



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

**فاعلية استخدام الوسائط المتعددة لتدريس وحدة السكان وال عمران
من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات
التفكير الناقد والاتجاه نحو المقرر لدى طالبات الصف الأول المتوسط**

إعداد

شيخة بنت مانع عبد العزيز الغيداني الحربي

إشراف

الأستاذة الدكتورة

علياء بنت عبد الله الجندي

مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج وتقنيات التعليم

الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي

١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ



مستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام وسيلة الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو مقرر الدراسات الاجتماعية، والوطنية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وقد طبقت الدراسة بمدارس مدينة جدة، وقد حُددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: " ما أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس وحدة السكان والعمران من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس مدينة جدة؟ ". ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما هي فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس مدينة جدة؟

- ما هي فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على الاتجاه نحو المقرر لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس مدينة جدة؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي بعد تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة والتي تكونت من ٦٣ طالبة من فصلين بمتوسطة ١٠٥ مثل الفصل الأول المجموعة الضابطة والتي تدرست بالوسيلة التقليدية، بينما مثل الفصل الثاني المجموعة التجريبية التي درست باستخدام وسيلة الوسائط المتعددة، واقتصرت الدراسة على الأدوات التالية:

- اختبار التفكير الناقد المكون من خمسة اختبارات (معرفة الافتراضات - التفسير - تقويم المناقشات - معرفة الاستنباط - الاستنتاج)، والذي أعدّه الشرقي (٢٠٠٥ م) مع إجراء بعض التعديل عليه.

- مقياس اتجاه نحو المقرر من إعداد الباحثة خماسي الإجابة على نحو مقياس العالم ليكرت.

وبعد تطبيق الاختبارات القبليّة والبعدية على عينة الدراسة تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب واختبارات واستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية؛ توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسط البعدي لدرجات المجموعة التجريبية، والمتوسط البعدي لدرجات المجموعة الضابطة في كل من اختبار التفكير الناقد عند كل مهارة، وفي اختبار التفكير الناقد ككل، وأيضاً في مقياس الاتجاه نحو المقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية كلها لصالح المجموعة التجريبية، والتي درست باستخدام وسيلة الوسائط المتعددة، بينما لم تتأثر متوسطات المجموعة الضابطة في الاختبارات البعدية على كلاً من اختبار التفكير ومقياس الاتجاه.

وقد كان من أهم التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- حيث أشارت النتائج إلى فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية قدرات التفكير الناقد، لذا توصي الباحثة بتطبيق هذه الوسيلة لتدريس طالبات الصف الأول متوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية.

- وقد أشارت النتائج إلى فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تحسن درجات الاتجاه نحو المادة، لذا توصي الباحثة بتطبيق هذه الوسيلة (الوسائط المتعددة) بالأساليب الحديثة لتدريس طالبات الصف الأول متوسط، وذلك لتحسين الاتجاه نحو المقرر.

- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على المراحل التعليمية الأخرى، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.

- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على الطلاب، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.

ABSTRACT

The study aimed at identifying the impact and effectiveness of using multimedia means in developing critical thinking skills, and the attitude towards Social and the National Studies courses at the female students of the first intermediate school grade in Jeddah city .The study has been applied to Jeddah schools .The study problem was identified in the main following question " What is the effect of using multimedia in teaching population and urbanization unit of social and national studies course on the development of critical thinking skills and attitude towards the subject at the female students of the first intermediate school grade in Jeddah city schools"?

Out of the main question the following questions ramified:

-What is the impact of using multimedia in teaching social and national studies courses on developing critical thinking skills at female students of the first intermediate school grade in Jeddah city schools?

-What is the impact of using multimedia in teaching social and national studies courses on the attitude towards the course at female students of the first intermediate school grade in Jeddah city schools?

To answer the question of the study, Quasi-experimental method has been used after identifying the study population and selecting the sample in a simplified random sample way which was consisted of 63 female students from two classes from 105 Intermediate school. The first class represented the control groups who have been taught by traditional means, while the second class represented the experimental group who has been taught by using multimedia means .The study was limited to the following tools:

-Critical thinking Test , consisting of five tests (assumptions Identification - Interpretation - discussions evaluation - elicitation identification - Conclusion), prepared by Alsharqi (2005) with some modifications.

-Scale of the attitude towards the course prepared by the researcher , a fivefold answer such as Likert scale .After applying pre and post tests on the study sample, data were treated statistically by using accompanying variance analysis, tests and extracting averages and standard deviations, the study concluded to the following results:

There were statistically significant differences at the level (0.05) between the post averages of the experimental group points and post averages of the control group points in each of critical thinking test at each skill , and critical thinking test as a whole, as well as in the attitude towards social and national studies courses e all in favor of the experimental group who have been taught by using multimedia means , were no effect on the control group averages in post tests on each of thinking test and attitude scale.

Out of the most important recommendations reached by the study as follows:

-The results indicate the effectiveness of using multimedia in the development of critical thinking abilities , so the researcher recommends applying this method in teaching female students of the first intermediate school grade in both Social and National Studies courses

The results indicate the effectiveness of the use of multimedia in improving the attitude degrees towards the course , therefore the researcher recommends to apply this mean (multimedia) with modern styles in teaching female students of the first intermediate school grade so as to improve the attitude towards the course .

-Conducting a similar study applied to other levels of education and comparing the results with the current study.

Conducting a similar study applied to the students and comparing the results with the current study.

الإهداء

أهدي هذا البحث إلى من يعود إليهما الفضل الكبير بعد الله سبحانه
وتعالى بكل عمل أقوم به إلى نبج المحبة والخير إلى والدي رعاهما الله
وأدامهما لي

إلى مصدر سعادتي في الحياة إلى الذين شاركوني عناء العمل وكانوا
خير معين لي على إنجاز هذا البحث إلى الذين هم سندي في الحياة
ومصدر افتخاري إلى أخوتي عبد العزيز ، وغالب ، تركي ، وإلى أخي
الخال " محمد مانح الخيداني " والذي كان نعم العون لي وإلى بقية
أخوتي، وإلى اللاتي شجعني على إكمال تعليمي العالي إلى أخواتي
الخاليات نورة ، وخلود.

إليهم جميعاً أهدي البحث

الباحثة

شكر وتقدير

أتوجه بالحمد، والشكر لله عزَّ وجلَّ الذي وفقني، ومنحني القدرة على إتمام هذه الدراسة، وأصلي وأسلم على رسوله الكريم صلى الله عليه، وعلى آله، وصحبه وسلم، وأتوجه بعظيم الشكر لجامعة أم القرى، ولكلية التربية بها، ولقسم المناهج وطرق التدريس كل الشكر، والتي أتاحت لي فرصة الدراسة فيها كطالبة دراسات عليا في برنامج الدكتوراه، ثم أتوجه بجزيل الشكر، والعرفان إلى كل من ساهم في مساعدتي من إبداء الرأي، والمشورة، والنصح؛ مما كان له بالغ الأثر في إتمام هذه الرسالة، وأخص بالشكر العميق أستاذتي الكريمة سعادة الأستاذة الدكتورة / **علياء بنت عبد الله الجندي** لما بذلته من جهد كبير منذ إعداد خطة الدراسة، وحتى إنجازها، وتفضلها بقبول الإشراف عليها، فجزاها الله خير الجزاء، والشكر موصول إلى لجنة المناقشين المكونة من سعادة الأستاذ الدكتور / إحسان بن محمد كفسارة مناقشاً داخلياً، وسعادة الأستاذ الدكتور نجيب بن حمزة أبو عظمة مناقشاً خارجياً.

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، وأخص بالذكر السادة أعضاء لجنة تحكيم وإقرار الخطة سعادة الدكتورة خديجة بنت محمد سعيد جان، وسعادة الدكتورة وداد بنت مصلح وكيل الأنصاري.

والشكر موصول إلى سعادة الأستاذة / سميرة خضر الأحمد مديره المتوسطة ١٠٥ بجدة، لما قدمته من مساعدة، وتسهيلات، وخاصة فيما يتعلق بتطبيق التجربة في المدرسة، والشكر موصول إلى معلمة الاجتماعية في متوسطة ١٠٥ الأستاذة / رحمة علي الزهراني، والشكر موصول أيضاً إلى سعادة الأستاذة / شيخة منير الشلوي مديره المتوسطة ٢٩ بجدة، لما قدمته من مساعدة، وتسهيلات، وخاصة فيما يتعلق بتطبيق العينة الاستطلاعية في المدرسة، والشكر موصول أيضاً إلى معلمة الاجتماعية في متوسطة ٢٩ الأستاذة / زبيدة كلنتن.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى أفراد أسرتي والذين ساهموا في إنجاز هذا البحث لما، وفروه لي من إمكانيات ومساعدات، وخاصة والدي وأخواني وأخواتي فلهم جزيل الشكر، وشكر خاص لأخي الغالي محمد مانع الغيداني، والذي كان خير عوناً لي بعد الله سبحانه، وتعالى.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر إلى جميع أخواتي من الزميلات، من طالبات الدراسات العليا ببرنامج الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس، واللائي كن خير صحبة لي في طلب العلم، وأخص بالذكر زميلتي ميساء هاشم الشريف، وزين عبد العال الهاشمي، وأخيراً أشكر كل من أسدى لي نصحاً أو توجيهاً أو ساعدني في الحصول مرجع أو معلومة ولم أتمكن من ذكر اسمه وأرجو أن يثيب الله الجميع الثواب الأوفى ويجزيهم عني خير الجزاء، وصلى الله على سيدنا محمد، وآله، وصحبه، وسلم.

وفي الختام أسأل الله عزَّ وجلَّ أن يتقبل مني هذا العمل المتواضع، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم. شاكرة ومقدرة للجميع حسن الظن بي، والله من وراء القصد.

الباحثة

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	المستخلص باللغة العربية
ب	المستخلص باللغة الإنجليزية
جـ	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	فهرس الموضوعات
ط	فهرس الجداول
ل	فهرس الأشكال
م	فهرس الملاحق
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة	
٢	المقدمة
٩	تحديد مشكلة الدراسة
١٠	أسئلة الدراسة
١٠	أهداف الدراسة
١١	أهمية الدراسة
١٢	حدود الدراسة
١٢	مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني : أدبيات الدراسة	
أولاً : الإطار النظري	
١٨	المبحث الأول : الوسائط المتعددة
١٨	تعريف الوسائط المتعددة

رقم الصفحة	الموضوع
٢٠	خصائص الوسائط المتعددة
٢٥	عناصر الوسائط المتعددة
٢٦	مميزات استخدام الوسائط المتعددة
٢٨	تحديات استخدام الوسائط المتعددة
٣٢	أهمية الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية
٣٥	المبحث الثاني : التفكير
٣٥	تعريف التفكير
٣٦	التفكير في القرآن الكريم
٣٧	الفائدة من تعليم التفكير للطالبات
٤٠	أنماط التفكير
٤٤	المبحث الثالث : التفكير الناقد
٤٤	تعريف التفكير الناقد
٤٦	خصائص التفكير الناقد
٤٨	معايير التفكير الناقد
٤٨	أهمية تعليم التفكير الناقد
٤٩	مكونات التفكير الناقد
٥٠	مهارات التفكير الناقد
٥١	متطلبات تعليم التفكير الناقد
٥٢	تحديات التفكير الناقد
٥٥	المبحث الرابع : الاتجاهات
٥٦	تعريف الاتجاه

رقم الصفحة	الموضوع
٥٩	أهمية الاتجاهات
٦٢	مكونات الاتجاهات
٦٤	مراحل تكوين الاتجاهات
٦٥	خصائص الاتجاهات
٦٦	وظائف الاتجاهات
٦٨	أنواع الاتجاهات
٦٩	قياس الاتجاهات
٧٣	ثانياً: فروض الدراسة
٧٤	ثانياً : الدراسات السابقة
٧٤	المحور الأول : دراسات عن وسيلة الوسائط المتعددة
٩٠	المحور الثاني : دراسات عن التفكير الناقد
٩٥	المحور الثالث : دراسات عن الاتجاهات
١٠١	التعليق على الدراسات السابقة
الفصل الثالث : منهجية الدراسة وإجراءاتها	
١٠٣	منهج الدراسة
١٠٤	مجتمع الدراسة
١٠٤	عينة الدراسة
١٠٥	تجربة ومتغيرات الدراسة
١٠٥	أدوات الدراسة
١٠٩	التحقق من الصدق والثبات لاختبار التفكير الناقد
١١٢	التحقق من الصدق والثبات لاختبار مقياس الاتجاه

رقم الصفحة	الموضوع
١١٤	خطوات تنفيذ الدراسة
١١٦	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
الفصل الرابع : عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
١٢٣	تمهيد
الفصل الخامس : ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات	
١٤٣	ملخص نتائج الدراسة
١٤٦	التوصيات
١٤٧	المقترحات
المصادر والمراجع	
١٤٩	أولاً: المصادر
١٤٩	ثانياً: المراجع العربية
١٥٨	ثالثاً: المراجع الأجنبية
١٦٦	رابعاً: المواقع الإلكترونية
١٦٨	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الجدول
١٠٣	جدول التصميم شبه التجريبي للدراسة	(١)
١٠٦	جدول معاملات الثبات للاختبار الكلي والاختبارات الفرعية	(٢)
١٠٩	جدول القيمة الكمية لتصحيح الإجابة على العبارات الايجابية والسلبية في مقياس الاتجاه	(٣)
١١٠	جدول معاملات الارتباط بين الدرجة على الاختبار الكلي وكل اختبار من الاختبارات الخمسة	(٤)
١١١	جدول صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الناقد	(٥)
١١١	جدول معاملات الثبات للاختبارات الفرعية لاختبار التفكير الناقد	(٦)
١١٢	جدول حساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ لاختبار التفكير الناقد	(٧)
١١٢	جدول معاملات الارتباط لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا (صدق الاتساق الداخلي)	(٨)
١١٣	جدول حساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو المادة	(٩)
١١٤	جدول اختبار ت (T-test) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار التفكير القبلي	(١٠)
١١٤	جدول اختبار ت (T-test) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا القبلي	(١١)
١١٩	جدول نتائج اختبار ليفن لتجانس التباين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	(١٢)
١٢٠	جدول نتائج اختبار تجانس ميل خط الانحدار لاختبار مدى تأثير درجات الاختبار البعدي بدرجات الاختبار القبلي	(١٣)
١٢٣	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(١٤)
١٢٤	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج	(١٥)
١٢٥	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط لمجموعتي الدراسة الضابطة و التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(١٦)

الصفحة	العنوان	الجدول
١٢٦	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط	(١٧)
١٢٧	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات لمجموعتي الدراسة الضابطة و التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(١٨)
١٢٨	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات	(١٩)
١٢٩	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير لمجموعتي الدراسة الضابطة و التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(٢٠)
١٣٠	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير	(٢١)
١٣١	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(٢٢)
١٢٣	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات	(٢٣)
١٣٣	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(٢٤)
١٣٤	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية	(٢٥)

الصفحة	العنوان	الجدول
١٣٥	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طبيعة المادة ومدى صعوبتها لمجموعي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(٢٦)
١٣٥	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي عند طبيعة المادة ومدى صعوبتها	(٢٧)
١٣٧	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات قيمة المادة وأهميتها لمجموعي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(٢٨)
١٣٧	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي عند قيمة المادة وأهميتها	(٢٩)
١٣٨	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاستمتاع بالمادة لمجموعي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(٣٠)
١٣٩	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي عند الاستمتاع بالمادة نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي عند الاستمتاع بالمادة	(٣١)
١٤٠	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة لمجموعي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	(٣٢)
١٤١	جدول نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي للدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة	(٣٣)

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	الشكل
١١٧	شكل: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة الاستنتاج	(١)
١١٧	شكل: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة الاستنباط	(٢)
١١٧	شكل: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة تقويم المناقشات	(٣)
١١٧	شكل: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة التفسير	(٤)
١١٨	شكل التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة معرفة الافتراضات	(٥)
١١٨	شكل التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي للدرجة الكلية للتفكير الناقد	(٦)
١١٨	شكل: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات طبيعة المادة ومدى صعوبتها	(٧)
١١٨	شكل: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قيمة المادة وأهميتها	(٨)
١١٨	شكل: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات الاستمتاع بالمادة	(٩)
١١٩	شكل: التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المادة	(١٠)

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان	الملحق
١٦٨	مقياس الاتجاه	(١)
١٧٢	تحكيم المقياس	(٢)
١٧٦	قائمة أسماء المحكمين للمقياس	(٣)
١٧٨	اختبار التفكير الناقد	(٤)
١٩١	مفتاح تصحيح اختبار التفكير الناقد	(٥)
١٩٥	الخطابات الرسمية	(٦)

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- المقدمة.
- تحديد مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة

مقدمة

بسم الله والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد ،،،
إنَّ التقدم التقني المتسارع في عالمنا المعاصر اليوم، والانفجار المعرفي في كافة مجالات الحياة سواء في
المجال الصحي، أو التعليمي، أو الاقتصادي، يدعونا إلى ملاحقة تلك التغييرات الحديثة، واستخدام التقنية في
ما ينفع الإنسان، وتوظيفها في كل مجالات الحياة لخدمة الإنسان، ومن تلك المجالات المهمة المجال التعليمي،
ومما لا شك فيه أنَّ إدخال التقنية في تدريس الطالبات يعود بالنفع على الطالبة، وعلى المعلمة، وعلى المجتمع
أيضاً؛ لأنَّه يؤدي إلى الرغبة في استخدام التقنيات الحديثة من أجهزة ووسائل اتصال، وأيضاً يؤدي إلى تقبل
كل ما هو جديد في مجال التعليم، وخاصة التدريس وتطوير طرقه، وأيضاً اختصار الوقت، والجهد في
إيصال المعارف، والمعلومات إلى أذهان الطالبات في أقل جهد، ووقت، وأيضاً بأقل تكلفة. ونظراً لأهمية
الوسيلة التعليمية التي تساعد المعلمة في مهمتها التدريسية، وتساعد على شدَّ انتباه الطالبات، وشحذ
همهنَّ وحثهنَّ لتابعة المعلمة أثناء الدرس مما يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهنَّ.

وقد أتاحت تقنيات التعليم الحديثة أمام المعلمة فرص كثيرة، وعديدة لتوظيفها في تدريس المقررات
الدراسية للطالبات، ومن تلك التقنيات الوسائط المتعددة، والتي تخاطب حواس الطالبة، وتدعوها إلى التعلم،
والرغبة فيه، من خلال استخدام أكثر من حاسة، وتساعد في نقل المعرفة، وزيادة التحصيل، واستيعاب
المفاهيم المجردة، خاصة، وأنَّ تلك المرحلة المتوسطة - الصف الأول المتوسط - التي تمر بها الطالبات
صغيرات السن، والتي تعتمد فيها عملية التعلم، والتعليم على مخاطبة الحواس، واستخدام وسائل ووسائط
قائمة على التشويق، والتنوع، والتجديد، ومواكبة تطورات العصر التقنية التي شملت كافة الجوانب الحياتية،
. <http://www.nbadia.com/vb/t8341.html>

ولذلك لا بد من مواكبة هذا المنهج الجديد لمقرر الدراسات الاجتماعية، والوطنية للصف الأول
المتوسط للتقنيات الحديثة من خلال استخدام الوسائط المتعددة (Multimedia) كوسيلة تعليمية وتدرسية
لوحة السكان، والعمران في ذلك المقرر، نظراً لصعوبة تلك الوحدة، ولاحوائها على مفاهيم مجردة
يصعب على الطالبات في تلك المرحلة فهمها، ومن ثمَّ استيعابها، ومن خلال أخذ آراء معلمات الدراسات
الاجتماعية، والوطنية حول هذه الوحدة تبين لنا أن الطالبات يجدنَّ صعوبة في فهم محتوى الوحدة لاحتوائها
على مفاهيم لا يمكن استيعابها من خلال وسيلة التدريس المعتادة - السبورة والأقلام - ، وترى الباحثة
أهمية استخدام الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية تسهم في إدراك تلك المفاهيم المجردة، وتزيد من لفت
الانتباه لدى الطلبة، ومن ثمَّ الرغبة في استخدام التقنيات الحديثة، وتدعو الطالبة، والطالب إلى التعلم الذاتي
من خلال استخدام تقنيات التعليم، وأيضاً تغيير الاتجاهات السلبية إلى اتجاهات ايجابية نحو المقرر، وأيضاً
نحو استخدام التقنيات الحديثة، والإقبال عليها في التعلم، والتعليم، وعدم الخوف أو كسر حاجز الخوف

لدى الطلبة من استخدام التقنيات الحديثة وتشويقهم نحو التعلم الذاتي، وقبول مادة الدراسات الاجتماعية، والرغبة فيها، وتغيير الاتجاه السلبي إلى اتجاه ايجابي.

وقد أكد التربويون أن الهدف الأساسي من التعليم هو تزويد المتعلم بالخبرات المرية، والاتجاهات الايجابية التي تساعده على النجاح في حياته العلمية والعملية، والقدرة على مواجهة مشكلات الحياة، وصعوبات المستقبل، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال معلم مُعدّ إعداداً جيداً يستطيع توظيف تقنيات التعليم في إيصال رسالته من خلال العملية التدريسية، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، لأن ذلك الاستخدام الجيد، والمناسب لتقنيات التعليم سوف يضاعف من فاعلية المعلم، ويساهم في اكر قدر من التعلم لأعداد كبيرة من المتعلمين ويسهم أيضاً في جعل العملية التعليمية، والتدريسية أكثر تشويقاً (الحيلة، ٢٠٠١: ٧٨-٧٩).

ويرى علماء التربية أن التعلم المبني على خبرات حسية وملموسة، هو التعلم الجيد والمثمر، وهناك خبرات لا يتيسر للمتعلم المرور بها بشكل مباشر لندرة حدوثها أو صغر حجمها أو كبره، ففي مثل هذه الحالات لا بد من وجود وسيلة بديلة يقدمها المعلم تساعد المتعلم على فهم واستيعاب تلك الخبرات، وللوسائل التعليمية أهمية خاصة فهي تساعد المتعلم على الإدراك الحسي، وأيضاً الفهم الصحيح للمحتوى العلمي والمعارف، وتنمية قدرة المتعلم على التفكير المنظم، وإكسابه مهارات أخرى مختلفة، وأيضاً تنمية القيم الأخلاقية للمتعلم، (زايد، ٢٠٠٧ : ٢٣ - ٢٥).

وحتى تتم عملية الاتصال التعليمي، لا بد من توفر العناصر التالية، وهي: المرسل والرسالة والجال ووسيلة الاتصال، وأخيراً المستقبل، وأهم تلك العناصر هي وسيلة الاتصال، فالحواس الخمس لدى الإنسان هي القنوات الناقلة للرسالة في عملية الاتصال التعليمي، ولذا نجد أن التقنيات والأجهزة تلعب دوراً هاماً، وبارزاً في العملية الاتصالية، حيث تزيد من سعة الحواس، وتنقل إلى المتعلم مضمون الرسالة التي يرسلها المعلم عبر الوسيلة التعليمية (سالم، ٢٠٠٤ : ٢٦ - ٣١).

وقد أصبحت التقنيات المستخدمة في الوقت الحالي من الضروريات، لإيصال الرسالة التي يريد إيصالها المعلم إلى المتعلم، ومن تلك الوسائل التقنية الحديثة الوسائط المتعددة (Multimedia) ويقصد بها استخدام أكثر من وسيلة، أو جهاز في وقت واحد مثل عرض الشرائح المصحوبة بالصوت، والصور الثابتة، أو المتحركة، وعرض مقاطع من الفيديو، ونصوص ومؤثرات حركية، أو تفاعلية؛ والتي تعتمد على استخدام الحواس، وتلعب تلك الوسائط دوراً رئيسياً في مخاطبة الحواس، وأيضاً عرض المعلومات بطريقة جذابة، وشيقة، وفعالة تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمات، وهي أيضاً إحدى مستجدات تقنيات التعليم كوسيلة اتصال تعليمية داخل الصفوف الدراسية، وهي وسيلة مساعدة للمعلمة تحتصر الوقت، والجهد، وتحقق

الهدف المنشود، وتلبي احتياجات المتعلمات وتنمي مهارتهن وتناسب مع قدرتهن العقلية وخبرتهن العلمية وخاصة في المراحل العمرية الوسطى (عطار وكسارة، ٢٠٠٨ : ٤٣٢-٤٣٣).

وقد أكدت دراسة لال وعلياء على أن التدريس باستخدام تقنية الوسائط المتعددة يحدث تعلمًا نشطًا، ويساعد على إكتساب المعرفة، والمهارات المتنوعة التي تعرض على شاشة الحاسوب في شكل نصوص، ورسوم، وصور، وصوت، ومقاطع فيديو (لال وعلياء، ٢٠٠٨ : ٣٨١). ولهذا الوسيلة التعليمية التقنية فعالية في التدريس فهي تزيد من التحصيل الدراسي، وتنمي مهارات التفكير العلمي أو التفكير الناقد بالإضافة إلى تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المادة العلمية، وأيضاً نحو استخدام التقنية والقضاء على الخوف لدى المتعلمين من استخدام الحاسوب، والرغبة التقنية لديهم واستثارة الدافعية لدى المتعلم وجذب انتباهه نحو التعلم الجيد للمحتوى العلمي. (لال وعلياء، ٢٠٠٨ : ٣٥٩-٣٦٥). ولأهمية استخدام الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية، فقد أكدت دراسة أبو داود على فعالية استخدامها في التعليم، وأن تدريب المعلمين على استخدامها ينمي ثقافتهم حول موضوع الوسائط المتعددة، ويحسن من اتجاهاتهم نحو استخدامها في الفصول الدراسية، وبالتالي دمج التقنيات الحديثة في العملية التدريسية والتعليمية، (أبو داود، ٢٠١٠ : ١٠٠).

وقد ذكر لال (٢٠٠٦) " أن التدريس باستخدام الوسائط المتعددة يحقق فعالية في التدريس، ويستثير الدافعية لدى المتعلم، ويجذب انتباهه، ويمكنه من التعلم وفهم الهيكل البنائي لأنواع المعارف، بمعنى أنه يتمكن من تكوين معرفة متكاملة ذات معنى وغير مجزأة، وأيضاً يدعم التعلم التعاوني؛ واستخدامها في التدريس يحقق الكثير من النتائج التعليمية المرغوبة ويتم من خلالها بناء المعنى من خلال المشاهد الهادفة، والعروض، واللقطات والنصوص، والأصوات، ويحقق الاستقلالية، والتعاونية في التعليم" ص ١٧-١٨.

وعلى الرغم من التطورات، والتغيرات السريعة في تقنيات التعلم نجد أن النظم التربوية في البلاد العربية مازالت دون المستوى المأمول، وغير مواكبة لما يستجد في تقنيات ووسائل التدريس، وخاصة استخدام الوسائط المتعددة، وغيرها الوسائل الحديثة في التعليم والتعلم، وما زالت تستخدم الطرق، والأساليب المعتادة ولم تستفد من معطيات، وإمكانيات الطرق الحديثة في تقنيات التعليم (الحيلة، ٢٠٠١ : ٧٩).

ولأهمية تعليم التفكير فقد زادت الاهتمامات في الوقت الحالي بعمليات التفكير، وخاصة التفكير العلمي، والتفكير الناقد، وتنمية مهاراته لدى الطلبة، ودعوتهم إلى التفكير وتنميته لديهم، حيث أن استخدام الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية تسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطالب أو الطالبة خاصة، وأنها تخاطب عدة حواس، وليست حاسة واحدة كما هو الحال في طريقة التدريس التقليدي المعتمد على التلقين، والإلقاء، والاعتماد على حاسة السمع، والحفظ، والاستظهار، والوسائل التقليدية.

وتعليم التفكير من الموضوعات التي فرضت نفسها في مجال التربية، وفي ظل الثورة المعلوماتية؛ إذ أصبح هذا الموضوع يشغل بال التربويين، وغيرهم، وفي جميع مجالات الحياة؛ فالإنسان لا يستطيع أن يعيش دونما تفكير، والتفكير مرتبط بالعقل الإنساني ارتباطاً وثيق الصلة؛ فالقرآن الكريم حينما يوجه الخطاب للإنسان فإنه يخاطب عقله، وقد دعا إلى ذلك، فحث على النظر العقلي، والتأمل، والفحص، وتقليب الأمر على وجهه لفهمه، وإدراكه. قال تعالى: ﴿... وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ ...﴾ [سورة آل عمران الآية: ١٩١].

وقال تعالى: ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة الحشر الآية: ٢١]. وعن حذيفة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (لا تكونون إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسناً، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا فلا تظلموا)، (عثمان، ١٤٢٦: ص ٧٨).

وقد بين العقاد (٢٠٠٤م) أن " فريضة التفكير في القرآن الكريم تشمل العقل الإنساني بكل ما احتواه من هذه الوظائف بجميع خصائصها، ومدلولاتها فهو يخاطب العقل الواعي، والعقل المدرك، والعقل الحكيم والعقل الرشيد" ص ٥.

ويكاد يتفق المربون على أن التعليم من أجل التفكير، أو أن تعليم مهارات التفكير من أهم أهداف التربية، وأن المدرسة يجب أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص تنمية مهارات التفكير لطلبتها كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً، ومستقبلاً، إلا أن واقع النظام التعليمي في البلاد العربية ما يزال يحتاج إلى توفير خبرات كافية في تنمية مهارات التفكير (السيد، ٢٠٠٣ م: ١٢٢).

وإذا كان المعلم الفعال والمؤهل، والبيئة المدرسية، والصفية من العناصر المهمة في نجاح عملية تعليم، وتدريس التفكير، فهناك أيضاً عنصر ثالث مهم، وهو أساليب التقويم، وإجراءاته المتنوعة المتركزة حول ضرورة قياس ما تعلمه الطلبة باستخدام أساليب، وطرق متنوعة من أدوات تقويم الطالب من خلال ما تعلمه من مهارات تفكير متنوعة، (سعادة، ٢٠٠٣م: ٦٧ - ٧٠).

وينبغي على المعلمين أن يكون لديهم مهارة عالية في تحديد نقاط التفكير المطلوبة التي يبدأ منها الطلبة، واقتراح الخطوات اللازمة، والدقيقة، والتي تساعد الطلبة على التفكير بفاعلية، وعمق، بحيث أن ذلك يستغرق وقتاً طويلاً، قد يمتد إلى أيام، أو أسابيع للتأكيد من اكتشاف الطلبة والمعلمين معاً الكثير من الأفكار، والمفاهيم، والتعميمات، والتي تشجعهم على التفكير، وعلى عملية وضع القرارات، وأيضاً

تحديد نقاط تفكير جديدة تكون انطلاقة إلى أفكار جديدة تثير النقاش، والتفكير (سعادة ، ٢٠٠٣ : ٦٤) .

ويعتبر التفكير مهماً لجميع مجالات الحياة؛ لتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات، وتقدير الذات، وتنمية الإبداع، وهذا ما أكده الزهراني (٢٠٠٣م) " أن تعليم التفكير يؤثر بشكل إيجابي على العديد من النواحي مثل: تكوين تقدير ذات إيجابي عند الطلاب، وتحسين القدرة على التفكير التباعدي، وكذلك تحسين الجانب الشكلي واللفظي للإبداع عند الطلاب، بالإضافة إلى توسيع آفاق التفكير لديهم، وتحسين الإنجاز الأكاديمي، كما أظهرت بعض الدراسات تأثير تعليم التفكير على مراكز الضبط والإبداع عند الطلاب". ص ٣٩١.

ومن أجل تفعيل دور التفكير داخل الفصل فقد ذكر سعادة ضرورة تهيئة الجو، والرغبة في التفكير والميل إليه؛ فهو يمثل حجر الزاوية للمبدأ الذي طرحه تيشمان (Tishman) مما يجعل من الواجب على المعلمين توجيه هذه الرغبة لدى الطلبة نحو فهم وتفكير أعمق للموضوعات التي يدرسونها، والقضايا والمشكلات التي يتم مناقشتها داخل غرفة الدراسة (سعادة، ٢٠٠٣ م: ٦٦).

ونظراً لأهمية التفكير في العملية التعليمية ، فقد اعتبره التربويون هدفاً رئيساً من أهداف التربية ومحوراً لأساليب التدريس في المناهج الدراسية بهدف إعداد الطلبة إعداداً سليماً لمواجهة المستقبل وتطبيقاته . وقد كان من توصيات المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد بدمشق: " الارتقاء بمستوى تفكير المعلمين وتنمية قدراتهم العقلية ، وتهيئة المناخ المساعد للطلبة داخل المدرسة، وخارجها لاستخدام قدراتهم العقلية العليا "، (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٠م: ٢١).

وقد أكد سعادة على أهمية تعليم مهارات التفكير للطلبة لمساعدتهم في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين، وتقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة، والحكم عليها بنوع واضح من الدقة ، واحترام وجهات النظر، والتحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم، وتعزيز عملية التعليم والاستمتاع بها، ورفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقدير الذات لديهم ، وتحرير عقول الطلبة، وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصعبة، والحلول المقترحة للمشكلات العديدة، والإمام بأهمية العمل الجماعي بين الطلبة، وإثارة التفكير لديهم ، والإمام بكيفية التعلم، وبالطرق، والوسائل التي تدعمه ، والاستعداد للحياة العملية بعد المدرسة، وتنشئة المواطنة الصالحة لديهم، (سعادة، ٢٠٠٣ م: ٧٧). وذكر أن تعليم التفكير الناقد يعد مدخلاً مبكراً للتقليل من الجنوح الأخلاقي والتقليل من فرص الجريمة لأن هذا التفكير يعد الفرد معرفياً لإدراك العدالة والأمن (العتري ، ٢٠٠٨: ٣٧) .

وقد أشار الحربي (٢٠٠٢) بأن " حركة الإصلاح التربوي في العقدين الأخيرين ركزت على تنمية قدرات التفكير عند الطلبة عن طريق إعدادهم لذلك، وتوعيتهم لما سيكون عليه المستقبل ، وسيطلب ذلك مزيداً من التخطيط القائم على التفكير بكل البدائل المتاحة لمزيد من الاستثمار، والتطوير في شتى ميادين الحياة ، ولن يتوفر ذلك إلا بتبني البرامج التي تعمل على تنمية قدرات، ومهارات التفكير المختلفة لديهم، مما سيتوجب استخدام الطرق التدريسية المناسبة مع تلك البرامج لتفعيلها، واستثمار ما لدى الطلبة من طاقات كامنة " ص ٣.

وللتفكير الناقد أهمية خاصة، إذ يعتبر من القضايا المهمة التي يهتم بها التربويون حيث بدأ الاهتمام العالمي يتزايد بالتفكير الناقد منذ منتصف القرن الماضي ، فظهرت الدعوات إلى الاهتمام بالتربية الناقدية، والتعليم الناقد؛ لأنه يساهم في جعل الطالب أكثر فهماً، ودقّة في كافة مجالات الحياة، ويكون قادر على الدفاع عن وجهة نظره في أي موقف يتعرض له في حياته (البكر، ١٤٢٣ : ٧٥).

كما أن التفكير الناقد لا يقتصر على نقد ظواهر الأشياء، وإنما يتعداها إلى التفكير في العلل، والمسببات، وطرح التساؤلات حول القضايا المثارة، وأسباب الأزمات، والقضايا ؛ ليكون للخبرات التي يحصل عليها المتعلم معنى، وقيمة، وأثر في حياته (طافش، ٢٠٠٦ م: ٨٠).

والهدف من التفكير الناقد هو الحصول على فهم، أو تقويم وجهات نظر، أو حل للمشكلات، وهو انفتاح فكري يقابل الانغلاق الفكري، وهو قائم على المنطق، والتحليل، وتتبع الأدلة من أجل الوصول إلى الحقيقة، (الحارثي ، ٢٠٠٦ : ١٠٢).

ولذلك فإن التفكير الناقد يهتم بفحص الأدلة، والاعتقادات، والأفكار، ومسارات العمل وتقويمها، وهو أيضاً يبحث عن الدلائل المؤيدة، والدلائل المعارضة لفكرة ما أو نظرية أو قضية ما ، وذلك من خلال عدة عمليات هي: إصدار حكم حول معقولية ما يمكن قبوله، أو عمله، والاحتكام إلى معايير محددة في إصدار الأحكام ، واستخدام استراتيجيات متعددة من المحكمات العقلية في صياغة المعايير، وتطبيقها، والبحث عن المعلومات الموثوقة التي يمكن استخدامها، والأدلة التي تدعم إصدار الأحكام، (الحارثي ، ٢٠٠٦ : ٩٩).

وقد احتل موضوع الاتجاهات مكاناً بارزاً في الدراسات، والبحوث النفسية، والتربوية ؛ ويعود ذلك إلى أهمية الاتجاهات الإنسانية ؛ لأنها المتحكم في سلوك الفرد وهي انعكاسات لسلوكه، وتعرف الاتجاهات بأنها ميل أو استعداد ذهني، وعصبي تجعل الفرد يتجه، أو يستجيب لصالح، أو ضد نوع معين من الأشياء، أو المواقف، أو الموضوعات، وأحياناً الأفراد، والأشخاص، وتتكون الاتجاهات من ثلاثة عناصر هي الجانب العقلي أو المعرفي، والجانب الانفعالي أو العاطفي، والجانب السلوكي، وهو الذي يكون بارزاً في سلوك

الفرد . وهي تؤدي وظائف عديدة منها تأقلم الفرد مع البيئة، والدفاع عن النفس، والتعبير عن القيم، والمعرفة وتؤثر عوامل عديدة في تكوين الاتجاهات منها المحددات الثقافية، والاجتماعية والدوافع والحاجات، وأيضا أنماط شخصية الفرد والمعلومات ومصادرها، وكيفية ادراك الفرد لتلك المعلومات، وهي ثابتة نسبياً، ولكن يمكن تغيير الاتجاهات سواءً كانت سلبية أو إيجابية من خلال تغيير اتجاه الاتجاه أما بالتأكيد أو بالتقوية، وأما بالإضعاف بحيث يمكن تقوية وتأكيد الاتجاهات الإيجابية وتغيير وإضعاف الاتجاهات السلبية. ويتم قياس الاتجاهات من خلال عدة مقاييس وضعها علماء النفس واستخدموها في البحوث النفسية، والتربوية من خلال قياس اتجاهات الأفراد، وميولهم، (أبو بكر واللحليح، ٢٠٠٩ : ٢٥١-٢٥٩).

وقد ذكر عبد الغفار أهمية اتجاهات، وميول الطالب، وإقباله على تعلم الموضوعات التي تكون معروفة لديه من خبرة سابقة قد تعلمها، وأنها تنفر من الأشياء، والموضوعات التي لا يدركها، ولا يفهمها في الوسط الذي يعيش فيه - البيئة الصفية - وهذا له دوره في تعلمه للحقائق والمعارف وإقباله على التعلم ، وعلى العكس من ذلك نفوره، وعدم إقباله على التعلم عندما تتكون لديه اتجاهات سلبية نحو المادة (عبد الغفار، ٢٠٠٨ : ١٩٦-١٩٧)، وقد اتضح للباحثة من خلال الدراسة الحالية أن استخدام وسيلة الوسائط المتعددة في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية، والوطنية كونت لدى الطالبات اتجاهات إيجابية نحو المقرر، واتضح تلك الاتجاهات من خلال نتائج الاختبارات البعدية لمقياس الاتجاه المطبق عليهن.

وقد وقع اختيار الباحثة للمرحلة المتوسطة المتمثلة في مرحلة المراهقة، حيث تشهد هذه المرحلة طفرة في النمو العقلي تمكن المتعلم كما ذكر أبو سعد (٢٠١٣ : ٣٤-٣٧) من تفسير الأحداث ، والظواهر، واطراد في نمو الذكاء، والقدرات العقلية : كالقدرات التي تتعلق بالتعامل مع الأرقام، والمعادلات، والقدرة اللفظية، والقدرة اللغوية، والقدرة المكانية ، كما يظهر التفكير المجرد دون التقيّد بالحواس حيث ؛ يفهم المعاني المجردة، ويفرق بينها، وبين مظاهرها ، وينمو الانتباه في مداه، ومدته، ومستواه، فيستطيع حل مشكلات معقدة في سهولة، ومرونة، ويستطيع التركيز لزمان أطول، ويزداد في القدرة على التعميم، وفهم التعميمات الطويلة، والأفكار العامة.

ونظراً لأهمية الجغرافيا، وطبيعتها التي تساعد على الإبداع، فإنه ينبغي الاهتمام بالطرق التدريسية، والوسائل التعليمية المستخدمة، والتي تساعد الطالبات على الإبداع، وتحمي المواقف المناسبة لتنميته. وتؤكد سياسة التعليم في مجال الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام على أن تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة يهدف إلى تنمية مهارات التفكير عامة ، ومهارات التفكير الناقد خاصة لدى الطالبات ، بل تعدته هدفاً

رئيساً من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية ، بالإضافة إلى تنمية القدرة على حل المشكلات، (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢١هـ : ١٤).

وتعدُّ الجغرافيا من المقررات الدراسية التي يمكن أن تساعد الطلبة على ممارسة بعض مهارات التفكير بصفة عامة ؛ نظراً لاهتمامها بالإنسان من حيث علاقاته، وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها كفرد، وعضو في جماعة ، وما يترتب على هذه العلاقات من مشكلات ، والآثار الناتجة عن هذا التفاعل، والجغرافيا بطبيعتها تجمع بين المجالين الطبيعي، والبشري ، وتتصل بالجوانب السياسية، والاقتصادية، والتاريخية، (إمباي ، البناء ، صادق، ١٩٩٣م : ٤٤).

ويؤكد (سطيحة، ١٩٩٢م: ٢١) على أن الجغرافيا بفروعها ومفهومها الحديث تتساءل عن أين ؟ ولماذا ؟ وكيف حدث ذلك ؟ ومتى ؟، وهذا ما يميزها عن غيرها من العلوم الاجتماعية، وهي قدرتها على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ، وكذلك تسعى إلى تفسير ودراسة كثير من الظواهر الطبيعية والبشرية ، وإيجاد العلاقات المتبادلة بينهما، ثم توظيف هذه النتائج في حل مشكلات الإنسان الناتجة من تفاعلاته مع البيئة التي يعيش فيها ، وهذا يحتاج إلى مستويات عالية من التفكير.

