طرق التعلم والتعليم في المراحل التعليمية المختلفة، والتدريب على التفكير النقدي، ومدى أهمية التعلم المتمركز حول حل المشكلة في تنمة مهارات التفكير النقدي، وهذا ما أكّدته نتائج دراسة (الشجير والطائي 2004) المتفقة مع نتائج الدراسة الحالية .

- كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى

متغير **الجنس** حيث تم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري، وعدم وجود الفروق بين الجنسين من الأساتذة والأستاذات، في وجهة نظرهم حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي، يعود ذلك إحتمالا إلى طبيعة المرحلة الثانوية، وطبيعة عينة البحث، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (الحراحشة 2015)، التي بينت عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لأثر الجنس (ذكور وإناث) لدرجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير النقدي من وجهة نظر المعلمين، وهذا يؤكد وجهة نظر الأساتذة والمعلمين في ضرورة تنمية التفكير النقدي ومهاراته، باختلاف جنسهم ذكور أو إناث. ونفس النتيجة كانت في دراسة (**الدردور 2001**) الهادفة في التعرف على أثر استراتيجية تدريسية تمثلت في الخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس، وبحثت في اثر جنس الطلبة في تنمية تفكيرهم النقدي، فكانت النتيجة عدم وجود فروق تعزى للجنس، ونفس النتيجة عرفتها دراسة (**المساد 1997**) بعدم وجود فروق دالة احصائيا تعود إلى الجنس لممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير النقدي، وهذا يعود لمعرفة المعلمين لمهارات التفكير النقدي، ممّا يؤكد أهمية التدريس باستراتيجيات تساعد على تنميتها . كمهارات التحليل باستخدام المصادر، ومهارة تقويم المسلمات والاستدلال، وتفسير وجهات النظر، وتناول الأحداث الجارية بالمناقشة والتي أكّدتها نتائج دراسة (جلوريا كروتز1965) .

- واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (**كارولين جين 1993**) التي خلصت إلى وجود فروق دالة احصائيا تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، في ارتباط الدرجة الأعلى على التفكير النقدي بالمستوى الأعلى تعليميا وبالإناث دون الذكور، في دراستها حول علاقة التفكير النقدي بالتقدم في المستوى التعليمي حسب متغيري التخصص والجنس (ذكور وإناث) . وعكس نتائج دراسة (محاسنة **وغباري 2013**) التي بينت استخدام الطلبة لاستراتيجيات حل المشكلات بدرجة أكبر بالنسبة للذكور مقارنة بالإناث. والإختلاف هنا يعود لطبيعة عينة البحث التي تختلف بين الطلبة كممارسين لها والأساتذة من مجرد وجهة نظرهم من خلال تدريسهم لها . أما دراسة (تشانك وتشينك 2000) فتتفق مع نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود اختلافات بين المجموعات في اختبار القدرة على حل المشكلات يعزى إلى متغير الجنس، مما يؤكّد أهمية التعلم يحل المشكلات، وحاجة التلاميذ لذلك ذكورا وإناثا. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (لافي 2003) التي لم تظهر أثرا لمتغير الجنس في مهارات التفكير النقدي.

- وأوضحت النتائج – أيضا – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير **الخبرة**، والتي تتفق مع دراسة (المساد 1997) في عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الخبرة لمعرفة ومدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير النقدي.

وهذا يؤكد عدم تأثير الخبرة في وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية في الاستجابات نحو العلاقة بين الستراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي. عكس ما أوردته دراسة (الحراحشة 2015) من وجود فروق دالة احصائيا تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات، في درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير النقدي، ممّا أوصت بضرورة تضمين الكتب لمهارات التفكير النقدي، وزيادة اهتمام المعلمين بها، وهذا ما يعني أهمية تبادل الخبرات بين المعلمين، في تعليم التفكير النقدي ومهاراته وبأساليب واستراتيجيات مختلفة، اضافة إلى أنّ معظم أفراد العينة أساتذة وأستاذات جدد في الوظيفة أي أن خبرتهم المهنية لا تتجاوز خمس (5) سنوات، بنسبة (43%)، أي بمعدل (89) فرد من مجموع (207)، لذلك كانت النتيجة عدم وجود فروق بين استجابات الأساتذة والأستاذات تعزى إلى عامل الخبرة المهنية .

- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير **التخصص** "والتي جاءت عكس دراسة (**محاسنة وغباري 2013**) التي كانت فيها الفروق لصالح التخصص العلمي مقارنة بالتخصص الأدبي الإنساني، في درجات استخدام طلاب الجامعة لاستراتيجيات حل المشكلات في ضوء متغير تخصص الكلية، وهذا ما يستدعيه التخصص العلمي والتقني، وطبيعة المرحلة الجامعية، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (**المساد 1997**) في نتائجهما المُوّضحة لعدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير التخصص لمعرفة وممارسة معلمي الدراسات الإجتماعية لمهارات التفكير النقدي.
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تُعزى الى متغير **المؤهل العلمي**" وهذا ما يعني رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري، وهذا مايتفق مع دراسة (عايش الزيتون 1986) الهادفة إلى التعرف على مدى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمي العلوم وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلاب المرحلة الإعدادية، والتي أكدّت على عدم وجود فروق دالة

احصائيا بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في استخدام أسلوب حل المشكلات يعود الى متغير المؤهل العلمي، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية هذه مع دراسة (الحراحشة 2015) في عدم وجود فروق دالة احصائيا يعزى للمؤهل العلمي. وفي جميع مهارات التفكير النقدي، باستثناء مهارة الاستقراء ولصالح مؤهل الدراسات العليا. وهذا يؤكّد اتفاق وجهات النظر لأساتذة المرحلة الثانوية لوجود علاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي في المرحلة الثانوية، من خلال وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث لاحظنا أنّ مجموعات المؤهل العلمي تتوزع في (الماستر) بنسبة 42% ومجموعة (الليسانس) بنسبة (3، 35%)، وهذا يشير إلى ضرورة رفع مستوى التعليم للأستاذ والذي لا يكون فقط بدرجة الشهادات المتحصل عليها، بل بالتكوين النوعي المستمر.

4- الاستنتاج العام:

بعد مناقشة نتائج الدراسة وفقا لفروض البحث، والدراسات السابقة، نستنتج:

- ✓ أهمية استخدام استراتيجية حل المشكلات في التدريس، وعلاقتها بتنمية التفكير النقدي ومهاراته، وذلك من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية .
- ✓ ضرورة التعلم والتعليم بطرق واستراتيجيات حديثة، وهذا ما يتفق مع دراسة (أمينة عثمان 1993) التي استخدمت أسلوب حل المشكلات وقارنته بالأسلوب التقليدي في التدريس لعينة من تلاميذ الاعدادي، والتي وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في درجات اختبار حل المشكلات. وهذا يبين الاختلاف في التدريس بين الأسلوب التقليدي والحديث، وخاصة باستراتيجية حل المشكلات، التي ارتبطت بعلاقة بينها وبين التفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية.
- ✓ عدم وجود فروق دالة احصائيا في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي تعزى لمتغيرات: الجنس، الخبرة، التخصص، والمؤهل العلمي، وهذا ما يؤكّد أهمية التعرف على أثر التعلم المتمركز حول المشكلة، والذي وضحّته دراسة (roth 1993)، ودراسة (أوداف 1987)، باختلاف عينات البحث من طلبة في مختلف المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الثانوية.
- ✓ كما نستنتج ضرورة تغيير طرق التدريس التقليدية بالطرق والاستراتيجيات الحديثة، التي أثبتت فاعليتها، كاستراتيجية حل المشكلات، لتنميتها للتفكير عموما، وللتفكير النقدي

ومهاراته خصوصا، وفي مختلف المواد، وهذه الفاعلية أكدّتها دراسات كثيرة أمثال دراسة (مجدي ابراهيم 1986)، ودراسة (أوداف 1987) ، ودراسة (keough 1995)

- ✓ نستنتج أهمية تعرف الأستاذ على استراتيجية حل المشكلات ومهارات التفكير النقدي المختلفة، وهنا تشير دراسة (أسامة ابراهيم 2000) إلى أهمية إعادة تأهيل معلمي ومعلمات الرياضيات – كنموذج – لمعلّمي باقي المواد الدراسية، كي يتمكنوا من اكتساب مهارات حل المشكلات، ومن ثم تدريسهم بأسلوب حل المشكلات، من خلال دورات تدريبية ونشرات تعريفية .
- ✓ و نستنتج أثر المرحلة التعليمية في تنمية وتحسين مهارات التفكير النقدي، من خلال الاختلاف في طرق واستراتيجيات التعلم والتعليم، والتي تتفق مع دراسة (وجيه في الستينيات) المُوضّحة لذلك خاصة في المرحلة الثانوية، فهنا تتوسع مدارك التلاميذ، ويسعى للربط والتحليل، بين المواقف العديدة، ولا يتقبل كل ما يتلقاه، إلاّ بعد التفسير والتحليل بالحجة والدليل، ممّا تعزّز لديه ملكة النقد، من خلال استراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة، المساهمة في تنمية وتحسين مهارات التفكير النقدي لديه .
- ✓ كما نلخص إلى اعتبار استخدام استراتيجية حل المشكلات في التدريس، كتدريب عملي وعقلي للتلميذ على كيفية مواجهة مشكلات الحياة بطريقة ايجيابية، وهي تثير كوامن التفكير وتزيد من نشاط العمليات العقلية، وحسب دراسة (علوان 2009، 51) فإنّ هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات، لكون حل المشكلات يتحقق حصرا بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة، وعلى رأسها التفكير النقدي، ولا يمكن تحقيقه عن أي طريق آخر، والتفكير لا تتكون نتائجه وطرقه وأساليبه على أفضل وجه إلاّ في سياق حل المشكلات التي تواجه المتعلم في المهام والمواقف التعلمية – التعليمية أو الحياتية، والتي تتناسب مع مستوى نموه العقلي، ويمكن من التوجه في معطياتها وصياغتها، ومعرفة حدودها والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها وايجاد حلول لها.

5- اقتراحـــات الدراســـــــة

بعد تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، والتعرف على العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفكير النقدي من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، مكّن ذلك الباحثة من تقديم بعض الإقتراحات:

- ❖ اجراء دراسات وصفية وتجريبية على مستوى الوطن، مكملة لموضوع هذه الدراسة، موضّحة أهمية التدريس باستراتيجية حل المشكلات، أو استراتيجيات حديثة أخرى، ومدى مساهمتها في تنمية التفكير بأنواعه المختلفة، ومهارات التفكير النقدي، وفي مراحل تعليمية مختلفة.
- ❖ ضرورة تعليم مهارات التفكير النقدي وتنميتها، بالتركيز على المواقف التدريسية التي تحث القابلية النقدية وتنشطها لدى التلاميذ.
- ❖ ضرورة اجراء ندوات تكوينية خاصة لأساتذة المرحلة الثانوية حول موضوع: استراتيجيات التعليم الحديثة، وموضوع: التفكير عموما، والتفكير النقدي خصوصا، وبشكل عملي ومستمر
- ❖ تبادل الخبرات بين الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي، وخاصة لقلة الخبرة للموظفين الجدد في إطار مسابقات التوظيف في الأونة الاخيرة .
- ❖ تحسيس الأساتذة في اطار التكوين المستمر لأهمية المرحلة العمرية المرافقة للمرحلة الثانوية كمرحلة تعليمية، للتعرف بفن التعامل مع المتعلمين في هذه الفترة، وأنجع الإستراتيجيات وطرق التعليم المناسبة لها.
- ❖ تزويد الطلاب بنموذج يوضح الخطوات المتضمنة واللازمة لحل أنواع مختلفة من المشكلات، ووضعهم أمام موقف جديد يتطلب التفكير فى طرق مختلفة وخيارات متعددة للحلول وأن يتخذوا القرارات المناسبة وأن يجربوا الحل المختار ويقوّموا نتائجهم وبهذا تتم تنمية بعض مهارات التفكير النقدي لدى التلاميذ، كما يساهم ذلك في تنمية مهارات حل المشكلات لديهم.
- ❖ تضمين وربط المنهاج الدراسي أكثر بمهارات التفكير المختلفة، وخاصة التفكير النقدي، والإهتمام بجودة المردود التربوي .

خاتمة

خاتـــمة

إنّ التربية والتعليم مهمة انسانية جد نبيلة تتطلب الإستزادة من معين العلم والمعرفة باستمرار، دونما توقف، ويعتبر التغيُّر في طرق وأساليب واستراتيجيات التعليم ضرورة ملحّة، في ظل التطور التكنولوجي والتدفق المعرفي الهائل في هذا العصر، لجميع المتعلمين، وفي كل المراحل التعليمية، خاصة المرحلة الثانوية، وما استراتيجية حل المشكلات إلاّ نموذج من نماذج الطرق والاستراتيجيات الحديثة والهامة التي تتطلب مزيدا من الجهد والإتقان، لتجعل من المتعلم مواكبا لعصره، حاثا ايّاه على تنمية مهارات تفكيره عموما، ومهارات التفكير النقدي خصوصا، بما يضمن له مسايرة واقعه المعاش، وهذا هو الهدف المأمول من بين الأهداف التربوية الرئيسية للمنظومة التربوية الجزائرية .

والتي تعتبر من بين الأنظمة التربوية العربية التي تبنّت بيداغوجيا الكفاءات، و سعت إلى إجراء جملة من التجديدات في منظومة التربية بهدف الانتقال من المجال المحّلي إلى المجال العالمي، في ظل التدفق المعرفي و ثقافة المعلومات التي يشهدها القرن الواحد والعشرون، و رغم أنّ المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري إلا أنّها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلاّ أن الحقل التربوي ظل و لفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالأهداف، الطريقة التي تركّز بشكل أساسي على الكمية و التراكمية مع أسلوب الحشو في تقديم المعلومات، وجاءت المقاربة الجديدة لتحسين النوعية، ومواكبة متطلبات العصر التي تدعو للتفكير بأنواعه المختلفة و التميز في حل المشكلات وتنويع طرق واستراتيجيات التعليم و التعلّم

ومن خلال نتائج الدراسة الحالية حول علاقة إستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، يستوجب التركيز أكثر على ضرورة معرفة المعلّم لاستراتيجيات التدريس الحديثة و لإحاطة بها وبأبعادها، والعمل بها ميدانيا، لأهميتها في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، والرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، وبذلك تساهم في الرفع من مستوى وجودة المردود التربوي.

قائمة المصادر والمراجع

المراجـــع :

1- الـــــقرآن الـــــكريم

2- الكتب

1. أبو جادو صالح محمد- محمد بكر نوفل 2007 (تعليم التفكير النظرية و التطبيق) دار المسيرة ط1 عمان، الأردن.

2. أبو جادو، صالح محمد 2011، (علم النفس التربوي) دار المسيرة، ط8، عمان الأردن

3. أبو جلالة صبحي حمدان، 2001 (المناهج المسيرة لمرحلة التعليم الأساسي)، مكتبة الفلاح، مصر.

4. أبو علام، رجاء محمود، 2004 (التعلم، أسسه وتطبيقاته) دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن.

5. الأغا، إحسان، 2002 (البحث التربوي، عناصره، مناهجه، أدواته) ط4، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

6. إمام مختار حميدة وآخرون، 2000 (تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام) الجزء 2، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، مصر.

7. الإمام، محمد صالح، عبد الرؤوف إسماعيل، 2010 (التفكير الابداعي والناقد، رؤية معا صرة) مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

8. الآمين اسماعيل 2001 (طرق تدريس الرياضيات، نظريات وتطبيقات) دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر.

9. أوحيدة علي 2007 (التدريس الفعّال بواسطة الكفاءات) مطبعة الشهاب، د ط، باتنة، الجزائر.

10. برو، محمد 2010 (أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية)، دار الأمل الجزائر.

11. بسام عبد الله طه ابراهيم 2009 (التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير) دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.

12. البسيوني، محمد سويلم، 2013 (أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية) دار الكتاب الحديث، ودار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، مصر.

13. بوفلجة غيات 1994، الانعكاسات النفسية لطرق التدريس، محمد مقداد واخرون (قراءات في طرائق التدريس) كتاب الرواسي، العدد 3، ط1، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي لولاية باتنة، الجزائر.

14. تيغزة محمد 2005 (مقاربة نقدية تحليلية لقضايا تربوية نفسية معاصرة) دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

15. جابر عبد الحميد جابر1999، (سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم)، ط9، القاهرة، دار النهضة العربية.

16. جابر وليد أحمد، 2005 (طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن.

17. الحارثى، إبراهيم أحمد1999 (تعليم التفكير)، الرياض، مكتبة الشقري العالمي، ط1، الأردن.

18. الحارثي، إبراهيم ابن أحمد 2002 (تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني) مكتبة الشقري، الرياض، السعودية.

19. حبيب مجدي عبد الكريم 1995 (دراسات في أساليب التفكير)، مكتبة النهضة المصرية، د ط، جمهورية مصر العربية.

20. حسن حسين زيتون 2001 (استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم) عالم الكتب، ط1، القاهرة.

21. الحلاق علي سامي علي 2007 (اللغة والتفكير الناقد، أسس نظـــــــرية وإستراتيجيات تدريسية) دار المسيرة، ط1، الأردن

22. الحيلة، محمد محمود، 2003 (طرائق التدريس واستراتجياته)، دار الكتاب الجامعي، ط2، مصر.

23. الخليفة، حسن جعفر2003(المنهج المدرسي المعاصر المفهوم. الأسس. المكونات. التنظيمات)، مكتبة الرشد ناشرون . الرياض، السعودية

24. الدوري، زكرياء مطلك 2005 (الادارة الاستراتيجية، مفاهيم وعمليات وحالات دراسية)، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.

25. ديبونو 2008 (تنمية التفكير بأساليب مشوقة) ديبونو للنشر والتوزيع، ط1، الأردن،

26. رافع النصر، الزغول وعماد عبد الرحيم، الزغول 2009 (علم النفس المعرفي) دار الشروق ط1 الاصدار 3 الأردن.