تحديد مشكلة الدراسة :

أظهرت كثيراً من الدراسات أن للوسائط المتعددة أثراً إيجابياً على تعلم الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، فقد ذكرت دراسة (Siskos et al., 2005) فعالية التعلم القائم على الوسائط المتعددة المعززة بالحاسوب على التحصيل الدراسي في التربية البدنية للطلبة في المرحلة الابتدائية وأيضاً كان من نتائج دراسة (Schilling, 2009) ارتفاع درجات الانخراط، والمشاركة في الأنشطة مع جماعات الأقران في بيئة التعلم لطلاب المجموعة التي درست باستخدام الوسائط المتعددة. ويرى التربويون ضرورة أن يستخدم المعلمون وسائل تعليمية متنوعة، وحديثة في إيصال المنهج إلى المتعلمين، وذلك يتم من خلال استخدام وسائل تقنية حديثة تساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتزيد من الحصيلة العلمية لدى الطلبة، وتكون اتجاهات إيجابية نحو المادة، فقد أوصت دراسة عبد المسيح وآخرون (٢٠٠٧م) باستخدام الوسائط المتعددة في تدريس المفاهيم وتنمية الاتجاهات، وأيضاً التخلي عن الطرق التقليدية في التدريس، والاستعانة بالوسائل التقنية الحديثة. وقد وجد أن لاستخدام الوسائط المتعددة في التدريس أثراً إيجابياً على العملية التعليمية، وتعود بمردود تعليمي، وعلمي وفكري واضح على الطلبة، وهي تجدد قبولاً واسعاً من قبل التربويين في الوقت الحاضر نظراً ؛ لأن هذه الوسيلة تكاد تكون غير مستخدمة في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية من قبل المعلمين في الوقت الحالي ، وقد أكدت دراسة عبد الهادي (٢٠٠٣) على أثر استخدام

هذه الوسيلة في كل من التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لصالح المجموعة التي درست باستخدام الوسائط المتعددة، وأيضاً دراسة عبد الكريم (٢٠٠١)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر التعلم الفردي الذاتي باستخدام أسلوب الوسائط المتعددة، والمتطورة، والحقائب التعليمية في التحصيل، والتفكير الإبتكاري لدى طلاب شعبة الأحياء بكلية التربية بسلطنة عمان، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التعلم الفردي باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل والتفكير الإبتكاري على المجموعة التي درست باستخدام الحقائب. أما دراسة فتحي (٢٠٠٠)، فقد هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية نحو أمية الحاسوب، وتنمية الاتجاه نحو استخدام الحاسوب، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن فعالية البرنامج فيما يتعلق بإكساب طلاب مجموعة البحث لبعض معلومات ومعارف الحاسوب التي يتضمنها البرنامج، وفعالية البرنامج في إكسابهم المهارات التي يتضمنها البرنامج، وفعاليتها في إكسابهم اتجاهات إيجابية نحو الكمبيوتر. وقد أوضحت دراسة (Okey & Jones. 1990)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج متعدد الوسائط قائم على استخدام الكمبيوتر في التعليم، فقد أسفرت نتائجها عن زيادة مستوي التحصيل لدى المتعلمين؛ لذا قررت الباحثة دراسة فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس وحدة السكان، والعمران من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو المقرر لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس مدينة جدة. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما هي فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس وحدة السكان والعمران من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس مدينة جدة؟

وتتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما هي فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية

مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس مدينة جدة؟

٢- ما هي فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على الاتجاه

نحو المقرر لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس مدينة جدة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية وسيلة الوسائط المتعددة في تدريس وحدة السكان والعمران في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدارس جدة المتوسطة نحو قبول أو رفض المقرر، ويمكن تحديد ها بشكل أدق بما يلي:

- ١- معرفة فعالية وسيلة الوسائط المتعددة على تنمية قدرات التفكير الناقد ؛ لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية .
- ٢- معرفة فعالية وسيلة لوسائط المتعددة على تنمية الاتجاه نحو المقرر أما بالقبول أو الرفض لدى طالبات الصف الأول المتوسط اللاتي يدرسن مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية.
- ٣- التعرف على أثر استخدام وسيلة الوسائط المتعددة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لطالبات الصف الأول المتوسط واتجاههن نحو المقرر.
- ٤- معرفة أهم الوسائل التعليمية الفعالة في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.
- ٥- الترغيب في استخدام هذه الوسيلة التقنية والوسائل التقنية الأخرى في تدريس هذا المقرر والمقررات الأخرى ، لما لها من أثر واضح على تنمية مهارات التفكير والفهم والتحصيل والاتجاهات الايجابية.
- ٦- إبراز أثر هذه الوسيلة التقنية في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي :

- ١- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمات في تحسين أساليب ووسائل التدريس باستخدام وسيلة الوسائط المتعددة.
- ٢- قد تساعد نتائج الدراسة بما تقدمه من نتائج وتوصيات ومقترحات في الرفع من مستوى توظيف استخدام الوسائل التقنية في التدريس، والمستخدم في المرحلة المتوسطة، والمراحل الدراسية الأخرى وخصوصاً في مادة الجغرافيا.
- ٣- تقديم وسيلة تدريسية تقنية تضاف إلى الوسائل المتبعة في تدريس مادة الجغرافيا حالياً في مدارس المملكة العربية السعودية .
- ٤- قد تساهم هذه الدراسة في لفت انتباه المشرفات، والتربويات لإرشاد المعلمات إلى استخدام الوسائط المتعددة، وتجريب واستخدام الوسائل التقنية الجديدة في مجال الحاسوب.
- ٥- قد تفيد مطوري المناهج في إثبات أثر الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد، مما قد يوجد أفقاً جديداً في تصميم المناهج.
- ٦- قد تفيد المعلمات في كيفية تصميم المادة التعليمية باستخدام الوسائط المتعددة، وقياس أثرها على تنمية التفكير عموماً، والتفكير الناقد على وجه الخصوص.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

أولاً: الحدود البشرية:

يقتصر تطبيق هذه الدراسة على طالبات الصف الأول في المرحلة المتوسطة.

ثانياً: الحدود المكانية:

يقتصر تطبيق هذه الدراسة في المرحلة المتوسطة بمدارس البنات الحكومية في مدينة جدة.

ثالثاً: الحدود الزمانية :

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٣هـ - ١٤٣٤هـ).

مصطلحات الدراسة :

١- تعريف الوسائط المتعددة :

وقد عرفها لال (٢٠٠٦) بأنها: " نظام متعدد الوسائط يتضمن أجهزة مثل الحاسوب الشخصي، وذاكرة رئيسية، وشاشة ملونة، وبطاقة صوت، وبطاقة عرض فيديو، وفأرة، ولوحة مفاتيح، وسواقة تشغيل اسطوانات مرنة، وسواقة تشغيل اسطوانات مدحجة، وشاشة عرض بنظام البلورة السائلة" ص ٢٢.

كما يعرفها زيتون (٢٠٠٤) بأنها: " استخدام الكمبيوتر في عروض ودمج النصوص والرسومات والصوت والصورة بروابط وأدوات تسمح للمستخدم بالاستقصاء والتفاعل والابتكار والاتصال" ص ٢٣٠.

وعرفها خميس (٢٠٠٦) بأنها: "منظومة تعليمية كاملة تتكون من ثلاثة وسائل على الأقل قد تشمل المكتوبة والمسموعة والمرسومة والمصورة والمتحركة متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض في نظام واحد ، يتفاعل معها المتعلم إيجابياً لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة" ص ١٩.

التعريف الإجرائي للوسائط المتعددة:

ويقصد بها في هذه الدراسة : استخدام الباحثة للرسومات، والصور المتحركة، والثابتة، وثلاثية الأبعاد، وأنواع الخرائط البشرية، ورموزها، والرسوم البيانية، والتوضيحية، والمؤثرات الصوتية، ولقطات الفيديو، والنصوص المتحركة، والثابتة، وغيرها من الوسائط الكمبيوترية المتعددة كوسيلة تعليمية في تقديم

المحتوى العلمي لمادة الدراسات الاجتماعية، والوطنية للصف الأول المتوسط بشكل عروض تقديمية تحتوي على وسائط متعددة في تدريس وحدة السكان، وال عمران من المقرر لستة دروس في هذه الوحدة.

٢- التفكير:

عرفه مصطفى (٢٠٠٢م) بأنه : "عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول مؤقتة لمشكلة ما ، وهو عملية مستمرة في الذهن، لا تتوقف أو تنتهي مادام الإنسان في حالة يقظة. وهو أرقى العمليات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية وامتطورة" ص٢٧.

- التعريف الإجرائي للتفكير :

يقصد به في هذه الدراسة : عمليات النشاط العقلي التي تقوم بها الطالبة في المرحلة الأولى المتوسطة؛ من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية، وهو عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف أو تنتهي مادامت الطالبة في حالة يقظة.

٣ - التفكير الناقد:

نوع من التفكير وهو المسؤول عن تسيير عمليات الوصول للقرار ويعتمد على معايير ومحكات خاصة، وكذلك على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة. (حبيب، ٢٠٠٢ : ٢٣٨).

ويعرفه موسى بأنه: قدرة التلاميذ على الاستنتاج، وتعرف الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. (موسى ، ١٩٩٤ : ١١٨).

ويرى لاسكر (Lasker) : 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 يؤدي إلى اكتشاف العناصر مع تجنب القرارات المسبقة أو التعصب لرأى معين، (7-6، 1980).

التعريف الإجرائي للتفكير الناقد :

يقصد به في هذه الدراسة : عملية عقلية تضم مجموعة من قدرات التفكير للتحقق من موضوع ما وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم عليه ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار قدرات التفكير الناقد المعد لهذا الغرض .

٤- مفهوم الاتجاه:

يُعرف أبو حطب (١٩٩٠) الاتجاه بأنه " استجابة الفرد أو استعدادة نحو قبول أو رفض موضوع معين أو شخص أو فكرة أو رأى ما " ص ٤٣١.

وكما عرفه ماهر صبري ومحب الرافي (٢٠٠١) بأنه " الموقف الذي يتخذه الفرد، أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينة، أما بالقبول أو بالرفض نتيجة مروره بخبرة معينة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية " ص ٣٢٢.

وقد عرفه زيتون، (١٩٩٤)، بأن الاتجاهات " هي مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف...وكيفية تلك الاستجابات من حيث مع أو ضد " ص ١٠٩ .

التعريف الإجرائي للاتجاه:

وتعرفه الباحثة في هذه الدراسة بأنه قياس مدى استجابة أو استعداد طالبات الصف الأول المتوسط بمدارس مدينة جدة الحكومية لتقبل مادة الجغرافيا أو رفضها من خلال درجتهن في مقياس الاتجاه الذي أعدته الباحثة من أجل هذا الغرض.

الفصل الثاني أدبيات الدراسة

أولاً: الإطار النظري

- المبحث الأول: الوسائط المتعددة
- المبحث الثاني: التفكير
- المبحث الثالث: التفكير الناقد
- المبحث الرابع: الاتجاهات

ثانياً: فروض الدراسة

ثالثاً: الدراسات السابقة

- المحور الأول: دراسات عن أثر استخدام وسيلة الوسائط المتعددة
- المحور الثاني: دراسات عن التفكير الناقد
- المحور الثالث: دراسات عن الاتجاهات

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً لأدبيات الدراسة، والتي تنقسم إلى قسمين هما: الإطار النظري، والدراسات السابقة. ويتمثل الإطار النظري في الخليفة النظرية، وهي مادة علمية، وإطاراً مفاهيمياً لبعض ما كتب، وبحث عن موضوع الدراسة الحالية من مادة علمية تثري الموضوع، وتوسع المدارك، ويتكون من أربعة مباحث هي على النحو التالي:

المبحث الأول: الوسائط المتعددة

المبحث الثاني: التفكير

المبحث الثالث: التفكير الناقد

المبحث الرابع: الاتجاهات

أما القسم الثاني فهو عن الدراسات السابقة، وهي الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية سواء كانت عربية، أو أجنبية، وهي مرتبة على حسب التسلسل الزمني من الأقدم فالأحدث، ومصنفة على حسب المحاور التالية:

المحور الأول: بعض الدراسات التي تتناول فاعلية استخدام وسيلة الوسائط المتعددة في التدريس.

المحور الثاني: بعض الدراسات التي تتناول موضوع مهارات أو قدرات التفكير الناقد.

المحور الثالث: بعض الدراسات التي تتناول موضوع الاتجاهات.

ومن ثم التعليق على الدراسات السابقة، واستخلاص الاستفادة من تلك الدراسات عن موضوع الدراسة الحالية.

أولاً: الإطار النظري:

يشهد العالم تغييرات جذرية في كل جوانب الحياة، وأهمها التطور الهائل في وسائل الاتصال والمعلومات، والتي تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في سرعة التبادل الثقافي، وإزالة الحواجز بين المجتمعات إلى الحد الذي أصبح فيه العالم قرية صغيرة (عبد الحميد، ٢٠١٠ : ١١٥).

وبالتزامن مع تلك التغييرات مرّت الحركة العلمية أيضاً بمجموعة من المتغيرات والتطورات باعتبارها عملية مستمرة، ومتجددة، ومتعددة العناصر، والمدخلات حتى الوصول إلى مرحلة التعلم الرقمي، هذه المرحلة التي أسهم فيها التطور الضخم في صناعة الحاسوب، والبرمجيات؛ مما جعل الآمال تتعقد على أن هذه المرحلة الحضارية التي تعيشها البشرية ستحقق الحلم القديم لدفع التعلم، والتعليم إلى أقصى إمكانات المعرفة.

(الهزاني، ٢٠٠٩: ٦٨٧) وفي ظل هذا العصر لم يعد التركيز على كم المعلومات المكتسبة بقدر الاهتمام على كيفية اكتسابها، وتوظيفها توظيفاً سليماً. (خليفة، ٢٠٠٨: ١٧٨)

ولقد ساعد استخدام المتعددة الوسائط في المجال التعليمي إلى تطوير كل أنماط الاستراتيجيات التعليمية المتبعة، والتي لجأ فيها المعلمون إلى دمج العروض اللفظية، وغير اللفظية مع بعضها البعض حين يتم تقديمها للطلبة في البيئات التعليمية (Tabbers et al., 2004, 72)، ويعتبر التعلم القائم على استخدام الوسائط المتعددة، والحاسوب أحد أنماط التعلم المهمة، والتي تساعد على الانتقال من الصم، والحفظ عن ظهر قلب الخاص بالمادة التعليمية، والتي عادة ما يتم تقديمها في بيئات التعلم الصفية التقليدية إلى أنماط أخرى من التعلم، والتي يحدث فيها نوعاً من التفاعل المباشر ما بين الحاسوب، والمتعلم (Atiyah, 1997: 12).

وعلى ذلك فقد جاء الاهتمام بالوسائط المتعددة نتيجة التحول الملموس في الفكر التربوي من نمط المواقف التعليمية الجماعية إلى تلك المواقف الفردية، ومن التركيز في تقويم المتعلم على حفظ محتوى المادة الدراسية إلى تقويم يقيس مقدار ما يؤديه المتعلم من مهارات، وما يحققه من أهداف تعليمية، (زيتون، ٢٠٠٤: ٢٢٩).

وجاء هذا الاهتمام أيضاً نتيجة تغير دور المعلم، حيث لم يعد دوره قاصراً على نقل التراث العلمي، والتربوي لطلبته كما هو الحال في السابق؛ بل أصبح مطالباً - أكثر من أي وقت مضى - بتسهيل ما يتم تقديمه، والتعامل مع الأجهزة، والأدوات، والمستحدثات التكنولوجية، والموارد التعليمية الحديثة، وتصميمها، والإفادة بوظائفها، وإمكاناتها، وتوظيفها في التعلم، وأصبح دوره ميسر، ومرشد للمتعلم؛ وذلك لزيادة فعالية المواقف التعليمية، وكفاءتها، (عبد الحميد، ٢٠١٠: ١١٩).

المبحث الأول

الوسائط المتعددة

أصبحت تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات تشكل عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية في الدول، كما أن تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات تمثل المحور الأساسي الخاص بكافة السياسات التعليمية سواء أن كان ذلك في برامج التعلم الابتدائية والثانوية (2 : Madariaga et al., 2003). ولقد أصبحت تكنولوجيا الوسائط المتعددة أحد الطرق البديلة التي تتم من خلالها عملية التدريس، ولقد أشار الباحثون إلى أن السبب في نجاح الوسائط المتعددة هو استخدامها لنظام الترميز الثنائي الخاص بنظرية معالجة المعلومات، ووفقاً لذلك النظام، فإننا نجد أن المعلومات المختلفة ينبغي أن يتم ترميزها بأساليب مختلفة؛ لكي تتم عملية التعلم الخاصة بالأفراد بطريقة فعّالة، (1 : Uden & Campion, 2000).

تعريف الوسائط المتعددة:

تنوعت التعريفات الخاصة بالوسائط المتعددة بتنوع التقدم التكنولوجي في العصر الذي يتم استخدامها فيه؛ فعلى سبيل المثال نجد أنه في فترة الستينات جرت العادة على تعريف الوسائط المتعددة على أنها استخدام للعديد من الوسائل الإعلامية بطريقة متناسقة (على سبيل المثال الاستعانة بالشرائح المتزامنة مع التسجيل الصوتي)، كما تم الاستعانة بذلك المصطلح في وصف الاستخدام المتعدد لعدد من الوسائل الإعلامية الأخرى، مثل الأفلام، ومقاطع الفيديو، والموسيقى. أمّا في فترة التسعينات فقد تم تعريف الوسائط المتعددة على أنها العرض المتزامن للمعلومات باستخدام أكثر من أداة من أدوات نقل المعلومات، وهنا بدأ إضافة العديد من العناصر الأخرى، مثل النصوص، والرسوم، والصور المتحركة لتقديم المعلومات، (9 : Steffey, 2001).

وفي اللغة يتضح أن Multi-media تتكون من كلمة "Multi" وتعني متعددة، وكلمة "Media" وتعني وسائل أو وسائط، ومعناها استخدام جملة من وسائل الاتصال، مثل : الصوت (Audio)، والصورة (Visual)، أو فيلم فيديو بصورة مندمجة، ومتكاملة؛ من أجل تحقيق الفعالية في عملية التدريس، والتعلم، (زيتون، ٢٠٠٤ : ٢٣٠)، أي أن كلمة " الوسائط المتعددة " تشير إلى استخدام أكثر من وسيطين من الوسائط السمعية، والبصرية معاً؛ قد لا يكون من ضمنها استخدام الحاسوب، أو يكون باستخدامه من خلال عرض، ودمج النصوص، والرسومات، والصوت ، والصورة بروابط، وأدوات تسمح للمستخدم بالاستقصاء، والتفاعل، والابتكار، والاتصال، أو غيره، (فرجون، ٢٠٠٤ : ١٢١).

وقد لجأ بعض الباحثين إلى تعريف الوسائط المتعددة من خلال الاعتماد على طبيعة القنوات الاتصالية التي يتم توظيفها؛ فالأفراد عادة ما يلجؤون إلى استقبال البيانات من عدد من القنوات من بينها القنوات

السمعية، أو البصرية، أو من خلال التذوق، أو اللمس، أو الشم، وعليه فإنه يمكن تعريف الوسائط المتعددة على أنها تلك الوسائل التي تعتمد على الأقل على وجود عنصرين من العناصر التالية: الصوت (العنصر السمعي)، والنص، والرسوم المتحركة (العنصر المرئي)، وتعتبر هذه العناصر من أهم العناصر الواجب توافرها في الوسائط المتعددة، (2 : Krippel et al., 2010).

ويمكن النظر إلى الوسائط المتعددة على أنها تلك النماذج التي تعمل على توظيف عدد من المكونات الإعلامية مثل النصوص، والصور، ومقاطع الفيديو، والأصوات، والرسوم المتحركة من أجل زيادة فعالية التعلم بما يتفق مع طبيعة المحتوى الدراسي الذي يتم تقديمه، (491 : Frey & Sutton, 2010).

كما يمكن النظر إلى الوسائط المتعددة على أنها أحد الوسائل التي يمكن من خلالها الدمج ما بين عدد من المكونات الإعلامية (سواء أن كانت المسموعة، أم مقاطع الفيديو، أو النصوص، أو الرسوم المتحركة) في كتلة واحدة متكافئة من أجل تحقيق أكبر قدر من الفوائد للمتعلمين، (Mishra & Sharma, 2004 : 116).

والوسائط المتعددة عنصر من عناصر النظام التعليمي الشامل، تحتوي على جميع الوسائط المتكاملة من المواد، والمكونات، والأجهزة التعليمية (النص، والصوت، والموسيقى، والصور الثابتة، والمتحركة، والرسوم الثابتة، والمتحركة) يستخدمها المتعلم بشكل تفاعلي في الموقف التعليمي لفهم الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني؛ ولجعل الخبرة التربوية حية، وهادفة، ومباشرة لتحسين عملية التعلم، (رمضان، ٢٠١٠ : ٦٣).

كما يمكن تعريف الوسائط المتعددة على أنها استخدام للحاسوب، لتقديم، ودمج النصوص، والرسوم، ومقاطع الفيديو، وغيرها من الأدوات التي تتيح للمستخدم التصفح، والتفاعل، والاتصال، أو بعبارة أخرى فإنه يمكن النظر للوسائط المتعددة على أنها جمع ما بين العديد من الوسائل الرقمية في تطبيق تفاعلي قائم على الحواس المتعددة؛ لتوصيل المعلومات المطلوبة للفئة المستهدفة، (Jusoh & Jusoff, 2009 : 087).

ويتفق مع التعريف السابق التعريف الذي تقدم به كلارك (3 : Clark, 2005) والذي أشار إلى تعريف الوسائط المتعددة على أنها استخدام الحاسوب في تقديم عروض وتمثيلات واقعية عن طريق الاستعانة بعدد من الوسائل الإعلامية، والوسائل الحسية (التي تخاطب الحواس الخمس التي يمتلكها الفرد)، وتعزز الوسائط المتعددة العديد من أنماط التعلم غير التقليدية مثل التعلم عن بعد.

وتعرف الوسائط المتعددة بأنها منظومة تعليمية كاملة، وكلية، تشتمل على مكونات من الوسائل المتعددة (نصوص مكتوبة، صوت مسموع، صور ورسوم ثابتة، متحركة) متكاملة مع بعضها البعض، وتعمل بطريقة منظومية، وبشكل متكامل، ومتفاعل كوحدة وظيفية واحدة، تمكن المتعلم من التحكم فيها،

والتفاعل معها من خلال الحاسوب، أو أية وسيلة إلكترونية أخرى، لتحقيق أهداف واحدة مشتركة (عبد الحميد، ٢٠١٠: ١١٩).

والوسائط المتعددة عبارة عن تجمع بين مجموعة من الوسائط كالصوت، والصورة، والحركة، والنص، والرسم، والفيديو بجودة عالية تعمل جميعها تحت تحكم الحاسوب في وقت واحد، (الشناق، وبني دومي، ٢٠٠٩: ١٠٧).

وتعرف الوسائط المتعددة على أنها ذلك المصطلح الذي بدأ ظهوره في الخمسينات، والذي تم استخدامه للإشارة إلى الكيفية التي يتم من خلالها الجمع - على الأقل - بين صيغتين من الصيغ الإعلامية مثل النص، والفيديو، أو الصوت، والرسوم؛ بقصد تحسين الأثر الذي يمكن أن يترتب على استخدامها سواء أن كان ذلك في الأغراض التعليمية، أم في أغراض أخرى، (Genden, 2005: 3).

كما يمكن تعريف الوسائط المتعددة على أنها استخدام للعديد من وسائل الإعلام الرقمية مثل النصوص، والصور، والأصوات، ومقاطع الفيديو، بطريقة تفاعلية متكاملة معتمدة على عدد من الحواس المتعددة لتوصيل رسالة أو معلومة معينة إلى الأفراد، (Oshinaike & Adekunmisi, 2011: 1-2).

كما يمكن تعريف الوسائط المتعددة على أنها استخدام للوسائل السمعية، والبصرية في البيئة الصفية للمساعدة في عملية التدريس، وتتنوع هذه الوسائل لتشمل الأفلام، ومقاطع الفيديو، والأشرطة السمعية، وجهاز عرض الشفافيات والاستعانة بأجهزة المسجل، والكاميرات، والتليفزيون، (Cutting, 2011: 4). ويتضح من التعريفات السابقة أن التعلم القائم على الوسائط المتعددة هو التعلم الذي يتم فيه توظيف الكلمات، والصور بطريقة تعزز من عمليات التعلم؛ علماً بأن الكلمات هذه قد تكون مطبوعة على النص الأصلي، أو قد تكون منطوقة، كما أن الصور، والرسوم قد تكون ثابتة (مثل الرسوم البيانية أو الخرائط التوضيحية)، أو قد تكون متحركة (مثل الفيديو، أو الرسوم التفاعلية).

خصائص الوسائط المتعددة

تشارك الوسائط المتعددة في مجموعة من الخصائص، هذه الخصائص تحدد الملامح المميزة لها، وتشترك هذه الخصائص من الأسس المرتبطة بنظريات التعلم، وعندما يتم تصميم عروض تكنولوجيا الوسائط المتعددة، فإنه لا بد من مراعاة اتسامها بالخصائص التالية:

١- التفاعلية Interaction

تشير التفاعلية إلى عملية الفعل ورد الفعل في التعامل مع الوسائط المتعددة، وغيرها من وسائل التعلم الأخرى. كما تعني قدرة الفرد على تحديد، واختيار طريقة انسياب، وعرض الموضوع، وهي تعني كيفية تعامل الفرد، ورد فعله تجاه التتابعات، والاختيارات المختلفة داخل عروض الوسائط المتعددة، (مرعي، ٢٠٠٩: ٤٩).

وهو يشير إلى قدرة المتعلم على التحكم فيما يعرض عليه، وضبطه عند زمن العرض، وتسلسله، وتتابعه متغيراً للتعلم، مما يجعل التعلم أكثر فاعليةً، ويجعل بيئته أكثر تشويقاً، وإثارةً، (زيتون، ٢٠٠٤ : ٢٤٧).

وتتيح التفاعلية للمتعلم المشاركة في عملية التعلم من خلال استجاباته المختلفة على الأنشطة، والتدريبات المتضمنة في الحاسوب، (عبد العاطي، وآخرون، ٢٠٠٩: ١٥٦).

ويتضح مما سبق أن الوسائط المتعددة تتيح للمتعلم التفاعل، وتحقق مبدأ الفردية في التعلم بشكل كبير بحيث أن المتعلم يستغرق الوقت المناسب له في تعلمه وتكرار المحاولة لعدة مرات من خلال خاصية التفاعلية.

٢- التكاملية **Integration**:

وهو يشير إلى المزج بين عدة وسائل لخدمة فكرة، أو مبدأً عن العرض، (زيتون، ٢٠٠٤ : ٢٤٧).

كما يقصد بها انتقاء، وتنظيم الوسائط المتعددة على نحو يناسب طبيعة الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها؛ بما يتلاءم مع مستويات الطلبة، واهتماماتهم المختلفة؛ وتعتمد قوة الوسائط المتعددة على مدى تكامل العناصر المختلفة الممكنة لها من رسومات، ونصوص، ومقاطع، أو مشاهد فيديو، ومؤثرات صوتية بأنواعها المختلفة، (عبد الحميد، ٢٠١٠ : ١٣١).

من الأهمية بمكان أن يكون هناك تكامل بين الوسائط المعروضة، فهي لا بد أن توضع بطريقة صحيحة، وتمزج بطريقة المحترفين من أجل الوصول إلى الهدف المنشود، فهذه الوسائط لا تعرض الواحدة تلو الأخرى، بل تعرض مترامنة متناغمة؛ حتى تحدث التكامل بين العناصر المعروضة، ولكي لا يحدث عكس المراد من هدف الوسائط المتعددة، (مرعي، ٢٠٠٩ : ٥٠).

مما سبق يتضح لنا أن التكامل يؤدي فعالية الوسائط المتعددة، وتكامل العناصر المكونة لها يجعلها تحقق الهدف من استخدامها في التدريس وغيره؛ وتتحقق الغاية المنشودة، وهي تعلم الطلبة.

٣- الفردية **Individually**:

الفردية سمة من سمات العصر البشري، فلكل فرد قدراته الفردية الخاصة التي وهبها الله إياه؛ وأحد أهم المميزات التي تستوقف النظر في هذا الصدد هي القدرات الخاصة للمستحدثات التكنولوجية عموماً، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة خصوصاً على تحقيق مبدأ التفريد، وبكفاءة عالية، فقد ثبت بالدليل العلمي أن معظم المستحدثات التكنولوجية تسمح بتفريد المواقف التعليمية للتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين، والوصول بهم إلى مستوى الإتقان للأهداف التعليمية المنشودة، وفقاً لقدرات، واستعدادات المتعلمين، وكذلك وفقاً لسرعتهم في التعلم، ومن الجدير بالذكر أن الوسائط المتعددة تقوم على أساس الخطو الذاتي (Self-Passin) للمتعلم للوصول بها؛ لتحقيق الهدف المنشود، (مرعي، ٢٠٠٩ : ٥٠).

وتعني الفردية أن الوسائط المتعددة تسمح بتفريد المواقف التعليمية لتناسب المتعلمين من حيث قدراتهم، واستعداداتهم، وخبراتهم، وذلك في إطار جماعية المواقف التعليمية، وهذا يؤكد أن الوسائط المتعددة بما توفره للمتعلم من أحداث، ووقائع تعليمية في نظام متكامل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، (عبد الحميد، ٢٠١٠: ١٣١).

ونستنتج مما سبق أن خاصية الفردية التي تحققها الوسائط المتعددة تسمح لكل فرد أن يتعلم ما يشاء كيفما يشاء، والزمن المناسب له في تعلمه؛ فهي من خلال هذه الخاصية تجعل الفروق الفردية بين الطلبة ليس لها أي اعتبار في التعلم.

٤-التنوع Diversity:

تنوع الوسائط المتعددة نتيجة إمكانياتها في استخدام، وتنوع العناصر المكونة لهذه الوسيلة (موسى، ٢٠٠٩ : ٧٦) ، حيث توفر تكنولوجيا الوسائط المتعددة بيئة تعلم متنوعة، يجد فيها كل متعلم ما يناسبه، وتحقق ذلك إجرائياً بتوفير مجموعة من الخيارات، والبدائل التعليمية أمام المتعلم، وتمثل هذه الخيارات في تقديم الأنشطة التعليمية، والعروض التعليمية البصرية، والسمعية الساكنة، والمتحركة، واختبارات التقويم الذاتي أثناء عرض المحتوى، وتعدد طرق تقديم المحتوى بتعدد أساليب التعلم، ويرتبط تحقيق التنوع بخاصية التفاعلية، والفردية، (مرعي، ٢٠٠٩، ٥٠).

وخاصية التنوع هذه أتاحت للمعلمين، وغيرهم من المستخدمين خيارات كثيرة لاختيار العناصر المكونة للوسائط المتعددة مما أثراء العروض بمؤثرات سمعية، وبصرية متنوعة، ورسومات توضيحية متحركة، وثابتة، مشاهد ومقاطع فيديو، وغيرها من الخيارات الأخرى التي تدعم تعلم الطلبة، وتبعد عنهم الشعور بالملل، والرتابة.

٥-الإتاحة Availability:

ويقصد بها أن التكنولوجيا الخاصة بالوسائط المتعددة تمتلك إمكانات خاصة، وعن طريق هذه الإمكانيات تتيح للمعلم، والمستخدم لها أكثر من بديل للاستخدام، وكذلك تتيح له التحكم في سير العرض، وإمكانية الانتهاء، والإبحار، أو البدء من جديد حيثما شاء، (مرعي، ٢٠٠٩، ٥١)، ومن الممكن للوسائط المتعددة أن تمكن الحاسوب أن يتحكم، أو يسيطر على الوسائط الأخرى من شرائط الفيديو، والاسطوانات، وبالتالي يساعد على تطوير استراتيجيات المعرفة، (زيتون، ٢٠٠٤، ٢٤٤).

ويتضح لنا من هذه الخاصية أن الوسائط المتعددة تتيح أمام المستخدم لها إمكانيات عديدة، وخيارات متعددة، وبدائل متنوعة يختار المستخدم منها ما يشاء، ويؤلف بينها، ويتحكم في سير العرض، والبدء فيه والسيطرة على جميع العناصر المكونة له من خلال الحاسوب، والتحكم بالوسائط الأخرى في آن واحد.

٦- الرقمنة Digitalization:

يرتبط مفهوم الوسائط المتعددة باستخدام الحاسوب سواء فيما يتعلق بتصميم، وإنتاج، أو عرض، وتقديم الوسائط المرتبطة بفكرة، أو بمبدأ، أو غيرها من أنواع المحتوى، (السيد، ٢٠٠٧م : ٧٩). ويذكر هوفستر - Hofsetter، أن عملية الرقمنة هي: تحويل الصوت، والفيديو من الشكل التناظري إلى الشكل الرقمي، الذي يمكن تخزينه، ومعالجته، وتقديمه للمتعلّم بالحاسوب؛ والرقمنة هذه هي أحد الخصائص الهامة للوسائط المتعددة التي يمكن عن طريقها استكمال العمل التقني أثناء عمليات الإنتاج، (مرعي، ٢٠٠٩، ٥١). وتمثل خاصية الرقمنة للوسائط المتعددة نقلة نوعية مهمة في إثراء عروض الوسائط المتعددة خاصة في إدخالها لعنصر الفيديو ضمن تلك الوسائط؛ فبدون هذه الرقمنة تصبح بدائل الوسائط محدودة أمام المستخدم في عناصر قليلة تستخدم في أغراض متعددة التي يسعى إليها مستخدم الوسائط المتعددة، (محمد، ٢٠٠٥: ١٢٥).

مما سبق يمكن لنا تعريف الرقمنة بأنها كل عملية يتم فيها تحويل الشيء المادي إلى سلسلة من الأرقام الثنائية قابلة للمعالجة من قبل الحاسوب، وتخزينها على شكل ملفات معلوماتية بغرض الحفظ، والتخزين، والاستخدام لها؛ حيث يتم من خلال هذه الخاصية تحويل الأصوات، والرموز، والصور، والوثائق الورقية المطبوعة إلى رموز رقمية ثنائية قابلة للمعالجة، والتخزين، وقد أتاحت هذه الخاصية خيارات عديدة لمستخدم الوسائط المتعددة مكنته من اقتناء العديد من المعلومات في محتواها التقليدي غير الرقمي إلى محتوى رقمي يمكن استخدامها في عروض الوسائط المتعددة، وفتح أمامه آفاق واسعة في الوسائط المتعددة.

٧- التزامن Timing:

من أجل أن يحدث التكامل، والتفاعل الحقيقي في عرض الوسائط المتعددة؛ لا بد أن يكون هنا تزامن على مستوى عالٍ من الدقة، والتزامن هو مناسبة توقيتات تداخل العناصر المختلفة الموجودة في الوسائط المتعددة للتناسب مع العرض، وقدرات المتعلم، وذلك من خلال تزامن الصوت مع الصورة، ومع النص المكتوب، وغيرها من الأيقونات الأخرى، لأن ذلك يؤثر على العنصرين الآخرين ويحققهما، وهما التفاعل، والتكامل، (مرعي، ٢٠٠٩ : ٥١). ويشار إلى التزامن على مدى مناسبة توقيتات تداخل العناصر المختلفة المتوافرة في الوسائط المتعددة زمنياً لتناسب سرعة العرض، (عبد الحميد، ٢٠١٠ : ١٣١).

ولذلك عند تصميم الوسائط المتعددة في العملية التعليمية؛ يجب مراعاة ارتباط العناصر الداخلية في تكوين بعضها ببعض ارتباطاً زمنياً قوياً، بحيث تتضافر جميعاً في خدمة قضية تحقيق الأهداف التعليمية فالنجاح، أو الفشل بالنسبة للوسائط المتعددة في العملية التعليمية، لا يعود على الصوت وحده أو الصورة وحدها، أو الفكرة، ولكن كوحدة متكاملة بكافة العناصر الداخلة في تكوينه، (فرجون، ٢٠٠٤ : ١٥٠).

ونجد أنّ هذه الخاصية للوسائط المتعددة مهمة جداً، فلو لا هذا التزامن لما نجحت هذه الوسائط في تعلم الطلبة، فالعناصر المكونة لها لا بد أن تعمل بشكل متناسق، ومتناغم زمنياً بحيث لا يحدث خلل في توقيت دخول، أو خروج عنصر مكون لها، بحيث كل المكونات تعمل بشكل متكامل، ومتفاعل بدون تداخل، أو تباطؤ، وإنّما تتضافر كل العناصر مع بعضها البعض لتخرج لنا تصميم قوي للوسائط المتعددة تناسب سرعة العروض.

٨- المرونة **Flexibility**:

تعتبر المرونة هي أهم خصائص تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وتعدد استخدامات هذا العنصر، فهناك المرونة في مرحلة الإنتاج، وفي هذه المرحلة يمكن تغيير صورة مكان، أو نص، أو صوت، أو مكان صوت، أو تبديل خليفة بأخرى، وإجراء التجارب حتى يستقيم العرض على النحو المرسوم بالسيناريو، وهناك مرونة أخرى يشعر بها المستخدم في مرحلة العرض، فيستطيع أن يكبر الصورة، أو النص، وكذلك يمكن التصغير ويمكن له الإبحار حيث شاء، وكذلك في إعادة التعلم في التوقيت الذي يناسبه، والسرعة التي توائمه، وفي المكان المريح له شخصياً، (مرعي، ٢٠٠٩ : ٥٢).

وتعني المرونة إجراء أية تعديلات على عروض الوسائط المتعددة سواء خارج عملية التصميم، والإنتاج، أو بعد الانتهاء من إنتاج العرض، بالإضافة أو الحذف أو التغيير في نظام عرض العناصر تبعاً للهدف من العرض، وخصائص المتعلمين، (موسى، ٢٠٠٩ : ٧٧).

ومما ذكر سابقاً نجد أنّ هذه الخاصية تعطي المستخدم المرونة في التصميم، وفي الإنتاج، والتوقيت، وفي تبديل عنصر مكان عنصر، وتقديم عنصر على آخر، أو تأخير عنصر عن آخر، وأجراء أي تعديلات أخرى حتى يصل بالعرض إلى الشيء المطلوب، ويحقق الهدف من الوسائط المتعددة، وتمكن هذه الخاصية المستخدم إجراء التعديل مستقبلاً حتى بعد مضي مدة من الزمن حسب مقتضى الحال؛ بحيث يجري ما يشاء وقتما يشاء وفي جزء أو عنصر من العرض، وتعديله حسب خصائص المتعلمين، والفئة العمرية المستهدفة بالعرض.

٩- الكونية : **Globally**

وتعني أنّ هناك فرص متوافرة أمام المتعلم للانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم، وذلك من خلال الاتصال بالانترنت للحصول على ما يحتاجه من معلومات في كافة المجالات، والحصول على هذه الخدمة على هيئة رسوم، أو نصوص مكتوبة، أو صور، أو أصوات، (عبد الحميد، ٢٠١٠ : ١٣١).

كما تعني إمكانية الوصول من خلال الوسائط المتعددة المتضمنة في برامج الحاسوب التعليمية إلى العديد من مصادر التعلم الأخرى، كالمكتبات العالمية، والجامعات الدولية، والمتاحف، والمعارض على مستوى العالم، وذلك من خلال شبكة الإنترنت، والأقمار الصناعية، وكذلك برامج المحادثة بالصوت، والصورة مع المتخصصين من أي مكان، وفي أي وقت، (عبد العاطي وآخرون، ٢٠٠٩ : ١٥٩).

ومن خلال هذه الخاصية يمكن للمستخدم، والمتعلم الحصول على مصادر الوسائط المتعددة من كافة أنحاء العالم، وفي أي لغة سواء كانت مقاطع فيديو، أو مشاهد توضيحية، أو صور أحداث عالمية، أو إخبارية والدخول إلى مصادر المعلومات عبر الانترنت، والاتصال بالمراكز البحثية، والمكتبات، والحصول على كم هائل من العناصر الحديثة المكونة للوسائط المتعددة، ودعم العروض بالمعلومات الجديدة، والحديثة في كافة التخصصات، والمجالات.

كما يحدد (Oshinaike & Adekunmisi, 2011 : 2) أن هناك عدد من الخصائص التي تتمتع بها الوسائط المتعددة، والتي يمكن الإشارة إليها كما يلي:

- نظم الوسائط المتعددة هي نظم قائمة على تحكم الحاسوب.
- تتميز نظم الوسائط المتعددة بالتكاملية.
- يتم تقديم محتوى المعلومات بطريقة رقمية.
- تمثل الواجهة للعرض النهائي للوسائط الإعلامية.

عناصر الوسائط المتعددة

تتعدد عناصر الوسائط المتعددة التي يمكن أن يعتمد عليها في بناء الوسائط المتعددة، ولكن ليس شرط الأخذ بكافة هذه العناصر، ولكن يأخذ المستخدم من العناصر الذي يكفل له بناء منظومة متكاملة متفاعلة مع بعضها البعض؛ لتحقيق في النهاية هدف واحد مطلوب، (سوريال، ٢٠٠٨ : ٨٦)، والتي يمكن عرضها كما يلي:

١. **النص Text**: ويتضمن عنصر النص (الملاحظات، والتسميات التوضيحية، وجداول المحتويات، والفهارس، والمعاجم، والتراجم).
٢. **البيانات Data**: والتي عادة ما تتضمن (الجداول، والرسوم البيانية، وجداول البيانات، والإحصائيات، والبيانات الخام الأولية).
٣. **الصوت Audio**: والتي تتضمن (الكلام، والموسيقى، والمؤثرات الصوتية، وموسيقى الخلفية).

٤. الرسومات **Graphics**: والتي عادة ما تتراوح ما بين وسائل الإعلام التقليدي مثل الرسومات، والخرائط، والملصقات إلى الصور التي يتم معالجتها، أو يتم تكوينها بصورة كاملة باستخدام الحاسوب.

٥. الصور الفوتوغرافية **Photographic images**: والتي تتراوح ما بين النيجاتيف، والشرائح، والمطبوعات، والكاميرات الرقمية (التي تقوم بتسجيل الصور الفوتوغرافية مباشرة من الرسوم الحاسوبية).

٦. الرسوم المتحركة **Animation**: والتي يتم تسجيلها أما على شكل أفلام، أو على شكل مقاطع فيديو، أو يتم تكوينها بواسطة الحاسوب.

٧. الصور المتحركة **Moving pictures**: وبخاصة تلك التي يتم تكوينها بواسطة مقاطع الفيديو الرقمية، أو بواسطة الحاسوب، (Gertner, 2011 : 10-11).

مميزات استخدام الوسائط المتعددة

لم تعد النظرة اليوم لاستخدام الوسائط المتعددة في التعليم على أنها نوع من الترف، أو مضيعة للوقت، بل أصبحت النظرة إليها على أنها إحدى الأركان الرئيسية؛ التي يتكون منها المنهج بمفهومه الواسع، فالعصر الحالي يتميز بالتغير المستمر، والتطور السريع في جميع مناحي الحياة، كما تتميز مؤسسات التعليم المتطورة ذات الكفاءة العالية بقدرتها على مواجهة المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية في المجتمع بحيث تتلاءم نظم التعليم، ووسائله مع تلك المتغيرات؛ بغرض تحقيق الأهداف المرسومة للمنظمة التعليمية، لخدمة المجتمع، وتطويره، (مازن، ٢٠٠٩، ٤٦٢).

ويمكن النظر إلى الوسائط المتعددة على أنها أحد التقنيات التعليمية القائمة على بيئات التعلم البنائية، وفيها نجد أن الطلبة بإمكانهم حل المشكلات من خلال الاعتماد على بعض الطرق مثل الاكتشاف الذاتي، والتعلم التعاوني، والمشاركة الفعالة؛ حيث تعبر التقنيات أحد أركان المنهج التي يتم توظيفها من نظم محاكاة، ورسوم متحركة على تسهيل عملية اكتساب المعلومات الجديدة بطريقة أكثر كفاءة، وفاعلية؛ كما تساعد على زيادة المرونة الخاصة بالتعلمين، بالإضافة إلى كونها تساعد كل من المعلم، والمتعلم على العمل معاً في بيئات التعلم غير الرسمية فيمكن للمتعلم أن يكتسب المعلومات عن طريق التعلم عن بعد عبر الانترنت، وهو في بيئته، هذا بالإضافة إلى كونها أداة هامة تساعد في تشجيع، وتعزيز إستراتيجيات التعلم بالأقران، كما أنها تعزز من مستويات الإبداعية الخاصة بالطلبة، (Malik & Agarwal, 2012 : 468).