27. الربيعي، محمود داوود سليمان 2006 (طرائق وأساليب التدريس المعاصرة) عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب، د ط، – إربد – الأردن.

28. زيتون حسن حسين 2003، استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

29. زيتون، عايش، 2004 (أساليب تدريس العلوم)، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن.

30. زيتون، كمال عبد الحميد 2007 (التدريس نماذجه ومهاراته) عالم الكتب، ط1، مصر.

31. زيتون، كمال عبد الحميد، 2002 (التدريس ونماذجه وإستراتيجيته) دار الكتاب الجامعي ط2، مصر.

32. سعاد جبر سعيد، 2008 (سيكولوجية التفكير والوعي بالذات) عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، ط 1، عمان، الأردن.

33. سعادة، جودة أحمد 2003، (تدريب مهارات التفكير) دار الشروق، عمان، الأردن ط1، الاصدار الأول.

34. سعد لعمش (الجامع في التشريع المدرسي الجزائري) د س، دار المهدي، عين مليلة، الجزائر.

35. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم 2011 (مبادئ علم النفس العام)، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.

36. سيد خير الله 1978 (علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية) دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

37. السيد عزيزة، 1995 (التفكير الناقد، دراسة في علم النفس المعرفي) دار المعرفة الجامعية. الآزاريطة. مصر.

38. السيد محمد أبو هاشم حسن، 2004 (أسلوب حل المشكلات في التعلم) الزقازيق مصر.

39. شحاتة حسن والنجار زينب 2003 (معجم المصطلحات التربوية والنفسية) الدار المصرية اللبنانية، د ط، مصر.

40. شروخ صلاح الدّين 2003 (منهجية البحث العلمي للجامعيين) دار العلوم للنشر والتوزيع، د ط، عنابة، الجزائر.

41. شروخ صلاح الدين 2006 (علم النفس التربوي للكبار – علم النفس الاندراغوجي – للجامعيين) دار العلوم للنشر والتوزيع، د ط، عنابة، الجزائر.

42. الشقيرات، طافش محمود، 2004 (تعليم التفكير، مفهومه، أساليبه، مهاراته)، دار جهينة للنشر، عمان، ط1، الأردن.

43. شكشك، أنس، 2007، (التفكير، خصائصه، وميزاته) كتابنا للنشر، الطبعة الاولى، سلسلة كتاب الحياة، لبنان.

44. صلاح، أحمد زكي، (1972)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، د ط، القاهرة: دار النهضة المصرية.

45. الضامن، منذر، 2009(أساسيات البحث العلمي) دار المسيرة ط2، عمان، الأردن

46. عبد الحميد إلهام 2012 (المناهج وطرائق التعليم والتعلم منظور ثقافي) مركز المحروسة للنشر، ط3، القاهرة، مصر.

47. عبد اللطيف حسين بن فرج، 2005 (طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون)، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن.

48. عبد المجيد نشواتى1998 (علم النفس التربوى)، ط 9، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان.

49. عبد الهادي، نبيل أحمد 2004 (نماذج تربوية تعليمية معاصرة)، دط، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

50. عبيدات ذوقان، أبو السميد سهيلة، 2005 (استراتيجيات التدريس في القرن 21) ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

51. العتوم عدنان يوسف، شفيق فلاح علاونة، الجراح عبد الناصر ذياب، أبوغزال معاوية محمود2005 (علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق) دار المسيرة ، ط1، الأردن.

52. عصر، حسني عبد الباري، (2005)، التفكير، مهاراته، واستراتيجيات تدريسه، ط1، مصر: مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

53. العياصرة، رفيق وليد 2013 (مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات) دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

54. غباين عمر، 2004 (تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير)، دار جهينة، د ط، عمان، الأردن.

55. فتحى مصطفى الزيات 1995 (سلسلة علم النفس المعرفى (1): الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات)، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة.

56. فتحي عبد الرحمن جروان 2002 (تعليم التفكير) دار الفكر. ط2، عمان، الأردن.

57. الفتلاوي سهيلة وهلالي أحمد 2006 (المنهاج التعليمي والتوجه الايديولوجي، النظرية والتطبيق) ط6، دار النشر والتوزيع.

58. القرش جمال بن ابراهيم 2016 (مهارات التدريس الفعال) دار النجاح للكتاب، ط1، الجزائر.

59. قطامي نايفة 2004 (مهارات التدريس الفعّال)، دار الفكر للنشر وت عمان الاردن ط1.

60. قطامي يوسف – نايفة قطامي 2000 (سيكولوجية التعلم الصفي)، دار الشروق. عمان. الأردن ط1.

61. كاظم كريم الجابري وماهر محمد العامري 2013 (التفكير، دراسة نفسية تفسيرية) دار الشروق، ط1، الاصدار 1، عمان، الأردن.

62. لورسي، عبد القادر ومحمد، زوقاي (2015)، المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، المصطلحات الأساسية، ط1. الجزائر: جسور.

63. ليندا دافيدوف2000 (التعليم وعملياته الاساسية، التفكير، اللغة، التوافق)، ترجمة: سيد الطواب ومحمود عمر. الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط 1، مصر.

64. مجدي حبيب عبد الكريم 1995 (دراسات في أساليب التفكير)، مكتبة النهضة المصرية، جمهورية مصر العربية.

65. مجدي عزيز إبراهيم 2005 (المنهج التربوي وتعليم التفكيـــــر) عالم الكتب ط1 القاهرة.

66. مجدي عزيز ابراهيم 2007 (منظومة التربية في الوطن العربي: الواقع الحالي والمستقبل المأمول) عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر.

67. محمد أبو جادو، صالح 2000 (علم النفس التربوى)، الطبعة 2، عماذ، دار المسيرة للنشر.

68. محمد الدريج، 1991 (تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس) مطبعة النجاح الجديدة، ط2، الدار البيضاء، المغرب.

69. محمد الطاهر وعلي، 2012 (الوضعية المشكلة – التعلمية في المقاربة بالكفاءات) الرسوم للنشر والتوزيع، الجزائر.

70. محمد حسني، العجمي، 2007، (الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام)، دار الجامعة الجديدة، مصر.

71. محمد محمود الحيلة، 2002 (طرائق التدريس واستراتيجياته) دار الكتاب الجامعي، ط2، العين، الإمارات العربية المتحدة.

72. محمد هاشم فالوجي ومحمد رمضان، 2007 (التعليم الثانوي في البلاد العربية) المكتب الجامعي الحديث، دط، الاسكندرية، مصر.

73. محمود علام، صلاح الدين 2006 (الإختبارات والمقاييس التربوية والنفسية) دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

74. مرعي توفيق أحمد والحيلة محمد محمود 2005، (طرائق التدريس العامة)، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن.

75. مروان عبد المجيد إبراهيم 2000 (أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية) مؤسسة الورق للنشر، ط 1.

76. مشعان ربيع، هادي 2003 (الإرشاد التربوي) دار الثقافة، ط1، الأردن.

77. مغزي بخوش محمد 2014 (التعليمية – الديداكتيك – مسار واستراتيجيات) دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر.

78. موريس أنجرس2004، (منهجيو البحث العلمي في العلوم الانسانية – تدريبات عملية) ترجمة: بوزيد صحراوي وكمال بوشرف وسعيد سبعون، دار القصبة للنشر، د ط، الجزائر.

79. ميخائيل أسعد 1996 (السيكولوجيا المعاصرة)، دار الجيل، بيروت، الجزء 1-2، ط1 ــ لبنان.

80. النبهان موسى 2004 (أساسيات القياس في العلوم السلوكية)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1، عمان، الأردن.

81. الهيجاء، فؤاد حسن 2001 (أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة) دار المناهج، د ط، عمان، الأردن.

3- <u>الرسائل والمذكرات الجامعية</u>

1. أبو الضبعات إسماعيل 2009 (مستوى التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية في الأردن) ص 22.

2. أبو شهاب، خالد 1995، (مظاهر التفكير النقدي في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة) ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

3. أحمد تيغزة وآخرون1994 (قراءات في الأهداف التربوية)، (ج2)، ط1، مطابع عمار قرفي، الجزائر، ص ص 78-81.

4. الأحمدي نضال بنت شعبان 1999 (إستراتيجيات التدريس وفعالية تدريس العلوم، دلالة الأنشطة داخل المدرسة وخارجها) مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، المجلد 5، العدد 4، ديسمبر 1999، مصر.

5. إلهام علي سالم كشلوط 2009 (برنامج الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية الفنية وعلاقته بالتحصيل الدراسي) جامعة حلوان. مصر.

6. البجيدي، حصة بنت غازي 2014 (مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد)، مجلة العلوم التربوية، المجلد 22 (عدد 2)، الجزء الأوّل، أبريل 2014.

7. التونسي السيد حسين ابراهيم 2013 (فاعلية استراتيجية التعليم القائم على المشكلة في تدريس الرياضيات على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية) رسالة ماجستير، جامعة بنها، مصر ص ص 245-286.

8. الحراحشة، إيمان احمد موسى2015 (درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد في المفرق) رسالة ماجستير غير منشورة، مناهج العلوم وأساليب تدريسها. جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية. 2015، الأردن.

9. راضي فوزي حنفي مرسي 2005 (فعالية استراتيجيه مقترحه لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية) الزقازيق.

10. العبادي زين حسن أحمد 2008 (أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم") – رسالة دكتوراه عمان، ص 7.

11. العتبي خالد بن ناهس 2007 (أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكوارث في تنمية مهارات التفكير النقدي، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية لمدينة الرياض) رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية.

12. عشوي مصطفى واخرون2017(مستويات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات العربية –الجزائر والسودان نموذجاً–) دراسة إستطلاعية أولية.

13. عشوي مصطفى2015 (لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معا؟ مؤتمر: "الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم")، مملكة البحرين، المنامة، 22-23 ابريل 2015.

14. علي براجل1991 (إصلاح التعليم الثانوي)، رسالة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1990-1991.

15. عماد رمضان محمد شبير، 2011 (أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي) غزة رسالة ماجستير.

16. الغامدي 2013، (الأسلوب المعرفي –الاعتماد /الاستقلال عن المجال –والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة) ص ص 2–3 السعودية.

17. الغامدي، عبد الرحمن بن محمد آل ناصر 2005 (التفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأسرية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة) رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

18. لخضر بن حامد 2016 (فعالية برنامج وسائط متعددة قائم على حل المشكلات على مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي في مجال الظواهر الضوئية لمقرر العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا) جامعة الحاج لخضر باتنة 1، أطروحة دكتوراه، في تكنولوجيا التربية والتعليم، باتنة، الجزائر.

19. محمد عيسى 1996 (برنامج لتدريب الطلاب المعلمين على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في تدريسهم للأدب ونصوصه بالمرحلة الثانوية)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

20. مصعب محمد شعبان علوان 2009 (تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية) رسالة ماجستير، غزة، فلسطين.

21. نصار عبد الرزاق أبو الجديان 2011 (فعالية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في محافظة شمال غزة)، رسالة ماجستير، غزة، فلسطين.

22. هلايلي، ياسمينة 2013 (الكفاءة الذاتية لدى أساتذة الاجتماعيات وعلاقتها بتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة – دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية باتنة) جامعة باتنة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس، شعبة علم النفس وعلوم التربية، قسم العلوم الاجتماعية، باتنة، الجزائر.

23. ياسر الشجيري وحسن الطائي 2004 (أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية) الجامعة الإسلامية. بغداد. العراق.

4- **المجلات والقواميس:**

1. الإبراهيمي مكي فرحان 2009 (مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات الأداب والتربية في مادة البلاغة العربية) مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية، المجلد 8، العدد 3، ص ص 38-57.

2. أسامة عربي محمد محمد2008 (فاعلية إستخدام إستراتيجية إتخاذ القرار في تدريس علم النفس على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية) المؤتمر العلمي 2 لشباب باحثين، شهر ماي، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر ص ص234-251.

3. أمينة إبراهيم شلبى 1999 (الاستقلال عن المجال وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية)، الاعتماد، المجلد التاسع، العدد (22) أبريل، ص ص 85-116.

4. بوكبشة جمعية، 2013 (استراتيجية التدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات) جامعة الشلف، مجلة الحكمة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، عدد18 الجزائر، ص 240.

5. تهاني عطية محمود أحمد البنّا، 2010 (فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا) مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 73، الجزء 2، مايو 2010، ص ص 264-293.

6. حجازي، سناء محمد نصر2008 (فعالية استراتيجية حل المشكلات في قياس وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة) http://searc.manduma.com/record/81994.

7. حسن، على سلامة 1986، (اتجاهات حديثة فى بحوث استراتيجيات حل المشكلة فى تدريس الرياضيات) مجلة دراسات فى المناهج وطــرق التدريس، العدد الأول، فبرايــر، ص ص 83-97.

8. الدليمي ياسر محفوظ حامد2007 (التفكير الناقد وعلاقته بالأداء العقلي لطلبة المرحلة الإعدادية) مجلة التربية والعلم، المجلد(14) ، العدد (1) لسنة 2007، العراق، ص 165.

9. الشريف، كوثر شهاب، 2008، (بعض إستراتيجيات التدريس للأعداد الكبيرة من المتعلمين) المؤتمر العلمي العربي - التعليم وقضايا العصر - مجلة 1 أفريل 2008، سوهاج، ص ص346 - 392.

10. عايش زيتون 1999 (مدى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمى العلوم وعلاقته بمستوى التحصيل العلمى لطلبتهم فى المرحلة الإعدادية)، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، العدد (4)، ص ص 239-280.

11. العزام عماد فيصل هلال 2017 (اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة اربد) مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 20، أكتوبر، ص 153.

12. عفانة، عزه اسماعيل 2001 (أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية لدى طلبة الصف الثامن أساسي في غزة) المؤتمر العلمي الثالث 3: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، دار الضيافة 24-25 يونيو، ص ص 05 -46.

13. فتحى مصطفى الزيات 1984 (نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمى ومستوى الأداء فى حل المشكلات)، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (6)، ص ص 9-84.

14. محمد الخطيب وعبد الله العباينة 2011 (أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن)، دراسات، العلوم التربوية، الأردن، المجلّد38، العدد 1، ص 192.

15. محمد علام أحمد 2017 (طرائق التدريس الحديثة ودورها في رفع كفاية المعلم الأدائية – التعليم المبرمج نموذجا) ولاية الخرطوم – محلية الخرطوم 2016 – مجلة دراسات تربوية ، العدد 6، السنة 6، شوال 1439ه، أكتوبر2017 م، جامعة إفريقيا العالمية.

16. المشيقح محمد بن سليمان، 1993 (طرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب تقويم تحصيل الطلاب في مقرر تقنيات التعليم والاتصال في جامعة الملك سعود) مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 13، ص ص15 -29.

17. مصطفى موسى1994 (القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية)، ذ مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الأول يوليو.

18. النجدي، سمير والشيخ رندة 2011، (أثر التعلم الإلكتروني (E_Learning) على التفكير الناقد لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة). المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. 3(5). ص ص 11-41.

19. هيام نصر الدين عبده رمضان، 2017 (استراتيجيات التدريس الواردة في القران الكريم، تحليل سورة البقرة) مجلة العلوم التربوية / مجلد 29، العدد 3، اكتوبر، القصيم، السعودية.

20. وصفي عصفور، ومحمد طرخان1999 (التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي)، مجلة المعلم.

5- الوثائق الرسمية والمناشير الوزارية:

1. المرجعية العامة للمناهج 2009 (اللجنة الوطنية للمناهج – مارس 2009) وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

2. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال 1998، مكتب الإعلام حول الدراسات والمهن، (تعرف على الجذع مشترك آداب وعلوم وتكنولوجيا) الديوان الوطني مطبوعات المدرسية، الجزائر ص 07.

3. وزارة التربية الوطنية 2009 (إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات)، دار القصبة، الجزائر ص ص 218-219.

4. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية 2005 (وحدة النظام التربوي) سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم المتوسط والثانوي، الحراش، الجزائر.

6- المراجع الأجنبية:

1.Agnes Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, 1ed, prosses-universitaire, France, 2008, p 277

2.Alfaro-lefevre. Rosalinda 1995, Critical thinking in wursing, Saunders co

3.Huang, c.j and Chung, y, -T2008: supporting the development of collaborative. problem-based learning environments with ar intelligent diagnosis tool. Expert systems with applicativens, vol.35, pp 622-631

4.Ho.W (.2008), Anexploration of peer collaboration and group problem solving process in a college problem based learning classroom. Ph.D of philosophy: the Rennsyhvania State University

5.fisher. A. (2001) critical thinking. an introduction combridge university press.

6.Max. January 31st, 2011 (Problem-Solving Strategies and the Common Core Practice Standards).