ويمكن مناقشة المميزات الخاصة بالوسائط المتعددة من خلال ذكر السلبيات الخاصة بنظم التعليم التقليدية المتمثلة في أن التدريس باستخدام الطريقة المعتادة المعتمدة على السبورة تمثل طريقة أحادية لتدفق المعلومات، كما أن طرق المحاضرة المعتادة لا تسمح للمعلم بالتعرف على مستوى الفهم الذي وصل إليه الطلبة،

أمّا عن الأدوات المساعدة التي يتم الاستعانة بها، فهي تتمثل فقط في تدوين الملاحظات، والكتب الدراسية، كما أنّ الطرق النمطية لا تسمح بوجود تفاعل كافي بين الطلبة، والمعلم، أضف إلى ذلك أنّ التركيز ينصب بصفة أساسية على النظرية دون الأخذ في الاعتبار أية تطبيقات عملية في الحياة الواقعية، كما أنّ التركيز في تلك البيئات ينصب على التذكر، والحفظ أكثر من الفهم، والاستيعاب (Jusoh & Jusoff, 2009 : 087).

ولذلك بدأت تطبيقات الوسائط المتعددة في الظهور بشكل متطور، وسريع على الساحة التربوية، وقد ساعد على الانتشار السريع لها عدة أسباب: فهي أداة مهمة لاكتساب المعلومات، وإدارة عمليات التعلم، بالإضافة إلى مساعدة المتعلمين من كل الأعمار على التحول من النظام التقليدي المعتاد إلى بيئة التعلم الكاملة، فهذه التقنيات تعمل على تركيز الزمن، والمادة العلمية، وتدعم المهارات، (سالم، ٢٠٠٤، ٥).

ولقد أحدثت الوسائط المتعددة تغييراً كبيراً في عمليات التدريس؛ لما لها من مميزات، وما تتيحه للطلبة من عناصرها المتعددة التي يجد الطالب من خلالها نظرة جديدة للعملية التعليمية، وإتجاهاً جديداً يبعده عن طرق التدريس المعتادة، ويوجهه إلى إتجاه جذاب للعملية التعليمية، (موسى، ٢٠٠٩ : ٣).

والوسائط المتعددة تُعدُّ من الوسائل التي لها فاعليتها في عملية التدريس إذا ما استخدمها المعلم، ووظيفتها أثناء عملية التعلم؛ فالمتعلم لا يستطيع أن يفهم بالشرح اللفظي إلا في حدود معارفه، ومعلوماته، ولكن يمكن من خلال استخدام الوسائط توفير مجالاً واسعاً من الخبرة، والنشاط المراد تعلمه، (رمضان، ٢٠١٠ : ٥٩).

كما تُعدُّ الوسائط المتعددة عنصراً مكماً للمنهج الدراسي، لما تمثله من أهمية في تسهيل تلقي المعلومة، والوصول إلى المعرفة بطريقة بسيطة وميسرة؛ فالوسائل التعليمية تساعد المعلم على إيصال المعلومة، وتقريب الفكرة إلى ذهن الطالب، بينما تسهم الوسائط التعليمية المختلفة في توفير الوقت، والجهد على المعلم، وتقوم بدور مهم في تشويق الطالب لمعرفة المعلومة المرتبطة بالدرس، (العزري وآخرون، ٢٠١١ : ٢٢).

ولقد أكدت نتائج دراسة (Brashears, 2003) على أنّ الاستعانة بالوسائط المتعددة القائمة على الجمع ما بين عنصر الصوت، والصورة يساعد على تحسين مستويات المعرفة الخاصة بالطلبة، وتعتبر الوسائط المتعددة ذات أهمية كبرى في عملية التعلم، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (Atiyah, 1997)، والتي أشارت إلى أنّ الاستعانة بالوسائط المتعددة يساعد على تعزيز التحصيل الدراسي للطلبة، وبخاصة فيما يتعلق بالقدرات التحليلية، كما إنّها تساعد على تحسين مستويات الأداء، والفهم بين الطلبة في الجامعة بأقسام المحاسبة.

ومن خلال العرض السابق عن بعض ما كتب، وبمّ بحث عن خصائص الوسائط المتعددة، واستخدامها، لا شك أنّ في استخدامها ارتقى بتعلم الطلبة على كافة المراحل، والمستويات؛ فهي تحقق الأهداف التعليمية بأقل تكلفة، وجهد، ووقت، وتعزز من تعلم الطلبة، وتوفر مجالاً واسعاً من الخبرات التعليمية، وهي تعتبر أحد أركان المنهج المهمة في مفهومه الحديث؛ لاتصافها بخصائص، ومميزات تدعم

استخدامها في التدريس بكافة المجالات، والتخصصات، وعلى مستوى مراحل التعليم المختلفة بما توفره من مزايا في الاستخدام.

تحديات استخدام الوسائط المتعددة

وبالرغم من الفوائد المتعددة الخاصة بالوسائط المتعددة، إلا أن هناك العديد من التحديات التي تقف حائلاً دون التطبيق الفعال لتقنيات الوسائط المتعددة في البيئات التعليمية، ومن بينها ارتفاع تكاليف إعداد العروض الخاصة بالوسائط المتعددة، وكذلك تكاليف الصور المتحركة المستخدمة في إعداد العروض؛ وذلك لأنه من المستحيل الاستعانة بعدد من الصور الساكنة طوال فترة العرض، وأيضاً التحديات المرتبطة بالوقت المستخدم في إعداد العروض (Sikos et al., 2009 : 2) أضف على ذلك أن مشكلة الوقت غير قاصرة فقط على عملية الإعداد بل أن الملفات المستخدمة في الوسائط المتعددة تعتبر كبيرة الحجم نسبياً، مما يعني أنها تأخذ وقتاً طويلاً نسبياً في أثناء عملية التحميل مما يعوق من عملية التفاعلات التي تتم بين الطلبة، والمعلمين، وهو الأمر الذي قد يترك انطباعاً سيئاً نسبياً في نفوس المعلمين، والطلبة، (LeLoup & Ponterio, 1998 : 4). ولكن هذا الأمر لم يعد قائماً في ضوء وجود موقع اليوتيوب على شبكة الانترنت، فالآن يمكن التحميل لمقاطع الفيديو، والعروض على هذا الموقع بكل يسر وسهولة وبأقل وقت، ويمكن للطلاب الاطلاع عليها في أي وقت كيفما يشاء .

ولقد أشار أندرو (Andrew, 2011) إلى أن التحديات التي تحول دون التطبيق الفعال للوسائط المتعددة في داخل الفصول الدراسية تتمثل في توفر أجهزة الحاسوب اللازمة لتفعيل هذه التقنية؛ لأنه من المفترض أن يكون لكل طالب حاسوب خاص به لمتابعة الدرس بطريقة تفاعلية، ويتحتم على أجهزة الحاسوب في هذه الحالة أن تكون ذات صفات معيارية، وقادرة على معالجة متطلبات الوسائط المتعددة، وفي حالة الاستعانة بالوسائط القائمة على الويب؛ فإنه ينبغي في هذه الحالة أن تكون قادرة على معالجة متطلبات النطاق الترددي الخاص بشبكة الانترنت، إضافة لما سبق، فإنه حتى مع توافر أجهزة الحاسوب في البيئات المدرسية، فإن هذه الأجهزة ليست على درجة الحداثة، والسرعة الكافية التي تمكنها من تشغيل ملفات الوسائط المتعددة، هذا بالإضافة إلى أن كثير من المدارس، وبخاصة المدارس في المناطق النائية، والفقيرة لا تمتلك أجهزة حاسوب بداخلها، أو لا تمتلك اتصال بشبكة الانترنت.

ولقد أكدت نتائج دراسة (Deutscher, 2009) على أن أهم تحديات استخدام الوسائط المتعددة في البيئات التعليمية، والمدارس هو المشكلات التقنية التي تصادف استخدام الوسائط المتعددة ، مثل وجود

أجهزة حاسوب بمواصفات معينة، وحواسيب معينة ذات سرعة جيدة؛ والتي قد تكون سبباً في عزوف المعلمين عن الاستعانة بها في البيئات الصفية، وبخاصة أن بعض المشكلات التقنية قد تكون مستحدثة حتى أن التقنيين أنفسهم قد يكونوا على غير علم تام بها، وهو الأمر الذي يقلل من درجة الاستعداد لمواجهة مثل هذه المشكلات، ومعالجتها من قبل المعلمين، والتقنيين في المدارس، وبالتالي العزوف عن استخدامها في التدريس.

أهمية الوسائط المتعددة:

إن استخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعّالة، يساعد على حل أكثر المشكلات، ويحقق للتعليم عائداً كبيراً وفق كل ما يبذل في سبيلها، وقد أثبتت البحوث عظم الإمكانات التي توفرها الوسائل التعليمية للطلبة، ومدى فاعليتها في عملية التعليم، والتعلم، إذ إنَّها تُسهم في حل مشكلة تعليم الفصول المزدحمة بالأعداد الكبيرة من المتعلمين بوساطة الوسائل الجماهيرية كالتلفزيونات، والفيديوهات، وشاشات العرض، والإنترنت، والعروض بالوسائط المتعددة، وغيرها من الوسائل، كما أنَّها تقرب الواقع إلى أذهان الطلبة، فتثير انتباههم نحو الدروس، واهتمامهم بها، وتزيد من إقبالهم على الدراسة.

وكذلك فإنَّ استخدام الوسائل التعليمية يزيد من كفاءة الموقف التعليمي؛ كونه يوفر ظروف بيئية أكثر ملائمة للطلبة على اختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية ومراحل تعليمهم، وبذلك فإنَّها تعالج مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة، وتجعل التعلم أكثر عمقاً، وثباتاً في أذهانهم، وهي تساعد على إطالة فترة تذكيرهم لما يتعلمون، وتوفر تنوعاً مرغوباً في الخبرات التعليمية، فالوسيلة التعليمية تساعد على زيادة سرعة العملية التربوية، فلم يعد دور المعلم ناقلاً، وملقن للمعلومات كما هو الحال في السابق، بل أصبح دوره المخطط، والميسر، والمسهل، والمقوم للتعلم، كما أنَّ الوسائل التعليمية تقوي العلاقة بين المتعلم، والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، ومن فوائد الوسائل التعليمية:

- التشويق والإثارة .
- جذب الطلبة لموضوع الدرس .
- تسهيل مهمة المعلم في إيضاح المعلومة، وتقريبها واختصار الوقت في ذلك .
- تبعث روح التجديد، والابتكار لدى المعلم ، وتجبره على التفكير السليم في موضوع درسه.
- تنمي مقدرة التلميذ على الملاحظة والتفكير والمقارنة، وتجعل المادة محببة لدى الطلبة.
- تزيد من خبرة المتعلم وتجعلها أقرب إلى الواقعية .
- تساعد على إشراك جميع الحواس .
- تقلل من الوقوع في اللفظية الزائدة .
- تكون مفاهيم سليمة .

- تزيد من إيجابية الطلبة .
- تنوع أساليب التعزيز .
- تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- تساعد على ترتيب أفكار الطلبة.
- تؤدي إلى تعديل السلوك، وتكوين الاتجاهات لدى الطلبة.

<http://www.khayma.com/education-technology/w5.htm>

ويمكن تلخيص أهمية استخدام الوسائط المتعددة في التدريس بالنقاط التالية:

- تسهيل العملية التعليمية وعملية عرض المادة المطلوبة بالإضافة إلى زيادة معدل المادة المعروضة.
- يمكن استخدامها لإنتاج المواد التعليمية بنماذج مختلفة مما يثري الطرق المستخدمة في عرض المادة التعليمية المطلوبة.
- تحفيز الطلبة على التفاعل بشكل أكبر مع المادة التعليمية وعلى إمكانية العمل الجماعي.
- تسهل عمل المشاريع التي يصعب عملها يدويا وذلك باستخدام طرق المحاكاة في الحاسب.
- يمكن عرض القصص والأفلام الأمر الذي يزيد من استيعاب الطلبة للمواضيع المطروحة.
- إمكانية استخدام الإنترنت بشكل فعال من خلال الروابط والوصلات التشعبية HL.

<http://elc.kku.edu.sa/blog/1537>

ولقد أثبتت التجارب أنه كلما اشتركت حواس أكثر في عملية التعلم، والتعليم كلما كان المردود من المعرفة والخبرة أكبر، فالطالب يستطيع أن يتذكر حوالي ٢٠% مما يسمعه، وتذكر ٤٠% مما يسمعه ويراها، أما إن أمكنه أن يسمع، ويرى، ويعمل - يتفاعل - فإن تلك النسبة سترتفع إلى أكثر من ٧٠%.

http://m2esm.blogspot.com/p/blog-page_192.html

ولأهمية الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في العملية التعليمية، حيث إنها تعمل على توفير الخبرات الحسية للطلبة، فتساعدهم على تكوين مدركات صحيحة، وتجذب تركيز انتباههم، لما تضيفه على الدرس من حيوية وواقعية، وكذلك زيادة تشويق الطلبة، وحثهم على الإقبال على الدرس بشغف، فتزيد النشاط الذاتي لهم، ومن فوائدها أيضاً توفير الوقت، والجهد للمعلم، والمتعلم.

ويرى (السيد، ١٩٩٩م)، أن استخدام الوسائل التعليمية يؤدي إلى ما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية وتوافر فرص التعلم الذاتي الفردي.

- خفض المشكلات الانضباطية والتقليل من حدتها.
 - الحد من التسرب، وانخفاض معدل غياب الطلبة.
 - توافر خبرات متنوعة ومحسوسة للطلبة وتجسيد الأفكار التجريدية وغير المحسوسة.
 - إثارة هوايات الطلبة، وتحديد نشاطهم، واستثارة اهتمامهم، وتشويقهم نحو موضوع الدرس.
 - تسريع التعليم وتثبيته بصورة أفضل، بحيث تقلل من إمكانية النسيان.
 - يمكن أن يؤدي استخدام الوسائل التعليمية إلى مشاركة إيجابية نشطة للطلبة أثناء عملية التعلم، وخاصة عند توجيههم لاستخدام برامج الحاسوب.
- يجب مراعاة الدقة التامة في اختيار الوسائل التعليمية التي تناسب طبيعة الأهداف، ومحتوى المقررات وطرق التدريس، ومستويات الطلبة، وذلك للأسباب الآتية أوردها رضوان، ومبارك (١٩٩٥م) على النحو التالي:
- الفروق الفردية بين الطلبة في الميول، والقدرات، والذكاء، والنضج.
 - اختلاف طبيعة المواقف التعليمية في الدرس الواحد.
 - اختلاف خصائص الطلبة في وسائل الإدراك وهي الشم، واللمس، والبصر، والسمع، والتذوق.
 - اختلاف طبيعة الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها من دروس الدراسات الاجتماعية.
 - اختلاف طرق التدريس المستخدمة في دروس الدراسات الاجتماعية عن غيرها من المقررات.
 - اختلاف طبيعة الوسائل التعليمية إذ أن لكل وسيلة طبيعة خاصة تتميز بها عن غيرها.
 - اختلاف طبيعة حجرات الدراسة التي تعرض فيها الوسائل التعليمية.

ومما سبق فإن البيئة التي يتم فيها استخدام الوسائل التعليمية تؤثر في تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة، ولذلك لا ينظر إلى هذه الوسائل بمعزل عن العوامل الأخرى التي تؤثر في كفاءة استخدامها مثل أهداف المؤسسة التربوية، وأساليب، وطرق التدريس، والإمكانات المادية المتوافرة، وخبرة المعلمين في استخدامها، والقدرة على إنتاجها، وتشغيل الأجهزة، والتسهيلات المادية، وكلها عوامل تؤثر في استخدام الوسائل التعليمية بشكل فعّال، وبخاصة الوسائط المتعددة.

ويُعدُّ التعلم من خلال الوسائط المتعددة هو أحد أنماط التعلم الحديثة التي نجحت في جذب انتباه الباحثين في الوقت الحالي، وعند الحديث عن الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية، فإنه ينبغي الأخذ في الاعتبار أنها تعلم إتقان المهارات الأساسية عن طريق ممارسة ما يتم اكتسابه، وتعلمه، كما أنها تنمي مهارات حل المشكلات من خلال التعلم أثناء العمل، وتعلم المصطلحات المجردة، وتعزز الحصول على الفرص التعليمية حتى في المناطق النائية، أو ما يطلق عليه التعلم عن بعد، كما أنها كوسيلة تعليمية تساعد

في تسهيل التعلم الفردي، والتعاوني، كما أنها تساعد في إدارة أنشطة الصف الدراسي، ومحاكاة المشكلات الواقعية، والتطرق إلى أنماط حلها، (Malik & Agarwal, 2012 : 468).

أضف إلى ذلك أن استخدام الوسائط المتعددة في بيئات التعلم الصفية يجعل العمل على وتائر مختلفة، فكل طالب يمكنه التعلم من خلال الزمن المناسب له، والذي يستغرقه في التعلم، وهو الأمر الذي يساعد على الإيفاء بالاحتياجات الخاصة بالطلبة حيث يراعى فيها الفروق الفردية بينهم، أضف إلى ذلك أن استخدام الوسائط المتعددة يؤكد على نمط التعلم المتمركز على المتعلم؛ لأن دور المعلم هنا يقتصر فقط على تسهيل، وتيسير ما يتم تقديمه للطلبة، فهو هنا مرشد، وميسر للتعلم، (Slack, 1999 : 2).

كما أن الاستعانة بالتعلم القائم على الوسائط المتعددة يساعد على تزويد الطلبة بأكبر قدر من المعلومات الحديثة؛ نظراً لأن المعلومات على شبكة الانترنت غير محدودة، ومتطورة، ويتم تحديثها بصفة مستمرة، كما أن الحصول على هذه المعلومات لا يكلف الفرد الكثير من المال، وهي تعكس آراء العديد من الباحثين مما يجعل الطلبة يكونون رؤية متكاملة حول الموضوع محور الدراسة. والتعلم القائم على الوسائط المتعددة يتمتع بقدر كبير من التفاعلية؛ من خلال الاستعانة بالنصوص، والرسوم، والصور، والمناقشات الإلكترونية، ومقاطع الفيديو، وكل ذلك يتم الاستمتاع به في أي وقت، وفي أي مكان، ويمتد أثر التعلم بالوسائط المتعددة على إحداث طفرة في الكيفية التي يتم من خلالها تقديم النصوص؛ فبدلاً من أن يتم الاستعانة بالتقديم الخطي للنص؛ فإن الوسائط المتعددة ساهمت في جعل عملية القراءة أكثر ديناميكية؛ ليس فقط من خلال طريقة التقديم، ولكن أيضاً من خلال جعله أكثر محاكاة للبيئة الواقعية بإضافة الأصوات، والصور، والمؤثرات الصوتية، (Jusoh & Jusoff, 2009 : 087-088).

كما أن استخدام تقنية الوسائط المتعددة تضيف بعداً حقيقياً للعملية التعليمية من خلال تقديم المفاهيم، والمصطلحات بطريقة سهلة الفهم، وبخاصة عندما يتم الدمج ما بين الصور، والرسومات، والصوت، أضف إلى ذلك أن معدلات الاحتفاظ، واسترجاع المعلومات تتزايد عندما يتم الاعتماد على أكثر من حاسة في أثناء عملية التعلم، (Oshinaike & Adekunmisi, 2011 : 3).

أهمية الاستعانة بالوسائط المتعددة في العملية التعليمية :

- توفير بيئة تعلم تساعد على تقديم محتوى ثري للمتعلم.
- تحسن مستوى التعلم نتيجة الاعتماد على أكثر من عنصر في العملية التعليمية، مثل النص - الصورة - مقاطع الفيديو الكاملة الحركة - الرسوم التوضيحية، وغيرها من عناصر الوسائط المتعددة.
- القدرة على التنقل ما بين الملفات التعليمية التشعبية.
- زيادة الدافعية في عملية التعلم نتيجة للجوانب الداخلية المستخدمة في الوسائط ذاتها.

ولقد حاولت العديد من الدراسات التي تناولت أهمية استخدام الوسائط المتعددة الربط بينها، وبين أثارها على التحصيل الدراسي في مختلف المراحل الدراسية؛ فعلى مستوى مرحلة رياض الأطفال فقد أكدت نتائج دراسة (Goodwin, 2008) على أن استخدام الوسائط المتعددة في البيئات التعليمية ساعد على اكتساب الطلبة للعديد من المهارات في مادة الرياضيات، وبخاصة فيما يتعلق بالكسور، وعلى مستوى المرحلة الابتدائية فقد أشارت نتائج دراسة (Siskos et al., 2005) إلى أن استخدام الوسائط المتعددة ساعد على تحسين مستويات التحصيل الدراسي للطلاب في مادة التربية البدنية في المرحلة الابتدائية، وبخاصة فيما يخص الموضوعات المتعلقة بصحة الفرد. أمّا على مستوى المرحلة المتوسطة، فقد أوضحت نتائج دراسة (Kingsley & Boone, 2006) وجود تحسن في مستوى التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ للذين درسوا باستخدام الوسائط المتعددة عن الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة النمطية في التعلم.

أمّا على مستوى المرحلة الثانوية، فقد أوضحت دراسة كل من (ADEGOKE, 2011; Nkweke et al., 2011) أن استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الفيزياء للطلبة في المرحلة الثانوية ساعد على تحسين مستويات التحصيل الدراسي الخاص بهم، مقارنة بالطلبة الذين تلقوا نفس المحتوى التعليمي باستخدام المحاضرة المعتادة، كما أكدت نتائج دراسة (KRISHNASAMY, 2007) على أن الاستعانة بالتعلم القائم على الوسائط المتعددة يساعد على تحسين مستويات التحصيل الدراسي، والدافعية للطلبة في مادة الكيمياء على مستوى المرحلة الثانوية، وبخاصة فيما يتعلق بالصيغ، والمعادلات الكيميائية، وأخيراً على مستوى المرحلة الجامعية فقد أكدت نتائج دراسة (Frear & Hirschbuhl, 2000) على أن استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية ساعد على تحسين مستويات التحصيل الدراسي، وتحسين مهارات التفكير العليا للطلبة الجامعيين.

وتلخص أهمية الوسائط المتعددة في النقاط التالية:

- توفر تكنولوجيا الوسائط المتعددة بيئة تعلم متنوعة تتمثل في تعدد مستويات المحتوى وأساليب التعلم، ومصادر المعلومات، وأنماط الأنشطة التعليمية، والمواد، والاختبارات.
- إثراء التعلم من خلال استخدام الحاسوب الذي يساعد على تقريب المعلومة.
- إمكانية التحرك بسهولة بين الموضوعات المعروضة يعطي فرصة جيدة للأسئلة، والنقاش؛ وذلك من خلال الوصلات التشعبية.
- تجعل الوسائط المتعددة الطالب يقضي ساعات طويلة في التعلم دون ملل.

- توفر الوسائط المتعددة التكلفة في الوقت، والجهد، والمصادر.
- تساعد على إشراك جميع حواس المتعلم، مما يؤدي إلى ترسيخ وتعميق التعلم.
- تهتم بالتعليم التعاوني بين الطلبة، والمعلمين.
- تساعد الطلبة في التفكير فيما وراء التفكير.
- تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية، يمكنه من التعرف على مستواه فتصبح أداة للتقويم الذاتي.
- الوسائط المتعددة بما توفره من صورة متحركة، ولقطات فيديو، وألوان تجعل بيئة التعلم ممتعة، وجذابة فتجذب انتباه الطالب، وتحتة على متابعة التعلم.
- تجعل الوسائط المتعددة الطالب يسير وفق خطوه الذاتي دون مقارنته زملائيه، فتتمى لديه الاتجاه الإيجابي نحو التعلم.
- الوسائط المتعددة تزيد من ثقة الطالب بنفسه لأنها تجعله هو الوحيد المتحكم في سير البرمجية، وتشعبها وفقاً لما يريد هو، (سوريال، ٢٠٠٨ : ٣٢٠)، و(باخلدق، ٢٠١٠ : ٣٠)، و(أبو ورد، ٢٠٠٦ : ١٦)، و(الشعراوي، ٢٠٠٨ : ٢١)، و(شاهين، ٢٠٠٨ : ١٦).

المبحث الثاني

التفكير

مقدمة:

لم يعد التعليم في العصر الحديث عبارة عن تلقين للحقائق أو حتى استيعابها ، وإنما أصبح الاتجاه العالمي الجديد في التعليم هو تنمية مهارات التفكير، والتجريب لدى الطلبة للوصول إلى معلومات، واستنتاجات حول المواضيع العلمية المختلفة، بهدف تنمية ملكات الإبداع، والابتكار، والتي تبدأ بالتفكير المنطقي، حيث يعد التفكير المنطقي هو نقطة البداية لأعظم النتائج العلمية المبتكرة.

ونجد أن التفكير سبب قيام الحضارات، ونهضتها، فلا يجهل أحد أن العلم، والفكر سبب نهضة الأمم وارتقاؤها، فبدون وضوح منهج التفكير لا يمكن تصور قيام الإنتاج، وانبعث الحضارة بمفهومها الصحيح وعودة التاريخ، فالتفكير هو أساس نهضة الأمم، ولا تقاس حضارة المجتمعات إلا بما لديها من أفكار تسهم في صياغة نهجها نحو المستقبل، (حنايشة، ٢٠٠٩ : ٢٣).

وتعدّ عملية التفكير البشري، وبخاصة القدرة البشرية على حل المشكلات المعقدة، ومشكلات الحياة اليومية واحدة من أهم أسباب التقدم الثقافي، ونمو، وازدهار البشرية في كافة مناحي الحياة، (Frensch & Funke, 2001 : 1).

تعريف التفكير:

يمكن تعريف كلمة التفكير على أنّها تلك المهارة التي يمكن تعلمها، وعليه يمكن القيام بها على نحو شيء أو على الوجه الأكمل وفقاً لطبيعة العملية التي تم اكتسابها، كما أنّ عملية التفكير ذاتها قد تتضمن نماذج، أو أساليب هي أجدى من غيرها، أو بمعنى أدق تساعد على تحقيق نتائج أفضل (Portmann & Easterbrook, 1992 : 6).

كما يعرفه (غانم، ٢٠٠٩) بأنّه "عبارة عن سلسلة متتابعة، ومحددة لمعان، أو مفاهيم رمزية تثيرها مشكلة، وتهدف إلى تحقيق غاية" ص ٢٠.

ويعرفه (الحارثي، ٢٠٠٩) بأنّه "كلام المخفي الذي يدور في الفؤاد، ولا يطلع عليه أحد، فهو بمثابة حديث النفس" ص ٢٥١.

ويعرف (غباري، وأبو شعيرة، ٢٠٠٩) التفكير على أنّه " نشاط ذهني، أو عقلي يختلف عن الإحساس، والإدراك، ويتجاوز الاثنين معاً إلى الأفكار المجردة" ص ٣٤٩.

ويُعرف (العدل، ٢٠١٠) التفكير بأنه " نشاط ضمني غير واضح أو غير صريح فهو نشاط رمزي يستمر دون علاقات مباشرة بالمتغيرات الخارجية؛ فالتفكير هو عملية توسط رمزي، أو استخدام الرموز لقياس الفاصل الزمني بين تقدم بعض المتغيرات الخارجية، وبين الاستجابات التي يتم تجاهلها، وهو بذلك عملية داخلية" ص ٢١٩.

ويتضح من خلال ما سبق أن عملية التفكير هي عملية معرفية، وجدانية تمكن الفرد من فهم، وتقدير المواقف، وأراء المحيطين به بناءً على ما يتوافر من معلومات على أرض الواقع.

التفكير في القرآن الكريم:

التفكير، والتدبر في مخلوقات الله، والتبصر بحقائق الوجود من الأمور التي عظمها الدين الإسلامي؛ لأنها وسائل الإنسان من أجل اكتشاف سنن الكون، ونواميس الطبيعة، وفهمها، وتطويعها لسعادته، كما أنه يستدل بالتفكير على وجود الخالق، وعظمته، وتوحيده، وفي استخلاص الدروس والعبر من التاريخ، ومما يلفت النظر في كتاب الله عزَّ وجلَّ، كثرة الآيات التي تدعو إلى النظر، والتدبر، والتفكير، وهذا يعني أن تلاوة القرآن ينبغي أن تكون تلاوة وعي، وتدبر، بخلاف المشركين الذي وصف الله عزَّ وجلَّ في نظرهم، وسمعهم بأنه نظر غافل، وسمع معطل عن الفهم، والتدبر، قال تعالى ﴿ وَتَرَنَّهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ وَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ ﴾ [سورة الأعراف: ١٩٨]، وقال تعالى ﴿ وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ قَالُوا سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ﴾ [سورة الأنفال: ٢١].

ويكفي للتدليل على مكانة التفكير في كتاب الله عزَّ وجلَّ أن القرآن نفسه لا تدرك جوانب الإعجاز فيه إلا بالتفكير، والتدبر، فهو معجزة عقلية، وقد تكررت الدعوة لتدبر القرآن لإدراك جوانب الإعجاز فيه، وأنه من عند الله عز وجل، والدعوة إلى التفكير منهجاً، وتنمية؛ هي دعوة إلى القيام بواجب عظيم يستلزم المسلم تجاه نفسه، ومن حوله، لأننا في عصر يقتضي منا أعمال العقل في كل المجالات الإنسانية، والعلمية، (حنايشة، ٢٠٠٩ : ٣).

والقرآن الكريم هو معجزة الإسلام الخالدة إلى أن يرث الله تعالى الأرض، ومن عليها، والتي لا يزيد بها التقدم العلمي إلا رسوخاً في الإعجاز، وإعجازه العلمي ليس في اشتماله على النظريات العلمية التي تتجدد وتبديل، وتكون ثمرة للجهد البشري في التفكير والبحث، وإنما في اشتماله على الحقائق العلمية، وحثه على التفكير؛ فهو يحث الإنسان على النظر في الكون وتدبره، ولا يشل حركة العقل في تفكيره، أو يحول بينه، وبين الاستزادة من العلوم ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، (جحجوح، ٢٠١١ : ٢٨٠).

الفائدة من تعليم التفكير للطلبة :

لقد أبرز العديد من المهتمين بمهارات التفكير عدداً من المبررات وراء تعلم الطلبة لها يتمثل أهمها في تنشئة المتعلم الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من أجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتنشئتها بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية، وتنمية قدرة الطلبة على التفكير الناقد، والإبداعي، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، ومساعدتهم كثيراً على الفهم الأعمق، والأفضل للأمور الحياتية.

أما عن أهمية مهارات التفكير بالنسبة للعملية التعليمية، فيمكن توضيحها إذا ما تم إبراز أهميتها لكل من الطلبة والمعلمين كالآتي:

١- مساعدة الطلبة في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين.

٢- تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة.

٣- احترام وجهات نظر الآخرين، وآرائهم وأفكارهم.

٤- التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم.

٥- تعزيز عملية التعلم، والاستمتاع بها.

٦- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة، وتقدير الذات لديهم.

ويعدُّ التفكير أرقى صور النشاط العقلي الإنساني، والذي يتجلى بصورة رئيسة في تكوين المفاهيم، وإقامة العلاقات المنطقية بينها، وبين الإحساسات، والتصورات عن طريق التجريد من الوقائع التي يتم الحصول عليها من الخبرات، والتجارب، فالتفكير يمكن الإنسان من أن يفهم القوانين الموضوعية التي تخضع لها الطبيعة، والمجتمع، وأن يستفيد منها في التطبيق العملي، (المنصور، ٢٠١٢ : ١٠٧).

ويُعدُّ التفكير من الموضوعات الهامة في علم النفس المعرفي، والذي اختلفت الرؤى حوله؛ لتعدد أبعاد التفكير، وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل الإنساني، وعملياته، ويوصف التفكير كغيره من المفاهيم المجردة كالذكاء مثلاً، والذي يصعب علينا قياسه مباشرة؛ لذا فقد استخدم الباحثون، والدارسون مفهوم التفكير بأوصاف، ومسميات مختلفة ليميزوا بين نمط، وآخر من أنماطه، وليؤكدوا في الوقت ذاته على تعقده، فنجدهم يتحدثون عن أنماط مختلفة من التفكير كالناقد، والتأملي، والإبداعي، وما وراء المعرفي وغيرها؛ وينظر إلى أنماط التفكير على أنها خط متصل، يمثل أحد طرفيه نمطاً بسيطاً من التفكير، وطرفه الآخر نمطاً متقدماً منه، كما في التفكير المتقارب، والمتباعد، والتفكير المحسوس، والمجرد، والتفكير المتسرع، والتأملي، والتفكير الناقد، والإبداعي، (الشريفة وبشارة، ٢٠١٠ : ٥١٩).

ويمثل التفكير محور ارتكاز العمليات المساهمة في التعلم، إذ يُعدُّ التعلم العملية الأساسية في اكتساب الإنسان للعادات، والتقاليد، والاتجاهات، وكافة الخبرات التي تضمها عملية التنشئة الاجتماعية، حيث أنَّ اضطرابات التفكير قد تؤدي إلى اضطراب عملية التعلم، وما يترتب عليها من عمليات أخرى، (باشا، ٢٠٠٥ : ١٠٤).

ويتميز العصر الحالي بالتغير، والسرعة، والتطور مع تكنولوجيا المعلومات؛ ويتطلب هذا التغير السريع تنمية القدرات التي يتزود بها الأفراد كي يواكبوا التطور، والتقدم في تكنولوجيا المعلومات، ويتفاعلوا مع مطالبها؛ الأمر الذي يتطلب من التربية المعاصرة أن تُعدَّ المعلمين، والطلبة لمواجهة هذه الظروف، وذلك بالاهتمام بتدريبهم على أفضل أساليب التفكير السليمة، وغيرها من القدرات العقلية التي تجعلهم أكثر استعداداً للعصر الحديث، (محمود، ٢٠٠٣ : ٢٦).

فالملاحظة اليومية لسلوك الإنسان، وخاصة في التعليم تشير إلى مدى اختلافهم في خصائص تفكيرهم، فبعضهم يتميز بسرعة التفكير، وأصلته، ومرونته وعمقه، وبعضهم الآخر يتميز ببطء التفكير، وعدم القدرة على تجاوز الأطر، والقوالب التي حفظها؛ وبالتالي يعجز عن إدراك العلاقات الجوهرية في ظواهر متشابهة مع أنَّها ترتبط فيما بينها بعلاقات مشتركة، (غباري وأبو شعيرة، ٢٠٠٩ : ٣٥٣).

ولكن كثيراً من الطلبة لا يجيدون التفكير رغم توفر المعرفة لديهم، ويعود السبب في ذلك إلى عدم معرفتهم كيفية استخدام مخزونهم المعرفي استخداماً مناسباً، ومن هنا برزت الحاجة إلى تعليم الطالب كيف يتعامل مع المعلومات المخزونة في دماغه، وكيف يتعلم من خبراته السابقة، وإنَّ من أهم واجبات المدرسة أن تهنيء الظروف للطلبة لكي يتعلموا من خبراتهم، ويستعملوا عقولهم في التفاعل مع الأنشطة، والخبرات التي تعرض لهم في مواقف تستدعي التفكير، لأنَّ التفكير مع الأشياء، والأحداث، والأشخاص يشكل إحدى قواعد التفكير المهمة، (طافش، ٢٠٠٦ : ٢).

وتتجلى أهمية التفكير في تمكين الفرد من خوض مجالات التنافس التي يتطلبها النجاح في هذا العصر، وإعداده لمواجهة المشاكل الاجتماعية بحكمة، ومسؤولية، وتزويده بطرق، وأدوات التفكير العلمية اللازمة للتكيف مع الأحداث، والمتغيرات المتسارعة، وتدريبه على عمليات التحليل، والنقد؛ للوقاية من التأثير السريع بأفكار الآخرين، (المصدر، ١٤٣١ : ٢).

ونجد أنَّ التفكير يُعدُّ سلسلة من النشاطات العقلية، أو الممارسات الذهنية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق إحدى الحواس الخمسة، لذلك يعنى التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معني في الموقف، أو الخبرة، وأنَّ القدرة على استخدام التفكير، ومهاراته يؤدي إلى توظيف الطالب للمعلومات التي توصل لها في

تحديد الاختيارات المناسبة، أو البدائل، والافتراضات التي تعتبر أساساً لحل المشكلات التي يواجهها، ولكي يستطيع التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً، ومستقبلاً، (إبراهيم، ٢٠٠٧ : ١٠١).

ويشير العدل (٢٠١٠ : ٢٢٦) إلى أن عملية التفكير تمثل مكانة بارزة في العمل المدرسي، وأنَّ تعليم طرق التفكير، وتنمية مهاراته يقع العبء الأكبر فيه على المؤسسات التربوية. كما يشير في هذا الصدد باشا (٢٠٠٥ : ١٠٣) بأنَّ المؤسسات التربوية لها دورها في تنمية التفكير لدى الطالب، إذ يجب أنَّ يُعلم الطلبة كيف يفكّرون، لأنَّ التفكير هو القضية التربوية الحساسة في العالم المتغير، ومن هنا إذا لم يتعلم الطلبة التفكير أثناء التحاقهم بالمدارس فسيواجهون الكثير من الصعوبات في مسارهم التعليمي.

ويُعدُّ تعليم التفكير، ومهاراته المختلفة للطلبة أمراً ذا أهمية قُصوى في الأوساط التعليمية، كما أنَّه يُعدُّ أحد أهم أهداف النظام التعليمي، وعليه فإنَّنا نجد أنَّ كافة البيئات المدرسية تبذل قُصار جهادها من أجل توفير فرص حقيقية للطلبة تعزز من مستويات التفكير لكافة طلبتها، وبخاصة الموهوبين منهم، إلا أنَّ ذلك الهدف في حقيقة الأمر قد يصطدم مع واقع الحال في كثير من البيئات المدرسية؛ التي لا تعمل على توفير خبرات كافية لتعزيز مهارات التفكير المختلفة، والإستراتيجيات ما وراء المعرفية بين طلبتها، (AL-khayat, 2012 : 52).

وهناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها تعزيز عملية التفكير في البيئات المدرسية؛ منها على سبيل المثال الاستعانة بالتعلم القائم على المشكلة؛ لأنَّ ذلك يساعد على تقديم عدد من مهارات التعلم الواقعية، والتي تعكس الأنشطة التي تتم في الحياة الواقعية، ودمج أنشطة التعلم التي تجمع بين العديد من مهارات التفكير، وتوفير فرص للتقييم القائم على الأداء؛ لإعطاء صورة حقيقية عن مستوى الطلبة، وكذلك توفير فرص لتعزيز مستويات الدافعية من خلال توفير خبرات تعليمية ذات مغزى، كما أنَّه يعمل على الدمج بين أكثر من نمط من أنماط التعلم مثل التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتي فيها يجب على الطلبة حل المشكلات من خلال توثيق المعلومات، والتحليل، والتطبيق، (Sale, 2000 : 1).

إلا أنَّه بالرغم من أهمية تعليم التفكير في البيئات التعليمية؛ إلا أنَّ هناك العديد من التحديات التي تحول دون تعليم التفكير في البيئات المدرسية؛ منها على سبيل المثال كبر حجم البيئات الصفية، وارتفاع كثافة الطلبة بها، وضيق الوقت، والجهد المبذول من أجل تحويل البيئات المدرسية التقليدية إلى بيئات مدعمة لعملية التفكير، أضف إلى ذلك أنَّ ضيق الوقت الخاص بالحصّة الدراسية لا يتيح للطلبة التفاعل التام مع المعلم، وطرح التساؤلات المختلفة، (Keyser & Broadbear, 1999 : 113).

أنماط التفكير:

ترتبط عملية التعلم ارتباطاً وثيقاً بعملية التفكير، وبالتالي، فإنَّ البحث في أساليب التعلم يقتضي البحث بالتفكير، فلا يمكن الارتقاء بالتعليم إلا بالارتقاء بالفكر الإنساني للمتعلم، والعكس صحيح، حيث يعمل الارتقاء بالتعليم على تنمية فكر المتعلم والارتقاء به.

وينظر البعض إلى التفكير على أنه إمعان النظر في الأشياء، أو الموضوعات، أو الظواهر للوصول إلى حكم قاطع سديد، وله صور متعددة تختلف باختلاف الغرض الذي يرمي إليه المفكر، فقد يكون الغرض منه محاولة التفكير في معنى كلمة معينة، وهذا يطلق عليه الفهم، وقد يكون التفكير لمحاولة إثبات شيء لشيء أو نفيه عنه، وهو الحكم، كما قد يكون معرفة انطباق عام ينطبق على مجموعة معينة من الأفراد، أو الجماعات، وهو الاستقراء، ويمكن أن يكون التفكير لاستنباط حكم جديد من حكمين معروفين فيطلق عليه القياس، وقد يكون الغرض من التفكير هو معرفة السبب في حادثة ما، أو أمر ما من الأمور فيطلق عليه التعليل، (العدل، ٢٠١٠ : ٢٢٠).

ويُعرف نمط التفكير "بأنه الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه، وهو يتأثر بسمات الفرد الشخصية" (غانم، ٢٠٠٩ : ٢٩)، ويوجد العديد من الأنماط للتفكير أبرزها ما يلي :

١. التفكير التحليلي

ويمكن النظر إلى التفكير التحليلي على أنه ذلك الفصل المحرد للكل إلى مجموعة من الأجزاء من أجل دراسة العلاقة بين الأجزاء المختلفة، (3 : MONTAKU, 2011). وتأتي أهمية التفكير التأملي بالنسبة للطلبة عندما يواجهون مواقف تعليمية غامضة، أو في تحديد، أو تكوين مشكلة تعليمية، والرغبة في حلها، وهي تتطلب الاستعانة بمهارات التفكير، والاستقصاء؛ وبخاصة في حالة بعض المشكلات التعليمية غير الواضحة المعالم، (Robbins, 2011: 44).

٢. التفكير الإبداعي

هو نمط من التفكير يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجدة، والأصالة؛ بالإضافة إلى عدد من القدرات مثل الطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والقدرات التحليلية، والتركيبية، (غانم، ٢٠٠٩ : ٣٥). والتفكير الإبداعي يتمثل في إنتاج أفكار جديدة، وغير مسبوقه، (3 : Marrapodi, 2003).

ويُعرف التفكير الإبداعي على أنه أحد أنماط التفكير التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وكذلك عن غيره من الأشياء التي تستخدم الذكاء الاصطناعي مثل الحاسوب، والإنسان الآلي، وغيرها من الأجهزة التي تُعطي أوامر، أو تعليمات على تكرار عمليات روتينية تكرارية ليس فيها أي نوع من

المهارات، والإبداع في التفكير، فالإنساني هو ظاهرة معقدة اهتم بها الكثير من العلماء، وقاموا بشرحها على مر العصور، (Kampylis,2010:19).

وقد أصبح التعليم المعتمد على التفكير الإبداعي هو السمة الرئيسية للنظم التعليمية الحديثة، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة دانيل (Daniel,2001). ويستخدم مفهوم الإبداع ليشير إلى العمليات العقلية، والمزاجية، والدافعية، والاجتماعية التي تؤدي إلى الحلول، والأفكار، والتصورات، والأشكال الفنية، والنظريات، أو المستحدثات التي تكون فريدة، وجديدة، (العتيبي، ٢٠٠١ : ١٥).

ومن هنا فإن الإبداع يتطلب الأصالة في التفكير، والتي تتجلى أكثر ما تتجلى في القدرة على رؤية المشكلة، وتحديدتها، وطرحها على شكل مسألة، والقدرة على إيجاد حل ملائم، وجديد، ومبتكر لها اعتماداً على قواه، وقد أشار جيلفورد إلى أن أصالة التفكير تعني إنتاج ما هو غير مألوف، وما هو بعيد المدى، وما هو ذكي، وحاذق من الاستجابات، (غباري وأبو شعيرة، ٢٠٠٩ : ٣٥٣).

ويمكن النظر إلى التفكير الإبداعي على أنه ذلك النوع من التفكير الذي يتضمن القدرة على إنتاج أفكار متنوعة (الطلاقة)، وتنسم هذه الأفكار بالحدثة، والتفرد (الأصالة)، وتوضح هذه الأفكار بشكل مفصل (التوسع أو الاستفاضة)، وأخيراً القدرة على التوصل إلى عدد من المقترحات، أو الحلول الجديدة من المثير الواحد، (Wang, 2007 : 26).

ويُعدُّ التفكير الإبداعي أحد القدرات الفطرية الموجودة لدى كافة الأفراد، والتي يمكن تنميتها من خلال التعلم، أضف إلى ذلك أن التفكير الإبداعي يعد عامل هام من العوامل التي تساعد في التغلب على المشكلات التي قد تصادف الأفراد في كافة المواد الدراسية، وعليه فإنه يمكن القول بأن تعزيز مهارات التفكير الإبداعي بين الطالبات يُعدُّ من العوامل الهامة المستخدمة في التصدي للتحديات التعليمية في الوقت الراهن، (Kampylis et al., 2011:1). ونجد أن مهارات التفكير الإبداعي تتضمن عدد من العمليات المعرفية التي تساعد على توليد عدد من الأفكار الجديدة؛ من خلال جمع، أو تغيير، أو إعادة تطبيق الأفكار الحالية من أجل تخيل، أو ابتكار شيء جديد لم يخطر على بال أحد من قبل، (AL-khayat, 2012, 53).

٣. التفكير التأملي

ويمكن النظر إلى التفكير التأملي على أنه ذلك النشاط المقصود الذي يقوم به الفرد، بما يمكنه من متابعة، وتحليل، وتقييم عملية التعلم الخاصة به في ضوء مدى تحقق الأهداف التعليمية، ومدى استمرارية الدافعية أثناء القيام بالعمل، ومدى القدرة على توليد اتجاهات تعلم جديد تساعد في تحسين مستويات الأداء، وهناك العديد من الإستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها في أثناء عملية التفكير التأملي مثل كتابة المقالات، والخرائط المفاهيمية، والتساؤلات، وأنشطة التقييم الذاتي، (Gurol, 2011 : 388)، ويساعد

التفكير التأملي الطلبة على استثارة مهارات التفكير العليا الخاصة بهم من خلال تشجيعهم على الربط ما بين المعارف الجديدة، والمعارف السابقة، والتفكير في المصطلحات المجردة، والملموسة، وتطبيق إستراتيجيات معينة خاصة بالمهام الجديدة، والفهم الجيد لطبيعة إستراتيجيات التفكير، والتعلم التي يتم استخدامها، (Song et al., 2005 : 1).

٤. التفكير العلمي

وهو المنهج الذي يتم بمقتضاه تفسير أي ظاهرة بالكشف عن الأسباب التي أدت إلى حدوثها على هذا النحو، وهو تفكير منظم يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في أعماله المهنية، أو في علاقته مع العالم المحيط به، فهو يبنى على مجموعة من المبادئ، ويجمع بين التفكير الاستنباطي، والاستقرائي، ففي الاستنباط يرى الإنسان أن ما يصدق على الكل يصدق على الجزء، والتفكير الاستقرائي يثبت المقدمات التي ينطلق منها التفكير الاستنباطي، (غانم، ٢٠٠٩ : ٣٢).

ويُعرف الحازمي (١٤٢٧ : ١١) التفكير العلمي بأنه ذلك البناء العام الذي يتسم من خلاله أعمال العقل من أجل اكتشاف حقيقة مجهولة، أو البرهنة على حقيقة معلومة في خطوات عملية منطقية مقصودة منظمة مدروسة.

ويمكن النظر إلى التفكير العلمي على أنه تطبيق للطرق، والمبادئ الخاصة بالاستقصاء العلمي في عملية التفكير، والنمو المعرفي، والتربية العلمية، (Zimmerman, 2007 : 173).

وعند الحديث عن التفكير العلمي في البيئات المدرسية فإنه ينبغي الأخذ في الاعتبار مبدئين أساسيين: وهما المحتوى المقدم للطلبة، والذي يتضمن عدداً من الموضوعات المختلفة، مثل الفيزياء، والأحياء، والكيمياء، والعلوم الأرضية، بالإضافة إلى عدد من المصطلحات المختلفة التي يتم التأكيد عليها مثل الاتزان، والوقت، والتغذية الراجعة، والعلاقات السببية، أمّا المبدأ الثاني، فهو العمليات، والتي تتضمن عدداً من الأنشطة مثل صياغة الافتراضات، وتصميم التجارب، والملاحظات، وتقييم مستوى النتائج التي يتم التوصل إليها، (Klahr et al., 2011 : 971).

٥. التفكير الناقد

ويمكن النظر إلى التفكير الناقد على أنه أحد العمليات العقلية المعتمدة على تحليل، أو تقييم المعلومات سواء المرتبطة بالبيانات، أو الافتراضات التي يتم تقديمها، أو يمكن النظر إلى التفكير الناقد على أنه التقدم التدريجي من التفكير السطحي إلى التفكير المتعمق المعقد، (Hove, 2011 : 8). ويتضمن التفكير

الناقد عدد من المهارات مثل التعرف على المعلومات، وتحليل مدى مصداقيتها، وتحديد ما إذا كانت تلك المعلومات متفقة مع المعلومات السابقة الموجودة لدى الشخص أم لا، وكذلك التوصل إلى عدد من النتائج في ضوء المعلومات المتاحة، ويعدّ التفكير الناقد أحد أنماط التفكير الذي يساعد على تعزيز المهارات ما وراء المعرفية، (Miri et al., 2007 : 356).

وترى الباحثة أنه لكي تتم عملية تحسين مستويات التفكير الناقد فإنه يتحتم على التربويين بناء مجتمع من المفكرين في داخل البيئة المدرسية، وخلق فرص حقيقية تساعد على تحسين مستويات التفكير الناقد؛ من خلال التشجيع على المناقشة، وطرح الأسئلة، ومحاولة التغلب على أية معوقات قد تعوق تفعيله في البيئات المدرسية، وكذلك تطوير الأدوات العقلية التي تمكن الطلبة من الوصول إلى مستوى الكفاءة في التفكير الناقد، وتدريب الطلبة على خطوات التفكير الناقد، وأخيراً تقييم مستوى الكفاءة في التفكير الناقد التي وصل إليها الطلبة، ففي هذه المرحلة يحتاج المعلم لبذل الجهود حتى يتعلم الطلبة مهارات التفكير الناقد، وهيئة الطالب للحياة لكي يستطيع التغلب على المشكلات التي يواجهها من خلال إعمال عقله، وتشجيعه على تعلم مهارات التفكير الناقد في البيئة المدرسية، ومن ثم خارج تلك البيئة، فمن غايات التعليم في المملكة العربية السعودية إعداد المتعلمين عقلياً، وسلوكياً، وإيمانياً، وأخلاقياً، وعلمياً، ومهنياً، ونفسياً، وجسماً؛ ليكونوا مواطنين صالحين يعرفون ربهم، ودينهم، ويستقيمون على شرعه، ويسهمون بإيجابية في المجتمع.

ويعدّ علماء التربية المعاصرون التفكير الناقد أحد أهم أهداف التربية؛ مما يتطلب معه تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد، فلا بد من السعي لتحقيق هذا الهدف، وتبني المعلمين لطرق التدريس الحديثة التي تشجع على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتخرج جيل واعٍ، وقادر على التفكير الناقد.

المبحث الثالث التفكير الناقد

مقدمة:

يرجع تاريخ ظهور التفكير الناقد إلى الفيلسوف اليوناني سقراط (٤٦٩-٣٩٩ قبل الميلاد)، والذي شجع تلاميذه على طرح الأسئلة، والتفكير، ولقد قام سقراط بتقديم إستراتيجية الاستقصاء الجدلي dialectic inquiry، والتي مازالت تستخدم حتى وقتنا هذا. وبعد وفاة سقراط نهج تلاميذه نفس النهج الذي سار عليه واستمروا في الدعوة إلى أهمية التفكير بطريقة ناقدة، حيث اعتقد أفلاطون أن الحقيقة، والعدل، والحكمة، والخير هي قيم يمكن أن تتحقق من خلال تحقيق نوعاً من التفاعل بين الحوار، والمنطق، (Thurman, 2009, 16-17).

وبالرغم من أن أصول ذلك العلم تعود إلى سقراط منذ أكثر من (٢٠٠٠) سنة، إلا أن الفيلسوف، وعالم النفس الأمريكي جون ديوي (John Dewey) يُعدّ هو الأب الروحي للتفكير الناقد في العصر الحديث، وقد أطلق ديوي على التفكير الناقد لفظ " التفكير التأملي Reflective thinking " والذي عرفه على أنه ذلك النوع من التفكير الفعال، المتواصل لأي شكل من أشكال المعرفة في ضوء الخلفيات، أو الأسس المختلفة التي تدعمها، والتي من خلالها يُمكن الوصول إلى عدد من الاستنتاجات التي توضحها، (Fisher, 2001 : 2).

ويُعدّ مصطلح التفكير الناقد هو أحد المصطلحات الواسعة النطاق، والتي تتضمن عدد من مهارات التفكير المختلفة (على سبيل المثال التعرف على الافتراضات، والتحديد، والتعامل مع عمليات الالتباس أو الغموض، وإصدار العديد من الأحكام، وتحليل الحجج، والإجابة عن الأسئلة، والحكم على مدى المصدقية، أو الأهلية الخاصة بأمر ما)، وغيرها من مهارات التفكير، والتي أشار بعض الباحثين إلى أن عدد المهارات المتضمنة في مجال التفكير النقدي يصل إلى ما يقارب من (١١٨) مهارة، (Anderson & Soden, 2001 : 37).

تعريف التفكير الناقد:

وعند النظر إلى مصطلح التفكير الناقد نجد أن ذلك المصطلح مكون من مقطعين، ومشتق في حقيقة الأمر من الكلمة اليونانية "kriticos"، والتي تعني إصدار حكم، والكلمة اليونانية "Kriterion"، والتي

تعني المعايير، وعليه فإنه يمكن القول بأن التفكير الناقد كان يعني القدرة على إصدار الأحكام وفقاً للمعايير المتعارف عليها، (Thurman, 2009 : 11).

والتفكير الناقد هو ذلك النمط الذي يميز بين الموضوعات، ويبحث عنها أيضاً كما يبحث عن التناقضات التي تساعد على التقدم، والتطور؛ ويهتم الأفراد الناقدون بإصدار الأحكام عن ظواهر معينة، وتحديد الأحكام، والمبادئ العامة؛ ويحاول الأفراد الناقدون الاحتفاظ بالعلاقات لإحداث تحولات متطورة تؤدي لاكتشاف العناصر المفقودة من النظام الحالي، وبالتالي تكون ترتيبات جديدة تتضمن تلك العناصر، (العدل، ٢٠١٠ : ٢٧٩).

والتفكير الناقد نشاط عقلي مركب، وهادف؛ ومحكوم بقواعد المنطق، والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها؛ غايته التحقق من الشيء، وتقييمه بالاستناد 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)، (غانم، ٢٠٠٩ : ٣٤). ويمكن النظر إلى التفكير الناقد على أنه قدرة الفرد على متابعة الأسئلة من خلال البحث الموجه ذاتياً، والاستقصاء المعرفي، والقدرة على تقديم الحجج، والبراهين لدعم الأفكار التي يقوم بتقديمها، (Thompson, 2011 : 1).

كما يمكن تعريف التفكير الناقد على أنه ذلك النوع من التفكير القائم على عدد من المبادئ، والأسس التي تدور في محورها حول التعرف على المشكلات، والاستقصاء المنطقي، والتحليل المفاهيمي، والتفكير المنطقي، وتحديد المقدمات، والتوصل من خلالها لعدد من النتائج الصحيحة (Adeyemi, 2012 : 159). ويمكن أيضاً تعريف التفكير الناقد على أنه مجموعة من المهارات العقلية التي يمكن تعليمها، وتدريبها بصورة مستقلة، ويرى أنصار ذلك الاتجاه أن مهارات التفكير الناقد هي مهارات يمكن اكتسابها، وتعلمها كمجال منفصل عن باقي المجالات الأخرى، ومن ثم يتم انتقال الأثر الخاص بالقدرات التي يتم تعلمها إلى غيرها من المجالات المعرفية، (Bronson, 2008 : 37). ومن أشهر من تبني هذا المسلك في تعريفه للتفكير الناقد كان إنيس (Ennis 1989) كما ورد في باثكانون (8 : Puthikanon, 2009)، والذي أشار إلى تعريف التفكير الناقد على أنه ذلك التفكير المنطقي التأملي الذي يركز على الكيفية التي يمكن من خلالها اتخاذ القرارات، أو القيام بالأشياء المختلفة، كما أن ذلك النوع من التفكير مرتبط بالعديد من أنماط التفكير الأخرى، ويتضمن عدد من مهارات التفكير العليا.

ولقد عرف ريتشارد باول Richard paul التفكير الناقد على أنه أحد أساليب التفكير -سواء أن كانت خاصة بمادة أو بمحتوى أو بمشكلة - وفيها يقوم القائم بعملية التفكير بتحسين الجودة الخاصة بتلك العملية من خلال التركيز على البنات الخاصة بعملية التفكير، ووضع عدد من المعايير المعرفية لتحديد توجه

تلك البنيات. ويُعدُّ ذلك التعريف من التعريفات الهامة التي نُحِت في جذب انتباه العديد من الباحثين في المجال الأكاديمي؛ ذلك لتركيزها على أن تطوير القدرة النقدية الخاصة بالفرد لا يتأتى إلا من خلال التفكير في عملية التفكير ذاتها الخاصة بالفرد، (Fisher, 2001 : 4-5).

وكذلك يمكن التطرق إلى تعريف التفكير الناقد على أنه تلك العملية التي يتمُّ من خلالها اختبار الفرضيات، والحجج التي تُحدد ما ينبغي فعله، وما لا ينبغي فعله، أو بعبارة أخرى يمكن القول بأن التفكير الناقد هو رحلة البحث عن إجابات للأسئلة المختلفة التي قد تتبادر إلى ذهن الفرد، وعليه فلا عجب من القول بأن طرح الأسئلة يُعدُّ أحد المهارات الهامة المستخدمة في عملية التفكير الناقد (Ruggiero, 2012 : 19).

ويمكن أيضاً تعريف التفكير الناقد على أنه تلك العملية المعقدة المكونة من عدد من المدلولات، والمتضمنة لعدد من المهارات، والاتجاهات، وعادة ما تتضمن هذه العملية التعرف على الحجج الخاصة بالأفراد الآخرين، وتقييم مدى الملائمة الخاصة ببدايات وجهات النظر، وتقييم وجهات النظر المخالفة بطريقة نزيهة، والقدرة على قراءة ما بين السطور، والنظر لما وراء الأمور، والتمييز ما بين الافتراضات الصحيحة، والافتراضات الخاطئة، والتعبير عن الموضوع بشكل منظم، واستنتاج النتائج، والتعبير عن وجهات النظر بطريقة منظمة، ومنطقية بما يسمح بإقناع الآخرين، (Cottrell, 2005 : 2).

وكما يمكن تعريف التفكير الناقد على أنه استخدام للمهارات، أو الإستراتيجيات المعرفية من أجل زيادة احتمالية حدوث النتيجة المرغوبة، كما يتضمن التفكير الناقد تقييم الأساليب المنطقية المستخدمة في عملية اتخاذ القرارات، (Scott, 2008 : 40).

ومما سبق تتفق التعريفات السابقة للتفكير الناقد على أنه عملية تتم بالحجج، والبراهين، والتقييم من خلال الحكم على الأمور، والتمييز بين الافتراضات الصحيحة، والخاطئة، والتعبير عن النتيجة بطريقة منطقية.

خصائص التفكير الناقد:

يتميز التفكير الناقد بوجود سبع خصائص أساسية وهي:

١. أن ذلك النمط من التفكير قائم على التفكير الموجه، أو القائم على النتيجة.
٢. أن يأخذ ذلك التفكير في الاعتبار الاحتياجات المجتمعية.
٣. أن يكون مرتكز على المنهجية العلمية، ويتطلب الاستعانة بعدد من المعارف، والمهارات، والخبرات.
٤. أن يتركز في المقام الأول على المعايير المهنية، والقواعد الأخلاقية.

٥. أن يتطلب الاستعانة بعدد من الإستراتيجيات، والتي تعزز من مستوى القدرات التي يتمتع بها الأفراد (تعزيز نقاط القوة التي يتمتع بها الفرد).
٦. أن يقوم من نقاط الضعف، والمشكلات التي قد تنتج عن الطبيعة البشرية.
٧. أن التفكير الناقد يجعل صاحبه دائماً في حالة التقييم المستمر، والتصحيح الذاتي، والعمل الدائم لتحسين مستوى المهارات التي يتمتع بها الفرد، (Hagan, 2005 : 20).
- أضف إلى ما سبق أن هناك خمس خصائص أساسية تميز الأفراد المستخدمين للتفكير الناقد ذكرها (Hagan, 2005 : 15)، والتي يمكن توضيحها في النقاط التالية:

١. دائماً ما يميل الأفراد المستخدمون للتفكير الناقد إلى الانخراط في أنشطة الحياة اليومية، وهو ما يجعل التفكير الناقد نشاط أكثر إيجابية، وأكثر إثارة.
٢. دائماً ما يميل الأفراد المستخدمون للتفكير الناقد إلى صياغة عدد من الافتراضات للوصول إلى الاستنتاج الصحيح؛ ذلك لأن التفكير الناقد بالنسبة لهم يُعدُّ عمليةً، وليس نتيجةً.
٣. تنوع عمليات التفكير التي يستخدمها الأفراد ذوي التفكير الناقد وفقاً لتغير السياق الذي يحدث فيه.
٤. التفكير الناقد كعملية في حد ذاته لا ينبع من فراغ، وإنما ينبع من عدد من المشكلات التي يتعرض لها الفرد، ويحسن التصرف فيها.
٥. يوازن الأفراد المستخدمون للتفكير الناقد ما بين العواطف، والانفعالات الخاصة بهم، وما بين مستوى المنطق الذي يتم الاستعانة به.

ويذكر غانم (٢٠٠٩ : ٣٤) أن التفكير الناقد يتضمن عدة مهارات هي على النحو التالي:

- الاستقلال في التفكير عن الآخرين، أو الظروف البيئية المحيطة بالفرد.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- الأخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب المختلفة للموضوع.
- التمييز بين المعلومات، والآراء، والإدعاءات.
- تجنب الأخطاء الشائعة في التفكير المنطقي.
- البحث عن بدائل متعددة للأمر الواحد.

معايير التفكير الناقد:

وترجع أهمية المعايير في التفكير الناقد إلى الرغبة في تقييم الحجج الخاصة التي يقدمها الأفراد الآخريين، أو لدعم القرارات الخاصة بهم، وقياس مدى المصادقية الخاصة بالأفكار، ومدى الملائمة الخاصة بالمنطق العقلي، والأخلاقي المستخدم في الحكم على الظواهر المختلفة. وقد تأخذ هذه المعايير شكل قوانين، أو تشريعات مرتبطة بالموقف محور الاهتمام؛ لأنه من المؤكد أن المعايير المستخدمة في تقييم بناء هندسي سوف تختلف عن المعايير المستخدمة في تقييم قضية قانونية، بل أن هذه المعايير تُعد ذات أهمية من منطلق استخدامها ليس فقط في تقييم وجهات نظر الطرف الآخر؛ ولكن في تقييم مستويات التفكير الخاصة بالفرد ذاته، ومدى الكمال التي يتمتع بها مستوى تفكير الفرد، أو قد يتم استخدامها في الحكم على مستوى أداء الطلبة، فيما يتعلق بمستوى الوضوح، أو الدقة، أو الخصوصية، أو الملائمة، أو الكمال، أو المنطقية الخاصة بالإجابات إزاء موضوع معين، (Lai, 2011 : 17).

أهمية تعليم التفكير الناقد:

وفي المجال التعليمي نجد أن التفكير الناقد ما هو إلا ممارسة لمهارات التفكير العليا، والتي ترتبط بشكل، أو بأخر بالقدرة على التفكير بطريقة منطقية وفقاً للمعلومات المتاحة عن الموضوع، وعليه فإننا نجد أن توظيف التفكير الناقد في العملية التعليمية يتطلب تضمين ستة مهارات معرفية أساسية، وهي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وجدير بالذكر هنا أن آخر ثلاث عمليات معرفية تُعد من مهارات التفكير العليا، (Puthikanon, 2009 : 10).

وعند ما يتم الدمج ما بين التفكير الناقد، وبين المهارات ما وراء المعرفية في عملية التعلم، فإن النتيجة الحتمية ستكون تحسن مستوى الكفاءة، والفاعلية الخاصة بعملية التعلم، وتوفير التغذية الراجعة المناسبة للطلبة؛ لتحسين مستوى المهارات التي يتمتعون بها، (Thomas, 2011 : 27). ولكي تتم عملية دمج مهارات التفكير الناقد في المحتوى الدراسي المقدم للطلبة، فإن الإستراتيجيات التدريسية ينبغي أن تركز بشيء من التفصيل على عملية التعلم، وعلى الكيفية التي ستمكن الطلبة من اكتساب المعلومات. أضف إلى ذلك أن الواجبات المترتبة، والاختبارات، والمسابقات ينبغي أن تركز بشكل أكثر على التحديات الفكرية، والمعرفية بدلاً من تركيزها على استدعاء المعلومات من الذاكرة، (Snyder & Snyder, 2008 : 91-92).

والتفكير الناقد باعتباره مجموعة من المهارات، والقدرات، والافتراضات المعرفية يساعد على إتقان المادة التعليمية، كما يساعد على تحسين مستويات تقدير العقل، والمنطق؛ كما يشجع الطلبة على الاكتشاف، ومعالجة المعلومات الخاصة بالقضايا المعقدة، والأخذ في الاعتبار جوانب الآراء المختلفة، كما يساعد على تعويد الطلبة على السير في تسلسل منطقي بدءاً من المقدمات، ووصولاً إلى النتائج، وتحليل المفاهيم، والنظريات، والتعرف على الأسس التي قامت عليها، وحل المشكلات المختلفة، والربط بين

الموضوعات المختلفة، والاستفادة من المعلومات في السياقات الجديدة، والتأكد من صحة الافتراضات من خلال التجريب، (8 : Paul & Elder, 2007).

أضف إلى ما سبق أن المعلمين الذين يلجئون إلى الاستعانة بالتفكير الناقد في العملية التعليمية يتيحون فرصة أكبر للطلبة لتقييم مدى الصحة الخاصة بعمليات، ومهارات التفكير الخاصة بهم، ومثل ذلك التقييم الذاتي الدقيق يساعد على إعداد الطلبة بشكل أفضل للحياة العملية، كما يؤهلهم بالمهارات اللازمة لمواكبة تحديات القرن الحادي، والعشرون بما يؤهلهم للنجاح سواء أن كان ذلك على المستوى التعليمي، أم على المستوى المهني، أم على مستوى الحياة ككل، (17 : Hove, 2011).

مكونات التفكير الناقد:

كما سبقت الإشارة فإن التفكير الناقد هو تلك العملية التي يمكن من خلالها تقييم الحجج، والبراهين المقدمة، والتعرف على ما إذا كانت النتائج تسير في اتساق منطقي مع ما تم تقديمه من مقدمات أم لا، والأخذ في الاعتبار لأكثر عدد من الحلول البديلة، (1 : Fani, 2009). والتفكير الناقد بوصفه عملية، فهو في حقيقة الأمر يتكون من عدد من المكونات، وهناك أربعة مكونات أساسية للتفكير الناقد، والتي يمكن استعراضها في النقاط التالية:

أولاً : المعرفة Knowledge

تعرف المعرفة على أنها ذلك النوع من المعلومات المتناسقة، والمرتبطة بالسلوك ذات المعنى، وتميز تلك المعرفة بعناصرها الضمنية، والتي يتم اكتسابها للمرة الأولى من الخبرة العملية التي يمر بها الفرد (340 : Tippins, 2003). ويشير مكون المعرفة إلى ما يتم استخدامه أثناء التفكير بطريقة ناقدة، وهنا ينبغي الإشارة إلى دور المعارف السابقة التي تمكن المتعلم من الحكم على مدى المصداقية الخاصة بالمعلومات، وتحليل الأهداف، وحل المشكلات، أضف إلى ذلك أن المعرفة السابقة تسهم في مساعدة المتعلمين على الربط ما بين المعارف السابقة، وبين المعارف الجديدة (13 : Thurman, 2009).

ثانياً: الاستدلال Inference

ويشير الاستدلال إلى قدرة المتعلم على الربط ما بين وحدتين، أو أكثر من الوحدات المعرفية، ويساعد ذلك المكون المتعلمين على الفهم، والتفكير بطريقة أكثر عمقاً، وذات مغزى ومدلول، ويندرج تحت ذلك المكون التفكير الاستنباطي، والتفكير الاستقرائي، (13 : Thurman, 2009).

ثالثاً: التقييم Evaluation

ويتضمن ذلك المكون عدد من المهارات الفرعية متضمنة (التحليل، والحكم، والتقدير، وإصدار الأحكام)، ويشير التحليل إلى قدرة المتعلمين على التعرف، واختيار المعلومات المرتبطة بالموضوع، أمّا الحكم

فهو يرتبط بتقييم مدى المصداقية الخاصة بالمعلومات، فعملية التقدير هي التي ترتبط بمقارنة، واختيار، وتنظيم المعلومات، وأخيراً فإن إصدار الأحكام تتضمن استخدام القيم لإصدار عدد من الاستجابات الأخلاقية، والوجدانية إزاء المعلومات التي يتم تقديمها (Thurman, 2009 : 13).

رابعاً: ما وراء المعرفة **Meta-cognition**

وتتضمن المهارات ما وراء المعرفة عدد من العمليات العقلية التي تسمح للطلاب بالتعرف على الكيفية التي تمت من خلالها عملية التفكير، وتتضمن تلك المهارات التخطيط، والرصد والمراقبة، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والإستراتيجيات الخاصة بتذكر المعلومات (AL-khayat, 2012 : 53). ويمكن القول أنه إذا نجح المتعلمون في تطوير المكوّن ما وراء المعرفي، فإن ذلك يعني تطوير قدرتهم في التعامل مع عملية التفكير ذاتها؛ فهم منشغولون بعملية التفكير الذاتية الخاصة بهم، كما يقومون بتنظيم تلك العملية، ويُعدّ المكوّن ما وراء المعرفي من أهم مكونات التفكير الناقد؛ ذلك لأنه يسمح للمتعلمين برصد مدى الملائمة الخاصة بالمعلومات التي تمت على أساسها تشكيل الآراء الخاصة بالمتعلم، والقيام بعملية الاستنتاج المنطقي، (Thurman, 2009 : 13-14).

مهارات التفكير الناقد:

وهناك عدد من مهارات التفكير الناقد التي يجب أن تتوافر لدى الأشخاص المستخدمون لذلك النوع من التفكير حددها باكر، و ريود (Baker & Rudd, 2001 : 174) في النقاط التالية:

- القدرة على التمييز ما بين الحقائق التي يمكن التحقق منها، وما بين الافتراضات، والإدعاءات.
- التمييز ما بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وما بين المعلومات بعيدة الصلة عن موضوع المناقشة.
- تحديد مدى الدقة، والواقعية التي تتمتع بها العبارات.
- تحديد مدى مصداقية مصدر المعلومات.
- التعرف على الحجج، أو الإدعاءات الغامضة، أو المهمة.
- تحديد الافتراضات غير المعلن عنها، أو مصرح بها.
- الكشف عن أوجه التحيز في موضوع معين.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على التناقضات المنطقية التي تحدث أثناء عملية التفكير.
- تحديد مدى القوة الخاصة بحجة، أو افتراض معين.

ويمكن القول بأن الأفراد الذين يفكرون بطريقة ناقدة يمتلكون في حقيقة الأمر عدد من المهارات التي تميزهم عن الأفراد الذين يستخدمون الأنماط التقليدية في التفكير مثل حب الاستطلاع، والإطلاع الدائم، والثوق في قدرة العقل، والانفتاح على الخبرات الجديدة، والمرونة في التفكير، والقدرة على تقديم أحكام صادقة دون أية تحيز، والقدرة على تنظيم المسائل المعقدة، والمثابرة في البحث وصولاً إلى المعلومات الصحيحة، واختبار المعايير، والرغبة في الاستقصاء، والبحث المستمر، (Thomas, 2011 : 28). ولقد أشار فاني (Fani, 2009 : 2) إلى عدد من مهارات التفكير الناقد، وهي كما يلي:

- مهارة التفسير **Interpretation**: وتتضمن القدرة على فهم المعلومات.
- مهارة التحليل **Analysis**: وتتضمن القدرة على تحديد الحجج الأساسية.
- مهارة التقييم **Evaluation**: وتتضمن القدرة على إصدار حكم بما إذا كانت الحجج المقدمة تتمتع بدرجة كبيرة من المصداقية، والصحة بالاستناد إلى قواعد المنطق، والدليل المسند.
- مهارة الاستدلال **Inference**: وتتضمن القدرة على تقرير ما يتم تصديقه بناءً على القواعد المنطقية، وكذلك القدرة على فهم العواقب المترتبة على القرارات، والأمر التي يتم اتخاذها.
- مهارة الشرح **Explanation**: وتتضمن القدرة على توصيل عملية التفكير للآخرين.
- مهارة التنظيم الذاتي **Self-Regulation**: وتتضمن القدرة على رصد مستويات التفكير الخاصة بالطلبة، وتصحيح مسارات التفكير بطريقة منطقية.

ويمكن تحسين مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال استخدام عدد من الإستراتيجيات التدريسية التي تعمل على مشاركة الطلبة بصورة فعالة في عملية التعلم؛ بدلاً من الاعتماد على طريقة المحاضرة، وتذكر المعلومات، وكذلك التركيز على عملية التعلم ذاتها، وليس على المحتوى الدراسي الذي يتم تقديمه فقط، واستخدام عدد من الاستراتيجيات التقييمية التي تتيح للطلبة قدرًا من التحدي المعرفي، (Snyder & Snyder, 2008 : 90).

متطلبات تعليم التفكير الناقد:

أشار إدوارد جلاسير Edward Glaeser الأستاذ بجامعة هارفارد إلى أن عملية التفكير الناقد ليست عملية عشوائية بل هي عملية منظمة يلزم لحدوثها توفر عدد من القدرات من بينها القدرة على التعرف على المشكلات، والعمل على إيجاد حلولاً لها، وجمع عدد من المعلومات ذات الصلة بالموضوع، والبحث عن الافتراضات التي يمكن السير عليها إزاء التفكير في موضوع معين، وكذلك يتطلب التفكير الناقد القدرة على فهم، واستخدام اللغة بدقة، ووضوح، وعدم تحيز، والقدرة على تفسير البيانات، وتقييم العبارات، والتعرف على العلاقات المنطقية الموجودة بين الأشياء، والقدرة على التوصل إلى عدد من

الاستنتاجات، والتعميمات المنطقية، وإعادة تنظيم نماذج التفكير وفقاً لمستوى الخبرات التي يتمتع بها، (Fisher, 2001:7). ويتطلب الاستعانة بالتفكير الناقد بعض النقاط كما ذكرها (Hemming, 2000 : 174)، هي كالتالي:

١. استخدام المنطق.
٢. استخدام الروح النقدية.
٣. استخدام المنطق الحوارية.
٤. تقييم المعايير.
٥. إبراز العلاقات بين الأشياء المختلفة في داخل المحتوى.
٦. القدرة على استخدام العمليات النقدية.

تحديات تعليم التفكير الناقد:

هناك العديد من التحديات التي تحول دون تعليم، أو تفعيل التفكير الناقد، ومهاراته في البيئات المدرسية من بينها أن نظم التعليم الحالية، والاختبارات المعيارية التي تركز على عدد الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في المواد الدراسية، وهو الأمر الذي يتعارض مع متطلبات التفكير المنطقي؛ ذلك لأن التركيز ينصب في المقام الأول على قياس ما تم اكتسابه من المحتوى الدراسي، وليس على قياس ما نجح الطلبة في تطبيقه في الحياة العملية. أضف إلى ذلك أن طبيعة النظام التعليمي ذاته لا يساعد الطلبة على التفكير، أو التعلم بطريقة مستقلة، وبالأخذ في الاعتبار أن التفكير الناقد هو أمر يُتمُّ اكتسابه، وليس هبة فطرية؛ الأمر الذي يتطلب التدريب المستمر على المهارات التحليلية، والمنطقية، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وهو الأمر الذي لا يتوافر في معظم البيئات المدرسية، (Snyder & Snyder, 2008 : 92).

وبناءً عليه فإنه يمكن القول بأن هناك أربعة تحديات أساسية لدمج التفكير الناقد في العملية التعليمية وهي: نقص التدريب الموجه للمعلمين في مجال تعليم التفكير الناقد، وقلة المعلومات المتاحة عن مجال التفكير الناقد، وعدم وجود مصادر تعليمية كافية يمكن الاستعانة بها في ذلك المجال، والتصورات المسبقة من جانب المعلمين والمتعلمين، والتي قد تكون متحيزة بعض الشيء، ومثل هذه التصورات تعوق العديد من المهارات التحليلية، مثل التزاهة في إصدار الحكم، والانفتاح، والفضول، وأخيراً القيود المتعلقة بالوقت، (Snyder & Snyder, 2008: 92-93)، فالمعلمون يعانون من الحدود الزمنية التي تعوق الممارسة الفعلية في حجرة التعلم الصفية بحكم ضيق الوقت – الحصة ٤٥ دقيقة –، والتي تُحدُّ من التواصل الفعال مع الطلبة، وتفاعل الوجه بالوجه، وهو الأمر الذي يجعله غير قادر على الإيفاء بالاحتياجات المختلفة الخاصة بالطلبة، وهو ما يدفع المعلم إلى الاستعانة بالطرق التقليدية في التعليم للتغلب على الحواجز المتعلقة بالوقت المتاحة، (Mandernach, 2006 : 42).

ومما سبق يتضح أنّ عملية تدريس التفكير الناقد هي مهمة ليست بالسهلة؛ ذلك لوجود العديد من التحديات التي تحول دون التطبيق الفعّال لتلك الإستراتيجية في البيئات المدرسية، ولقد تطرق فاني، (Fani, 2009 : 2-3) إلى توضيح تحديات التفكير الناقد في البيئات الدراسية من خلال النقاط التالية:

أولاً: عدم وجود معايير للتقويم المناسب

يُعدُّ أحد تحديات تدريس التفكير الناقد في البيئات المدرسية، هو عدم وجود أساليب للتقويم، والتي يمكن من خلالها إصدار حكم إزاء نقاط القوة، والضعف التي يعاني منها الطلبة، فما يتعلق بالتفكير الناقد بكفاءة، وفاعلية.

ثانياً: المفهوم الغامض للتفكير الناقد

كما سبقَت الإشارة بصورة مسبقة – وبخاصة في الجزئية الخاصة بالتعريفات – فإنَّ هناك العديد من المفاهيم الخاصة بالتفكير الناقد، كما أنَّه لا يوجد إجماع بين جمهور المفكرين، والفلاسفة إزاء ذلك المفهوم، وهل ذلك المفهوم قابلاً للقياس، وإذا كانت الإجابة بنعم، فما هي أنسب الطرق التي يمكن قياسه من خلالها، ومدى ذلك القياس، كل هذه الجوانب، وغيرها تُعدُّ جوانب غامضة بعض الشيء بالنسبة للمعلم، ولا يزال المعلمون في حاجة إلى مزيد من التوضيح إزاء مفهوم التفكير الناقد، والعوامل المؤثرة فيه.

ثالثاً: غياب التسلسل المنظم في عملية تدريس التفكير الناقد

ويُعدُّ أحد تحديات تدريس التفكير الناقد في البيئات المدرسية، هو أنَّ المعلمون لا يعرفون الإستراتيجية الواضحة التي يمكن من خلالها تدريس التفكير الناقد للطلبة، كما أنَّه لا توجد صيغة واحدة متفق عليها لتطوير مهارات التفكير الناقد بين الطلبة، كل هذه الأمور تؤدي إلى عرقلة تعليم التفكير الناقد للطلبة بصورة سلسة، ورؤية واضحة.

رابعاً: الطبيعة المهددة التي تتسم بها ممارسات التفكير الناقد

يعتقد بعض المعلمين أنَّ الاستعانة بالتفكير الناقد قد يهدد من الهدوء الذي يحكم التفاعلات بين الطلبة، الأمر الذي يمكن زعزحته من خلال فتح باب للمناقشة، وطرح التساؤلات، ومن ثمَّ نجد أنَّ عدداً قليل جداً من المعلمين هم الذين يلجئون إلى الاستعانة بأنشطة طرح الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير الناقد للطلبة خوفاً من فقدان السيطرة على البيئة الصفية.

خامساً: قلة عمليات تدريب المعلمين

إذا لم يكن المعلمون على وعي تام بمكونات، وإستراتيجيات التفكير الناقد، والكيفية التي يمكن من خلالها تقديمه لطلبتهم؛ فإنَّهم بطبيعة الحال لن يكونوا قادرين على تزويد الطلبة بهذه القدرة حتى وإنَّ قاموا

بتزويدهم بهذه القدرة، فلن يكونوا قادرين على مساعدتهم على تطويرها؛ ما لم يتم تقديم برامج التدريب المناسبة للمعلمين في ذلك المجال.

ولإنجاح عملية التفكير لابد من توفر عدد من العناصر المهمة، وهي معلم مؤهل، وفعال، وهو يمثل أهم عناصر النجاح لعملية تعليم التفكير المرغوب فيه، لأنه لابد أن تكون لديه العديد من الصفات اللازمة ليكون فعال في تعليم عملية التفكير، ومن تلك الصفات أن يكون ملم بخصائص التفكير الفعّال، ومهارات التفكير المتنوعة، وأيضاً الإيمان بأهمية التفكير في حياة الناس بشكل عام، وحياة الطلبة بشكل خاص، ومتابعة الجديد، والتطورات التربوية بصورة عامة، والجديد في مجال المناهج، وطرق التدريس الحديثة بصورة خاصة. وأيضاً البيئة الصفية المدرسية، فلا بد من توفر البيئة الصفية التي تشجع على ممارسة الطلبة لعلميات التفكير بحرية تامة، وفي مناخ تربوي سليم، وأيضاً لابد من تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير كي يكون محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية، والتعلمية، وأيضاً إيمان المعلمين، والمعلمات، والمشرفين، والمشرفات، والمديرين، والمديرات بأهمية المدرسة في تنمية التفكير، وتعليمه للطلبة.

المبحث الرابع الاتجاهات

مقدمة:

إنَّ دراسة الاتجاهات لها أهمية كبيرة في العديد من المجالات، والميادين، ومنها التربية ، والتعليم والإدارة، وإلى غيرها من المجالات الأخرى، حيث أنَّ أساس العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات التي تعوق تحقيقها، أو تحقيق أهدافها، وعلى الرغم من قدم مفهوم الاتجاه في علم النفس لكن لا يزال العلماء يختلفون، كما يحدث في معظم المفاهيم النفسية في تعريف الاتجاه، وتصور طبيعته، ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف من خلال البحوث، والدراسات التي تناولت دراسة موضوع الاتجاهات، فالبعض يعتبر الاتجاه مفهوماً اجتماعياً، وآخرون يعتبرونه مفهوماً تربوياً، ونفسياً؛ ومن جهة أخرى فإنَّ أغلب الباحثين يتفقون على أنَّ الاتجاهات مكتسبة، فهي تتكون نتيجة للخبرات، والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته المختلفة؛ وتتمارس تأثيراً توجيهياً على استجابات الفرد نحو كل الموضوعات، والمواقف المتعلقة به ونجد أنَّ موضوع الاتجاه يتعلق بالأمور التي لها طبيعة جدلية، والتي تكوّن مشاعر الناس، وتصوراتهم المتعلقة بهذا الموضوع، أو هذه الموضوعات، وأنَّ مقياس الاتجاه هو قياس مدى قبول الشخص، أو رفضه أو مدى تأييده، أو معارضته لموضوعات محددة. وكما اختلف البعض كذلك حول نسبة ثبات الاتجاه، ويمكن من خلال عرضنا لتعريفات الاتجاه معرفة وجهات النظر المختلفة عن تكوين الاتجاه، ومفاهيمه الأخرى.

والاتجاهات هي أمور داخلية تعبر عن مشاعر الأفراد، وتعكس ميولهم الايجابية، والسلبية نحو شيء معين، وهذا العبير عن المشاعر، والميول يمكن معرفته من خلال سؤال الفرد، فإذا كانت الإجابات ايجابية، فتعني ميولاً ايجابياً اتجاه شيء معين، والعكس ؛ وهو تعبير لفظي عن الرضا، والقبول، أو عدم الرضا، والعزوف، بحيث تحدد نوعية، أو شكل الاتجاه اجتماعياً، أو تربوياً، أو نفسياً، وهي تلك الميول الناجمة عن التعلم، أو الخبرات السابقة التي تجعل الفرد يتصرف بطريقة ايجابية، أو سلبية ثابتة نسبياً حول الشيء. ويعرف جوردون البورت (Allport,G) الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد العقلي، والعصبي، انتظمت من خلال الخبرة الخارجية، ولا يقيس الاتجاه آراء الفرد للموضوعات التي تدخل في إطار العلم، أو الحقائق الثابتة، أو المسلمات.

وقد أخذت دراسة الاتجاهات تنمو نمواً متزايداً خلال السنوات الأخيرة؛ لما لها من أهمية موازية لأهمية الإدراك باعتبارهما الوجه الآخر لتشكيل السلوك الباطن للفرد الذي ينعكس على سلوكه الظاهر، وكما هو معلوم أنَّ من أهم وظائف التربية بصفة عامة أنَّ تكوّن لدى الناشئة اتجاهات تساعد على التكيف مع مشكلات العصر، وأن تعمل على تغيير الاتجاهات غير المرغوبة، والتي قد تعوق تطور المجتمع،

فأصبح اهتمام الباحثين بهذا الموضوع يتجاوز حدود العملية التربوية في حد ذاتها إلى دراسة دور المدرسة، وما تحمله من برامج معرفية أو حركية والتي تساعد التلميذ المراهق مثلاً في الارتقاء المعرفي، والوجداني، والاجتماعي، (بلبول ٢٠٠٩، ٣٣).

تعريف الاتجاه:

تعددت مفاهيم الاتجاه باختلاف الأسس، والمنطلقات الفلسفية للاتجاهات، حيث يُعدُّ مفهوم الاتجاه من أكثر المفاهيم الوجدانية، ودلالاتها في اختلاف المرجعية النظرية التي يستند إليها الباحثون في هذا المجال، (علام، ٢٠٠٠ م : ٥٢١).

وقد تناولت العديد من المعاجم التربوية تعريف مفهوم الاتجاه، فقد عرفه شحاتة، والنجار، (١٤٢٤)، بأنه " هو الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين، أو حديث معين، أو قضية معينة، إما بالقبول، أو الرفض، أو المعارضة؛ نتيجة مروره بخبرة معينة، أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء، أو الحدث، أو القضية، أو هو مفهوم يعكس مجموع استجابات الفرد، كما تتمثل في سلوكه نحو الموضوعات، والمواقف الاجتماعية التي تختلف نحوها استجابات الأفراد بحكم أن هذه الموضوعات، والمواقف تكون جدلية بالضرورة - أي تختلف فيها وجهات النظر - وتتسم استجابات الفرد بالقبول بدرجات متباينة، أو بالرفض بدرجات متباينة أيضاً " ص ١٦.

وفي معجم المصطلحات التربوية يعرفه اللقاني، والجمل، (٢٠٠٣)، بأنه " حالة من الاستعداد تولد تأثيراً ديناميكياً على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض، أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مواقف، ومشكلات " ص ٧.

وبالرغم من أن موضوع الاتجاهات يعدُّ واحداً من أبرز الموضوعات التي تمت دراستها في مجال علم النفس، والاجتماع؛ إلا أنه لم يتمكن الباحثون من الوصول إلى تعريف محدد لذلك المصطلح، ولكن بصورة عامة اتفق الباحثون فيما بينهم على استخدام ذلك المصطلح للإشارة إلى استجابة الفرد إزاء شيء معين محدد، (Friman, 2010, 8).