7.Brightman, H. (1990). Problem Solving: A Logical and Creative Approach .Atlanta, Georgia, Business Publishing Division

8.Guilford, J. (1992). The nature of human intelligence. New York: Mc Graw – Hall.
9.Guilford, J. (1987). Creative talents: Their nature, uses and development. Buff alo, NY: Bearly limited.
10. Newel, A. & Simon, H (1990). Human Problem Solving. Englewood Cliff, NJ: Prentice – Hall.
11. Smith, M.u (1991). Toward a unified theory for problem solving: Views from the Content domains. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
12. Sternberg, R.J. (1992). Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence. Cambridge, England: Cambridge University Press.
13. Sternberg, R.J. & Frensch. P .A (1991). Complex problem solving: Principles and mechanisms. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
14. Fisher, Robert (1991). Teaching children to think Basil Black LTD, England.
15. Kaplan, J & Kres, A (1992) Strategies increase critical thinking in the undergradute classroom college student journal, Vol 28 P (23-31).
16. Meyers, Chet (1986), Teaching student to think critically, Jossey-Bass publishers, London.
17. Nickerson, S (etal), (1985), the Teaching of Thinking, Lawrence erbbaum associates publishers, New Jersy.
18. Griffith d. s-2005- : first robotics as amodel for experientiol problem –based learning: mathematics, engineering and teachnology, ph, d, of education, Clemson university
19. Artino antony2008 a brief analysis of research on problem-based learning university of connectcut eric document reproduction service no (ed392549)
20. Lavoie, Vicky (2011). Déterminants psychosociaux de l'ajustement psychologique chez les militaires souffrant d'un état de stress post-traumatique. (Ph.D, Université Laval, Québec, Canada). Date de consultation: 10 janvier 2013. Tiréde http://theses.ulaval.ca/archimede/fichier/28208/28208.pdf
21. Lipman, Matthew (2006). à l'école de la pensée (2e éd). (N. Decostre,trad). Bruxelles: De Boeck Université (Œuvre originale publiée en 2003
22. Williams & Anna w, (1998) Introduction to Education, teaching in a diverse society, New Jersey;Prentice-all Inc, p 164

الملاحق

الملحق رقم: 01 **الاستبيان في صورته الأولية**

استبيان حول : استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة االمرحلة الثانوي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية.
قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع: طلب تحكيم استبيان

الأستاذ (ة) المحترم (ة):

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أما بعد... تقوم الطالبة بإجراء دراسة للحصول على درجة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي بعنوان: (**استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية** –دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية باتنة –)

وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة وهي عبارة عن استبيان يتكون من 55 عبارة ضمن 04 محاور وهي **محور التقديم أو العرض لاستراتيجية حل المشكلات، محور التوجيه لكيفية حل المشكلة، محور التقويم لاستراتيجية حل المشكلات، محور لبعض مهارات التفكير النقدي**، وتتشرف الباحثة بوضع هذا الاستبيان بين أيديكم لإبداء آراءكم وتضمين خبراتكم ومقترحاتكم وملاحظاتكم حول هذه الأداة ومساعدة الباحثة في تطويرها قبل تطبيقها ميدانيا.

البدائل المُعتمدة في الاستبيان: (**موافق– محايد – غير موافق**)

مع فائق التقدير والاحترام

أدامكم الله ذخرا للعلم والمعرفة

ملاحظة: (.....نقاط تحت كل فقرة للتصحيح المناسب)

مع الشكر الجزيـــــــل

محور الأول: التقديم (العـــــــــــرض)								
الرقم	العبـــــــــــــارات	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال (المحور)		المحتوى اللغوي		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
01	في استراتيجية حل المشكلات يتم طرح المشكلة وتقديمها من طرف الأستاذ							
02	يتم تجسيد عناصر المشكلة المطروحة (الموقف) في صورة معينة							
03	تساعد استراتيجية حل المشكلات التلميذ على اقتراح الحلول المناسبة							
04	ترتبط المشكلة المطروحة ارتباطا وثيقا بالمنهج الدراسي							
05	يُحدّد عناصر الهدف من حل المشكلات							
06	يتم تقديم معلومات متضاربة لإثارة الاحساس بالمشكلة							
07	يتم تحديد مدى مناسبة وكفاية المعلومات والبيانات التي تُزوّدُنا بأسباب المشكلة							
08	تكون المشكلة المطروحة مهمة بالنسبة للتلاميذ							
09	يتم طرح المشكلة وتقديمها من طرف التلميذ							
10	توجد حالات مشابهة للمشكلة المطروحة للنقاش							

المحور الثاني: التوجيـــــــه								
الرقم	الفقـــــــرات	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال (المحور)		المحتوى اللغوي		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
11	يشترك التلاميذ والأستاذ في عملية حل المشكلة							
12	تُحفز استراتيجية حل المشكلات التلميذ على التفكير الايجابي في المواقف المختلفة							
13	يمتلك التلاميذ معلومات ومعارف لحل المشكلة المطروحة عليهم							
14	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ يمتلك مهارات تلزمهم بدء التعلم الجديد							
15	يجد التلميذ حالات مشابهة للمشكلة المطروحة للنقاش في استراتيجية حل المشكلات							
16	تحديد مدى مناسبة وكفاية المعلومات والبيانات التي							

	تزودنا بأسباب المشكلة							
17	تساعد التلميذ على استرجاع معلومات ذات علاقة بالمشكلة							
18	يتم تحديد طبيعة المشكلة وصياغتها بصورة يمكن التعامل معها							
19	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على توظيف الخبرات اللازمة							
20	تجعله قادرا على اصدار الأحكام أثناء حله للمشكلة							
21	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ لا يتقبل جميع الحلول لنفس المشكلة							
المحور الثالث: التقويـــم								
الرقم	الفقـــــــرات	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال (المحور)		المحتوى اللغوي		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
22	يُظهر التلاميذ تقدُما مقبولا في تعلمهم باستراتيجية حل المشكلات							
23	تساعد استراتيجية حل المشكلات في الكشف عن مستوى تفكير التلميذ							
24	تُكسب استراتيجية حل المشكلات التلميذ مهارات جديدة للتعلم							
25	يستخدم المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة							
26	تجعل التلميذ يفسر الحقائق والوضعيات بكل ثقة							
27	يكتشف التلميذ الأخطاء أثناء حله للمشكلة المطروحة							
28	يتعرف التلميذ على الاجراءات الحلول المناسبة للمشكلة							
29	تجعله قادرا على التمييز بين احتمالات صحة أو خطأ التي تدعّم فرضية أو نتيجة ما							
30	يميز بين الفرضيات التي لها علاقة بحل المشكلة عن غيرها							
31	تجعله قادرا على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة							
32	تساعده على فحص الوقائع والبيانات التي تتضمنها							
33	يُقيّم التلميذ الادلة المطلوبة التي تدعّم فرضية ما							

المحور الرابع: بعض مهارات التفكير النقدي								
الرقم	الفقـــــــرات	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال (المحور)		المحتوى اللغوي		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
34	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ يفحص دقة المعلومات (البيانات) ذات العلاقة بحل مقترح لمشكلة ما							
35	يميّز المعلومات المنقحة الدقيقة من غير المنقحة حول المشكلة							
36	تمكّنه من القدرة على تصنيف المعلومات والبراهين ذات الصلة بالمشكلة							
37	تجعله قادرا على التنبأ في ضوء البيانات المعطاة							
38	يمارس النقد بإصدار الأحكام وتقويمها في ضوء معايير معينة							
39	تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على استنباط النتائج المهمة من بين مجموعة من النتائج							
40	تجعله قادرا على التكيف مع المواقف الجديدة في ضوء مستجدات النتائج							
41	تجعله قادرا على اتخاذ القرار في ضوء النتائج المتوصل اليها							
42	تجعله قادرا على تفسير النتائج في ضوء تحليل البيانات المُتوفرة							
43	تجعله قادرا على اكتشاف المغالطات أثناء الحوار والمناقشة							
44	يميز الفرضيات التي لها علاقة بحل المشكلة عن غيرها							
45	يُقيّم الأدلة المطلوبة التي تدعّم فرضية ما							
46	يستطيع التلميذ استخدام معلومات مجردة في حل المشكلة							
47	تجعله قادرا على إدراك العلاقات الموجودة لأفكار المتضمنة في المادة							
48	تكشف استراتيجية حل المشكلات قدرة التلميذ على المناقشة بالحجج							
49	يحلل ا لحقائق والافتراضات والحجج							
50	يناقش الحقائق والآراء والدلائل أثناء حله للمشكلة							
52	يكتشف الأخطاء أثناء حله للمشكلة المطروحة							

	.....							
53	تساعد التلميذ على إدراك أهمية تأجيل الحكم لتوفير المزيد من التفكير في المشكلة							
54	تكشف قدرته على تبيان التناقض بين القضايا والوقائع							
55	تجعله يوازن بين الصحيح والخاطئ في القضايا المطروحة							

الملحق رقم: 02 **الاستبيان في صورته النهائية**

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –
قسم العلوم الاجتماعية

إستبيان حول :

موضوع: (استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية) دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية باتنة

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته : الأستاذ الفاضل الأستاذة الفاضلة :

في إطار إستكمال دراسة لأطروحة دكتوراه علوم ، تخصص علم النفس التربوي في الموضوع المحدّد أعلاه ، نتقدم لسيادتكم المحترمة بهذا الإستبيان المتضمن لمجموعة من العبارات تعكس واقع التدريس بإستراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظرك وخبرتك في التدريس بالمرحلة الثانوية ، لهذا يسعدنا كثيرا تعاونك معنا، بإبداء رأيك حول عبارات الإستمارة ، علما أنّ إجاباتك ستستخدم فقط لغرض البحث العلمي **. مع فائق التقدير والاحترام .**

الطالبةالباحثة : بوجار نزيهة

التعليمة : توضع علامة (x) أمام كل فقرة حسب البديل المقترح المناسب .

البيانات الشخصية : **– ثانوية :** .....