وقد تناولت الدراسات الأدبية، والتربوية مفهوم الاتجاه بالتعريف من عدة جوانب مختلفة، وقد أورد الأشول (١٩٩٩) عدداً من التعريفات منها تعريف أنجلش (English) عام ١٩٥٨م، حيث يعرفه بأنه "هو نزوع أو تميل ثابت متعلم، وذلك لكي يسلك الفرد بطريقة منسقة نحو مجموعة من الموضوعات المحددة"، وأيضاً تعريف كراتش، وآخرون (Krech) عام ١٩٦٢م إلى أنه " نظام ثابت من التقييمات الإيجابية، أو السلبية، والانفعالية، والعاطفية، وهو بمثابة نزع، أو ميل بأفعال سلبية، أو إيجابية نحو موضوع اجتماعي معين " ص ١٧٧.

أما الغامدي (٢٠٠٢) فقد بين أن " الاتجاه كظاهرة سيكولوجية ما هو إلا استعداد، أو نزعة للاستجابة تجاه موضوع معين بشكل معين بناء على مثيرات، أو مواقف معينة؛ تجعل الفرد يصدر سلوكيات يحكم من خلالها على اتجاهه نحو الموضوع المراد، وهذا الاستعداد إما أن يكون وقتياً، أو ذا استمرار، ويتكون هذا الاتجاه دوماً نتيجة الخبرة، واحتكاك الفرد ببيئته، مما يجعل لهذه الخبرة أثراً في توجيه استجابات الفرد للمواقف، والأشياء التي هي موضوع الاتجاه" ص ٨.

ويورد المالكي، (١٤٢٢)، تعريفاً للاتجاه بأنه " استجابة (عقلية - نفسية - عصبية) تتكون من خلال مرور الفرد بتجارب، وخبرات تجعله يستجيب بالقبول، أو الرفض إزاء موضوعات ما أو مواقف معينة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الاتجاه الخاص بذلك الاتجاه" ص ٣٠ - ٣١. وعرفه وحيد (٢٠٠٦) بأنه " استعداد نفسي، أو حالة عقلية ثابتة نسبياً مستمدة من البيئة، يستدل عليها من استجابة الفرد قبولاً، أو رفضاً لموقف معين" ص ٢٨.

وتُعرّف الاتجاهات على أنها تلك الحالة النفسية، أو العصبية التي تشير إلى مستوى الجاهزية الخاص بالفرد، والتي يتم تنظيمها من خلال الخبرات، والتي تؤثر بشكل كبير على ديناميكية استجابة الفرد لغيره من الأفراد، والمواقف التي يمر بها في حياته، (Alhmali, 2007, 7).

ويعدُّ مصطلح (الاتجاهات) ترجمة عربية لمصطلح (Attitudes) في اللغة الإنجليزية، واستخدمه الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر (H. Sepencer) عام ١٨٦٢ في كتابه المسمى (المبادئ الأولى) حين قال: "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني، ونحن نصغي إلى هذا الجدل، أو نشارك فيه" (أحمد، ٢٠٠٩، ١٢).

ويعرف عوض (٢٠٠٣) الاتجاه بأنه " استعداد نفسي، وعقلي مكتسب، ومحرك لسلوك الفرد، يكونه الفرد تجاه موضوع، أو شخص، أو موقف، أو فكرة معينة، ويظهر بوضوح من خلال سلوك الفرد الإيجابي، أو السلبي تجاه ذلك الموضوع، أو الشخص، أو الموقف، أو الفكرة" ص ١٣.

ويعرفه حسب النبي (٢٠١٣) على أنه "الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص، أو اعتقاده نحو تخصص ما من حيث رفضه له، أو قبوله إياه، ودرجة هذا الرفض، أو القبول" ص ١٥.

ويعرفه المجيدل، والشريع (٢٠١٢) بأنه " استعداد، وميل نسبي متعلم يتشكل بتراكم خبرات معرفية، وسلوكية، يفضي إلى استجابات محددة للفرد، والجماعة، بالسلب، أو بالإيجاب نحو أنماط المثيرات الحياتية المختلفة" ص ٢٣.

كما تُعرّف الاتجاهات على أنها ذلك الميل النفسي الذي يتم التعبير عنه من خلال تقييم موقف معين، أو شخص محدد، أما بالترفضيل، والحباة، أو النفور، وعدم التفضيل، (Milfont, 2009, 237).

وكذلك يمكن تعريف الاتجاهات على أنها ذلك التقييم العام الذي يقوم بها الأفراد إزاء الأفراد الآخرين، أو الأفكار، أو الأشياء المختلفة التي تحيط بهم، (9, 2009, GABRIEL).

ويمكن النظر إلى الاتجاه على أنه ذلك المتغير الكامن الذي يؤدي إلى تكوين أما اتجاهات إيجابية، وسلبية إزاء أمر معين، ويتكون لدى الفرد من خلال الخبرات التي يكتسبها في المواقف المختلفة، (131, 2010, DIMKPA).

وكما يمكن الإشارة إلى الاتجاهات على أنها مجموعة من الميول المكتسبة التي تساعد الفرد في الاستجابة للمواقف المختلفة سواء أن كانت تلك الاستجابة تم بصورة إيجابية أم سلبية، (Smith et al., 4, 2012).

ويشير شاه (SHAH, 2008, 18-19) إلى تعريف الاتجاهات على أنها أحد الاتجاهات النفسية التي يتم التعبير عنها من خلال تقييم الفرد لموقف معين سواء أ كان ذلك الاتجاه بالسلب، أم بالإيجاب. ويشير الاتجاه النفسي في هذا التعريف إلى تلك الحالة الداخلية الخاصة بالفرد، أما التقييم فهو يشير إلى الاستجابة الخاصة بالفرد، والتي تشمل كافة المكونات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية.

وكذلك يمكن تعريف الاتجاهات على أنها ذلك التمثيل النفسي، والعقلي للعديد من ملامح العالم المحيط سواء أ كان ذلك على المستوى الاجتماعي، أو على المستوى المادي، ويتم اكتساب تلك الاتجاهات من خلال الخبرات المختلفة التي يمر بها الفرد، والتي تسهم بأثر كبير في توجيه السلوك، (KUMAR, 25, 2014).

ووفقاً للنظرية متعددة الأبعاد الخاصة بالاتجاهات فإنه يمكن تعريف الاتجاهات على أنها ذلك المكون المعتمد على نموذج ثلاثي يضم العنصر المعرفي، والوجداني، والسلوكي، أو تلك البنية المعتمدة على الأفكار، والعواطف، والدوافع، أو بعبارة أخرى الاتجاهات ما هي إلا ميول معتمدة على المعارف، والمشاعر، والتصرفات الخاصة بالفرد، (LIU, 2011, 100).

ومن خلال ما سبق من تعريفات تُعرف الباحثة الاتجاه على أنه نزعة الفرد، أو ميله النفسي نحو إصدار استجابات معينة دون غيرها؛ نتيجة لأفكار يعتنقها، أو قيم، وخبرات اكتسبها، أو مواقف، وتجارب سابقة مر بها تجاه موقف، أو جماعة، أو موضوعات محددة، وقد تكون هذه الاستجابات موجبة، أو سالبة وفقاً لطبيعة تصورات الفرد حول المواقف المزمع اتخاذ الاتجاهات نحوها، وغالباً ما يصاحب الاتجاهات سلوكيات انفعالية تنم عن قوة الاتجاه، وقد تأييد المواقف، أو الموضوعات بصدد الاتجاه سلباً كان، أو إيجاباً.

أهمية الاتجاهات:

هناك العديد من المصادر، والمكونات للاتجاهات، فمنها ما مصدره الأسرة بما تحويه من الوالدان، والأقارب وكل ما يدور في محيط العائلة، ومنها ما يكون مصدره العلاقات الشخصية بما تحويه من الزملاء، والأصدقاء في الجماعات التي ينتمي إليها الفرد؛ لأن الفرد بطبيعته يسعى إلى قبول الآخرين وتقبلهم له، ومنها ما يكون مصدره المجتمع نفسه بما يشتمل عليه من ثقافة، ولغة، وعادات، وتقاليد بالإضافة إلى التجارب، والخبرات التي يمر بها الفرد سواء في الحياة العامة، أو في العمل الذي يقوم به.

وتحتل دراسة الاتجاهات مكاناً بارزاً في كثير من دراسات الشخصية، وديناميكيات الجماعة، والتنشئة الاجتماعية، وفي الكثير من المجالات التطبيقية، مثل: التربية، والصحافة، والعلاقات العامة والإدارة، والتدريب القيادي لحل الصراعات، وتنمية المجتمع، ومكافحة الأمية، والإرشاد الزراعي، والتثقيف الصحي، والإرشاد الديني، والقومي، وتوجيه الرأي العام، والدعاية التجارية، والسياسية، والثقافية، والاجتماعية، وغيرها من مختلف ميادين الحياة، (نصيرة، ٢٠١١: ١١٦).

كما تُعدّ الاتجاهات من الموضوعات الهامة في علم النفس لما لها من دور في التعلم الإنساني، وذلك نظراً لأنّه عن طريق معرفة اتجاه الفرد نحو شيء معين أو موضوع ما يمكن التنبؤ بدرجة تحقيقه لهذا الموضوع، فالاتجاهات من أحد أهم المواضيع لدى المعلم، وأولياء الأمور، والعاملين في مجال التربية، كما أنّ الطالب الذي يتمتع باتجاه موجب نحو المقرر، أو التخصص الدراسي، يستطيع أن يحقق نجاحاً باهراً في هذا النوع من الدراسة؛ مما لو كان اتجاهه سالباً نحوه، فعن طريق تحديد اتجاهات الأفراد يمكن التعرف على أسباب فشلهم في أداء بعض الأعمال، أو عدم توافقتهم مع مجموعة أخرى من الأفراد، (المسيان، ٢٠٠٧: ١٨).

وتعتبر دراسة الاتجاهات من الأمور ذات الأهمية القصوى وبخاصة من منطلق كونها أحد الإستراتيجيات المؤثرة على السلوك الخاص بالفرد، كما أنّها تكتسب أهميتها على المستوى الشخصي من كونها تسهم بدور فعال في عمليات اكتساب المعرفة (Alhmali, 2007, 13).

وتكتسب الاتجاهات أهميتها من كونها تساعد الفرد في تقدير المواقف المختلفة التي يمر بها، كما أنّها تساعده في تحديد الكيفية التي سيسلك بها في المواقف المختلفة، (Pickens, 2009, 44). ومن خلال تلك التقييمات التي يقوم بها الفرد يستطيع إضفاء معنى على الخبرات التي يمر بها، كما يستطيع فهم طبيعة الأمور التي تتم في العالم من حوله، وبدون عملية التقييم هذه سوف تختلط على الفرد الأمور، ولن يستطيع الفصل بين الخبرات وبعضها، أو بعبارة أخرى فإنّه يمكن القول بأنّ عملية التقييم المتضمنة في الاتجاهات من شأنها أن تساعد على فهم الفرد للمواقف، والخبرات المختلفة في العالم من حوله، (SHAH, 2008, 22).

كما تعتبر الاتجاهات أداة موجهة للسلوك، فالاتجاهات تسبق السلوكيات، والسلوكيات تعكس طبيعة الاتجاهات التي تم تكوينها بصورة مسبقة لدى الفرد، ومن ثم فإنَّ الاتجاهات تعمل على إعادة تشكيل السلوكيات بما يتفق مع متطلبات الموقف، (BACHER, 2013, 251).

ويحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، فالاتجاهات النفسية، والاجتماعية من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وفي الوقت نفسه، من أهم دوافع السلوك التي تؤدي دوراً أساسياً في ضبطه وتوجيهه؛ ولذلك أصبح اهتمام الباحثين بهذا الموضوع يتجاوز حدود العملية التربوية في حد ذاتها، إلى دراسة دور المدرسة في الارتقاء المعرفي، والوجداني، والاجتماعي للفرد، ومدى الصلة بين المتغيرات التربوية، وبين التنشئة الاجتماعية، وامتدت صورة الاهتمام لتشمل عمليات التعلم، والأداء المدرسي، ودور المدرسة كمؤثر هام في سلوك الطلبة، وأول من استخدم مصطلح الاتجاه هو الفيلسوف الإنجليزي هيربرت سبنسر (H. Spencer) في كتابه (المبادئ الأولى) حيث قال فيه " إنَّ وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني، ونحن نصغي إلى هذا الجدل، أو نشارك فيه " (عبانة، ٢٠٠٤ : ٢١)، فعندما يواجه الفرد شخصاً، أو شيئاً، أو ظاهرة، أو حالة، أو فكرة، أو غير ذلك، فإنه يتخذ موقفاً خاصاً للتصرف، فقد يهتم به، ويشعر بالارتياح، وقد يرفضه مع الشعور بالغضب، أو الكراهية، أو يشعر بالضيق، أو الخوف، أو قد يتقبله بالرضا. وهنا يستخدم مصطلح "الاتجاه" للدلالة على الموقف الذي يتخذه الفرد، فتكون اتجاهاته إيجابية، أو محايدة، أو سلبية، ويصاحب كل اتجاه انفعالات خاصة به من حيث القبول، أو الرفض.

وتبرز أهمية الاتجاهات كما أوردها الجهيمي (١٤٢٨هـ-)، والعسيري (٢٠٠٨م) في أنَّها تجعل الفرد قادر على تحقيق أهدافه، وتساعد في بناء الخطط، وتنظيم الخبرة؛ كما تساعد في توجيه السلوك الاجتماعي في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية؛ وتجعل الفرد قادر على التنبؤ بالسلوك الاجتماعي في المواقف المختلفة كما تجعله قادر على تنظيم العمليات الواقعية الانفعالية الإدراكية، والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه؛ وتساعد الفرد على الثبات في الأقوال، والأفعال، والتفاعلات مع الآخرين، فتكون شخصيته متوازنة غير متأرجحة؛ وبالتالي تساعد في تحقيق ذاته حيث يجد فرصة للتعبير عن ذاته، وتحديد هويته، ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تدفعه الاتجاهات إلى الاستجابة بقوة، ونشاط، وفعالية للمثيرات البيئية.

وربما تكون الاتجاهات من أكثر المفاهيم السلوكية المميزة، والأساسية في مجال علم النفس، وعلم الاجتماع، وقد تزايدت أهميتها في دراسة، وتفسير السلوك الإنساني، وأصبحت موضوع الاهتمام الرئيس عند القيام بالبحوث، والتجارب المختلفة المتعلقة بالسلوك، فالاتجاهات تؤثر على المظاهر المختلفة لحياة كل فرد، وتؤثر على الطرق التي يستخدمها الفرد في تكوين، وإصدار أحكامه، وتحدد أيضاً سلوكه، أو ردة

فعلة تجاه الآخرين، أو نحو الأشياء، أو الأحداث المحيطة به، لذا تُعدُّ الاتجاهات من أكثر المحددات السلوكية التي تستخدم من قبل الباحثين في مجال العلوم السلوكية، وفي مجال التربية، والتعليم في تفسير السلوك الإنساني، والتنبيؤ به، (إدريس، والمرسي، ٢٠٠٢ : ٢٤٥ - ٤٢٦).

ويعتبر التحديد، والتعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعليم القائم على الوسائط المتعددة أحد أبرز الإستراتيجيات التي يمكن من خلالها تقويم دور الوسائط المتعددة، وتقويم مقرراتها؛ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن اتجاهات الطلبة تسهم بدور إيجابي في تحديد مدى تقبل المقررات المعتمدة على الوسائط المتعددة (Garcia & Fco, 2001, 94).

ولقد أكدت نتائج دراسة (TEOH & NEO, 2007; Vernadakis et al., 2008; Wolf, 2009) على تمتع الطلبة باتجاهات إيجابية إزاء التعلم القائم على الوسائط المتعددة. كما أكدت نتائج دراسة (Neo & Neo, 2008) على وجود اتجاهات إيجابية بين صفوف الطلبة إزاء استخدام الوسائط المتعددة في بيئات التعلم الدراسة؛ لما لها من العديد من المميزات مثل الجمع ما بين العلم، والاستمتاع، وتحسين القدرة على التعلم بصورة أفضل، وفهم المقرر الدراسي بصورة أعمق، وتوضيح كافة عناصره. وعلى صعيد موازي يذكر المسيان (٢٠٠٧، ٢٦) أن كثير من علماء التربية يرون أن التعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات صالحة للطلبة أكثر جدوى من التعليم الذي يؤدي لمجرد كسب المعرفة، إذ أن الاتجاهات يبقى أثرها دائماً بينما تخضع الخبرات المعرفية عادةً لعوامل النسيان.

وتتفق الباحثة مع وجهة النظر السابقة في كون التعليم وسطاً ثرياً لإثراء، وتعزيز كافة الاتجاهات الإيجابية لدى الطالب، وأن الأنشطة التعليمية التي يكون من بين أهدافها دعم، أو تكوين اتجاهات إيجابية معينة في نفوس الطلبة أبقى أثراً من تلك التي تستهدف إيصال معلومة ما، أو نقل فكرة معينة للطلبة بشكل مجرد، فمثلاً: الأنشطة التي تستهدف دعم اتجاهات الطلبة نحو العمل الجماعي، وتأكيد مفهوم الذات، وبت روح التعاون في نفوس الطلبة، أو تصحيح أفكارهم السلبية نحو المقرر الدراسي، أو المواد الدراسية من خلال خطوات عملية يقوم بها الطلبة بأنفسهم تأكيداً لاكتساب الاتجاهات المرادة، كأن يشترك الطلبة مع بعضهم البعض في التفكير بطريقة استذكار الدروس بصورة فعّالة تعينهم على التحصيل، والنجاح الأكاديمي أكثر فعاليةً من نظيرتها التي تقتصر على مجرد تقديم المحتوى العلمي، أو بيان أهمية العمل الجماعي، أو التعاون بصورة نظرية، ومن ثم يمكن القول أنه كلما كانت بيئات التعلم أكثر دعماً لتكوين الاتجاهات الإيجابية لدي الطلبة كلما زادت احتمالات تنشئة الطلبة تنشئةً سويةً، تجعلهم قادرين على المشاركة النشطة في دعم حركات المجتمع التطورية، والبنائية.

وترى الباحثة أنه من الممكن أن تصبح الاتجاهات أهدافاً هامةً منشودةً في كل مقرر دراسي بوجه عام، والدراسات الاجتماعية، والوطنية بوجه خاص في الصف الأول للمرحلة المتوسطة، وفي جميع المراحل

التعليمية الأخرى المختلفة؛ لما لها من أهمية في بناء شخصية الطالبة المتكاملة المنتمية لأمتها، ودورها الاجتماعي؛ ولتسهم في بناء، وتطوير مجتمعهما، ولتنمية اتجاهات الطالبات السليمة، والسلوكيات المرغوب فيها، والابتعاد عن الأفعال غير المرغوب فيها، أو الامتناع عنها، لمساعدتهنَّ على التكيف مع الحياة المتغيرة، والمتجددة من خلال الخبرات التعليمية التي تقدمها الدراسات الاجتماعية والوطنية على وجه الخصوص؛ لذا لا بد من التعرف على اتجاهات الطالبات نحو تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، فإذا كانت إيجابية يتم ترميمها وإذا كانت اتجاهات سلبية يمكن الكشف عنها، ومتى تم التعرف على نوع الاتجاه، وتحديدته نحو تعلم المقرر، تمكناً من التحكم في سلوكيات الطالبات، وتغييرها نحو لتكون إيجابية، وهو ما اهتمت به هذه الدراسة الحالية؛ وعليه فلا بد من التعرف على الاتجاهات المختلفة التي تكوَّنها الطالبات عن بعض المقررات الدراسية، والعمل على تعزيز الاتجاهات الإيجابية، والقضاء على الاتجاهات السلبية، ومن أجل تحقيق ذلك لا بد للمعلمة من الوقوف على أسباب تكوين هذه الاتجاهات، والخطوات التي مرت بها من أجل الوصول إلى الأسلوب المناسب في معالجتها، وخاصة السلبية منها، (العميان، ٢٠٠٤ : ٨٩).

مكونات الاتجاهات:

ويبدأ تكوين الاتجاهات لدى الإنسان في السنوات المبكرة من حياته وبمرور الزمن، وتقدم العمر تتطور الاتجاهات وترداد رسوخاً، ومن الممكن أن تتبدل وتتغير، ويرجع هذا الأمر إلى تأثيرات التنشئة الاجتماعية، وما يتخللها من خبرات، وتفاعلات داخل البيئة التي يعيش فيها الفرد، وكان ينظر للاتجاه بأنه ذو بعد واحد إلا أن هذا الاعتقاد تغير لدى الباحثين بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه، والتي أكدت أن الاتجاه ذو اتجاه مركب من ثلاثة عناصر، أو مكونات، وأن هذه العناصر يجب أن تكون متسقة (آل محرز، ١٤٣٠: ١٥)، ويتكون الاتجاه من ثلاثة عناصر، أو مكونات، وهي على النحو التالي:

- **المكون المعرفي:** وهو المرحلة الأولى لتكوين الاتجاه، ويتضمن معتقدات المتعلم نحو الأشياء حيث لا يتكون للمتعم أي اتجاهات حيال أي موضوع إلا إذا كانت لديه قبل كل شيء معرفة عنه، كما أن نوع الاتجاه مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمادة الدراسية التي يتعلمها، فالإتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم، والتعليم، وتتكون، وتنمو وتتطور لدى المتعلم من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، فإذا كان المتعلم لديه اتجاه لتفضيل موضوع عن آخر، فإن ذلك يتطلب بعض العمليات الفعلية، كالتمييز، والفهم، والاستدلال، والحكم، وهذا لا يحدث بامتلاك المتعلم المعرفة الكافية التي توجه اتجاهاته - سلبياً أو إيجابياً - نحو موضوع معين، فالمكون المعرفي هو ما لدى المتعلم من معارف حول موضوع الاتجاه (المثير)، وهو يتضمن كل ما لدى المتعلم من عمليات إدراكية، ومعتقدات، وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه، (قدور، ٢٠٠٦: ١٩).

ويتراكم المكون المعرفي عند المتعلم أثناء احتكاكه بعناصر البيئة، ويقسم إلى المدركات، والمفاهيم؛ أي ما يدركه المتعلم حسياً، أو معنوياً، والمعتقدات: وهي مجموعة المفاهيم المتبلورة الثابتة في المحتوى النفسي للمتعلم، والتوقعات: وهي ما يمكن أن يتنبأ به المتعلم بالنسبة للآخرين، أو يتوقع حدوثه منهم، حيث تعد تلك المدركات، والمعتقدات، والتوقعات هي الأساس المعرفي للاتجاه المتكون عند الفرد بغض النظر عن كون الاتجاه موجباً، أو سلباً. والواقع أن التفكير الذي يبنى على هذه الأبعاد الثلاثة لا بد أن يكون فيه جزء كبير من النمطية Stereotype. بمعنى أن يكون هذا الجزء من التفكير منقولاً عن مركز القوة، أو سيطرة في الجماعة، (أحمد، ٢٠٠٩: ١٧).

– **المكون الوجداني (الانفعالي):** وهو المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه، وهو شعور عام يؤثر في استجابة القبول، أو الرفض، أو الارتياح، أو عدم الارتياح، أو الحب، أو الكراهية لموضوع الاتجاه، وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقات بين الموضوع، وأهداف أخرى، والتي يراها المتعلم مهمة، وقد يحب المتعلم موضوعات ما، فيندفع نحوها، ويستجيب على نحو إيجابي، وقد يكون على عكس ذلك، وبالتالي فإن المكون الوجداني هو ميل المتعلم، أو اهتمامه بمثير ما. ويستدل عليه من خلال مشاعر المتعلم، ورغباته نحو الموضوع، وإقباله عليه، أو نفوره منه، أو حبه، أو كرهه له، (قدور، ٢٠٠٦: ١٩). وبالتالي فهو شعور عام يؤثر في استجابة القبول، أو الرفض لموضوع الاتجاه، ويشير إلى ما يتعلق بالشيء، أو الموضوع من نواحي عاطفية انفعالية، أو وجدانية تظهر في سلوك المتعلم. بمعنى، كيف يشعر المتعلم إذا تعامل مع هذا الموضوع، هل يشعر بالسعادة أم لا؟، وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقة بين الموضوع، والأهداف الأخرى التي يراها المتعلم مهمة، ويصبح هذا الشعور إيجابياً تجاه الموضوع، إذا كان يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف أخرى، والعكس صحيح، (قدواح، ٢٠٠٨: ١١٧).

المكون السلوكي: وهو المرحلة الثالثة في تكوين الاتجاه، ويتضمن جميع الاستعدادات السلوكية التي ترتبط بالاتجاه، والتي تتسق مع المعارف، والانفعالات. بموضوع الاتجاه، فعندما يمتلك المتعلم اتجاهًا إيجابياً نحو موضوع ما، فإنه يسعى إلى مساندة، وتدعيم هذا الاتجاه، أما إذا أمتلك اتجاهًا سلبياً، فإنه يظهر سلوكاً معادياً له، فالمكون السلوكي للاتجاه هو قيام المتعلم بأداء عمل ما، يمثل ردة فعل تجاه ذلك المثير. ويمثل هذا المكون أساليب المتعلم السلوكية إزاء المثير سواء أكانت إيجابية، أم سلبية، أي هي عبارة عن نزوع، أو ميل صاحب الاتجاه إلى القيام بأنماط من السلوك تتصل بموضوع يتوافر الموقف، أو المجال الذي يقع فيه اتجاه المتعلم، وموضوع اتجاهه، وذلك حين تدعو الحاجة إلى مثل ذلك الإجراء، (قدواح ٢٠٠٨: ١١٧).

كما تعتبر الاتجاهات مزيجاً من المعتقدات، والمشاعر، والعواطف الخاصة بالفرد، والتي تملي على الفرد إبراز سلوكيات محددة إزاء ما ينبغي عليه فعله، أو القيام به نحو الأفراد الآخرين، أو الأشياء، أو المؤسسات الموجودة من حوله، وقد تكون تلك السلوكيات، أو الميول إيجابية، أم سلبية، (Ramabele, 2004, 3).

ويحدد الهماي، (9, 2007, Alhmali) ثلاث مكونات أساسية للاتجاهات يمكن تحديدها كما يلي:

١. المكون المعرفي: ويتضمن ذلك المكون المعرفة بالمعتقدات، والأفكار، والمواقف المختلفة.
٢. المكون الوجداني: ويشير إلى الشعور المكون لدى الفرد إزاء المواقف، والأشياء المختلفة وبخاصة فيما يتعلق بما يجب، وما لا يجب.
٣. المكون السلوكي: ويشير إلى ميل الفرد نحو الأشياء المختلفة.

والأفراد يسعون باستمرار إلى إيجاد نوع من التوافق، والمواءمة بين الجوانب، أو المكونات الثلاثة للاتجاه، لكن قد يحدث تنافر، وعدم انسجام مسبين حالة عدم توازن، وهذه الحالة يتم تخفيضها فقط بإيجاد نوع من التوازن بين المكونات الثلاثة للاتجاه.

وقد حدد البورت (Aliport) أربعة شروط لتكوين الاتجاه (العسيري ، ١٤١٥ : ٤٥)، هي:

١. الخبرات الفردية حول موضوع معين تتكامل، وتتناسق، وتتحد مع بعضها مكونة اتجاهات نحو هذا الموضوع.
٢. تميز هذه المجموعة من الخبرات، وتفردتها عن غيرها، وظهورها على شكل اتجاه عام.
٣. قد تتكون الاتجاهات نتيجة لخبرة واحدة قوية، وهي نمط ثالث لاكتسابها.
٤. تقليد الأفراد الآخرين الذين يحرزون إعجاب الفرد بصفة عامة يعتبر مصدراً لاتجاهات جاهزة بالنسبة للفرد.

مراحل تكوين الاتجاهات:

ويمكن الإشارة هنا إلى أن الاتجاهات تمرُّ بثلاثة مراحل أساسية عند تكوينها، وهي على النحو:

- المراحل الإدراكية أو المعرفية:

ويكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية، أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية، والبيئة الاجتماعية التي تتكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة، والمقعد المريح، ونوع خاص من الأفراد كالأخوة، والأصدقاء، ونوع محدد من الجماعات كالأسرة، وجماعة النادي، وحول بعض القيم الاجتماعية كالنخوة، والشرف، والتضحية.

- مرحلة نمو الميل نحو شيء معين:

وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين ، فمثلاً أن أي طعام قد يرضي الجائع، ولكن الفرد يميل إلى بعض أصناف خاصة من الطعام، وبمعنى أدق أن هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي، والمشاعر، والإحساسات الذاتية.

- مرحلة الثبوت والاستقرار:

إن الثبوت، والميل على اختلاف أنواعه، ودرجاته يستقر، ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه، فالثبوت المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه.

<http://www.minshawi.com/vb/showthread.php?t=1454>

خصائص الاتجاهات:

تتضمن الاتجاهات عدد من الخصائص التي تنفرد بها عن غيرها، والتي لخصها زيتون (٢٠٠٦):
١١٠ - ١١١) في التالي:

١- الاتجاهات متعلمة: أي ليست غريزية، ولا موروثية وإنما هي حصيلة مكتسبة من الخبرات، والآراء، والمعتقدات، والتي تتكون، وتتطور من خلال تفاعل الفرد مع البيئة.

٢- ومن هنا تتضح أهمية دور معلم الجغرافيا في تنمية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام مادة الجغرافيا.

٣- الاتجاهات لا تتكون من فراغ، ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد، وموضوع من مواضيع البيئة.

٤- الاتجاهات استعدادات للاستجابة عاطفياً، أي أن ما يميز الاتجاهات عن المفاهيم النفسية الأخرى هو الموقف التفصيلي؛ كي تكون الطالبة مع أو شيء أو ضده أو موقف ما.

٥- الاتجاهات ثابتة نسبياً، وقابلة للتعديل، والتغيير: فالاتجاهات المتعلمة في مراحل العمر المبكرة هناك صعوبة في تغييرها نسبياً؛ لأنها مرتبطة بشخصية الفرد، وحاجاته، ومع ذلك فهي قابلة للتعديل لأنها مكتسبة، ومتعلمة.

٦- قد يكون الاتجاه سلبياً، أو إيجابياً، ويتجه دائماً بين هذين الطرفين.

٧- الاتجاهات قابلة للقياس يمكن قياس الاتجاهات، وتقويمها من خلال السلوك الملاحظ، والاستجابات اللفظية.

وتعتبر الاتجاهات ثابتة نسبياً، وقابلة للتعديل، والتغيير، فهي تسعى إلى المحافظة على ذاتها بعد تكوونها خاصة إذا تكونت في مراحل مبكرة من العمر، وهذا ما يجعل من الصعوبة تغييرها لأنها مرتبطة بالإطار العام لشخصية الفرد، وكما أنها قابلة للتعديل، والتغيير لأنها مكتسبة ومتعلمة؛ والاتجاهات ليست سهلة القياس، إلا أنه يمكن قياسها من خلال مقاييس الاتجاهات لأنها تتضمن الموقف التفضيلي في فقرات المقياس، ويتم ذلك من خلال قياس استجابات الفرد اللفظية، أو غير اللفظية.

وظائف الاتجاهات:

إن معرفة وظائف الاتجاهات يمكن أن تساعد في تفسير، وفهم سلوك الأفراد في المجتمع، وتخدم الاتجاهات وظائف عدة أشار إليها كلاً من حناوي (٢٠٠٥: ١٧)، وأحمد (٢٠٠٩: ١٩)، ولببول (٢٠٠٩: ٤٩)، والمسيان (٢٠٠٧: ٢٢) على النحو التالي:

- تحدد طريق السلوك وتفسره.
- تنظم العمليات الدافعية، والانفعالية، والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يتفاعل معه الفرد، وتحمله على أن يحسن، ويدرك ويفكر بطريقة محددة نحوها.
- تعكس في سلوك الفرد في أقواله، وأفعاله، وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.
- تيسر للفرد القدرة على السلوك، واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق، والتوحيد دون تردد، أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيراً مستقلاً.
- تبلور، وتوضح صورة العلاقة بين الفرد، وعالمه الاجتماعي.
- توجه استجابات الفرد للأشخاص، والأشياء، والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
- تضفي على إدراك الفرد، ونشاطه اليومي معنى، ودلالة، ومغزى.
- تكسب شخصية الفرد دوام اتصالها بمؤثراتها البيئية.
- تساعد الفرد في محاولته لتحقيق أهدافه.
- تنظم العمليات الدافعية، والانفعالية، والإدراكية، والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
- تقدم الاتجاهات مجموعة من القواعد المبسطة للاستجابة.
- للاتجاهات وظيفة تعبيرية تسمح للفرد بأن ينمو، ويتطور بطرق تتضمن إشباعاً حقيقياً للأهداف.
- تعبر الاتجاهات عن امتثال الفرد لما يسود مجتمعه من معايير، ومثل، وقيم ومعتقدات.
- تزود الفرد بمصادر معرفية حيث يتكسب الفرد اتجاهاته من الجماعات التي يعيش بها، أو ينتمي إليها.

وقد ذكر حريم (٢٠٠٤: ٩٣) وظائف أخرى للاتجاهات من أهمها ما يلي:

وظيفة المنفعة: حيث توجه الاتجاهات سلوك الفرد في المجتمع، وترشده لإشباع حاجاته، ورغباته، فالفرد الذي يحمل اتجاهات إيجابية نحو المجتمع يسلك سلوكاً مفيداً يساعده على تحقيق أهدافه الشخصية بجانب أهداف المجتمع.

وظيفة التعبير عن القيم والمثل: تستند الاتجاهات إلى قيم، واعتقادات الفرد، ويمكن للاتجاهات أن توفر أساساً يستطيع الأفراد، والجماعات من خلاله التعبير عن قيمهم، ومثلهم، وثقافتهم المنبثقة من البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، فالأفراد يترجمون ثقافتهم، وقيمهم من خلال اتجاهاتهم، ومن الصعوبة بمكان وجود شخص يتمسك باتجاهات تنافى، أو تتعارض مع قيمه، وعاداته، فالاتجاهات الأفراد تجاه مواقف معينة تعبر عن قيمهم، ومعتقداتهم تجاه تلك المواقف.

وفي سياق متصل يشير جودة (٢٠٠٨، ٢٠، ٢١)، وقدواح (٢٠٠٨، ١٢٠، ١٢١) إلى أن الاتجاهات تقوم بالعديد من الوظائف التي تيسر للإنسان القدرة على التعامل مع المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة، ومن أبرز تلك الوظائف:

الوظيفة المنفعية أو التكيفية: تحقق الاتجاهات الكثير من أهداف الفرد، وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها، فإعلان الفرد عن اتجاهاته يظهر مدى تقبله لمعايير الجماعة، وقيمها ومعتقداتها، ومن ثم تعتبر الاتجاهات موجّهات سلوكية تمكن الفرد من تحقيق أهدافه، وإشباع دوافعه في ضوء المحكمات، أو المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه، كما تمكنه من إنشاء علاقات تكيفية سوية مع هذا المجتمع.

الوظيفة التنظيمية: تتجمع الاتجاهات، والخبرات المتعددة المتنوعة في كل مؤثر منتظم، مما يؤدي إلى انسياب سلوكه، وثباته نسبياً في المواقف المختلفة، بحيث يسلك اتجاهها على نحو ثابت مطرد، ويتجنب الضياع، أو التشتت في متهات الخبرات الجزئية المتصلة متأثراً بما يميل إليه من اتجاهات مكتسبة.

وظيفة تحقيق الذات: يبنى الفرد مجموعة من الاتجاهات، توجه سلوكه، وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته، وتحديد هويته، ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه.

الوظيفة المعرفية: بمعنى أن الاتجاهات توفر للشخص نوعاً من الثبات، والوضوح في رؤية العالم، وتفسير حوادثه، وهذا لا يعني أن الاتجاهات تقدم صورة صحيحة عن العالم، بل يعني أن الصورة ذات معنى لمن يدرك العالم بواسطة الاتجاهات، وأن هذه الصورة تقدم نوعاً من الأساس لمعارف جديدة يصل إليها صاحب الاتجاه، ويسعى إلى إدخالها في نظام اتجاهاته، فمثلاً يؤدي الاتجاه الإيجابي لدى الشخص نحو العمل اليدوي خدمة في الوصول إلى مجموعة من المعارف عن قيمة العمل اليدوي في الدخل القومي، وفي خدمة المجتمع، ومن هذه الزاوية كذلك يمكن سعي صاحب الاتجاه نحو نظام اقتصادي ما إلى الحصول على مزيد من المعارف عن ذلك النظام.

وظيفة الدفاع عن "الأنا": يؤدي الاتجاه هذه الوظيفة في توفير تناسق ما بين مكونات (الأنا)، وفي دعم تقرير الذات لدى الشخص، وهو يدافع عن نفسه أمام ظروف الحياة، ولاسيما حين يكون هذا

الاتجاه الحجة التي يواجه الشخص بما ظروف الواقع، وفي نفس الوقت يحاول هذا الاتجاه المساهمة في تخفيف القلق والتوتر حين يقول الفرد "هذا أنا".

وظيفة الانتماء والتوحد مع الآخرين: يعني هذا أن الاتجاهات في مراحل تكوينها تعمل على مساعدة الفرد ليتوافق، وينسجم مع المواقف، والظروف، وهذا ما تلميه عليه اتجاهاته؛ فهي تعمل على توجيه سلوك الفرد بما يتماشى مع الظروف المحيطة به.

وقد أشار مصطفى (٢٠٠٠ : ١٣٠) إلى وظيفة مهمة للاتجاهات، وهي وظيفة الدفاع الذاتي، فنجد أن الفرد يتبنى اتجاهات معينة ليحمي ذاته من واقع، أو حقيقة غير مرغوبة، كما قد يستخدم الفرد اتجاهاته لتبرير سلوكه تجاه أفراد آخرين. وعليه فإن الأفراد الذين لديهم اتجاهات معينة حيال مواقف معينة فإنهم يكونون قادرين على الدفاع عن ذاتهم؛ مما ينعكس على تخفيض درجة التوتر، والقلق عندهم، أما الأفراد الذين لا يكون لديهم اتجاهات معينة، فهم سيكونون غير قادرين على الدفاع عن ذاتهم.

أنواع الاتجاهات:

وتصنف الاتجاهات النفسية إلى عدة أنواع، وقد تم تصنيفها على عدة معايير، ومن ثم يمكن تصنيف الاتجاهات على النحو الذي يورده كل من قدور (٢٠٠٦، ٢٢، ٢٣)، وشقورة (٢٠٠٢، ٣٥) على النحو التالي:

• من حيث الموضوع:

اتجاه عام: وهو الاتجاه الذي يكون معمماً نحو موضوعات متقاربة، ومتعددة، مثل الاتجاه نحو الأجانب من جنسيات متعددة، وهو أكثر ثباتاً واستقراراً من الاتجاه الخاص.

اتجاه خاص: وهو الذي يكون محدداً نحو موضوع نوعي، وينصب على النواحي الذاتية.

• من حيث القوة:

اتجاه قوي: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم، والتصميم، والاتجاه القوي أكثر ثباتاً، واستمراراً ويصعب تغييره نسبياً.

اتجاه ضعيف: وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد، والاتجاه الضعيف سهل التغيير، والتعديل.

• من حيث الفردية والجماعية:

اتجاه جماعي: وهو اتجاه يشترك فيه عدد كبير من الناس، أو جماعة.

اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي يميز فرداً عن آخر. بمعنى أنه يوجد لدى فرد، ولا يوجد لدى باقي الأفراد كما هو الحال بالنسبة للمبتكرين.

• من حيث الوضوح:

اتجاه علني: هو الذي لا يجد الفرد حرجاً من إظهاره، والتحدث عنه أمام الناس.
اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد، وينكره، ويتستر على السلوك المعبر عنه.

• من حيث الإيجابية والسلبية:

اتجاهات إيجابية: تنشأ حول موضوع بيئي، أو شخصي، وتحصل على تأييد الفرد، وموافقته.
اتجاهات سلبية: وهي تلك الاتجاهات التي تنشأ حول موضوع معين، ولا يؤيدها الفرد، ولا يوافق عليها.

• من حيث المرونة:

اتجاهات جامدة: وهي اتجاهات تظل ثابتة لدى معتنقيها، ويصعب تغييرها مثل الاتجاهات التي تنشأ حول المعتقدات الدينية.

اتجاهات مرنة: وهي قابلة للتغيير بسهولة، وغالباً ما تكون حول موضوعات هامشية سطحية، ولا تعد جزءاً من قيم الفرد، ويمكن أن تتغير تحت تأثير النمو المعرفي، أو الخبراتي للفرد.

• من حيث العمومية:

اتجاهات عامة: تركز على موضوعات عامة تم المجتمع بأسره.
اتجاهات نوعية: تركز على موضوعات ذات طبيعة مخصصة، ومحددة، وتخص فئة معينة من الناس.

قياس الاتجاهات:

ولما كان للاتجاهات دوراً مهماً في تحديد سلوك الأفراد، فقد سعى العلماء، والباحثون إلى تطوير الوسائل، والأدوات، والاختبارات المتنوعة لقياس الاتجاهات، ولكن ليس من السهل قياس تلك الاتجاهات بصورة دقيقة، وصادقة؛ ولكن يمكن اللجوء إلى وسائل غير مباشرة في قياس الاتجاهات من خلال التعرف على اتجاهات الفرد من خلال الاستنتاجات، والاستدلالات من سلوكه الظاهر أو من بعض الآراء والاعتقادات التي يبديها حيال الموضوعات، أو الأشياء التي يتقبلها، ويميل إليها، ويقبل عليها، ومن المعلوم أن الاتجاهات غير ملموسة، ولكن يمكن استنتاجها؛ لذا من المهم جداً أن نسعى لدقة التقييم، والاستنتاج عندما نقيس الاتجاهات، وعلى الرغم من وجود عدة أساليب للقياس إلا أن هناك ثلاثة أساليب أكثر شيوعاً، وهي: الاستقصاء، والملاحظة، والمقابلة، (مصطفى، ٢٠٠٠: ١٣٠).

ويعد الاستقصاء من أشهر المقاييس المستخدمة في مجال البحوث التربوية؛ حيث يقوم الباحث بتوجيه أسئلة لها علاقة بالميل، والاتجاهات التي يتمسك بها حول ظاهرة معينة، ويقوم بتوزيعها، ومن

ثمَّ يقوم بعملية جمعها، وتبويبها، وتحليلها للحصول على النتائج؛ ومن أشهر هذه المقاييس مقياس العالم ليكرت (Likert).

وتعدُّ طريقة العالم ليكرت من الطرق الشائعة الاستخدام في قياس الاتجاهات في البحوث التربوية، والنفسية، والاجتماعية لاختصارها الوقت، والجهد، ومقياس ليكرت يتميز بالسهولة في التصميم، والتطبيق، والتصحيح، وارتفاع درجة ثباته، وصدقه، وهناك بعض الشروط التي ينبغي مراعاتها عند إعداد، وتصميم مقاييس الاتجاه بطريقة العالم ليكرت وهي:

- التوازن بين الفقرات الإيجابية، والسلبية للمقياس، وتوزيعها بشكل عشوائي .
- عند كتابة أو صياغة عبارات المقياس ينبغي أن تكون :
- قصيرة بحيث لا تزيد على عشرين كلمة .
- غير مصوغة بالماضي .
- تحتوي على فكرة واحدة بسيطة غير مركبة .
- مكتوبة بلغة سهلة وواضحة المعنى .
- أن تكون جملاً اعتقادية ، انفعالية ، شعورية حسب الموضوع المراد قياسه .
- تعكس تعريف الاتجاه المراد قياسه بحيث تتضمن المكونات الفرعية (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية) للاتجاه .
- استخدام بعض الكلمات بحذر شديد كما في لفظ فقط ، وإطلاقاً .
- تحليل عبارات المقياس بالطرق الإحصائية المناسبة وبخاصة فيما يتعلق بالصدق والثبات.