- **الجنس :** **ذكـــــــر** ☐ **أنثـــــــ** ☐
- **المؤهل العلمي :** ليسانس م☐ ☐ دراسات عليا : ☐
- **الخبرة المهنية :**

– من 0 إلى 5 سنوات : ☐

– من 5 إلى 10 سنوات ☐

– من 10 سنوات إلى 15 سنة ☐

– من 15 سنة فما فوق ☐

❖ **الشُعب التي تُدرّسها :** – علمية : ☐ – أدبية: ☐– علمية و أدبية: ☐

العبـــــــــــــــــارا ت	موافق	محايد	غير موافق
المحـــــــــــــــور الأوّل : العرض (التقديم)			
1 - تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يفحص دقة المعلومات (االبيانات) ذات العلاقة بحل مقترح لمشكلة ما، ممّا يُعتبر تفكيرا نقديا			
2 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يميّز المعلومات المنقحة الدقيقة من غير المنقحة حول المشكلة ممّا يساعده على تنمية تفكيره النقدي			
3 – تمكّن إستراتيجية حل المشكلات التلميذ من تصنيف المعلومات والبراهين ذات الصلة بالمشكلة ممّا ينمّي تفكيره النقدي			
4 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يمارس النقد باصدار الأحكام في ضوء معايير معينة ، ممّا يمثّل تفكيرا نقديا			
5 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على إستنباط النتائج المهمة من بين مجموعة من النتائج مدعّما ذلك تفكيره النقدي			
6 – تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على تفسير النتائج في ضوء تحليل البيانات المُتوفرة ، ممّا يُعتبر تفكيرا نقديا			
7 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على اكتشاف المغالطات أثناء الحوار والمناقشة ممّا يُساهم في تفكيره النقدي			
8 – تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على تمييز الفرضيات التي لها علاقة بحل المشكلة عن غيرها			
9 – تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على استخدام معلومات مجردة في حل المشكلة			
10 – تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على ادراك العلاقات الموجودة للأفكار المتضمنة في المادة ما يُمثّل ذلك التفكير النقدي			
11 – تكشف استراتيجية حل المشكلات قدرة التلميذ على المناقشة بالحجج ممّايعبّرعن تفكيره النقدي			
12 – تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على تحليل الحقائق و الإفتراضات والحجج بما ينمي تفكيره النقدي			
13 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يوازن بين الصحيح والخاطئ في الحلول المقترحة			
14 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يبرر حجته في حل المشكلة المطروحة ممّا يُسهم في تنمية تفكيره النقدي			

المحـــــــــور الثـــــــاني : التوجـــــــــــــيه			
15- تُوّجه إستراتيجية حل المشكلات للتلميذ معلومات متضاربة لإثارة الإحساس بالمشكلة			
16- تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يشترك مع الأستاذ في عملية حل المشكلة .			
17- تُحفّز إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على التفكير الإيجابي في مواقف مختلفة			
18- تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ يمتلك معلومات ومعارف لحل المشكلة المطروحة			
19- توجه إستراتيجية حل المشكلات التلميذ للتعرف على وجود حالات مشابهة للمشكلة المطروحة للنقاش			
20- تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على استرجاع معلومات ذات علاقة بالمشكلة ممّا ينمي تفكيره النقدي			
21- يتم تحديد طبيعة المشكلة وصياغتها بصورة يمكن التعامل معها ممّا يُنمّي التفكير النقدي للتلميذ			
22 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على توظيف الخبرات اللازمة ممّا يساعده في تفكيره النقدي			
23 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على اصدار الأحكام أثناء حله للمشكلة بتوظيفه التفكير النقدي			
24 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ لايتقبل جميع الحلول لنفس المشكلة ممّا يدّعم تفكيره النقدي			
25 – تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على إتخاذ القرار في ضوء النتائج المتوصل إليها			
26 – تساعد إستراتيجية حل المشكلات التلميذ على إدراك أهمية تأجيل الحكم لتوفير المزيد من التفكير النقدي في المشكلة			
27 – تكشف إستراتيجية حل المشكلات التلميذ للتلميذ قدرته على توضيح التناقض بين القضايا والوقائع ، ممّا يجعل تفكيره النقدي أكثر واقعية			
المحور الثالث : التقويـــــــــــــــــم			
28- تجعل إستراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على التنبأ في ضوء البيانات المعطاة وهذا ما يُعتبر تفكيرا نقديا			
29 – يُظهر التلاميذ تقدُما مقبولا في تعلمهم بأسلوب حل المشكلات نتيجة نمّو تفكيره النقدي			
30 – تساعد طريقة حل المشكلات الأستاذ في الكشف عن مستوى التفكير النقدي لدى التلميذ			

31 – تُكسب استراتيجية حل المشكلات التلميذ مهارات جديدة للتعلم تساعده على تنمية تفكيره النقدي			
32 – تساعد استراتيجية حل المشكلات التلميذ على استغلال المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة أثناء حله للمشكلة بما يحفّز تفكيره النقدي			
33– تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ يفّسر الحقائق والوضعيات بكل ثقة باعتبار التفسير تفكيرا نقديا			
34 – تنمي استراتيجية حل المشكلات لدى التلميذ القدرة على اكتشاف الأخطاء أثناء حله للمشكلة المطروحة وهذا يُمثّل تفكيرا نقديا			
35 – تُعّرف استراتيجية حل المشكلات التلميذ على إجراءات الحلول المناسبة للمشكلة ما يعتبر تنمية للتفكير النقدي لديه			
36 – تجعل استراتيجية حل المشكلات التلميذ قادرا على التمييز بين إحتمالات الصحة أو الخطأ التي تدعّم فرضية أو نتيجة ما			
37 – تجعل استراتيجية حل المشكلات قادرا على إستخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة			
38 – تساعد استراتيجية حل المشكلات التلميذ على فحص الوقائع والبيانات التي تحتويها المضامين المعرفية بما ينمي تفكيره النقدي			
39 – تساعد استراتيجية حل المشكلات التلميذ على تقييم الأدلة المطلوبة التي تدعّم فرضياته ما يُعتبر تفكيرا نقديا			
40 – تساهم استراتيجية حل المشكلات في تعرُّف التلميذ على كفاية الخطوات وفاعليتها في ايجاز حل واضح للمشكلة يحفّز تفكيره النقدي			

وشكرا جزيلا

الملحق رقم: 03 **قائمة المحكّمين**

قائمة الأساتذة المحكمين

العدد	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة المنتمي اليها
01	زكية العمراوي	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي- تبسة
02	نوار بورزق	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي- تبسة
03	سلطاني لويزة	أستاذ محاضر أ	جامعة الحاج لخضر – باتنة 1
04	بعزي سمية	أستاذ محاضر أ	جامعة الحاج لخضر – باتنة1
05	حواس خضرة	أستاذ محاضر أ	جامعة الحاج لخضر – باتنة1
06	شوشان عمار	أستاذ محاضر أ	جامعة الحاج لخضر – باتنة1
07	طيبة عبد السلام	أستاذ محاضر أ	جامعة الحاج لخضر – باتنة1
08	زرزور أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي
09	جغبوب دلال	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي
10	لطرش حليمة	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي
11	تيلاييج نوارة	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي
12	بن زروال فتيحة	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي

الملحق رقم: 04) **طلب ترخيص**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعـــــة العربي بن مهيدي أم البواقـــــــي
Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
نيابة العمادة للدراسات ما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
الرقم:39/ن ع د ب ت ب ح ع خ/2019

أم البواقي :2019/01/28

إلى السيـد: مدير التربية

ولاية باتنة

الموضـــوع : طلـــب ترخيص للطالبة بوجار نزيهة لزيارة مؤسستكم

سيـدي الفاضـل، تحية طيبة وبعد... ،

يشرفني سيدي المحترم أن التمس منكم السماح للطالبة **بوجار نزيهة** المسجلة تسجيل خامس دكتوراه علوم جامعة أم البواقي كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية قسم العلوم الاجتماعية ، تخصص **علم النفس التربوي**،بزيارة المؤسسات الثانوية التابعة لكم، وذلك من اجل استكمال الجانب الميداني لأطروحة الدكتوراه الموسومة ب " **إستراتجية حل المشكلات و علاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية باتنة** ".

وفي الأخير تقبلوا منا فائق عبارات التقدير والاحترام.

نائب العميد المكلف بالدراسات
ما بعد التدرج و البحث العلمي

جامعة أم البواقي
المكلف بتسيير نيابة العمادة للدراسات ما بعد
التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
د. غزالي محمد
العلوم الاجتماعية

FROM :KAHINA PHONE 2 FAX NO. :032545309 29 Jan. 2019 15:44 P1

الملحق رقم: 05 **ترخيص مديرية التربية**

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـة التكويـن والتفتيـــش
الرقـم: 366 /2019/0.7

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضـوع: الموافقة على إجراء دراسة ميدانية

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا تحت رقم : 20 المؤرخة في 2019/01/23 .