<http://kamela.wikispaces.com/%D9%84%D9%8A%D9%83%D8%B1%D8%AA>

ويتضمن المقياس فقرات إيجابية، وأخرى سلبية ترتبط بالموضوع المراد قياسه، ومن الممكن أن يتدرج المقياس، تدريجياً ثلاثياً، أو رباعياً، أو خماسياً، وهو الأكثر شيوعاً؛ ويتم تحويل استجابة المفحوص على كل عبارة من عبارات المقياس إلى أوزان في حالة البدائل الخمسة، وتحسب علامة المفحوص على - تقديرية تتراوح من (١-٥) - فقرات المقياس بمجموعة الدرجات التي يحصل عليها على جميع فقرات المقياس الإيجابية والسلبية، مع ملاحظة عكس الدرجات للفقرات السلبية التي تقيس الاتجاهات السلبية. ويعتبر مقياس ليكرت أول مقياس يمكن عن طريقه قياس مدى درجة الموافقة، أو المعارضة للمستجيب على كل موقف من مواقف المقياس، كما أنه يتميز بسهولة استعماله، وارتفاع درجة ثباته، وصدقه؛ وذلك لتفاوت الدرجات أمام كل عبارة بين الموافقة الشديدة، والمعارضة الشديدة، كما أنه يقلل من درجة التخمين، وعامل الصدفة.

<http://www.maqalaty.com/47803.html>

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت في هذه الدراسة لقياس اتجاهات الطالبات نحو مقرر الدراسات الاجتماعية، والوطنية؛ مع إجراء بعض التعديلات بحيث تناسب عمر الطالبة في هذه المرحلة- الصف الأول متوسط - بحيث تكون خيارات الإجابة على السؤال ثلاثة خيارات فقط، وليست خمسة كما هو الحال في مقياس ليكرت الأصلي، وذلك لصغر عمر الطالبات وعدم قدرتهن على التمييز ما بين معنى كلمة موافقة، وكلمة موافقة جداً ، وأيضاً عدم التفريق ما بين معنى كلمة غير موافقة، وغير موافقة إطلاقاً.

ثانياً : فروض الدراسة

ومن خلال الاطلاع الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوءها تمّت صياغة فرضيات الدراسة الحالية على النحو التالي:

الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الخامس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض السادس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض السابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في طبيعة المادة ومدى صعوبتها بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الثامن:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في قيمة المادة وأهميتها بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض التاسع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في الاستمتاع بالمادة بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض العاشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

ثالثاً: الدراسات السابقة

تمهيد:

يسلط هذا الجزء الضوء على الدراسات، والجهود التربوية التي تناولت أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في الدراسات الاجتماعية، وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو مقرر الدراسات الاجتماعية، والوطنية من خلال استعراض بعض البحوث، والدراسات العربية، والأجنبية السابقة، والبحث في محتواها، واستخلاص النتائج، والدروس منها، والتوصل إلى مؤشرات عامة، وتوجيهات مستقبلية، وهي مرتبة على حسب التسلسل الزمني من الأقدم، فالأحدث مصنفة على حسب المحاور التالية:

المحور الأول: دراسات عن أثر استخدام الوسائط المتعددة في التدريس:

دراسة الحازمي (٢٠٠٤م):

كان الهدف من الدراسة هو معرفة أثر الوسائط المتعددة على تعلم مهارات كرة السلة لطلاب الصف الأول الثانوي بمدارس المدينة المنورة، وقد استخدم الباحث برنامج تعليمي بالوسائط المتعددة واستخدم المنهج شبه التجريبي والذي يقوم على تصميم مجموعتين أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً في الصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث عدة أدوات منها البرنامج التعليمي، وبطاقة ملاحظة، واستمارة القياسات الأساسية، واستمارة تسجيل القدرات البدنية، ومنها مهارة المحاورة، ومهارة التمير الصدري، ومهارة التصويب من الثابت، وبعض الأجهزة منها الحاسب الآلي، وجهاز الرستاميتير، وساعة إيقاف، وميزان طبي وشريط قياس، وخلصت الدراسة إلى نتائج هامة منها تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات كرة السلة على المجموعة الضابطة، وأن التعلم باستخدام الوسائط المتعددة يوفر الوقت، والجهد للمعلم، وللطالب في الترتيب البدنية، وضرورة استخدامها في تعليم المواد الأخرى.

دراسة مرشدة (٢٠٠٥م):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مقرر الدراسات الاجتماعية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، والمعتمد على تصميم مجموعتين مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، وقد اختيرت العينة من مدرستين أحدهما للإناث، وأخرى للذكور من مدارس محافظة الزرقاء في الأردن، وكان حجم العينة (١٣٦) طالباً، وطالبة منهم (٦٨) طالبة، وكانت أدوات الدراسة برمجية حاسوبية تعرض محتوى وحدة سكان وطني في مقرر التربية الاجتماعية،

والوطنية، وأيضاً اختبار تحصيلي مكون من ثلاثة أجزاء رئيسية هي اختبار من متعدد، ومن الصح، والخطأ، ومن نوع أكمل الفراغ. حيث بلغ عدد فقرات الاختبار عشرين فقرة تقيس المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق في أداء المجموعة التجريبية يدل على أن استخدام الوسائط المتعددة في التدريس له نتائج إيجابية أفضل من الطرق التقليدية في التدريس مما يوجب أن يتبع المعلمين هذه الوسيلة في التدريس، وأيضاً وجد أن الذكور أكثر استجابة للتعلم بالوسائط المتعددة من الإناث، وأكدت الدراسة على عدم وجود تفاعل بين طريقة التدريس بالوسائط المتعددة، والجنس على تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للوسائط المتعددة في تدريس بحثهم مع محاولة دمج هذا التعلم مع الخبرة العملية.

دراسة لال (٢٠٠٦م):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات إنتاج الشرائح المتزامنة صوتياً باستخدام برمجية في الوسائط المتعددة، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وكانت عينة البحث طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى بلغ عددهم (٥٠) طالباً، وقد استخدم الباحث ثلاث أدوات للدراسة هي: اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، وبرنامج حاسوبي لتقييم محتوى إنتاج الطلاب من الشرائح. وقد كان من أهم نتائج الدراسة فعالية برنامج الوسائط المتعددة في زيادة تحصيل الطلاب في محتوى التعلم، وإكسابهم مهارات تصميم، وإنتاج الشرائح المتزامنة صوتياً. وأيضاً وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات تصميم، وإنتاج الشرائح المتزامنة صوتياً، وأن التعلم بالوسائط المتعددة يحدث تعلماً نشطاً، وينمي مهارات التفكير، وحل المشكلات، ويحث المتعلم على الاستقصاء، وإكساب المتعلمين المعرفة والمهارات المتنوعة، أن التعلم بالوسائط المتعددة يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي على المستويات الثلاث (الفهم - التذكر - التطبيق). وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: أهمية الوسائط المتعددة لطلاب كليات التربية لحثهم على استخدامها بعد تخرجهم ، وأيضاً إنشاء وحدات للتصميم بالوسائط المتعددة داخل أقسام تقنية التعليم تكون جاهزة للاستخدام في المواد التعليمية المختلفة، وللمرحل التعليمية المختلفة، تحليل البرامج التقنية المعروفة حالياً في الأسواق، ومقارنتها بالبرامج التي تنتجها المؤسسات التعليمية.

دراسة عبد المسيح وآخرون (٢٠٠٧م):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج عن الحميات الطبيعية قائم على الوسائط المتعددة في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب المرحلة الإعدادية واستخدام في الدراسة المنهج شبه التجريبي والذي يقوم على تصميم المجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة وقد كان حجم العينة في هذه الدراسة (١٢٠) طالب وطالبة منهم (٦٠) من الطالبات من الصف الثاني الإعدادي بمدارس مصر، وكانت أدوات الدراسة

برنامج لتنمية المفاهيم، والاتجاهات البيئية قائم على الوسائط المتعددة يضم قائمة مفاهيم خاصة بالمحميات الطبيعية، واختبار تحصيلي بالمفاهيم البيئية، وأيضاً مقياس الاتجاهات نحو حماية المحميات الطبيعية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها فعالية البرنامج المصمم في تنمية المفاهيم لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وأيضاً فعاليتها في تنمية الاتجاهات لديهم نحو البيئة، والحفاظ عليها، وارتفاع معدل درجات الطلاب في اختبار المفاهيم البيئية لدى المجموعة التجريبية مما يشير إلى ارتفاع حجم تأثير البرنامج المعد بواسطة وسيلة الوسائط المتعددة، وأيضاً زيادة الدافعية لدى التلاميذ للتعلم، وقد أوصت الدراسة باستخدام الوسائط المتعددة في تدريس المفاهيم، واستخدام البرنامج الذي تم تطبيقه في الدراسة لتنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتنمية الاتجاهات، وأيضاً التحلي عن الطرق التقليدية في التدريس، والاستعانة بالوسائل التقنية الحديثة ثم اقترحت الدراسة إجراء دراسات تهم باستخدام الوسائط المتعددة، وتكنولوجيا التعليم الحديثة في تدريس المراحل الدراسية المختلفة، إجراء دراسات تهم باستخدام الوسائط المتعددة تتضمن القيم البيئية الخاصة بالمحميات الطبيعية لتلاميذ هذه المرحلة، والمراحل الأخرى لتنمية السلوك البيئي لديهم.

دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٨م):

هدف الباحث من وراء دراسته معرفة أثر استخدام الوسائط الكمبيوترية المتعددة في تنمية مفهوم المواطنة، والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في منهج الدراسات الاجتماعية، وقد أتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القائم على مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة أخرى ضابطة وقد كان حجم العينة مكونة من (٦١) تلميذاً، وتلميذة منهم (٣٥) تلميذة، و(٢٦) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس مصر. وقد استخدم الباحث عدة أدوات منهم اختبار تحصيلي مكون من (٥٠) فقرة من متعدد وأيضاً مقياس للوعي بالمواطنة مكون (٣٥) موقفاً تحت أربعة محاور محدد بثلاثة إجابات عليه وقد خرج الباحث بعدة نتائج من خلال دراسته هذه من أهمها تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل في مقرر الدراسات الاجتماعية في مفاهيم المواطنة، وأيضاً وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الوعي، والذي يرجع إلى استخدام وسيلة الوسائط الكمبيوترية في تدريس الوحدة من مقرر الدراسات الاجتماعية، وأيضاً عدم وجود فروق بين الذكور، والإناث في تحصيل مفاهيم المواطنة. أما بالنسبة لمقياس الوعي بالمواطنة فقد تفوقت الإناث على الذكور في هذا المقياس، فقد كانت الإناث أكثر وعياً من الذكور بالمواطنة، وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية المتخلفة، وأيضاً أوصت بتوظيف الوسائط المتعددة في المعاهد الأزهرية النموذجية بصفة خاصة، والمعاهد الأخرى بصفة عامة، استخدام الوسائط المتعددة في تنمية المهارات في الدراسات الاجتماعية والحياتية.

دراسة آيات أبو رمان (٢٠٠٩م):

هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة على تنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر الدراسات الاجتماعية. وقد كانت عينة الدراسة (٦٢) طالبة من الصف التاسع الأساسي في مدارس الأردن، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، والمعتمد على مجموعتين تجريبية، وضابطة، وقد كانت أداة الدراسة هي اختبار التفكير الناقد (اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد) وقد كان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الاختبار لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير ككل، وفي كل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وأيضاً مساهمة الوسائط المتعددة في زيادة خبرات الطلاب، وتحسن طريقة تفكيرهم، وتساعد على إثارة التفكير بإشكاله المختلفة بما فيه التفكير الناقد، والتشويق بتشجيع التعلم الذاتي بعكس الطريقة الاعتيادية في التدريس. وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لتنمية مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص، وأيضاً تشجيع المعلمين على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس المواد المختلفة لما لها من دور في تحسين القدرة على التفكير الناقد وتنمية مهارة التحليل والتقويم، وضرورة العمل على إزالة العقبات التي تعرض استخدام الوسائط المتعددة في التعليمية، والتعليمية من خلال توفير بنية تحتية مناسبة من حيث أجهزة الحاسوب، ومختبرات الحاسوب.

دراسة التويجري (٢٠١٠م):

كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل الطلاب، وممارستهم العملية للموضوعات محل الدراسة في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط في مدارس منطقة القصيم، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القائم على مجموعتين، مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، وقد كان حجم العينة (٦٤) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية، وضابطة حجم كلاً منها (٣٢) طالباً. وقد كانت أدوات الدراسة اختبارين أحدهما اختبار تحصيلي، والآخر اختبار أداء عملي، ومن أهم نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، والتي درست بواسطة الوسائط المتعددة، وأيضاً تفوقهم في اختبار الأداء العملي، وكان من النتائج المهمة أن الوسائط المتعددة أكثر فاعلية، وبشكل إيجابي في جانب الممارسة العلمية من الجوانب التحصيلية النظرية. وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من هذه البرمجية في تدريس الفقه لطلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، وأيضاً العناية بتحسين وسائل وطرق التدريس بما يتواءم مع التطور التقني في العصر الحالي لخدمة تدريس مواد العلوم الشرعية، والمواد الأخرى، وإعادة النظر في إعداد برامج إعداد المعلمين في أقسام المناهج، وطرق التدريس بكليات التربية، ثم أوصت الدراسة بأجراء دراسات أخرى على مراحل أخرى مختلفة في مراحل التعليم المختلفة، وتدريب المعلمين على إعداد، وتوظيف الوسائط المتعددة في تدريس مواد العلوم

الشرعية، والمواد الأخرى، وتحسين العملية التعليمية، وإعادة النظر في أساليب تقويم التلاميذ بقياس الأداء في العلوم الشرعية عامة، ومادة الفقه بصورة خاصة.

دراسة العريشي (١٤٣٠ هـ - ٢٠١٠ م):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف الوسائط المعدة على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس في مدينة جازان. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، والذي يعتمد على وجود عينتين تجريبية، وضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) تلميذاً بمدرسة تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية بمدينة جازان، وقد تم اختيار عينة الدراسة قصدياً. وكانت أداة الدراسة اختبار تحصيلي من أعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة منها: أن للوسائط المتعددة أثر في زيادة تحصيل التلاميذ في ثلاثة مجالات هي التذكر، والفهم، والتطبيق. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أبرزها العمل على توظيف الوسائط المتعددة في تدريس مادة العلوم، وأيضاً، وإنتاج وسائط متعددة، وحديثة ملائمة للمنهج الحديث، وحث المعلمين على البحث عن وسائط جيدة، وجديدة، ودمج العمليتين التعليمية، والتعليمية من خلال توظيف الوسائط المتعددة في عملية التدريس، وخرجت الدراسة بعدة مقترحات: منها توظيف الوسائط المتعددة في مواد الصفوف التعليمية الأخرى للبنين، والبنات، وإجراء دراسات أخرى تقيس المستويات العليا من مستويات تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، وإجراء دراسات لتقويم الوسائط المتعددة المتوفرة في مصادر التعلم، أو في السوق المحلية.

دراسة الديرشوي (٢٠١١):

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج الشرائح الحوسبة، وجهاز عرض البيانات على التحصيل الدراسي لطالبات الصف العاشر في مادة الجغرافيا، واتجاههن نحو استخدام هذه التقنية في التدريس، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على وجود مجموعتين تجريبية، وضابطة، وتكونت العينة من (٧١) طالبة في ثانوية داريا في محافظة ريف دمشق في سوريا، وكانت أداة الدراسة عبارة عن أداتين هما: اختبار تحصيلي من إعداد الباحث، ومقياس اتجاه أيضاً من إعداده نحو استخدام هذه التقنية في التدريس، واتجاه الطالبات نحوها، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد على فعالية وسيلة الشرائح الحوسبة، وجهاز عرض البيانات في تدريس مادة الجغرافيا، وأيضاً اكتساب طالبات المجموعة التجريبية اتجاهات إيجابية نحو برنامج الشرائح الحوسبة كأسلوب تدريسي لمادة الجغرافيا لتوفيره جواً من المتعة داخل القاعة، وتوفيره وقتاً للمناقشة، والحوار، وقد أوصت الدراسة باستخدام الشرائح الحوسبة وجهاز عرض البيانات في تدريس مادة الجغرافيا لما لها من الأثر في زيادة التحصيل للطالبات، وتحسين اتجاهاتهن نحو هذا الاستخدام، وتوفيرها للإثارة، والتشويق في تقديم المادة التعليمية، ودعمها للتعلم الذاتي.

دراسة هناء عباس، وأماني الجمل (٢٠١١م):

هدفت الدراسة إلى تشخيص التصورات البديلة عن بعض المفاهيم الكيميائية، واستخدام برنامج مقترح لتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طالبات شعبة الاقتصاد المتزلي في كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة في جمهورية مصر العربية باستخدام الوسائط المتعددة، وقد قامت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القائم على المجموعة الواحدة باستخدام الاختبارات القبليّة، والبعديّة بواسطة تحليل التباين المصاحب، وكانت عينة الدراسة طالبات شعبة الاقتصاد المتزلي بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وقد بلغ عددهنَّ (٣١) طالبة، وكان من أهم نتائج الدراسة مساهمة الوسائط المتعددة في تعديل بعض التصورات البديلة للمفاهيم لدى الطالبات بشكل واضح لاستخدامها أكثر من حاسة، وجذبها انتباه الطالبات لمتابعة عرض المحتوى، وأيضاً فعالية الوسائط المتعددة في تعديل الأخطاء المفاهيمية، وتنمية عمليات العلم، ووجود علاقة ارتباطية متوسطة درجات الطالبات في تحصيل المفاهيم، ومتوسطات درجات اختبار عمليات العلم، وأيضاً كان هناك تأثير للبرنامج على تنمية عمليات العلم الأساسية، والتكاملية، وارتفاع نسبة الطالبات اللاتي استفدنَّ من البرنامج، وقد أوصت الدراسة باستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية، وحث الطالبات على متابعة البرنامج بما يوفر لهنَّ فرص التدريب، والممارسة. وقد اقترحت الدراسة تطبيق البرنامج باستخدام الوسائط المتعددة في المواد الأخرى التي تحوي على بعض المفاهيم الخاطئة.

الدراسات الأجنبية عن وسيلة الوسائط المتعددة:

دراسة (Steffey, 2001) بعنوان: "أثار التلميحات البصرية واللفظية في التدريس بالوسائط المتعددة": هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الوسائط المتعددة المتضمنة العديد من التلميحات البصرية واللفظية بشكل كبير، مقارنة بالوسائط المتعددة المتضمنة لكم صغير من التلميحات البصرية واللفظية، والوسائط التي لا تتضمن أية تلميحات، ودراسة أثارهم على معتقدات الطلاب الجامعيين إزاء التواجد الاجتماعي، والرضا عن عملية التعلم، ومستويات الدافعية والتحصيل الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة (١٥٠) طالب من الطلاب الجامعيين في أحد كليات الفنون الحرة في الجزء الجنوب الشرقي بالولايات المتحدة الأمريكية، منهم (٥٦) من طلاب السنة الأولى الجامعية، (٣٧) من طلاب السنة الثانية، (٢٨) من طلاب السنة الثالثة، (٢٩) من طلاب السنة الرابعة، وقد بلغ عدد الطالبات (٩٨) طالبة، في حين بلغ عدد الطلاب (٥٢) طالب، وبلغ متوسط عمر أفراد العينة (١٩.٥) عاماً، ولقد تم تقسيم أفراد العينة إلى خمس مجموعات تجريبية، حيث تعرضت المجموعات الخمس إلى ثلاث أنواع من الوسائط: النوع الأول تضمن وفرة في التلميحات اللفظية والبصرية المصاحبة للوسائط المتعددة، والنوع الثاني تضمن عدد محدود من التلميحات اللفظية والبصرية، والنوع الثالث لم يتضمن أية تلميحات وبذلك كان اعتماده الكلي

على النص فقط، وبعد أن انتهى الطلاب من دراسة المحتوى المقرر، قام الباحث بتوزيع اختبارات التحصيل والمكون من (٣٠) مفردة على المجموعات الخمس، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على استبانة الحضور الاجتماعي المكونة من (١٢) مفردة، ومقياس الدافعية المكون من (٢٦) سؤالاً، ومقياس الفروق الدلالية لتقويم مستويات الرضا عن المحتوى التعليمي كأدوات للدراسة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها ما يلي:

١. عدم وجود فروق في الاختبارات التي تم تقديمها للمجموعات التجريبية الثلاث نحو الدافعية، أو الحضور الاجتماعي، أو التحصيل الدراسي.
 ٢. وجود ارتباط إيجابي بين الحضور الاجتماعي وبين مستوى الرضا الأكاديمي من جهة، وبين الحضور الاجتماعي والدافعية من جهة أخرى وبين الرضا والدافعية من جهة ثالثة، وبين الدافعية والتحصيل الدراسي من جهة رابعة.
 ٣. عدم وجود ارتباط بين الحضور الاجتماعي والتحصيل الدراسي من جهة، وبين الرضا الأكاديمي والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.
- وقد أوصت الدراسة إلى بعدد من التوصيات من أهمها:

١. ضرورة أن تركز الدراسات المستقبلية على تقويم أثر استخدام الوسائط المتعددة كمتغير في حد ذاته وليس التركيز على التلميحات البصرية واللفظية، حيث أثبتت نتائج الدراسة أنهما ليس ذا أهمية كبيرة في التأثير عملية التعلم.
٢. ضرورة إجراء العديد من الدراسات والبحوث المستقبلية التي تستهدف معرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة على وحدات أو مواد أخرى.

دراسة (SANDERS, 2002) بعنوان: "إدراج الوسائط المتعددة في تعليم التكنولوجيا من أجل تحسين مستويات الفهم، ومهارات حل المشكلات، والاتجاهات إزاء الفاعلية التعليمية بين الطلاب الجامعيين": هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آثار إدراج الوسائط المتعددة في أحد محاضرات تعليم التكنولوجيا على تحسين مستويات الفهم، ومهارات حل المشكلات، والاتجاهات إزاء الفاعلية التعليمية بين الطلاب الجامعيين. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣) من الطلاب الجامعيين الملتحقين بقسم تكنولوجيا التعليم في جامعة شمال كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية مكونة من (١٧) طالب، وقد تلقت المقرر التعليمي الخاص بالتجهيزات، والمواد التعليمية، والأدوات الخاصة بالمهارات باستخدام تصميم الوسائط المتعددة، في حين أن تلقت المجموعة الضابطة المكونة من (١٦) طالب نفس المقرر باستخدام الطريقة التقليدية، وقد استمر التدريس للمجموعتين على مدار أسبوع، وقد استخدم الباحث الاختبارات

القبلية والبعدية، كما استعان الباحث بالمنهج الوصفي القائم على استبانة استراتيجيات التعليم كأدوات للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها ما يلي:

١. عدم وجود فروق في الاختبارات القبالية والبعدية في مستويات التحصيل الدراسي لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.

٢. وجود فروق في الاختبارات القبالية والبعدية في مستويات الأداء والوقت الذي يستغرقه تنفيذ الأداء لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية كما تم قياسه وفقا لاختبارات الأداء لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٣. وجود فروق في الاختبارات القبالية، والبعدية في دقة الأداء بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٤. عدم وجود فروق بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتجاهات إزاء فاعلية التدريس.

كما توصلت هذه الدراسة إلى العديد من التوصيات من أهمها ما يلي:

١. إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية التي تستهدف المقارنة بين أثر استخدام الوسائط المتعددة والطرق التقليدية في المحاضرات على مستويات الأداء والتحصيل الدراسي ولكن على فترات زمنية أكبر من أسبوع الذي اعتمد عليه البرنامج في هذه الدراسة.

٢. إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تستهدف التعرف على أثر استخدام تقنيات الوسائط المتعددة على الطلاب الجامعيين في تخصصات أخرى غير تخصص تكنولوجيا التعليم.

دراسة (Van den Berg et al., 2004) بعنوان: " التعلم باستخدام الوسائط المتعددة: في المواقف التدريسية أو في المحاضرات دراسة تفويجية":

هدفت هذه الدراسة إلى العلاقة بين التعلم القائم على الموقف التدريسي باستخدام الوسائط المتعددة على طبيعة عملية التعلم للطلاب المعلمين، وكذلك تقويم الأثر الانتقالي للمعرفة الخاصة بمعلمي ما قبل الخدمة على الخبرات التدريسية الخاصة بهم فيما بعد. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨) من معلمي العلوم في مرحلة ما قبل الخدمة منهم (١٨) كانوا يعملون في مجموعات ثنائية، (١٠) فضلوا العمل بشكل منفصل، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تصميم وحدة "الأنشطة الخارجية في تعليم العلوم" وقد تم تدريسها على عدد من الجلسات تم فيها عرض مقاطع فيديو بلغ طول المقطع الواحد (١٧) دقيقة مزودة بكافة المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، ثم طلب الباحث منهم بعد إتمام الجلسات على أن يقوموا بكتابة وصف تقويمي لما تم عمله باستخدام الوسائط المتعددة، وأهم ملاحظتهم على ذلك النوع من التعلم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على استبانة تفويجية معتمدة على مقياس ليكرت الخماسي كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة على عدة من النتائج من أهمها:

١. ساعد التعلم القائم على التدريس باستخدام الوسائط المتعددة الطلاب المعلمين على تحسين اتجاهات المعلمين إزاء أهمية الواجبات المفتوحة المعتمدة على الأنشطة الخارجية بدلا من تلك المعتمدة على الورقة والقلم، وكذلك ساعدهم في استرجاع المعلومات الأساسية التي تم عملها في أثناء الدراسة.

٢. ساعد التعلم القائم على التدريس أو المحاضرة باستخدام الوسائط المتعددة على تحفيز الطلاب المعلمين على نقل المعارف التي تم تعلمها بصورة نظرية إلى الواقع التدريسي التطبيقي.

كما توصلت هذه الدراسة إلى العديد من التوصيات من أهمها ما يلي:

١. ضرورة الأخذ في الاعتبار الجوانب التنظيمية والإدارية عند القيام بتنظيم أنشطة خارجية في مادة العلوم، وكذلك التحقق من المحتوى المعرفي الذي يتم تقديمه معها حتى يتحقق الهدف الأساسي من هذه الأنشطة.

٢. حاجة المعلمين إلى مزيدا من الإرشاد والتوجيه الصريح لمساعدتهم على نقل المعارف والمهارات التي يتم تعلمها بصورة نظرية إلى الحيز التطبيقي الفعلي.

دراسة (Siskos et al., 2005) بعنوان: "أثار التعلم القائم على الوسائط المتعددة المعززة بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي في التربية البدنية للطلاب اليونانيين في المرحلة الابتدائية":

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثار التعلم القائم على الوسائط المتعددة المعززة بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي في التربية البدنية للطلاب اليونانيين في المرحلة الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) طالب وطالبة من طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائي من (١٠) مدارس ابتدائية في مدينة سيريس باليونان، وقد تراوحت أعمار الطلاب ما بين (١٠-١٢) عاما وقد تم تقسيم الطلاب بصورة عشوائية إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى (٦٤) طالب درس باستخدام التعلم بالوسائط المتعددة حيث استمرت عملية التعلم لمدة (١٢) حصة بطول الحصة الدراسية العادية بما يعادل حصتين أسبوعيا على مدار ستة أسابيع والمجموعة الثانية (٨٨) طالب درس باستخدام التعلم التقليدي، والمجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة مكونة من (٩٦) طالب، وقد تم تقويم المعرفة الخاصة باللياقة المتعلقة بالصحة على مستوى المجموعات الثلاثة باستخدام اختبار التحصيل المكون من (١٦) مفردة اختيار من متعدد، بالإضافة إلى الاختبارات القبلية والبعديّة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستويات الخاصة بالمعرفة باللياقة البدنية بين المجموعات الثلاثة في الاختبارات البعدية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتعددة، مقارنة

بالتحصيل الدراسي في الاختبارات البعدية للمجموعة التي درست باستخدام المنهج التقليدي، أو المجموعة الضابطة.

٢. فاعلية التعلم القائم على الوسائط المتعددة المعززة بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي في التربية البدنية للطلاب اليونانيين في المرحلة الابتدائية.

كما توصلت هذه الدراسة إلى العديد من التوصيات من أهمها ما يلي:

١. ضرورة إجراء العديد من الدراسات والبحوث المستقبلية التي تستهدف التعرف على أثر بعض العوامل مثل الاتجاهات، والخبرة في مجال استخدام الكمبيوتر على التحصيل الدراسي باستخدام الوسائط المتعددة.

٢. إجراء تقييم شامل لمناهج التربية البدنية من أجل تطوير البرامج الحاسوبية التي يتم استخدامها في مجال التعلم بالوسائط المتعددة.

دراسة (Schroeder, 2006) بعنوان: "التعلم المعزز بالوسائط المتعددة في بيئات التعلم الإلكتروني":

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم المعزز بالوسائط المتعددة في بيئات التعلم الإلكتروني على مستويات الأداء الخاصة بالطلاب، وكذلك التعرف على أثر بعض المتغيرات مثل الكفاءة الذاتية في التعامل مع الكمبيوتر، وأسلوب التعلم (لفظي، بصري)، والخبرة في برمجيات قواعد البيانات، والسرعة في مجال التعامل مع الكمبيوتر على مستويات الأداء في التعلم المعزز باستخدام الوسائط المتعددة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) من الطلاب الجامعيين المنتهين بأحد الدورات التمهيدية في تكنولوجيا التعليم والخاصة بالحوسبة المنهجية في جامعة بويسي بالولايات المتحدة الأمريكية، منهم (٢٣.٣%) من الطلاب، (٧٦.٧%) من الطالبات والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٢٠-٣٠) عاماً، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، فالمجموعة التجريبية اعتمدت على التعلم المعزز بالوسائط المتعددة، في حين اعتمدت المجموعة الضابطة على الكتب الدراسية التقليدية، وقد تم تقويم مستوى أداء المجموعتين بواسطة الاختبارات القبليّة والبعدية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

١. عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج الاختبارات القبليّة والبعدية المتعلقة بمستوى الأداء.

٢. وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية وبين مستويات الأداء حيث أن الطلاب الذين انخفضت لديهم مستويات الكفاءة الذاتية، انخفضت لديهم مستويات الأداء.

٣. وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الخبرة في مجال برمجيات قواعد البيانات وبين مستويات الأداء فالطلاب الذين لم تتوافر لديهم أي خبرة في ذلك المجال قد نجحوا في تحقيق مستويات أداء أفضل من الذين توافرت لديهم الخبرة.

٤. عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم (لفظي، أو بصري) وبين مستويات الأداء الخاصة بالطلاب.

٥. وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السرعة في التعامل مع الكمبيوتر وبين مستوى الأداء فكلما ازدادت سرعة الطالب في التعامل مع الكمبيوتر والانترنت ازدادت سرعة تفاعله مع التعلم المعزز باستخدام الكمبيوتر الأمر الذي يساعد على تحسين مستوى الأداء لديه.

ومن ثم أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها:

١. ضرورة أن تهتم الدراسات والبحوث المستقبلية بالمقارنة بين أثر تطبيقات وسائط التعلم الثابتة والمتحركة على مستوى أداء الطلاب.

٢. ضرورة أن تهتم الدراسات والبحوث المستقبلية بدراسة أثر الوقت في عملية التعلم المعززة باستخدام الوسائط المتعددة في التدريس.

دراسة (Choi et al., 2008) بعنوان: " تصميم الوسائط المتعددة القائم على الحالة لتحقيق التكيف للطلاب ذوي أساليب التعلم المتعددة ":

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الاستعانة بالوسائط المتعددة القائمة على الحالة على تحقيق التكيف للطلاب ذوي أساليب التعلم المتعددة (الحساسية-البديهية، التسلسلي- الشمولي، النشط- التأملي، المرئي- اللفظي). وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب من طلاب السنة الخامسة بأحد كليات طب الأسنان الواقعة في سيول بكوريا الجنوبية، منهم (١٨) من الطالبات، (٣٢) من الطلاب، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية التي درست مقرر "مقدمة التخدير" باستخدام تصميم الوسائط المتعددة والذي استمر على مدار عشرة حصص كل حصّة مدتها ساعة تقريبا، أما المجموعة الضابطة فقد درست باستخدام الطريقة التقليدية في عملية التعلم، وقد تمت المقارنة بين المجموعتين باستخدام الاختبارات التي تم تقديمها لكليهما في نهاية المقرر، كما استعان الباحث بالمنهج الوصفي المعتمد من خلال استخدام مقياس اتجاه نحو استخدام الوسائط المتعددة في تدريس المقرر والذي اعتمد على مقياس ليكرت الخماسي كأداة ثانية للدراسة وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

١. بالرغم من تعدد أساليب التعلم الخاصة بالطلاب، إلا أن التحليل الإحصائي لنتائج المقياس أوضحت تفضيل الطلاب لنمط التعلم اللفظي مقارنة بنمط التعلم البصري، كما أوضحت تفوق نمط التعلم القائم على المبادرة على التعلم القائم على الحساسية.

٢. أوضحت النتائج الخاصة بهذه الدراسة إلى فاعلية التعلم الخاص بالوسائط المتعددة القائم على الحالة في تحقيق نوعا من التكيف للطلاب ذوي الأساليب التعليمية التي تتمتع بـ (الحساسية، والتسلسلية، والتأملية) حيث ساعدت الوسائط المتعددة هؤلاء الطلاب في تكوين خبرات تعليمية ذات معنى مقارنة بالطلاب الذين تتسم أساليب التعلم لديهم بـ (المبادرة، والشمولية، والنشاط). وقد توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات من أهمها ما يلي:

١. ينبغي عند تصميم المقررات الدراسية المختلفة باستخدام الوسائط المتعددة مراعاة التنوع والفروق الفردية في التعلم لدى الطلاب، وعليه فإنه ينبغي أن تتميز الوسائط المتعددة بنوع من المرونة.
٢. إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على أثر استخدام الوسائط المتعددة في المراحل الدراسية الأخرى لطلاب طب الأسنان ومراحل التعليم الأخرى.

دراسة (Schilling, 2009) بعنوان: " أثر التعزيزات الخاصة بمقرر الوسائط المتعددة على نتائج الطالب":

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الاستعانة بتطبيقات الوسائط المتعددة المختلفة على مستويات الأداء، والمشاركة في أنشطة ذات معنى حقيقي في بيئة التعلم الصفية في أحد المقررات على المستوى الجامعي. وقد تكونت عينة الدراسة من الطلاب الجامعيين الدارسين لمقرر نظم المعلومات الصحية الخاصة بالمستهلك، ونماذج الصحة الإلكترونية بأحد الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية، وجديرا بالذكر بأن ذلك المقرر قد تم تدريسه بالطريقة التقليدية في عام (٢٠٠٧م) وكان عدد الطلاب (٢١) طالب، ولقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على إعادة تصميم نفس المقرر مرة أخرى في عام (٢٠٠٨م) باستخدام الوسائط المتعددة وقد كان عدد الطلاب (٢٨) طالب، وقد صاحب ذلك المقرر العديد من الأنشطة الأخرى المتمثلة في المناقشات الأسبوعية، والمشروعات التي قام الطلاب بإعدادها، ثم قام الباحث بإعداد اختبارا في نهاية المقرر، ومقارنة الدرجات التي حصل عليها الطلاب باستخدام الوسائط المتعددة والذي استمر على مدار ستة أسابيع دراسية بالدرجات التي حصلوا عليها باستخدام الطريقة التقليدية.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة من نتائج، من أهمها:

١. وجود فروق في درجات الاختبارات القبليّة والبعديّة الخاصّة بدرجات الانخراط والمشاركة في الأنشطة مع جماعات الأقران في بيئة التعلّم الصفيّة بين المجموعة التي درست باستخدام الطريقتة التقليديّة، والمجموعة التي درست باستخدام الوسائط المتعدّدة، لصالح المجموعة التجريبيّة التي درست باستخدام الوسائط المتعدّدة.

٢. فاعليّة التعلّم القائم على الوسائط المتعدّدة في مساعدة الطلاب على المشاركة في أنشطة التعلّم الصفيّة ذات المعنى، وكذلك الانخراط في لغة الحوار والمناقشة، سواء كان ذلك بين المعلم والطالب، أو بين الطلاب بعضهم البعض.

٣. عدم وجود فروق بين درجات الاختبارات الخاصّة بالمجموعة التي درست باستخدام تصميم الوسائط المتعدّدة في مستويات الأداء أو التحصيل الدراسي تعزى إلى الاستعانة بتعزيزات الوسائط المتعدّدة في عمليّة التعلّم. كما توصلت الدراسة إلى عدّة توصيات من أهمّها:

١. إجراء العديد من الدراسات المستقبلية من أجل التعرف على أثر بعض المتغيرات مثل المتغيرات الإدارية أو المالية على التعزيزات التي يتم تقديمها باستخدام تصميمات الوسائط المتعدّدة.

٢. إجراء العديد من الدراسات المستقبلية من أجل التعرف على أثر الاتجاهات الخاصّة بالطلاب نحو التعلّم بالوسائط المتعدّدة على مستويات التحصيل الدراسي.

دراسة (Malik, 2010) بعنوان: "أثار تكنولوجيا التعلّم القائم على الوسائط المتعدّدة على إتقان طلاب الصف التاسع الأمريكيين لمفاهيم الجبر":

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثار تكنولوجيا التعلّم القائم على الوسائط المتعدّدة على إتقان طلاب الصف التاسع الأمريكيين لمفاهيم الجبر، وكذلك التطرق إلى معرفة أثر الجنس (النوع) على إتقان الطلاب لمفاهيم الجبر. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) من طلاب الصف التاسع من الأفرقة الأمريكيين من عدّة مدارس متوسطة في مدينة أتلانتا بولاية جورجيا بالولايات المتحدّة الأمريكيّة، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين أحدهما تجريبية درست باستخدام التعلّم القائم على الوسائط المتعدّدة المعتمد على عدد من التطبيقات الحديثة من أهمّها السبورة التفاعليّة، في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام نماذج التعلّم التقليدي، ثم تم تقويم مستويات الفهم والإتقان الخاصّة بالطلاب عن طريق الاختبارات القبليّة والبعديّة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمّها ما يلي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بإتقان المفاهيم الرياضيّة بين أفراد المجموعة التجريبية وفقا لمتغير الجنس (النوع).

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبارات القبليّة البعدية الخاصة بإتقان المفاهيم الرياضيّة لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد على فاعلية التعلم القائم على الوسائط المتعددة في إتقان الطلاب لمفاهيم ومصطلحات الجبر المختلفة المستخدمة في المرحلة المتوسطة.

كما توصلت هذه الدراسة إلى العديد من التوصيات من أهمها ما يلي:

١. ضرورة إجراء العديد من الدراسات والبحوث المستقبلية التي تستهدف تقويم مدى الفاعلية الخاصة بالوسائط المتعددة في إتقان المفاهيم الرياضيّة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢. ضرورة إجراء العديد من الدراسات المستقبلية من أجل التعرف على معتقدات الطلاب والمعلمين إزاء الفاعلية الخاصة بالتعلم القائم على الوسائط المتعددة في تحسين اكتساب المفاهيم الرياضيّة.

دراسة (Hernandez-Ramos & De La Paz, 2009/2010) بعنوان: " تعلم التاريخ في المدارس المتوسطة عن طريق تصميم الوسائط المتعددة في المشروع القائم على الخبرات التعليمية":

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الاستعانة بالوسائط المتعددة القائمة على الخبرات التعليمية في تعليم التاريخ لطلاب المرحلة المتوسطة، ومقارنة أثره بالطريقة التقليدية المستخدمة في تعليم نفس المحتوى الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) من طلاب الصف الثامن تم اختيارهم من فصلين دراسيين في مدرسة متوسطة بشمال كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى وجود معلمة قامت بتدريس المحتوى للفصلين الدراسيين، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتعددة القائمة على الخبرات التعليمية والتي استمر العمل بها على المدرسة ستة أسابيع دراسية درس فيها الطلاب وحدة تاريخ الولايات المتحدة في مطلع القرن التاسع عشر، في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية في عملية التعلم، وقد تمت المقارنة بين المجموعتين باستخدام اختبارات المعرفة الخاصة بالمحتوى، والمشروعات الجماعية التي قام بها الطلاب في كلا المجموعتين بتنفيذها. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

١. وجود فروق في درجات اختبار فهم المحتوى بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد على فاعلية التعلم الخاص بالوسائط المتعددة القائم على الخبرات التعليمية في تحسين مستويات الفهم لدى الطلاب.

٢. كما كانت قدرات طلاب المجموعة التجريبية في مستوى أعلى في مهارات التفكير التاريخية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

كما توصلت هذه الدراسة إلى عددٍ من التوصيات، من أهمها ما يلي:

١. ضرورة إجراء العديد من الدراسات المستقبلية للتعرف على أثر الاستعانة بالوسائط المتعددة على مستويات المعرفة والتحصيل الدراسي الخاصة بطلاب المرحلة المتوسطة، ومن ثم تقديم هذه النتائج إلى المعلمين للتأكيد على أهمية دمج الوسائط المتعددة في عملية التدريس.

٢. إجراء العديد من الدراسات المستقبلية من أجل التعرف على أفضل التطبيقات الخاصة بالوسائط المتعددة في تحسين مستويات التحصيل الدراسي الخاصة بالطلاب.

دراسة (Nkweke et al., 2012) بعنوان: " أثر الوسائط المتعددة التزامنية على الأداء الأكاديمي للطلاب":

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الاستعانة بالوسائط المتعددة التزامنية على مستويات الأداء الأكاديمي، والدافعية الخاصة بالطلاب في مقرر الأحياء الخاص بالمرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة (٢٠٠) من طلاب المدارس الثانوية، وبواسطة (١٠) من معلمي الأحياء من أربع مدارس ثانوية في ثلاث مناطق جغرافية مختلفة في نيجيريا، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية المكونة من (١٠٠) طالب درست أحد وحدات الأحياء الخاصة بعلم البيئة باستخدام الوسائط المتعددة التزامنية، أما المجموعة الضابطة المكونة من (١٠٠) طالب فقد درست نفس الوحدة باستخدام الطريقة التقليدية في عملية التعلم، وبعد أن تم الانتهاء من دراسة الوحدة، قام الباحث بتقديم اختبار التحصيل في الأحياء لكل المجموعتين، كما قام الباحث بالاستعانة بالمنهج الوصفي القائم على استبانة الدافعية للوسائط المتعددة المعتمدة على مقياس ليكرت الرباعي كأداة للدراسة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها ما يلي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التحصيل الدراسي في اختبار التحصيل في الأحياء الخاصة بالمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

٢. فاعلية الوسائط المتعددة التزامنية في تحسين مستويات الدافعية الخاصة بالطلاب تجاه مادة التعلم، كما أنه يضيف إحساساً بالواقعية على ما يتم تعلمه.

كما توصلت هذه الدراسة إلى العديد من التوصيات من أهمها ما يلي:

١. ضرورة أن تعمل الحكومة على تزويد المدارس الثانوية بكافة الأدوات اللازمة لتنفيذ التعلم بالوسائط المتعددة في بيئات التعلم الصفية.

٢. ينبغي أن يتسم التعلم الخاص بمادة الأحياء بالإبتكارية، والاعتماد على الوسائط المتعددة من أجل زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، وتنويع القنوات التي يتم من خلالها عملية الاتصال، والوصول إلى مستوى الإتقان فيما يتم تعلمه.