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: بوجار نزيهة بإجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم لانجاز أطروحة الدكتوراه و هذا ابتداء من 2019/02/04 إلى غاية نهاية المهمة بالمؤسسات الآتية :

- ثانوية مصطفى بن بولعيد باتنة
- ثانوية بروال بلقاسم باتنة
- ثانوية عائشة أم المؤمنين باتنة
- ثانوية عمار بن فليس حملة باتنة
- ثانوية الإخوة العمراني باتنة
- ثانوية محمد العيد آل خليفة باتنة

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

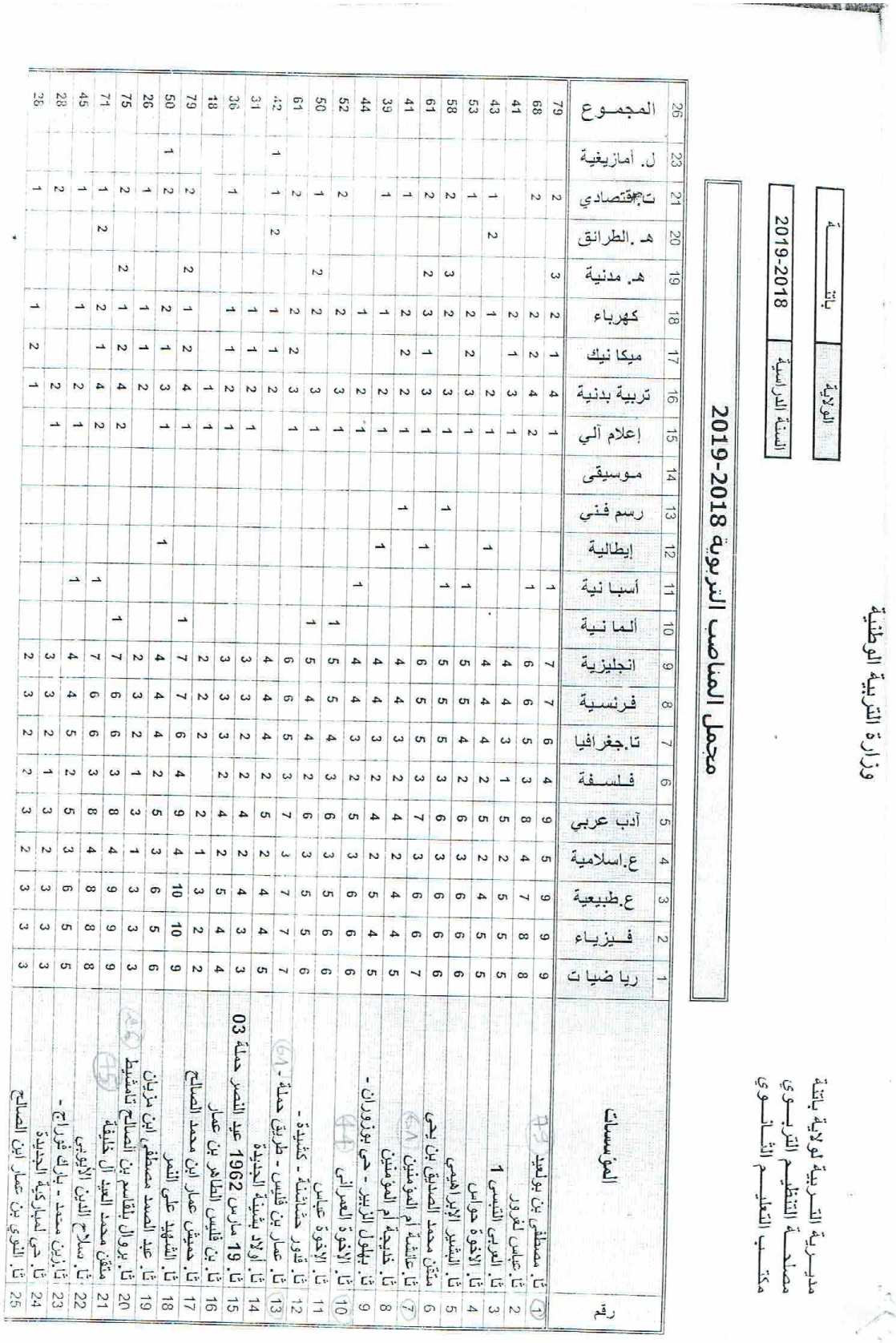
باتنة في: 2019/02/03
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
بركاك نصر الدين

الملحق رقم: 06 دليل الترميز– دورة 2019

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات -فرع باتنة
دليل الترميز - بكالوريا دورة 2019
ولايه : باتنه

رمز المؤسسة	اسم المؤسسة	البلدية	الدائرة
المقاطعة : 501 - باتنة 1			
5001	مديرية التربية -باتنة-	باتنة	باتنة
5002	الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد - باتنة	باتنة	باتنة
5003	ثانوية مصطفى بن بولعيد - باتنة	باتنة	باتنة
5004	ثانوية عباس لغرور - باتنة	باتنة	باتنة
5005	ثانوية العربي التبسي 1 - باتنة	باتنة	باتنة
5006	ثانوية علي النمر - حي 1200 مسكن - باتنة	باتنة	باتنة
5007	ثانوية الإخوة عباس - 500 مسكن - باتنة	باتنة	باتنة
5008	ثانويةالشيخ البشير الإبراهيمي - باتنة	باتنة	باتنة
5009	ثانوية محمد الصديق بن يحي - باتنة	باتنة	باتنة
5010	ثانوية بروال بلقاسم (تامشيط) - باتنة	باتنة	باتنة
5011	ثانوية حشاشنة قدور- كشيدة -باتنة	باتنة	باتنة
5012	ثانويةالإخوة حواس محمد واحميدة وعبد الله أبناء إبراهيم - باتنة	باتنة	باتنة
5013	ثانوية محمد بومزراق ابن سعيد (أولاد بشينة) - باتنة	باتنة	باتنة
5014	ثانوية أجيال المستقبل الخاصة - باتنة	باتنة	باتنة
المقاطعة : 502 - باتنة 2			
5015	ثانوية محمد خبري ابن عمر (حي لمباركية) - باتنة	باتنة	باتنة
5016	ثانوية الإخوة عبد الصمد عيون العصافير - باتنة	عيون العصافير	تازولت
5017	ثانوية الزين محمد-باتنة	باتنة	باتنة
5018	ثانوية بهلول الزوبير(بوزوران)-باتنة	باتنة	باتنة
5019	ثانوية عبد الصمد مصطفى بن مزيان (طريق تازولت) - باتنة	باتنة	باتنة
5020	ثانوية محمد العيد آل خليفة -باتنة	باتنة	باتنة
5021	ثانوية صلاح الدين الأيوبي-باتنة	باتنة	باتنة
5022	ثانوية عائشة -باتنة	باتنة	باتنة
5023	ثانوية خديجة أم المؤمنين -باتنة	باتنة	باتنة
5024	ثانوية ابن رشد الخاصة باتنة	باتنة	باتنة
5025	ثانوية العمراني - باتنة	باتنة	باتنة
5026	ثانوية النوي بن عمار بن الصالح - فسديس	فسديس	باتنة

الملحق رقم: 07 **وضعية 2018**



وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التنظيم التربوي
مكتب التعليم الثانوي

الولاية	باتنة
السنة الدراسية	2019-2018

مجمل المناصب النوعية 2019-2018

رقم	المؤسسات	رياضيات	فيزياء	ع.طبيعية	ع.اسلامية	آداب عربي	فلسفة	تاريخ جغرافيا	فرنسية	انجليزية	ألمانية	أسبانية	إيطالية	رسم فني	موسيقى	إعلام آلي	تربية بدنية	ميكانيك	كهرباء	هـ. مدنية	هـ. الطرائق	ت. اقتصادي	ل. أمازيغية	المجموع
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	23	26
1	ثا. مصطفى بن بولعيد	9	9	9	5	9	6	7	7	6	1	1				1	4	1	2	3		2		79
2	ثا. عباس لغرور	8	8	7	4	8	5	6	6	4		1					2	4	2	2				68
3	ثا. العربي التبسي 1	5	5	5	2	5	3	4	4	1								3	1	2				41
4	ثا. الأخوة حواس	5	5	4	2	5	4	4	4	2			1			1	2	1	2	1		1		43
5	ثا. البشير الإبراهيمي	6	6	6	3	6	4	4	5	2		1				1	3	2	2	1		1		53
6	متقن محمد الصديق بن يحي	6	6	6	3	6	3	5	5	5		1		1		1	3	2	3	2		2		58
7	ثا. عائشة أم المؤمنين	7	6	6	3	7	3	5	5	6						1	3	1	2	2		2		61
8	ثا. خديجة أم المؤمنين	5	5	4	2	4	2	3	4	4				1		1	2	1	2	1		1		41
9	ثا. بهلول الزبير - حي بوزوران -	5	6	6	5	4	2	3	4	4	1		1			2	1			1		1		39
10	ثا. الأخوة العمراني	6	6	6	3	5	5	4	4	4		1				2	1	2	1	2		2		44
11	ثا. الأخوة عباس	6	6	5	3	6	3	4	5	5						3	1			2		2		52
12	ثا. قنور حنانشة - كشيدة -	6	5	5	3	6	3	4	6	5						3	1		2	1		1		50
13	ثا. عمار بن قليص - طريق حملة - 01	7	7	7	4	7	5	6	6	6						2	2	1	2	2		2		61
14	ثا. أولاد بشينة الجديدة	5	4	4	2	5	2	4	4	4						2	1	1	2	1		1	1	42
15	ثا. 19 مارس 1962 عين النصر حملة 03	3	3	4	2	4	2	3	3	3						1	2	1	1	1			1	31
16	ثا. بن قليص الطاهر بن عمار	4	4	5	2	4	2	3	3	3						1	1	2	1	1			1	36
17	ثا. حميش عمار ابن محمد الصالح	2	2	2	1	2		2	2	2						1	1	2						18
18	ثا. الشهيد علي النمر	9	10	10	4	9	4	6	7	7	1					1	4	2	1	1		2		79
19	ثا. عبد الصمد مصطفى ابن مزيان	6	5	6	3	5	2	4	4	4						1	3	1	1	2		1	1	50
20	ثا. بروال بلقاسم بن الصالح تامنشيط	9	9	9	4	8	3	6	6	7		1				2	4	2	1	1		2		26
21	متقن محمد العيد آل خليفة	8	8	8	4	8	3	6	6	7						1	2	1	2	2		1		75
22	ثا. صلاح الدين الأيوبي	8	8	8	4	8	3	6	6	7		1				1	2	1	2	1		2		71
23	ثا. زين محمد - بارك فراج -	5	5	6	3	5	2	4	5	4						2	1	1	1	1		1		45
24	ثا. حي لمباركية الجديدة	3	3	3	2	3	1	3	3	4		1				1	2	1	2	1		2		28
25	ثا. النوي بن عمار ابن الصالح	3	3	3	2	3	2	3	3	4						1	2	1	2	1		1		26

الملحق رقم: 08

عنوان البحث المقترح

أهمية الطرق الحديثة في التدريس و أثرها على المتعلم في الطور الثانوي انطلاقا من الطرائق التقليدية إلى الاستراتيجيات الحديثة

دراسة ميدانية معمقة حول

(استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير النقدي من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية)

المدقّق اللغوي (أ. دردور أحمد)

إنّ التفكير النقدي من أعقد المصطلحات وأكثرها غموضا وصعوبة، واختيارك لهذا الموضوع الصعب المعقد، القديم قدم الفلسفة والمنطق، المرتبط بالإنسان والمعرفة منذ الأزل، يدل على الجرأة والشجاعة والصبر،وسعة الأفق لديك عند معالجته، والتحكم المطلق في مصادره، وزوايا الظل ونقاط الإسقاط المرتبطة به، مما أفاء عليك بهذه الإستنتاجات المُرضية جدا جدا، حيث استوفيت فيها حقه كمجال علمي معرفي حيوي استراتيجي حديث، يدعونا إلى الاستمساك به، وتطبيقه ميدانيا بكل ارتياح.

وقد سررت كثيرا بتوفيق الله أياك ـ على إتمام دراسته بهذه النظرة المعمقة المستفيضة ، غير أن سروري وانبهاري كان أشد ـ باهتمامك بلغتنا الجميلة، وسلامة دراستك من العيوب اللفظية وتعقيداتها، وكذلك خلوها من الأخطاء اللغوية الفاحشة ـ ، وصدق حدسي فيك من أول الأمربأن دراستك هذه سيكون لها وزن وقيمة علمية عالية المقام، خالدة الأثر، عميقة النفع، بقدر مابذلت من جهد واجتهاد.

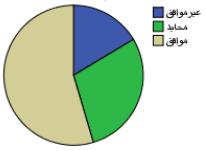
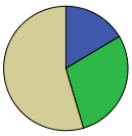
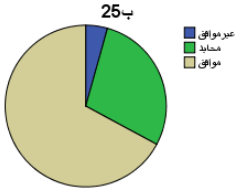
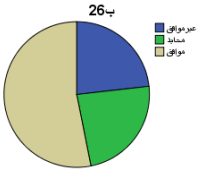
وينبغي طبع وتوزيع هذه الدراسة (الاستراتيجية) ليستفيد منها المؤطرون و ذووا الكفاءات المهنية، ويتخذوها منطلقا وطريقة ومنهاجا، يعود نفعها على الناشئة حتما ، وعلى مكونيهم قطعا).

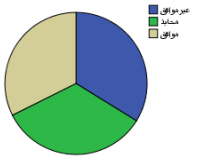
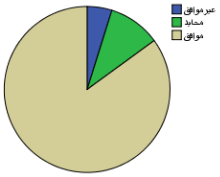
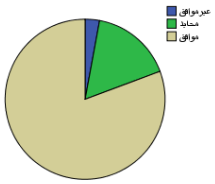
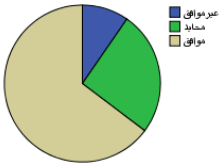
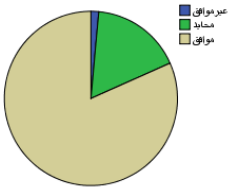
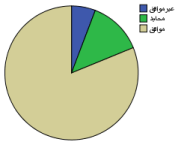
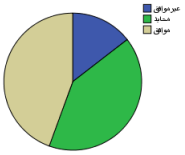
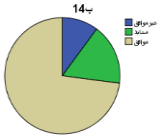
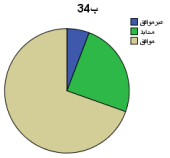
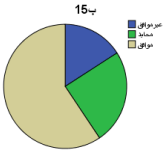
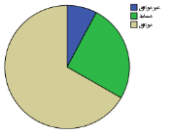
وفقك الله وبارك فيك، وفيما قدمت وتقدمين للجزائر من جلائل الأعمال الجمعوية التي تخلد مسعاك، والأعمال التربوية التي تحقق للأجيال مبتغاك، من أجل ازدهار الجزائر ورقيها بين الأمم، وهكذا ينبغي أن نكون أو لا نكون. والسلام.

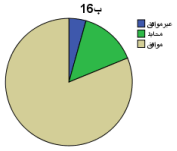
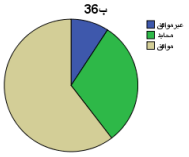
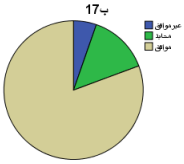
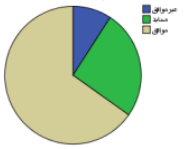
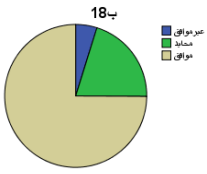
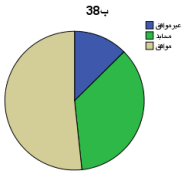
عنوان الصفحة ورقمها	السطر	الخطأ	التصويب	التعليل
page de gard	11	اشراف الأستاذة	اشراف الأستاذ	بدون (ة) إن كان المشرف ذكر
تشكرات	لاشيء	لاشيء	لاشيء	لاشيء
الملخص عربي+انجليزي	لاشيء	لاشيء	لاشيء	لاشيء
الفهرس)	لاشيء	لاشيء	لاشيء	لاشيء
مقدمة. ص:3	3	متغيرين... وهو	متغيرين... وهما	لأن المعطوف عليه مثنى، وإلا يجب ادخال ال العهدية على المعطوف عليه (المتغيرين)
الفصل الاول الاطارالنظري. ص:12 ص: 15	13 17 4	رغبة منها بيداغوجياالكفاءات كما وهو متداخل	مساهمة منها بيداغوجية الكفاءات وهو متداخل	لأن الرغبة في البحث انتجت هذه المساهمة بيداغجيا تعريب حرفي عند عدم الإسناد إليه من الأحسن حذف (كما)
الفصل الثاني تطورطرائق التدريس ص :55	7	تجمع بينهما أسس	تجمع بينها أسس	إن كان الضمير يعود على متأخر متعدد وغير عاقل
الفصل الثالث استرتيجية حل المشكلات	لاشيء	لاشيء	لاشيء	لاشيء
الفصل الرابع التفكير الناقد ص: 177 ص: 178 ص: 194 ص.ص:200- 202	 19 17 7 9	 نوقف قسمّهاالعلماء والمختصين بيداغوجياالكفاءات حرف (ي)	 موقف والمختصون بيداغوجية الكفاءات (يـ)	 سهو في الرقن معطوف على المرفوع بيداغجيا تعريب حرفي عند عدم الإسناد إليه رقن لحرف الياء غير صحيح ومكرر
الفصل الخامس إجراءات الدراسة الميدانية	لاشيء	لاشيء	لاشيء	لاشيء

الفصل السادس : نتائج الدراسة ومناقشتها	لاشيء	لاشيء	لاشيء	لاشيء

الملحق رقم: 09 دوائر نسبية تمثل تكرارات لبنود الإستبيان وفقا للبدائل

البند	التمثيل البياني	البند	التمثيل البياني
البند 1		البند 21	
البند 2		البند22	
البند 3		البند23	
البند 4		البند24	
البند5		البند25	
البند6		البند26	
البند7		البند27	

البند8	ب8	البند28	ب28
البند9	ب9 	البند29	ب29
البند10	ب10	البند30	ب30 
البند11	ب11	البند31	ب31 
البند12	ب12 	البند32	ب32 
البند13	ب13 	البند33	ب33 
البند14	ب14 	البند34	ب34 
البند15	ب15 	البند35	ب35 

البند16	ب16  	البند36	ب36 
البند17	ب17  	البند37	ب37 
البند18	ب18  	البند38	ب38 
البند19	ب18 	البند39	ب39
البند20	ب20 	البند40	ب40