٣. ضرورة أن تعمل الإدارة المدرسية الثانوية على توفير متخصصين في تكنولوجيا التعليم، وخبراء الكمبيوتر من أجل مساعدة معلمي العلوم في تفعيل الوسائط المتعددة في عملية التعلم.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الوسائط المتعددة في تدريس المقررات والمواد فنجد أن هناك:

١- اتفاق بين كل تلك الدراسات على أن استخدام الوسائط المتعددة كوسيلة في التدريس ساعد على تحسين التحصيلي الدراسي للطلاب في كل المراحل من المرحلة الابتدائية، ومروراً بالمرحلة المتوسطة والثانوية وحتى المرحلة الجامعية.

٢- قلة الدراسات التي تناولت موضوع وسيلة الوسائط في مقرر الدراسات الاجتماعية في الدول العربية وأيضاً في الدول الأجنبية إلا ما ندر منها.

٣- اشتملت معظم الدراسات على تعريف الوسائط المتعددة وأهمية استخدامها في التدريس وفي العملية التعليمية في كل مراحل التعليم.

٤- اتفاق معظم الدراسات في استخدام أداة واحدة في جميع البيانات وهي الاختبارات التحصيلية.

٥- وجود دراسات استخدمت أداة مقياس الاتجاه بالإضافة إلى الاختبار التحصيلي.

٦- تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية في التدريس في التطبيق على مراحل عمرية مختلفة من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية وأثبتت فعاليتها في التحصيل الدراسي على مستوى الفروق الفردية بين الطلاب.

٧- تنوعت الدراسات في مجتمع الدراسة الذي طبقت فيه وأيضاً في العينات المختارة وأيضاً في المكان وفي الزمان فقد طبقت في بيئات مختلفة في المجتمعات والتي تختلف في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي.

٨- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المرحلة التعليمية التي أجريت عليها الدراسة وأيضاً في أدوات الدراسة التي طبقت على عينة الدراسة.

لم تجد الباحثة - حسب علم الباحثة - دراسة تتشابه مع دراستها الحالية ما عدا دراسة واحدة فقط مع بعض الاختلافات فقد كانت عن موضوع الوسائط المتعددة كوسيلة تدريسية، وقد استخدم فيها اختبار التفكير الناقد فقط لمعرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة على مهارات التفكير الناقد وأيضاً طبقت على مجتمع غير المجتمع السعودي وأيضاً لم تدرس أثر استخدام الوسائط المتعددة على تنمية الاتجاه نحو المقرر وأيضاً طبقت في الصف التاسع الأساسي في مدارس الأردن.

المحور الثاني : دراسات عن تنمية مهارات التفكير الناقد:

دراسة الدردور (٢٠٠١م):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء، وأثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس الأردن، وكما هدفت إلى معرفة فيما إذا كان لجنس الطلبة أثر في تنمية التفكير الناقد لدى عينة الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي، وكان حجم عينة الدراسة (١٢٨) طالباً، وطالبة في مدارس لواء الرمثا بطريقة العينة العشوائية العنقودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم بناء اختبار في التفكير الناقد تكون من (٨٥) فقرة استخدمت محتوياتها من منهاج العلوم للصف السادس من وحدة المحافظة على البيئة، وقد أتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزي إلى طريقة التدريس المستخدمة، وقد أوصت الدراسة باستخدام طريقة، أو إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في عملية التعليم لما لها من آثار إيجابية في عملية التعلم، وتنمية مهارات التفكير الناقد، وقد أوصى الباحث بتطوير مقياس التفكير الناقد الذي تم إعداده في هذه الدراسة؛ ليصبح اختباراً قياسياً يمكن توظيفه في قياس التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة.

دراسة أسماء الأهدل (٢٠٠٢م)

تهدف هذه الدراسة للتعرف على معرفة اثر برنامج لتعليم الجغرافيا من خلال مهارات القراءة باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، والتدريس التقليدي، وأثر ذلك على التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدرسة الثانوية (١٢) في مدينة جدة، وقد تم تطبيق منهجين في هذه الدراسة حيث طبقت الباحثة المنهج الوصفي حيث تم بناء برامج البحث، وأدواته، ودليل المعلمة في تعليم الجغرافيا من خلال مهارات القراءة ، والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي بمدارس مدينة جدة قسمت إلى ثلاث مجموعات مجموعتان

تجريبيتان، ومجموعة ضابطة، أما أدوات الدراسة، فقد تكونت من اختبار مهارات القراءة، واختبار تحصيلي، واختبار التفكير الناقد، واختبار الذكاء اللفظي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتائج البعدية للاختبار التحصيلي، واختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأيضاً كفاءة البرنامج التدريبي المنفصل لمهارات القراءة، وقد وصلت الباحثة بعددٍ من التوصيات منها: الاستفادة من برنامج التدريبي، وأدوات الدراسة في تعليم الجغرافيا والتوصية للجهات المسؤولة باعتماده في المدارس لتعليم الجغرافيا، وإعداد دراسات في تعليم المحتوى مندمج بمهارات القراءة في جميع المواد في جميع المراحل التعليمية.

دراسة الشريقي (٢٠٠٥م):

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة الرياض، والرغبة في دخول القسم العلمي، أو القسم الأدبي، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين مستوى التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد كان حجم العينة (٢٨٨) طالباً في (٥) مدارس اختيرت بطريقة العينة العشوائية بواقع فصل، أو فصلين في كل مدرسة، وقد استخدم الباحث أداة واحدة هي اختبار للتفكير الناقد من إعدادها بناءً على اختبارات عدة طبقت على البيئات العربية، وقد قنن الباحث الاختبار على البيئة السعودية بحيث تمكن تطبيقه على المجتمع السعودي، وقد استخدم الباحث أيضاً اختبار تحصيلي، واختبر الرغبة في اختيار القسم، أو التخصص من قبل الطلاب، والعلاقة الارتباطية بين مستوى التحصيل الدراسي، ومستوى التفكير الناقد، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى التفكير الناقد لصالح الطلاب الذين اختاروا القسم العلمي، ويعزى ذلك إلى مستوى تحصيلهم حيث أنّ المناهج العلمية التي درسوها يتوافر فيها التدريبات اللازمة لكيفية استخدام مهارات التفكير، والأنشطة المصاحبة لها بالإضافة إلى أنّ المعلمين يواجهون الطلاب بالأسئلة المتعددة الحافزة نحو تحقيق تنمية مهارات التعلم المختلفة، وقد أوصى الباحث بعدة توصيات منها: تدريب المتعلم على ممارسة التفكير العلمي الصحيح من خلال المنهج الدراسي، وتدريب المعلمين على أخذ دورات علمية مكثفة على ممارسة التفكير الناقد، وتدريبهم على استخدام طرق جديدة في التدريس من ضمنها التفكير الناقد بغية تحقيق مهارات التعلم، وتدريب المتعلمين على ممارسة التفكير الناقد، والتنويع في تعليم مهارات التفكير الناقد للمتعلمين مع مراعاة خصائصهم، والمرحلة الدراسية.

دراسة عمار (٢٠٠٦):

كان الهدف من الدراسة هو معرفة أثر استخدام الوسائط الفائقة في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض مفاهيم والتفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس محافظة سوهاج في جمهورية مصر العربية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (١٠٠) طالباً مقسمين إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، وكانت أدوات الدراسة خمس أدوات هي: برمجية في الوسائط الفائقة، ودليل للمعلم، ودليل للطالب، واختبار تحصيلي من أعداد الباحث، واختبار مقياس للتفكير الاستدلالي بشقيه الاستنباطي، والاستقرائي، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق في اختبار التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بعددٍ من التوصيات هي: الاهتمام باستخدام الوسائط الفائقة في تدريس الجغرافيا، والاهتمام بتنظيم المحتوى التعليمي، وتدريبه باستخدام الوسائط الفائقة، وإعداد البرمجيات التعليمية الخاصة بالجغرافيا، والاهتمام بالتعلم الذاتي كأحد المستحدثات التربوية في مجال الجغرافيا، والبعد عن الأسلوب المعتاد في تدريس الجغرافيا، والاهتمام بتدريب معلمي الجغرافيا على استخدام الوسائط الفائقة، وضرورة قياس قدرة المتعلمين على التفكير بأنواعه المختلفة، ودراسة أثر استخدام الوسائط الفائقة على تنمية التفكير الجغرافي، والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة رانيا فقيهي (١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م):

كان الهدف من دراستها هو معرفة أثر برنامج ريسك في تعليم التفكير الناقد، وعينة الدراسة هي طالبات المستوى الرابع قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، وكان حجمها (٦٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبية المعتمد على تصميم مجموعتين تجريبية، وضابطة، وكانت أداة الدراسة هي: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد المقنن على البيئة السعودية، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ككل، وفي كل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق برامج تعليم التفكير الناقد في برنامج إعداد المعلم بجامعة المملكة العربية السعودية، وأيضاً حث المسؤولين في الجامعات على الاهتمام بتعليم التفكير الناقد لطلبة الجامعات لتأهيل الطلبة المعلمين قبل الخدمة، وحث مدرسي المناهج، وطرق التدريس على استخدام برنامج ريسك من خلال مقررات طرق التدريس والمناهج، تأهيل المعلمات، والمعلمين أثناء الخدمة بالدورات، والورش العملية على طرق تدريس التفكير الناقد، ومواكبة المستجدات في تعليم التفكير، واقترحت الباحثة القيام بإجراء دراسة لتحليل كتب الدراسات الاجتماعية المقررة في ضوء مهارات التفكير الناقد لجميع المراحل الدراسية.

دراسة الأكلي (١٤٢٨هـ - ٢٠٠٨م) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين تجريبية، وضابطة، وكانت أدوات البحث اختبار تحصيلي واختبار مهارات التفكير الناقد، وكان حجم العينة (٤٨) طالباً في الصف الأول الثانوي في ثانوية الأمير سلطان بين عبد العزيز بمدينة بيشة في محافظة بيشة، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، وفي اختبار مهارات التفكير الناقد، وكان من نتائج الدراسة أن استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس أثر واضح على التحصيل الدراسي للطلاب، وعلى تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، وقد أوصت الدراسة باستخدام طريقة التعلم التعاوني في المواقف التعليمية؛ لما لها من فعالية في تنمية مهارات التفكير الناقد، وزيادة التحصيل الدراسي للطلاب، وأن يركز المعلمون على استخدام طرق التدريس التي تساعد على كشف ما لدى الطلاب من طاقات، ومواهب وإمكانات عقلية، ومهارية، وتوجيهها التوجيه الأمثل للاستفادة منها في تنشئة الطلاب للمستقبل.

دراسة العزي (٢٠٠٨م):

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في تنمية المهارات التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي في مادة المطالعة للصف الثاني الثانوي في مدارس منطقة حفر الباطن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً اختبرت بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين تجريبية، وضابطة، وقد درست المجموعة التجريبية استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، والضابطة بالطريقة التقليدية، وقد كانت أدوات الدراسة على النحو التالي: اختبار تحصيلي في مادة المطالعة، واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المقنن على البيئة السعودية، وكان من أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير الناقد ككل، ولكل مهارة من مهارات التفكير الناقد الأخرى، وقد أوصى الباحث ببحث الجهات ذات العلاقة بالعملية التربوية على توفير مصادر المعلومات، والاتصالات في المدارس بهدف استخدامها لتطوير عمليات التفكير لدى الطلبة، والحث على التعلم القائم على النشاطات، والتفكير الناقد، ودمج المهارات الحياتية مع تكنولوجيا المعلومات،

والاتصالات، وإجراء المزيد من الدراسات لفهم التأثيرات التي تحدثها تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات على التعليم بشكل عام، التفكير على وجه الخصوص.

دراسة خديجة غلام (١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا، وأثرها على تنمية مهارات التفكير العلمي، والتحصيل، والاحتفاظ، وكانت العينة طالبات الصف الأول متوسط بمدارس المدينة المنورة، وكان حجمها (٩٥) طالبة، وقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية، وأخرى ضابطة، وقد استخدمت الباحثة لجمع البيانات أداتين هما: اختبار تحصيلي، واختبار مهارات التفكير العلمي، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، والاحتفاظ بالمعلومات، وفي تنمية مهارة فرض الفروض، واختيارها، وأن استخدام الوسائط المتعددة أدى إلى تنمية مهارات التفكير العلمي، وخلصت إلى عدة توصيات منها الإسراع في دمج تقنية الوسائط المتعددة في مراحل التعليم العام، وخاصة بمادة الجغرافيا، والاستفادة من برمجيات الحاسوب في الخطط المستقبلية في التربية، والتعليم.

دراسة الشрман (٢٠٠٩ م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إثرائي محوسب في العلوم في مهارات التفكير الناقد، والاتجاهات نحو العلوم لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد كان حجم العينة (٣٨) طالبة متفوقة دراسياً، وقد قسمت إلى مجموعتين تجريبية، وتضم (١٩) طالبة، ومجموعة ضابطة، وتضم (١٩) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد كان من أهم نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإثرائي المحوسب في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات نحو مقرر العلوم، وقد أوصت الدراسة بتفعيل دور الحاسوب في إثراء كافة المواد الدراسية، وفي جميع المراحل التعليمية، وأيضاً تدريب العاملين مع الطالبات المتفوقات حول البرنامج الإثرائي، وتطبيقه على عينة من الطلاب الذكور المتفوقين دراسياً.

دراسة الغامدي (١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م):

تناولت هذه الدراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج باير لتعليم مهارات التفكير الناقد على تنمية التحصيل، والتفكير الرياضي في الهندسة، وكانت عينة الدراسة تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدارس مدينة جدة بطريقة العينة العشوائية البسيطة قوامها (٦٦) تلميذة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية، وضابطة، وقد كانت أدوات الدراسة هي: البرنامج المقترح، وأيضاً

اختبار في التفكير الرياضي، واختبار تحصيل في مقرر الرياضيات، وكانت من أهم نتائج الدراسة، وجود تأثير للبرنامج في تنمية التفكير الرياضي، والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعليم مهارات التفكير الناقد في التدريس، وتدريب المعلمات على الطرق، والاستراتيجيات، والوسائل التي تساعد على تعليم مهارات التفكير الناقد، والتفكير بشكل عام.

التعليق على دراسات التفكير الناقد:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير الناقد نجد أن هناك:

- ١- تنوع في المجتمعات التي طبقت فيها الدراسات فقد طبقت في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية.
- ٢- اتفقت نتائج الدراسات على إمكانية تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال طريقة أو وسيلة التدريس المستخدمة من قبل المعلم أو المعلمة.
- ٣- اشتملت معظم الدراسات السابقة على تعريفات للتفكير الناقد وتعريف كل قدرة أو مهارة من مهارات التفكير الناقد.
- ٤- ندرة الدراسات التي تناولت أثر الوسائط المتعددة كوسيلة تدريس على تنمية مهارات التفكير الناقد في تخصص الاجتماعيات على حد علم الباحثة بصفة عامة.
- ٥- اتفاق معظم الدراسات في أدوات جميع البيانات فقد كانت عبارة عن اختبار تحصيلي في محتوى المادة بالإضافة إلى اختبار التفكير الناقد سواء كان من إعداد الباحث أو مبني على اختبارات سابقة طبقت على البيئة العربية بعد تقنينها.
- ٦- سعت الدراسات للتعرف على أثر الطريقة أو الوسيلة المستخدمة في التدريس على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المستخدم ومستوى كلاً من التحصيل الدراسي ومستوى التفكير الناقد.
- ٧- تنوعت المادة العلمية التي تناولتها الدراسات السابقة ما بين العلوم والمطالعة والجغرافيا والتربية الإسلامية.

المحور الثالث : دراسات عن الاتجاهات :

دراسة أبو زائدة (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م):

كان هدف الدراسة هو معرفة فعالية برنامج بالوسائط المتعددة على تنمية المفاهيم الصحية، والوعي الصحي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة غزة، وكانت عينته مكونة من (٦٠) طالباً تم اختيارها بطريقة العينة القصدية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، وأخرى ضابطة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي شبه التجريبي، وكانت أدوات الدراسة هي: برنامج للوسائط

المتعددة.محتوى مقرر العلوم للصف السادس الأساسي، وقد استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات، وهما: اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه لقياس الوعي الصحي. وقد أكدت الدراسة على وجود فروق في الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية بينهما في الاختبار البعدي، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام الوسائط المتعددة في التدريس لمقررات العلوم ، وأيضاً في المقررات الأخرى ،وفي المراحل التعليمية المختلف؛ لما لها من أثر على التحصيل، والاتجاه، وعمليات التفكير المختلفة، وضرورة متابعة كل جديد في تقنية الوسائط المتعددة، وتكنولوجيا التعليم.

دراسة أسماء الأهدل (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦ م) :

كان الهدف من الدراسة هو الكشف عن أثر استخدام وحدة تعليمية مطورة في تنمية مفاهيم التربية الوقائية، وأثرها على التحصيل، وتنمية الاتجاه نحو الجغرافيا، وقد استخدمت الباحثة عينة عشوائية مكونة من ١٠٤ طالبات من الصف الأول المتوسط بمدارس مدينة جدة، وقد كان المنهج المستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم أربع مجموعات مجموعتين تجريبية، ومجموعتين ضابطة موزعة على أربعة فصول، وكانت أدوات الدراسة هي وحدة مطورة، واختبار تحصيل، ومقياس اتجاه نحو المادة، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق في اختبار التحصيل، وفي مقياس الاتجاه لصالح المجموعتين التجريبتين. وخلصت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المطورة في رفع مستوى تحصيل الطالبات في الاختبارات، وتعديل اتجاهاتهن نحو المادة. وقد أوصت الدراسة بتنوع طرق التدريس، وأساليب العرض، واستخدام الرسوم، والصور في توضيح المادة العلمية في الكتب المقررة لتعليم الجغرافيا، وتضمين التربية الوقائية في مناهج الجغرافيا لمراحل التعليم العام، وفي كليات التربية، وإعداد المعلمين، والمعلمات، وتضمين الجانب التطبيقي في تلك المناهج لكافة مراحل التعليم العام للموضوعات التي تحتويها كتب تلك المناهج، وبما يناسب كل مرحلة تعليمية.

دراسة فمي الملكاوي (٢٠٠٨م):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام الوسائط المتفاعلة في تحصيل الطالبات وتنمية مهارات التفكير الابتكاري، والاتجاهات نحو العلم في مادة علوم الأرض والبيئة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبة في الصف التاسع الأساسي الثانوي بمدارس مدينة عمان في الأردن، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين تجريبية، وأخرى ضابطة. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس اتجاه نحو العلم، واختبار تحصيلي. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل أي أن لاستخدام الوسائط المتفاعلة أثراً في زيادة تحصيل الطالبات في مادة علوم الأرض، والبيئة، ووجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الابتكاري، وفي مقياس الاتجاهات نحو العلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتفاعلة. وقد أوصت الدراسة باستخدام الوسائط المتفاعلة في التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلة. وأوصت الدراسة بتفعيل دور الحاسوب في التدريس باستخدام الوسائط المتفاعلة.

دراسة المشاعلة (٢٠٠٨م):

هدفت دراسة إلى معرفة أثر استخدام النماذج الفراغية والحاسوب كوسائل تعليمية في التحصيل الآني والمؤجل في مادة الكيمياء وتنمية الاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدرسة ذيبان الثانوية للبنات في لواء ذيبان في الأردن. وقد كانت عينة الدراسة عينة قصدية مكونة من (٨٢) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي الثانوي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم ثلاث مجموعات مجموعة ضابطة، ومجموعة درست باستخدام الحاسوب، ومجموعة درست باستخدام النماذج الفراغية، وكانت أدوات الدراسة هي: اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه نحو المادة. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق في متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي تعزي إلى الوسيلة المستخدمة في التدريس وهما: استخدام النماذج الفراغية، والحاسوب، وأن استخدام النماذج الفراغية أكثر تأثيراً من الحاسوب في التحصيل الآني، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء، ورجع ذلك إلى الوسيلة المستخدمة في التدريس استخدام، وهي النماذج الفراغية، والحاسوب. وأوصى الباحث باستخدام النماذج الفراغية، والحاسوب في تدريس الكيمياء وأيضاً تشجيع المعلمين على استخدام هذه الوسائل في تدريس مراحل تعليمية مختلفة، وفي مواد علمية أخرى للطلبة، وإجراء دراسات أخرى مشابهة لهذه الدراسة.

دراسة عادة يخلف (٢٠٠٩م):

هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية للوسائل التعليمية، وعلاقتها باتجاهات الطلبة نحو مقرر الدراسات الاجتماعية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلماً ومعلمة يدرسون الصفوف (التاسع، والثامن، والسابع) في مدارس دولة قطر، وتكونت عينة الطلاب من ٢٤١٨ طالباً، وطالبةً في ثمان مدارس مثلوا عينة الدراسة، ومجتمعها، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها. وكانت أدوات الدراسة هي: استبانة درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية للوسائل التعليمية، واستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو مقرر الدراسات الاجتماعية قامت الباحثة بتطويرها. وقد توصلت إلى عدة نتائج من أهمها أن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للوسائل التعليمية جاء بدرجة متوسطة، وأن اتجاه الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية كان اتجاه متوسط، وأن درجة استخدام الوسيلة التعليمية يتوقف على خبرة المعلم، ومؤهلته، ووجود علاقة ارتباطية بين استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للوسائل التعليمية، واتجاه طلبتهم نحوها. وقد أوصت الباحثة أن يزيد معلمي الدراسات الاجتماعية من استخدام الوسائل في الغرفة الصفية بما يتناسب وحاجات الطلبة مراحلهم العمرية، والعمل على تأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية حسب حاجتهم، وخاصة الذين يعتمدون على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي، والعمل على توفير الوسائل التعليمية الحديثة في

المدارس، وتوفير مختصون بهذه الوسائل التعليمية للعمل على تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدامها، ومساعدتهم في اختيار الوسائل المناسبة لمحتوى الدراسات الاجتماعية، وذلك لوفير الوقت، والجهد.

دراسة أماني الرفاعي (٢٠١٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برمجية حاسوبية في تدريس الهندسة على تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في الرياضيات، واتجاه الطالبات نحو الهندسة. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبةً في خديجة بنت خويلد من مدارس أربد في الأردن، قسمت إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة. وقد كانت أدوات الدراسة هي: برمجية تعليمية لتدريس الهندسة، واختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه نحو الهندسة. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تحصيل طالبات الصف السابع لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطالبات المجموعة التجريبية نحو الهندسة في مادة الرياضيات اللواتي درسن بمساعدة الحاسوب. وقد أوصت الباحثة بضرورة توظيف المعلمين للتقنية الحاسوبية في تدريس الرياضيات، وغيرها من المواد للطلبة، وإجراء دراسات مماثلة للدراسة في مراحل تعليمية مختلفة في الهندسة، ومواضيع الرياضيات الأخرى، وعقد دورات للمعلمين للتدريب على البرمجيات الحديثة، والعمل على توفيرها من قبل وزارة التربية والتعليم.

دراسة حنين حوارني (٢٠١١م)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم، واتجاهاتهم نحوها في مدارس قلقيلية في فلسطين. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالباً، وطالبةً اختيرت بطريقة العينة القصدية، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية في مدرستين حكومتين، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين تجريبية، وأخرى ضابطة. وقد كانت أدوات الدراسة هي: دليل المعلم، واختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه نحو المقرر. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لمتوسطات درجات الطلبة تعزى لطريقة التدريس، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية في متوسط اتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو مقرر العلوم. وقد أوصت الدراسة باستخدام الخرائط الذهنية في التدريس لفعاليتها في التعليم في المناهج الفلسطينية، وإجراء المزيد من الدراسات عن التدريس باستخدام الخرائط الذهنية، وتدريب المعلمين على إنتاج، واستخدام الخرائط الذهنية في تدريس العلوم، وفي المقررات الأخرى، وأن استخدام الخرائط الذهنية في التدريس يزيد من تحصيل الطلبة الدراسي، وينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المقررات الدراسية؛ لما تحققه من متعة، وإثارة للتعلم في الصف الدراسي.

دراسة صالحة آل مكدي (١٤٣٢هـ - ٢٠١١م)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج وسائط متعددة على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ، واتجاهاتهن نحو الوسائط المتعددة. وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية بسيطة من طالبات المتوسطة الثالثة للبنات للمرحلة المتوسطة بمدينة أهما مكونة من (٣٠) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، وعينة عشوائية بسيطة من طالبات المتوسطة الثامنة للبنات بمدينة أهما مكونة من (٣٠) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في الدراسة بتصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة. وكانت أدوات الدراسة أربع أدوات هي: اختبار تحصيل، ومقياس اتجاه نحو الوسائط المتعددة، وبرنامج بالوسائط المتعددة للتعلم الذاتي، ودليل الطالبة. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو الوسائط المتعددة. وأوصت الباحثة باستخدام الوسائط المتعددة في دراسة التاريخ، وأيضاً في مقررات أخرى لطالبات المرحلة المتوسطة، وتدريب الطالبات على استخدام الحاسوب في عملية التعلم، والاهتمام بتدريب معلمات مادة التاريخ على كيفية استخدام برنامج للوسائط المتعددة في تدريس مقرر التاريخ، وإنشاء مركز لإنتاج برامج لكل إدارة تعليمية تتولى إنتاج مثل هذه الوسائط المتعددة للتدريس.

دراسة الشهراني (١٤٣١هـ - ٢٠١١م)

كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أثر استخدام الخرائط الالكترونية عبر الشبكة العنكبوتية في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل الطلاب في الصف الثاني المتوسط، واتجاهاتهم نحوها. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٥٠) طالباً من متوسطة القدس بمدينة بيشة في محافظة بيشة، قسموا إلى مجموعتين تجريبية تضم (٢٥) طالباً، وأخرى ضابطة تضم (٢٥) طالباً. وكانت أداة الدراسة هي: اختبار تحصيلي من أعداد الباحث في وحدة الإسلام في قارة إفريقيا من مادة الجغرافيا، ومقياس اتجاه نحو استخدام الخرائط الالكترونية. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق في المقياس للاتجاه نحو استخدام الخرائط الالكترونية من قبل الطلاب لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى الباحث بعدة توصيات منها

: العمل على تطوير طرق التدريس من خلال استخدام الخرائط الالكترونية في تدريس الجغرافيا، وتدريب المعلمين على استخدام التعلم الالكتروني واعتباره إحدى الكفايات لمعلم الجغرافيا، وتعليم الطلاب على استخدام طرق البحث في الانترنت عن المعلومات العلمية، وتنمية مهاراتهم في البحث في الخرائط الالكترونية، والعمل على إزالة كافة التحديات التي تواجه انتشار التعلم الالكتروني في مراحل التعليم المختلفة، والعمل على تطوير الناهج في ضوء التعلم الالكتروني.

التعليق على دراسات الاتجاه:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاتجاه نجد أن هناك:

- ١- اعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الكمي في تصميم الدراسات شبه التجريبية.
- ٢- أجمعت معظم الدراسات على وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاهات.
- ٣- اهتمت معظم الدراسات بقياس الاتجاهات والتحصيل الدراسي معاً.
- ٤- بعض الدراسات اهتمت بقياس الاتجاهات نحو المقرر وبعضها الآخر اهتمت بقياس الاتجاه نحو الوسيلة أو الطريقة المستخدمة في عملية التدريس والتعلم.
- ٥- معظم هذه الدراسات اهتمت بقياس أثر الاتجاهات على التحصيل الدراسي في المقرر، ولم تهتم بدراسة أثر الوسيلة، أو الطريقة المستخدمة على اتجاه الطلاب نحو المقرر.
- ٦- تنوعت الدراسات بالمادة العلمية المتناولة فمن هذه الدراسات ما طبق في تخصص الجغرافيا والدراسات الاجتماعية والتاريخ والهندسة والرياضيات والتربية البدنية وعلوم الأرض ولكن الغالب من هذه الدراسات كانت تتناول العلوم بوجه عام وتركز على علم الأحياء والكيمياء بوجه خاص.
- ٧- وقد لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات السابقة اهتمت بدراسة أثر الوسيلة أو الطريقة المستخدمة في الاتجاه نحو تلك الطريقة أو الوسيلة بينما اهتمت الدراسة الحالية بقياس أثر استخدام وسيلة الوسائط المتعددة في التدريس على اتجاهات الطالبات نحو المقرر الدراسي لأهمية هذه الوسيلة الحديثة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة وخاصة الصف الأول في الإقبال على المقرر وجعل الطالبات يكتسبن اتجاهات إيجابية نحوه لأهمية ذلك في اكتساب المعرفة وفي عملية تعلم الطالبات والإقبال على التعلم وتنشيط عملية التفكير لديهن.

التعليق على الدراسات السابقة في كل المحاور السابقة :

من خلال الإطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة عن موضوع الدراسة الحالية لم تجد الباحثة - حسب علم الباحثة - دراسة تشبه الدراسات الحالية ولم تجد دراسة تدرس أثر الوسائط المتعددة كوسيلة تدريسية على كلاً من التفكير الناقد والاتجاه نحو المقرر فيما عدا دراسة واحدة درست أثر استخدام الوسائط المتعددة كوسيلة على تنمية التفكير الناقد، ولم تدرس سوى هذا المتغير، ولم تضيف متغير آخر تابع. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة لمشاهدة للدراسات الحالية.

أما بالنسبة للمتغيرات الأخرى التابعة فقد تم الإطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الناقد والاتجاه نحو المقرر والتي طبقت في مجتمعات عربية وأجنبية وقد كان ذلك عنصراً دعم أثراء أدبيات موضوع البحث وقد استفادت الباحثة من ذلك في معرفة الأدوات المناسبة للقيام بالدراسة الحالية، ومقارنة النتائج بما سبقت به الدراسات السابقة عن موضوع البحث الحالي. ومما هو جدير بالذكر هنا أن الباحثة لم تجد دراسة درست أثر الوسائط المتعددة كوسيلة تدريسية على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المقرر في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية والتي لم تحظ بدراسات من هذا النوع على حسب علم الباحثة في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة .
- تجربة ومتغيرات الدراسة .
- أدوات الدراسة .
- التحقق من الصدق والثبات لاختبار التفكير الناقد .
- التحقق من الصدق والثبات لاختبار مقياس الاتجاه .
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً للعمليات الإجرائية المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك بتحديد أفراد المجتمع الأصلي، وكيفية اختيار عينة الدراسة، ونوعها، والأدوات المستخدمة فيها لجمع البيانات، وكيفية التحقق من صدقها، وثباتها، وكيفية إعدادها. كما يتضمن وصفاً للإجراءات التي تمت بها الدراسة، وطريقتها، وتصميمها، والمنهج المتبع فيها، وعرض لمتغيرات الدراسة، وكيفية معالجة بياناتها الإحصائية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات إحصائياً.

منهج الدراسة :

تمَّ استخدام أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وهو تصميم المجموعات غير المتكافئة، القائم على مجموعتين (ضابطة - تجريبية) ذات اختبارين (قبلي - بعدي)، لمعرفة أثر المتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغيرين التابعين (درجات قدرات التفكير الناقد، ودرجات مقياس الاتجاه نحو المادة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وهذا المنهج يعتمد على تصميم المجموعتين، إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة، ولذا يعد هذا المنهج من أكثر الطرق البحثية دقة وعلمية وموضوعية في مجال البحوث التربوية والنفسية، ويصفه العساف (٢٠٠٠م) بأنه "المنهج الوحيد الذي ترتفع درجة الثقة بنتائجه إلى مستوى أكبر من الثقة بنتائج البحوث التي تطبق المناهج الوصفية، والتاريخية" ص ٣٢٦. وقد تم تطبيقه في هذه الدراسة، بحيث قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام وسيلة الوسائط المتعددة، أما المجموعة الضابطة فتدريستها بالطريقة المعتادة التقليدية من قبل معلمة أخرى.

جدول رقم (١)

التصميم شبه التجريبي للدراسة

الاختبار المقدم	وسيلة التدريس	الاختبار المقدم	المجموعة
- اختبار التفكير الناقد	الوسائل التقليدية	- اختبار التفكير الناقد	الضابطة
- مقياس الاتجاه نحو المادة (بعدي)	استخدام الوسائط المتعددة	- مقياس الاتجاه نحو المادة (قبلي)	التجريبية

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطالبات المسجلات، والمنظمات في جميع مدارس البنات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة جدة في الصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٨ مدرسة حكومية)، يوجد بها (١٦٥٩٩) طالبة في الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (١٤٣٣ هـ - ١٤٣٤ هـ) حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم من الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة من الشؤون المدرسية في إدارة التخطيط المدرسي.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من الطالبات المسجلات، والمنظمات، واللائي يدرسن في مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة جدة في الصف الأول المتوسط، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغ عددها ثلاث، وستون طالبة وفق المراحل التالية:

١- حصر المدارس الحكومية للبنات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة جدة للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤ هـ للفصل الأول الدراسي، حيث بلغ عددها مائة، وثمان، وعشرون مدرسة تحتوي على ستمائة، وأربعة فصول، في حين بلغ عدد طالبات الصف الأول المتوسط المنظمات في تلك الفصول ستة عشر ألف، وخمسمائة، وتسعة وتسعون^(١) طالبة بمعدل سبع، وعشون طالبة تقريباً في الفصل الواحد.

٢- الاختيار العشوائي البسيط لمدرسة واحدة من بين مدارس جنوب مدينة جدة بطريقة الفرص المتساوية، والتي تعني إجراء القرعة من خلال السحب من بين أسماء المدارس الحكومية المتوسطة، وقد تم اختيار المتوسطة الخامسة بعد المائة بمدينة جدة، وقد بلغ عدد طالبات الصف الأول المتوسط فيها مائة، وست، وعشرون طالبة.

٣- وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية من طالبات الصف الأول المتوسط بلغ عددها ثلاث، وستون طالبة من أصل مائة وست وعشرون طالبة في الصف الأول المتوسط في المدرسة، وهو عدد مناسب لإجراء التجربة - حيث يفترض في البحوث التجريبية أو شبه التجريبية أن لا يقل عدد أفراد العينة عن ثلاثين فرداً- وذلك عن طريق اختيار فصلين من الصف الأول في المتوسطة الخامسة بعد المائة بطريقة العينة العشوائية البسيطة من فصول الصف الأول المتوسط، والبالغ عددها أربعة فصول.

(١) وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم، محافظة جدة، الشؤون المدرسية، إدارة التخطيط المدرسي.

٤- تطبيق التجربة في الفصل الثاني من تلك الفصول، والآخر (الفصل الأول) كان يمثل المجموعة الضابطة؛ حيث قامت الباحثة بالتدريس باستخدام الوسيلة التعليمية الوسائط المتعددة للمجموعة التجريبية (٣٢ طالبة)، وهي العامل التجريبي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٣هـ - ١٤٣٤هـ). أما المجموعة الضابطة (٣١ طالبة)، فتمّ تدريسها بالطريقة المعتادة التقليدية من قبل معلمة أخرى.

تجربة ومتغيرات الدراسة :

- **التجربة :** ويقصد بها تطبيق عامل معين على مجموعة دون الأخرى؛ لمعرفة ما يحدثه من أثر، كما هو الحال في هذه الدراسة حيث تتمثل التجربة في تطبيق استخدام الوسائط المتعددة في التدريس على المجموعة التجريبية دون الضابطة، (العساف، ٢٠٠٦: ٣٠٦).
- **المتغير المستقل :** وهو العامل أو السبب الذي يطبق بهدف معرفة أثره على النتيجة، فاستخدام وسيلة الوسائط المتعددة في التدريس لمقرر الدراسات الاجتماعية بهذه الدراسة هي المتغير المستقل المراد معرفة أثره، (العساف، ٢٠٠٦: ٣٠٦).
- **المتغيرات التابعة :** وهو النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها، (العساف، ٢٠٠٦: ٣٠٦)، وتتمثل المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية فيما يلي :

١. قدرات أو مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.
٢. الاتجاه نحو مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية من قبل الطالبات.

أدوات الدراسة :

أ - أداة الدراسة الأولى (اختبار قدرات التفكير الناقد):

وقد طبقت الباحثة اختبار قدرات التفكير الناقد الذي أعده (محمد الشرقي عام ٢٠٠٥م) والمقنن على البيئة السعودية ، وهو يشبه اختبار واطسون (Watson) وجليسر (Glaser) عام (١٩٨٠م) الذي قننه عبد السلام وسليمان على البيئة السعودية (١٩٨١-١٩٨٢ م)، مع بعض الاختلافات، والذي يتضمن في صورته الأصلية خمسة اختبارات فرعية هي: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، ومعرفة الاستنباط، والاستنتاج مع إجراء بعض التعديلات في اختبار تقويم المناقشات حيث تم حذف العبارة رقم ١٣، ١٤، و ١٥ من فقرات هذا الاختبار لوجود ما يكفي من العبارات التي تؤدي الغرض من هذا الفرع من الاختبار، واقتصرت الباحثة على ١٢ عبارة من هذا الاختبار فقط، وأيضاً تم حذف بعض عبارات

اختبار الاستنتاج، والذي كان يتكون من ١٥ عبارة، حيث تم حذف خمس عبارات منه، وهي عبارة رقم ١١، ١٢، ١٣، ١٤، و١٥، وأبقت الباحثة على عشر عبارات من فقرات هذا الاختبار لوجود ما يكفي من العبارات التي تؤدي الغرض من هذا الفرع من الاختبار، وقد قررت الباحثة ذلك؛ لصغر عمر الطالبات وحتى لا يشعرن بالملل من طول فقرات الاختبار، ولوجود ما يكفي من الفقرات التي يمكن من خلالها قياس مستوى التفكير الناقد لديهن، وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من ٦١ عبارة فقط، وضعت عليها الدرجة الكلية للاختبار وهي ٦١ درجة فقط بالإضافة إلى إضافة الإحصائيات الحديثة في معلومات الاختبار، والتي تم الحصول عليها من خلال الكتاب الإحصائي السنوي من إعداد وزارة التخطيط في المملكة العربية السعودية عام (٢٠١٠ م) في تقريره للتعداد السكاني في المملكة العربية السعودية الصادر عام (٢٠١٠ م)، وقد تم التحقق من الثبات للاختبار على عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة مكونة من ٣٠ طالبة من طالبات الصف الأول المتوسطة في المتوسطة ٢٩ بجدة بطريقة إعادة التطبيق، ومن ثم حساب الارتباط بين درجات الطالبات على الاختبار في التطبيق الأول ومن ثم طبقت الباحثة الاختبار مرة ثانية بعد مرور أسبوعان على التطبيق الأول على نفس العينة بفاصل زمني قدره ١٤ يوماً ومن ثم حساب معامل الثبات الكلي للاختبار وكذلك الاختبارات الفرعية وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (٠.٧٥) ومعاملات الثبات للاختبارات الأخرى الفرعية على النحو التالي وجميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

جدول (٢)

معاملات الثبات للاختبار الكلي والاختبارات الفرعية

الابتداء	معرفة الافتراضات	التفسير	تقويم المناقشات	معرفة الاستنباط	الاستنتاج	الاختبار الكلي
٠.٧٥	٠.٥٧	٠.٦٦	٠.٥٧	٠.٦٥	٠.٥٠	٠.٧٥

الهدف من اختبار التفكير الناقد:

هو قياس مدى تمكن طالبات المرحلة المتوسطة في الصف الأول من بعض مهارات التفكير الناقد، ومكوناته الخمس، ومعرفة أثر استخدام وسيلة الوسائط المتعددة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية قدرات أو مهارات التفكير الناقد لديهن.

تصحيح الاختبار:

تم إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار بعد التعديلات التي أجرتها الباحثة عليه هي ٦١ درجة .

تحديد زمن الاختبار:

تم رصد زمن الاختبار للعينه الاستطلاعية ٤٥ دقيقة، وهو الزمن المخصص للحصة الواحدة، فقد كان الزمن مناسب للإجابة على الاختبار، وفروعه الخمسة، وقد قررت الباحثة تخصيص هذا الزمن للقيام بالتجربة، وتطبيق الاختبار.

ب- أداة الدراسة الثانية :

عبارة عن مقياس للاتجاه نحو المقرر من إعداد الباحثة في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، وقد كان في ثلاثة أبعاد هي طبيعة المادة ومدى صعوبتها وقيمة المادة وأهميتها والاستمتاع بالمادة، بحيث يتكون كل محور من عشر عبارات، خمس عبارات إيجابية، وخمس عبارات سلبية مكوناً ثلاثون عبارة، تكون مجموع عبارات المقياس الكلية، وسوف يتم التحقق من الصدق للمقياس بعرضه على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وأيضاً عرضه على متخصصين في مجال الجغرافيا لأخذ آرائهم وملاحظاتهم في الجوانب العديدة من المقياس، ومحتواه ومناسبته. وقد تم التحقق من الصدق الداخلي (الاتساق) عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين مجموع كل محور من المقياس والدرجة النهائية للمقياس، وقد تم التحقق من الثبات له بإحدى الطرق التي تستخدم في التحقق من الثبات وهي طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث طبقت الباحثة المقياس مرة ثانية بعد مرور أسبوعان على التطبيق الأول على عينة التجربة العشوائية بفاصل زمني قدره ١٤ يوماً، ومن ثم حساب معامل الثبات الكلي للمقياس، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٣)، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

مقياس الاتجاه:

وهو من إعداد الباحثة بعد الاطلاع على أدبيات الموضوع وخاصة بناء المقاييس للاتجاهات.

الهدف من المقياس:

هو معرفة اتجاهات طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة جدة نحو مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، أي مدى استجابة، واستعداد طالبات الصف الأول المتوسط لتقبل مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، أو رفضها، وهل سيؤثر استخدام وسيلة الوسائط المتعددة في تعديل اتجاهات الطالبات نحو المقرر.

وصف المقياس:

تم بناء مقياس الاتجاه نحو المادة بعد الاطلاع على الأبحاث، والدراسات التي تناولت مقياس اتجاه نحو المقررات الدراسية في مراحل التعليم المختلفة، وقد تضمن المقياس ما يلي :

١- **تعليمات المقياس** : وتضمن بيانات شخصية، والهدف من المقياس ، وتوجيهات لكيفية الإجابة الصحيحة.

٢- **عبارات المقياس** : يتكون المقياس من ٣٠ عبارة، صنفت تحت ثلاثة محاور أو أبعاد وهي على النحو التالي :

المحور الأول: طبيعة المقرر التي تعكس استجابات الطالبات نحو مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية من حيث مجالات اهتماماتها، وأهميتها، وسهولة وصعوبة المقرر .

المحور الثاني: قيمة المقرر وأهميته ودور معلمة الدراسات الاجتماعية والوطنية في تقبل المقرر، ويعكس هذا المحور مدى شعور الطالبة بقيمة المقرر وتقديره.

المحور الثالث: الاستمتاع بالمقرر ويعكس هذا المحور استجابات الطالبة نحو المقرر من حيث شعورها بالسعادة، والارتياح نتيجة دراستها مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بواسطة وسيلة الوسائط المتعددة .

وقد اقتضت الباحثة على هذه الأبعاد الثلاثة نظراً لأهداف الدراسة، وهي ما تحتاج إليه الدراسة الحالية (وهو معرفة اتجاه الطالبات نحو المقرر بعد استخدام وسيلة الوسائط المتعددة في تدريس المقرر)، وقد تكون كل محور من عشر عبارات هي علي النحو التالي خمس عبارات إيجابية وخمس عبارات سلبية، وبالتالي يتكون مقياس الاتجاه كله من ثلاثين عبارة، خمسة عشرة عبارة إيجابية، وخمسة عشرة عبارة سلبية.

٣- **اختيارات الإجابة:** تم استخدام التقسيم الثلاثي لاختيار الإجابة المناسبة: موافقة، غير متأكدة، غير موافقة ، وذلك لكون المقياس طبق على طالبات الصف الأول متوسط، وقد وضع مقياس التقدير أو ميزان التقدير على حسب نموذج العالم (ليكرت) الخماسي على النحو التالي :

موافق جداً موافق غير متأكد غير موافق غير موافق إطلاقاً

ومن خلال تصحيح المقياس، وإعطاء كل عبارة قيمة كمية، أو رقمية، والتحليل بواسطة برنامج (Spss) على النحو التالي:

جدول رقم (٣)

القيمة الكمية لتصحيح الإجابة على العبارات
الإيجابية والسلبية في مقياس الاتجاه

الخيارات	قيمة تصحيح الإجابة الإيجابية	قيمة تصحيح الإجابة السلبية
موافقة	يأخذ رقم ٣	يأخذ رقم ١
غير متأكدة	يأخذ رقم ٢	يأخذ رقم ٢
غير موافقة	يأخذ رقم ١	يأخذ رقم ٣

وقد استخدمت الباحثة ثلاثة خيارات فقط للإجابة من مقياس ليكرت وهي (موافقة - غير متأكدة - غير موافقة) وذلك نظراً لصغر سن الطالبات في الصف الأول المتوسط، وعدم تمييزهن للفرق بين خيار موافقة جدا وخيار موافقة، وأيضاً بين خيار غير موافقة، وخيار غير موافقة إطلاقاً، وبالتالي تصبح الإجابة على المقياس من خلال ثلاثة خيارات فقط، كما هو واضح في الجدول السابق .

■ **تصحيح المقياس:** بلغ عدد العبارات الموجبة (١٥) عبارة تم توزيع الدرجات بحيث أعطيت عبارة موافقة (٣) درجات، وغير متأكدة (٢) درجة، وعبارة غير موافقة (١) درجة، كما بلغ عدد العبارات السالبة (١٥) عبارة، وقد تم توزيع الدرجات بحيث أخذت عبارة موافقة (١) درجة، وغير متأكدة (٢) درجة، وعبارة غير موافقة (٣) درجة. وبذلك بلغت الدرجة الكاملة للمقياس (٩٠) درجة، منها (٤٥) درجة للعبارات الموجبة، ومنها (٤٥) درجة للعبارات السالبة، حيث تصبح الدرجة (٤٥) هي الدرجة المحايدة، وما كان فوق هذه الدرجة هو اتجاه إيجابي، وما هو تحت هذه الدرجة هو اتجاه سلبي، وما كان مساوياً لهذه الدرجة هو اتجاه محايد.

■ **تحديد زمن المقياس:** تم رصد الزمن اللازم للمقياس للعينة الاستطلاعية، حيث تم حساب زمن الإجابة على المقياس فقد بلغ الزمن ٣٠ دقيقة تقريباً، وهو وقت مناسب للإجابة على جميع أسئلة أو عبارات المقياس.

التحقق من الصدق والثبات لاختبار التفكير الناقد :

أولاً: التحقق من الصدق:

صدق المحكمين : عرض الباحث الشرقي (٢٠٠٥م) الاختبار الذي أعده على مجموعة من المتخصصين في علم النفس المعرفي ، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم ، وقد قام الباحث بإخراجه بالصورة النهائية، وقد تضمن خمسة أبعاد أو اختبارات فرعية وهي على النحو التالي:

١. معرفة الافتراضات ، واشتملت على (١٢) فقرة.

٢. التفسير، واشتمل على (١٥) فقرة.

٣. تقويم المناقشات ، واشتمل على (١٥) فقرة.

٤. الاستنباط ، واشتمل على (١٢) فقرة.

٥. الاستنتاج ، واشتمل على (١٥) فقرة.

• **الصدق البنائي** : حيث تم حساب معامل الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاختبار من خلال ارتباطها بالفقرات الأخرى للاختبار ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١ ، ٠.٠٠٥).

• **الصدق العاملي** : للتأكد من تماسك الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار ، تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ، والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الخمسة ، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١ ، ٠.٠٠٥) ، (الشرقي ، ٢٠٠٥ : ص ١٣-١٧).

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين الدرجة على الاختبار الكلي وكل اختبار
من الاختبارات الخمسة

المسلسل	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	معرفة الافتراضات	٠.٦٤	٠.٠١
٢	التفسير	٠.٣٢	٠.٠١
٣	تقويم المناقشات	٠.٣٧	٠.٠١
٤	الاستنباط	٠.٤٣	٠.٠١
٥	الاستنتاج	٠.٣٠	٠.٠٥

التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (اختبار التفكير الناقد) :

وحيث أن الباحثة قد قامت بحذف بعض الفقرات من اختبار التفكير الناقد في فرعي اختبار تقويم المناقشات، واختبار الاستنتاج ، فقد قامت بحساب معامل الاتساق الداخلي بين درجة كل قدرة من قدرات الاختبار من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٥)

صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الناقد

الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	القدرات
٠.٠١	٠.٧٦	الاستنتاج
٠.٠١	٠.٧١	الاستنباط
٠.٠١	٠.٧٢	تقويم المناقشات
٠.٠١	٠.٧١	التفسير
٠.٠١	٠.٧٤	معرفة الافتراضات

ونجد أن جميع قيم معاملات الاتساق الداخلي موجبة، ومرتفعة وتراوحت من (٠.٧١) إلى (٠.٧٦) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تمتع اختبار التفكير الناقد بصدق الاتساق الداخلي.

ثانياً: التحقق من الثبات:

وحيث أن الباحثة قد قامت بحذف بعض الفقرات من اختبار التفكير الناقد في فرعي اختبار تقويم المناقشات، واختبار الاستنتاج، فقد قامت بحساب عامل الثبات للاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة استطلاعية من الطالبات قوامها ٣٠ طالبة من طالبات الصف الأول في المتوسطة ٢٩ بجدة من غير عينة البحث بطريقة إعادة التطبيق ومن ثم حساب الارتباط بين درجات الطالبات على الاختبار في التطبيق الأول ومن ثم طبقت الباحثة الاختبار مرة ثانية بعد مرور أسبوعان على التطبيق الأول على نفس العينة بفواصل زمني قدره ١٤ يوماً ومن ثم حساب معامل الثبات الكلي للاختبار، وكذلك الاختبارات الفرعية وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (٠.٧٥) ومعاملات الثبات للاختبارات الأخرى الفرعية على النحو التالي، وجميعها كانت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٥).

جدول رقم (٦)

معاملات الثبات للاختبارات الفرعية لاختبار التفكير الناقد

الاختبار الكلي	الاستنتاج	معرفة الاستنباط	تقويم المناقشات	التفسير	معرفة الافتراضات	البعد
٠.٧٥	٠.٥٠	٠.٦٥	٠.٥٧	٠.٦٦	٠.٥٧	معامل الثبات

وأيضاً تم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية (٣٠) طالبة من الصف الأول المتوسط، (نفس العينة التي استخدمت لحساب الاتساق الداخلي)، وكان كالتالي:

جدول رقم (٧)

حساب الثبات بطريقة معامل الفا كرونباخ لاختبار التفكير الناقد

معامل الفا كرونباخ	القدرات
٠.٩٢	الاستنتاج
٠.٩٠	الاستنباط
٠.٨٨	تقويم المناقشات
٠.٩١	التفسير
٠.٨٧	معرفة الافتراضات

وقد كانت قيم معامل الفا كرونباخ مرتفعة وتراوح من (٠.٨٧) إلى (٠.٩٢) وهذه القيم تشير إلى تمتع اختبار التفكير الناقد بدرجة عالية من الثبات.

أولاً : التحقق من الصدق لمقياس الاتجاه نحو المادة :

أولاً : صدق المحكمين : عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس بقسم التربية النفسية في كلية التربية بجامعة أم القرى، وأيضاً في قسم المناهج وطرق التدريس في تخصصات مختلفة، وفي تخصص الجغرافيا في كلية التربية بجامعة أم القرى ، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم وتعديلاتهم ، وإخراجه بالصورة النهائية بعد أخذ تلك التوجيهات والملاحظات والتعديلات في الاعتبار.

ثانياً : الصدق (الاتساق الداخلي) للمقياس: نظراً لكون المقياس قسم إلى محاور فقد تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين مجموع كل محور من المقياس والدرجة النهائية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (٨) نسبة معامل الارتباط ودرجة الدلالة.

جدول (٨)

معاملات الارتباط لمقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا

(صدق الاتساق الداخلي)

الحوار	معاملات الارتباط	درجة الدلالة
طبيعة المادة ومدى صعوبتها	٠.٩٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
قيمة المادة وأهميتها	٠.٧٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
الاستمتاع بالمادة	٠.٨٠	دالة عند مستوى ٠.٠١

وتشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة النهائية للمقياس إلى وجود معامل ارتباط قوي، وهذا يشير إلى قوة المقياس في توضيح اتجاه الطالب نحو مادة الجغرافيا وتأثير كل محور على ذلك الاتجاه.

ثانياً: التحقق من الثبات لمقياس الاتجاه نحو المادة:

لحساب معامل الثبات تم تطبيق مقياس الاتجاه على عينة من الطالبات ٣٠ طالبة وهي نفس المجموعة التي تم تطبيق اختبار التفكير الناقد عليها قبل البدء في تطبيق التجربة من طالبات المدرسة ٢٩ من غير عينة البحث ، وباستخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية لمعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بلغ معامل الثبات ٠.٩٣ وهي نسبة ثبات مرتفعة، مما يشير إلى إمكانية استخدامه بموثوقية كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

حساب الثبات بطريقة معامل الفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو المادة

الأبعاد	معامل الفا كرونباخ
طبيعة المادة ومدى صعوبتها	٠.٩٥
قيمة المادة وأهميتها	٠.٩٢
الاستمتاع بالمادة	٠.٩٣

حيث أن قيم معامل الفا كرونباخ مرتفعة، وتراوح من (٠.٩٢) إلى (٠.٩٥)، وهذه القيم تشير إلى تمتع مقياس الاتجاه بدرجة عالية من الثبات.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة تم استخدام اختبارات (T-test) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات للعينتين المستقلتين (IndependentSampleTest) قبل البدء بالتدريس باستخدام وسيلة الوسائط المتعددة لضمان عدم وجود فروق دالة بين المجموعات التجريبية والضابطة في اختبار قدرات التفكير الناقد ، ومقياس الاتجاه نحو المادة، وقد دلت نتائج التحليل الإحصائي على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي في اختبار قدرات التفكير الناقد، وفي مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا ، مما يشير إلى تشابه المجموعات في قدرات التفكير الناقد، وفي اتجاهها نحو مادة الجغرافيا قبل البدء في تطبيق التجربة والتدريس باستخدام وسيلة الوسائط المتعددة للمجموعة التجريبية، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)

اختبار ت (T-test) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات

درجات الطالبات في اختبار التفكير القبلي

الفرق بين المتوسطات الحسابية	الدلالة الاحصائية	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الاحصائية	قيمة ف	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	المجموعة
-١.١٣	٠.٢٥١	٦١	-١.١٥٨	٠.٥١٢	٠.٤٣٥	٣.٩٣٦	٢٧.٨١	٣١	الضابطة
	٣.٨١٨					٢٨.٩٤	٣٢	التجريبية	

وتدل نتائج التحليل الإحصائي من الجدول السابق على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد، مما يشير إلى تقارب المجموعتين في مستواه في التفكير الناقد قبل تطبيق التجربة ، وبدء التدريس للمجموعة التجريبية.

جدول رقم (١١)

اختبار ت (T-test) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات

درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا القبلي

الفرق بين المتوسطات الحسابية	الدلالة الاحصائية	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الاحصائية	قيمة ف	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطالبات	المجموعة
٥.٥٥	٠.١٠٦	٦١	١.٦٤٣	٠.١٨٧	١.٧٨٢	٩.٢٨٤	٧٠.٤٥	٣١	الضابطة
	١٦.٤٢١					٦٤.٩١	٣٢	التجريبية	

وتدل نتائج التحليل الإحصائي من الجدول السابق على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا، مما يشير إلى تشابه المجموعتين في اتجاهها نحو مادة الجغرافيا قبل البدء في التدريس للمجموعة التجريبية، وتطبيق التجربة.

خطوات تنفيذ الدراسة :

ولكي تقوم الباحثة بهذه الدراسة، وتطبيقها على طالبات الصف الأول متوسط تم القيام بعدة

خطوات هي على النحو التالي :

- مسحي أدبي لبعض ما كتب من بحوث، ودراسات عن استخدام الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية في التدريس في مراحل التعليم المختلفة في دولة عربية، وأخرى أجنبية، والإطلاع على كل البحوث التربوية التي استخدمت المقاييس الاتجاهات، واختبار التفكير الناقد مما دعم أدوات الدراسة الحالية.
- إعداد أدوات الدراسة بناء على المسح الأدبي للدراسات السابقة، وهي اختبار للتفكير الناقد، ومقياس اتجاه نحو المقرر.
- الحصول على خطابا الموافقة من إدارة تعليم جدة بشأن تطبيق الدراسة الاستطلاعية في المتوسطة ٢٩ بمدينة جدة، ملحق (٦) .
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية في الفصل الدراسي الثاني بتاريخ ٥/٥/١٤٣٣هـ، ومن ثم إجراء التعديلات، والملاحظات على أدوات الدراسة، والاتفاق على الشكل النهائي للأدوات.
- تحضير ستة دروس من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية - وحدة السكان وال عمران - بواسطة الحاسوب باستخدام الوسائط المتعددة (Multi-media)، تكونت من عناصر مختلفة من رسوم ثابتة، ومتحركة، والأفلام، ومقاطع الفيديو، ومقاطع الصوت، والمؤثرات الحركية، والصوتية للنصوص المكتوبة، ودمج النصوص، والرسومات، والصوت، والصورة. وقد تفضلت الأستاذة المشرفة حفظها الله بالاطلاع على الدروس المحضرة، وموافقتها بصلاحياتها للتدريس، والتطبيق، ومن ثمَّ السماح للباحثة بتطبيق التجربة على عينة الدراسة.
- الحصول على خطابات الموافقة من إدارة التعليم، والتربية بمحافظة جدة بشأن تطبيق الدراسة على العينة العشوائية المختارة في المتوسطة ١٠٥ الحكومية بمدينة جدة، ملحق رقم (٦) .
- تطبيق الاختبارات القبليّة من أدوات الدراسة (اختبار التفكير الناقد - مقياس الاتجاه) على المجموعتين التجريبيّة، والضابطة بتاريخ ٢٥/١٢/١٤٣٣هـ.
- تدريس المقرر للطالبات باستخدام وسيلة الوسائط المتعددة بواقع ثلاث حصص في الأسبوع لمدة أسبوعان، وقد قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية، ومعلمة الاجتماعية بتدريس المجموعة الضابطة بالوسائل الأخرى التقليدية.
- ومن ثم تطبيق اختبارات أدوات الدراسة البعدية على المجموعتين التجريبية، والضابطة بتاريخ ١٩/١/١٤٣٤هـ، بعد الانتهاء من تطبيق التجربة باستخدام وسيلة الوسائط المتعددة في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية، والوطنية للمجموعة التجريبية.
- رصد الدرجات لطالبات عينة الدراسة كلا الاختبارين، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج (Spss)، ومن ثم تحليل البيانات، واستخراج النتائج الإحصائية للفرضيات واستخلاص النتائج، وتقديم التوصيات، والمقترحات في ضوء النتائج التي تم الحصول عليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، لكل من اختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو المادة.

٢. اختبار (تحليل التباين المصاحب) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، لكل من اختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو المادة.

٣. مربع إيتا (Eta Square) لقياس حجم الأثر لفاعلية استخدام الوسائط المتعددة على درجات كل من اختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو المادة.

٤. معيار كوهين (Cohen) للحكم على قيمة حجم الأثر على النحو التالي:

- قيمة حجم الأثر من (صفر - 0.05) تأثير ضعيف
- قيمة حجم الأثر أكبر من (0.05 - 0.14) تأثير متوسط.
- قيمة حجم الأثر أكبر من (0.14) تأثير كبير.

٥. معامل الاتساق الداخلي للصدق.

٦. معامل الفا كرونباخ للثبات.

التأكد من توافر شروط تحليل البيانات المصاحب

حيث ان اختبار تحليل التباين المصاحب لا يستخدم الا بعد التأكد من توافر شروطه في بيانات الدراسة وهذه الشروط هي:

١. التوزيع الطبيعي: يجب أن تكون البيانات ذات توزيع طبيعي، أي لا يوجد قيم شاذة أو متطرفة (كبيرة جدا أو صغيرة جدا) في البيانات حتى لا تؤثر على النتائج.

٢. تجانس التباين: يجب أن يكون هناك تجانس في التباين في بيانات المجموعة التجريبية والضابطة حتى لا يؤثر ذلك على النتائج.

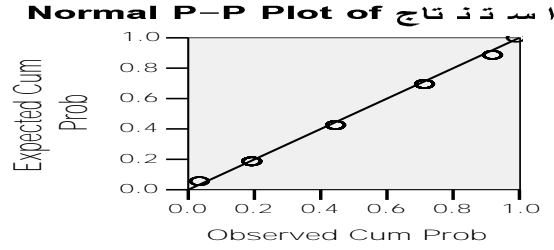
٣. تجانس ميل خط الانحدار في البيانات: ويقصد به التأكد من عدم وجود تأثير للاختبار القبلي على درجات الاختبار البعدي.

لذا كان من الضروري وقبل البدء في تحليل البيانات إحصائيا، التأكد من توافر شروط تحليل التباين

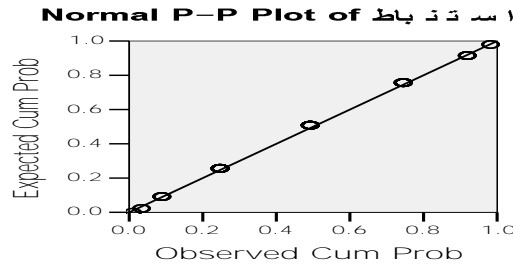
المصاحب كالتالي:

١- شرط التوزيع الطبيعي (الاعتدالي)

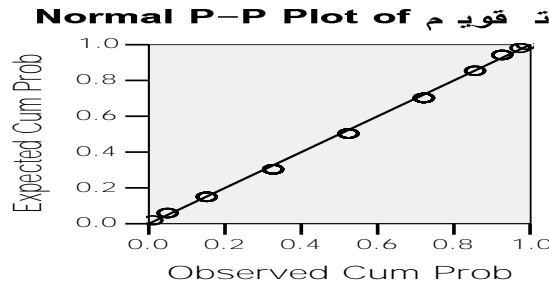
تم التأكد من شرط التوزيع الطبيعي باستخدام طريقة الرسم البياني لاختبار الاعتدالية ويلاحظ أن مجموعة النقاط تقترب من خط اختبار الإعتدالية، مما يؤكد تحقق شرط التوزيع الطبيعي ، وبالتالي إمكانية استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب في تحليل البيانات كما تظهرها الأشكال البيانية التالية:



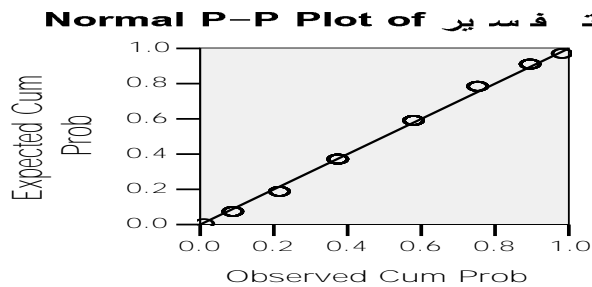
شكل رقم (١): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة الاستنتاج



شكل رقم (٢): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة الاستنباط

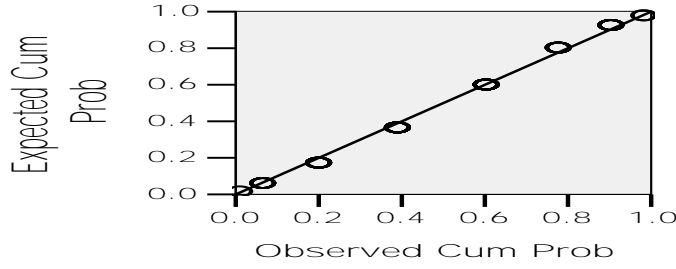


شكل رقم (٣): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة تقويم المناقشات



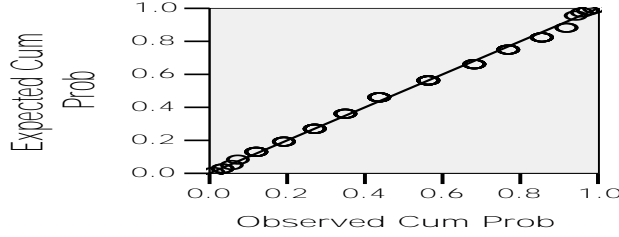
شكل رقم (٤): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة التفسير

اف تراضات Normal P-P Plot of



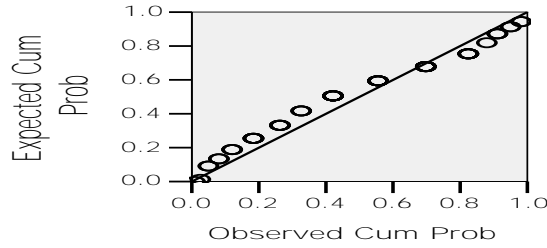
شكل رقم (٥): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قدرة معرفة الافتراضات

ت فكير ناقدا ك لى Normal P-P Plot of



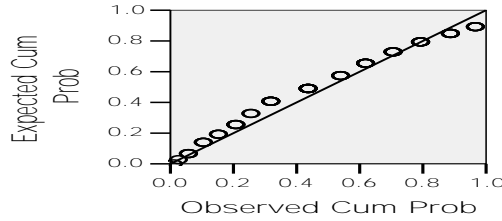
شكل رقم (٦): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي للدرجة الكلية للتفكير الناقد

ط ب يعة الامادة Normal P-P Plot of



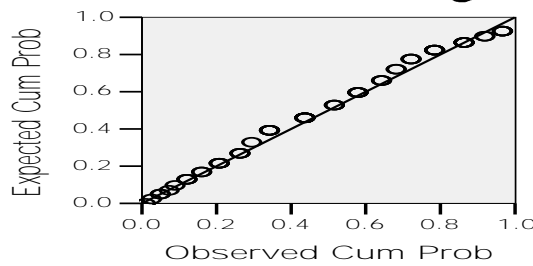
شكل رقم (٧): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات طبيعة المادة ومدى صعوبتها

ق ب يمة الامادة وأه ب يتها Normal P-P Plot of



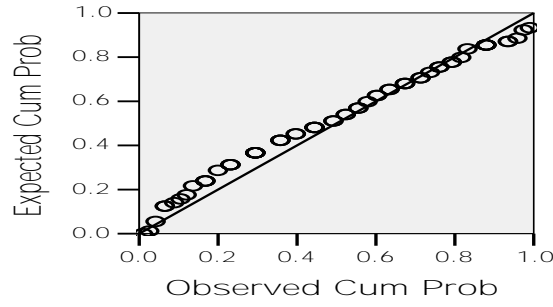
شكل رقم (٨): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات قيمة المادة وأهميتها

الا س د تم تاع ب الامادة Normal P-P Plot of



شكل رقم (٩): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات الاستمتاع بالمادة

Normal P-P Plot of الاتجاه نحو المادة ك ذي



شكل رقم (١٠): التأكد من توفر شرط التوزيع الطبيعي للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المادة

٢- شرط تجانس التباين

تم استخدام اختبار ليفن وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار ليفن لتجانس التباين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

الدلالة	درجات حرية ٢	درجات حرية ١	قيمة ف	القدرة / البعد	
٠.٥٥	٦١	١	٠.٣٦	الاستنتاج	اختبار التفكير الناقد
٠.٢٨	٦١	١	١.١٣	الاستنباط	
٠.٣١	٦١	١	١.٠٦	التقويم	
٠.٤٠	٦١	١	٠.٧٢	التفسير	
٠.٤٥	٦١	١	٠.٥٧	الافتراضات	
٠.٨٦	٦١	١	٠.٠٣	الدرجة الكلية للتفكير الناقد	
٠.٤٣	٦١	١	٠.٥٩	طبيعة المادة وصعوبتها	مقياس الاتجاه نحو المادة
٠.٤٧	٦١	١	٠.٥٥	قيمة المادة وأهميتها	
٠.٤١	٦١	١	٠.٦١	الاستمتاع بالمادة	
٠.٤٦	٦١	١	٠.٥٢	الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة	

يلاحظ أن قيم (ف) في اختبار ليفن لتجانس التباين بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تراوحت من (٠.٠٣) إلى (١.١٣)، وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يشير إلى توفر شرط تجانس التباين بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة. وبالتالي إمكانية استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب.

٣- شرط تجانس ميل خط الانحدار

تم التأكد من شرط تجانس ميل خط الانحدار عن طريق دراسة عدم وجود تأثير لدرجات الاختبار القبلي على درجات الاختبار البعدي. وتم ذلك عن طريق التأكد من عدم وجود تفاعل بين الاختبار القبلي والمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) وذلك باستخدام دلالة اختبار (ف) لتجانس ميل خط الانحدار لدرجات الاختبار القبلي على درجات الاختبار البعدي كما يلي:

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار تجانس ميل خط الانحدار لاختبار مدى تأثير

درجات الاختبار البعدي بدرجات الاختبار القبلي

القدرة/البعد	مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
قدرة اختبار التفكير الناقد	الاستنتاج	0.30	1	0.30	0.23	0.63
	الاستنباط	5.69	1	5.69	2.50	0.34
	التقويم	0.765	1	0.765	0.30	0.582
	التفسير	5.33	1	5.33	0.94	0.34
	الافتراضات	3.71	1	3.71	1.77	0.19
	الدرجة الكلية للتفكير الناقد	4.99	1	4.99	0.28	0.60
مقياس الاتجاه نحو المادة	طبيعة المادة وصعوبتها	11.481	1	11.481	1.84	0.179
	قيمة المادة وأهميتها	1.16	1	1.16	0.14	0.71
	الاستمتاع بالمادة	35.32	1	35.32	3.17	0.08
	الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة	45.79	1	45.79	0.81	0.37

يلاحظ أن قيم (ف) للتفاعل بين الاختبار القبلي، والمعالجة التجريبية تراوحت من (٠.١٤) إلى (٣.١٧)، وهي قيم غير دالة إحصائية، وهذا يعني تحقق شرط تجانس درجات ميل خط الانحدار في البيانات

وبالتالي إمكانية تطبيق أسلوب تحليل التباين المصاحب. مع ملاحظة أن عدم وجود تأثير لدرجات الاختبار القبلي على درجات الاختبار البعدي يعني إنه عند المقارنة بين درجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية في الاختبار البعدي، وكان هناك فروق لصالح إحدى المجموعتين التجريبية، أو الضابطة لا يمكن القول أنَّ السبب ربما يعود إلى استفادة الطلاب من الاختبار القبلي مما أدى إلى زيادة درجات تلك المجموعة في الاختبار البعدي.

الفصل الرابع
عرض ومناقشة النتائج

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

تهييد:

يتناول الفصل الحالي عرض ومناقشة النتائج من خلال التحقق من صحة الفروض على النحو التالي:

الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي. وللتحقق من صحة الفرض الأول، قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي) وعرضت النتائج في الجدول رقم () كالتالي:

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

الدرجة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣١	٢.٢٦	١.٦٧	٢.٣٢	١.١٦
التجريبية	٣٢	٢.٢٨	١.١٧	٧.٤٤	١.٠٧

المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج للمجموعة التجريبية يساوي (٧.٤٤)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج للمجموعة الضابطة، وهو (٢.٣٢).

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجودة بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج هي فروق ذات دلالة إحصائية أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائية، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، حيث أن هذا التصميم يقوم في أولى مراحلها بالتأكد أولاً من تكافؤ المجموعتين الضابطة، والتجريبية في درجات التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج، ثم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين، وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (١٥) كالتالي:

جدول رقم (١٥)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.24	1	0.24	0.19	0.67	
الأثر التجريبي	412.09	1	412.09	323.60	0.0	0.84
الباقى	76.41	60	1.27			
الكلي	488.74	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- قيمة (ف) للاختبار القبلي (ويسمى المتغير المصاحب) تساوي (٠.١٩)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية، والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.

وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (٣٢٣.٦)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٧.٤٤) مقارنة بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢.٣٢)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج) لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج يساوي (٠.٨٤)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين درجات التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج لدى الطالبات.

ولذلك يرفض الفرض الأول الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي) وعرضت النتائج في الجدول رقم () كالتالي:

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط لمجموعتي الدراسة الضابطة و التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار القبلي		العدد	المجموعة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٦.١٠	١.٤٤	٦.٣٢	١.٧٧	٣١	الضابطة
٥.٨٤	١.٥٢	١٠.٧٥	١.٣٩	٣٢	التجريبية

المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط للمجموعة التجريبية يساوي (١٠.٧٥)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط للمجموعة الضابطة، وهو (٦.٣٢).

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجودة بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط هي فروق ذات دلالة إحصائية أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين المصاحب، حيث أن هذا التصميم يقوم أولاً بالتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط، ثم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين. وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (١٧) كالتالي :

جدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	10.58	1	10.58	4.40	0.06	
الأثر التجريبي	316.25	1	316.25	131.59	0.00	0.69
الباقى	144.19	60	2.40			
الكلي	471.02	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- قيمة (ف) للاختبار القبلي تساوي (٤.٤)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.

وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (١٣١.٥٩)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (١٠.٧٥)، مقارنة بالمتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة (٦.٣٢)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط) لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط يساوي (٠.٦٩)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين درجات التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط لدى الطالبات.

ولذلك يرفض الفرض الثاني الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي. وللتحقق من صحة الفرض الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي) وعرضت النتائج في الجدول رقم (١٨) كالتالي:

جدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات ل
مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار القبلي		العدد	المجموعة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٥.٧١	٢.١٦	٦.٤٢	١.٧٨	٣١	الضابطة
٦.٢٥	١.٦٢	١٠.٦٦	١.٣٣	٣٢	التجريبية

المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات للمجموعة التجريبية يساوي (١٠.٦٦)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات للمجموعة الضابطة، وهو (٦.٤٢).

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجودة بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات هي فروق ذات دلالة إحصائية أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائية، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، حيث أن هذا التصميم يقوم في أولى مراحلها بالتأكد أولاً من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات، ثم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين. وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (١٩) كالتالي:

جدول رقم (١٩)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	2.70	1	2.70	1.10	0.30	
الأثر التجريبي	269.20	1	269.20	109.09	0.01	0.65
الباقى	148.06	60	2.47			
الكلي	419.97	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة (ف) للاختبار القبلي تساوي (١.١)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب. وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (١٠٩.٠٩)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (١٠.٦٦)، مقارنة بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٦.٤٢)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات) لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات يساوي (٠.٦٥)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين درجات التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات لدى الطالبات.

ولذلك يفرض الفرض الثالث الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي. وللتحقق من صحة الفرض الرابع، قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي) وعرضت النتائج في الجدول رقم (٢٠) كالتالي:

جدول رقم (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير لمجموعتي الدراسة الضابطة و التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

العدد	الدرجة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣١	الضابطة	٧.٤٥	١.٩٤	٨.١٠	٢.١٥
٣٢	التجريبية	٧.٧٢	١.٦٥	١٣.١٣	٢.٥٥

المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير للمجموعة التجريبية يساوي (١٣.١٣)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير للمجموعة الضابطة، وهو (٨.١٠).

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجودة بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير هي فروق ذات دلالة إحصائية أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائياً؛ قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب؛ حيث أن هذا التصميم يقوم في أولى مراحلها بالتأكد أولاً من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير، ثم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين. وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (٢١) كالتالي :

جدول رقم (٢١)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.03	1	0.03	0.01	0.95	
الأثر التجريبي	396.34	1	396.34	69.90	0.0	0.5
الباقي	340.18	60	5.67			
الكلية	736.55	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة (ف) للاختبار القبلي (ويسمى المتغير المصاحب) تساوي (٠.٠١)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية، والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.

وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (٦٩.٩)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (١٣.١٣)، مقارنة بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٨.١٠)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة التفسير) لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير يساوي (٠.٦٥)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين درجات التفكير الناقد عند قدرة التفسير لدى الطالبات.

ولذلك يرفض الفرض الرابع الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الخامس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض الخامس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي) وعرضت النتائج في الجدول رقم (٢٢) كالتالي:

جدول رقم (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات

لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

الدرجة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣١	٦.٢٩	١.٥٧	٦.١٠	١.٥٣
التجريبية	٣٢	٦.٨٤	١.٧٤	١٠.٣٨	١.٣٨

المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات للمجموعة التجريبية يساوي (١٠.٣٨)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات للمجموعة الضابطة، وهو (٦.١٠).

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجودة بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات هي فروق ذات دلالة إحصائية أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائياً، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، حيث أن هذا التصميم يقوم في أولى مراحلها بالتأكد أولاً من تكافؤ المجموعتين الضابطة، والتجريبية في درجات التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات، ثم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين. وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (٢٣) كالتالي:

جدول رقم (٢٣)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	2.87	1	2.87	1.35	0.25	
الأثر التجريبي	270.81	1	270.81	127.60	0.01	0.68
الباقي	127.34	60	2.12			
الكلية	401.02	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة (ف) للاختبار القبلي تساوي (١.٣٥)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب. وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (١٢٧.٦)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (١٠.٣٨)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٦.١٠)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات) لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات يساوي (٠.٦٨)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين درجات التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات لدى الطالبات.

ولذلك يرفض الفرض الخامس الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض السادس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض السادس، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي)، وعرضت النتائج في الجدول رقم (٢٤) كالتالي:

جدول رقم (٢٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار القبلي		العدد	المجموعة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢٧.٨١	٣.٩٣	٢٩.٢٦	٤.١٤	٣١	الضابطة
٢٨.٩٤	٣.٨١	٥٢.٣٤	٤.٢٩	٣٢	التجريبية

المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية يساوي (٥٢.٣٤)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة، وهو (٢٩.٢٦).

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجودة بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية هي فروق ذات دلالة إحصائية، أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائية، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب؛ حيث أن هذا التصميم يقوم في أولى مراحلها بالتأكد أولاً من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية، ثم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين. وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (٢٥) كالتالي :

جدول رقم (٢٥)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	33.88	1	33.88	1.93	0.17	
الأثر التجريبي	8057.44	1	8057.44	458.99	0.01	0.88
الباقي	1053.27	60	17.55			
الكلية	9144.60	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة (ف) للاختبار القبلي تساوي (١.٩٣)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية، والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب. وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (٤٥٨.٩٩)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية (٥٢.٣٤)، مقارنة بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢٩.٢٦)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند الدرجة الكلية) لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية يساوي (٠.٨٨)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين درجات التفكير الناقد عند الدرجة الكلية لدى الطالبات.

ولذلك يرفض الفرض السادس الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض السابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في طبيعة المادة، ومدى صعوبتها؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض السابع، قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طبيعة المادة، ومدى صعوبتها لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي)، وعرضت النتائج في الجدول رقم (٢٦) كالتالي:

جدول رقم (٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طبيعة المادة ومدى صعوبتها لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المتوسط الحسابي	الاختبار القبلي		العدد	الدرجة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٢٣.٥٨	٣.١٤	٢٢.٠٦	٣١	الضابطة
٢٢.٣١	٥.٤٠	٢٨.١٩	٣٢	التجريبية

المتوسط الحسابي لدرجات طبيعة المادة، ومدى صعوبتها للمجموعة التجريبية يساوي (٢٨.١٩)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات طبيعة المادة، ومدى صعوبتها للمجموعة الضابطة، وهو (٢٢.٠٦).

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجودة بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) لدرجات طبيعة المادة، ومدى صعوبتها هي فروق ذات دلالة إحصائية، أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائياً، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب؛ حيث أن هذا التصميم يقوم في أولى مراحلها بالتأكد أولاً من تكافؤ المجموعتين الضابطة، والتجريبية في درجات التطبيق القبلي عند طبيعة المادة، ومدى صعوبتها، ثم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين. وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (٢٧) كالتالي:

جدول رقم (٢٧)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي عند طبيعة المادة ومدى صعوبتها

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.40	1	0.40	0.06	0.80	
الأثر التجريبي	573.80	1	573.80	91	0.0	0.6
الباقي	378.34	60	6.31			
الكلية	952.55	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة (ف) للاختبار القبلي تساوي (٠.٠٦)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب. وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (٩١)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات طبيعة المادة، ومدى صعوبتها؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٢٨.١٩)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢٢.٠٦)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (درجات طبيعة المادة، ومدى صعوبتها) لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات طبيعة المادة، ومدى صعوبتها يساوي (٠.٦١)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين درجات طبيعة المادة، ومدى صعوبتها لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

ولذلك يرفض الفرض السابع الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في طبيعة المادة ومدى صعوبتها؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض الثامن:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض الثامن، قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي)، وعرضت النتائج في الجدول رقم (٢٨) كالتالي:

جدول رقم (٢٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات قيمة المادة وأهميتها لجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المتوسط الحسابي	الاختبار القبلي		العدد	أهمية المادة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٢٤.٢٦	٣.٣٩	٢٢.٢٦	٣١	الضابطة
٢٢	٥.٥٨	٢٧.٨١	٣٢	التجريبية

المتوسط الحسابي لدرجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها للمجموعة التجريبية يساوي (٢٧.٨١)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها للمجموعة الضابطة، وهو (٢٢.٢٦).

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجودة بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) لدرجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها هي فروق ذات دلالة إحصائية، أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائياً، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، حيث أن هذا التصميم يقوم في أولى مراحلها بالتأكد أولاً من تكافؤ المجموعتين الضابطة، والتجريبية في درجات التطبيق القبلي عند درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها، ثم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين. وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (٢٩) كالتالي:

جدول رقم (٢٩)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي عند قيمة المادة وأهميتها

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	1.61	1	1.61	0.19	0.66	
الأثر التجريبي	470.90	1	470.90	56.15	١0.0	0.48
الباقي	503.20	60	8.39			
الكلية	975.71	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة (ف) للاختبار القبلي تساوي (٠.١٩)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.

وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (٥٦.١٥)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٢٨.١٩)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢٢.٢٦)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها) لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها يساوي (٠.٤٨)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها لدى الطالبات.

ولذلك يرفض الفرض الثامن الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض التاسع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في درجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض التاسع، قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي)، وعرضت النتائج في الجدول رقم (٣٠) كالتالي:

جدول رقم (٣٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاستمتاع بالمادة لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

الدرجة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣١	٢٢.٦١	٤.٥٠	٢١.٧٧	٤.٣٩
التجريبية	٣٢	٢٠.٥٩	٦.٨٠	٢٧.٢٥	١.٩١

المتوسط الحسابي لدرجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة للمجموعة التجريبية يساوي (٢٧.٢٥)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة للمجموعة الضابطة، وهو (٢١.٧٧). ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجودة بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) لدرجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة هي فروق ذات دلالة إحصائية، أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائياً، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، حيث أن هذا التصميم يقوم في أولى مراحل التأكد أولاً من تكافؤ المجموعتين الضابطة، والتجريبية في درجات التطبيق القبلي عند الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة، ثم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين. وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (٣١) كالتالي:

جدول رقم (٣١)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي عند الاستمتاع بالمادة

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.04	1	0.04	١0.0	0.95	
الأثر التجريبي	456.19	1	456.19	39.48	0.0	0.0
الباقي	693.38	60	11.56			
الكلية	1149.61	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة (ف) للاختبار القبلي تساوي (٠.٠١)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية، والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب. وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (٣٩.٤٨)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٢٧.٢٥)، مقارنة بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢١.٧٧)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (درجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة يساوي (٠.٤٠)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين درجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة لدى الطالبات.

ولذلك يرفض الفرض التاسع الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في درجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفرض العاشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض العاشر، قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول المتوسط لمجموعتي الدراسة (الضابطة - التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي)، وعرضت النتائج في الجدول رقم (٣٢) كالتالي:

جدول رقم (٣٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة لمجموعتي

الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

الدرجة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣١	٧٠.٤٥	٩.٢٨	٦٦.١٠	٩.٩٧
التجريبية	٣٢	٦٤.٩١	٦.٤٢	٨٣.٢٥	٣.٥٣

المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة للمجموعة التجريبية يساوي (٨٣.٢٥)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة للمجموعة الضابطة، وهو (٦٦.١٠).

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق الموجود بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) للدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة هي فروق ذات دلالة إحصائية، أم فروق بسيطة، وغير دالة إحصائية، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، حيث أن هذا التصميم يقوم في أولى مراحلها بالتأكد أولاً من تكافؤ المجموعتين الضابطة، والتجريبية في درجات التطبيق القبلي عند الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة، ثم

يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي في حالة وجود عدم تكافؤ بين المجموعتين. وقد تمّ عرض النتائج في الجدول رقم (٣٣) كالتالي :

جدول رقم (٣٣)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدرجات التطبيق البعدي للدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي	9.79	1	9.79	0.17	0.68	
الأثر التجريبي	4522.94	1	4522.94	80.74	١0.0	0.57
الباقي	3360.92	60	56.02			
الكلية	7893.65	62				

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة (ف) للاختبار القبلي تساوي (٠.١٧)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية، والضابطة قبل إجراء التجربة، وبالرغم من ذلك، فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب. وبعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (استخدام الوسائط المتعددة) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (٨٠.٧٤)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة ؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٨٣.٢٥)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٦٦.١٠)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل (استخدام الوسائط المتعددة) على المتغير التابع (الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وقد كان حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) على درجات الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة يساوي (٠.٥٧)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية (استخدام الوسائط المتعددة) في تحسين الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة لدى الطالبات. ولذلك يرفض الفرض العاشر الذي نصّ على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة)، والمجموعة الضابطة (التي درست بالوسيلة التقليدية) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة ؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

الفصل الخامس

- أولاً: ملخص نتائج الدراسة.
- ثانياً: التوصيات.
- ثالثاً: المقترحات.

تهيد:

يتناول الفصل الحالي عرضاً ملخصاً لنتائج الدراسة، ويقدم عدد من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، كما يقدم بعضاً من المقترحات، والتي تفيد في تكملة الجهود التي تمثلت في الدراسة الحالية؛ بما يسهم في تطوير، وتحسين استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وخاصة الوسائط المتعددة في عملية التدريس، والتعلم.

أولاً: ملخص نتائج الدراسة

في ضوء تحليل نتائج واختبار صحة فروض الدراسة وتفسيرها، فقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

النتيجة الأولى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٧.٤٤)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢.٣٢)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج يساوي (٠.٨٤)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن درجات التفكير الناقد عند قدرة الاستنتاج لدى الطالبات.

النتيجة الثانية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (١٠.٧٥)، مقارنةً بالمتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة (٦.٣٢)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية يساوي (٠.٦٩)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن درجات التفكير الناقد عند قدرة الاستنباط لدى الطالبات.

النتيجة الثالثة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (١٠.٦٦)، مقارنةً بالمتوسط للمجموعة الضابطة

(٦.٤٢)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية يساوي (٠.٦٥)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن درجات التفكير الناقد عند قدرة تقويم المناقشات لدى الطالبات.

النتيجة الرابع:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (١٣.١٣)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٨.١٠)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة التفسير) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة التفسير يساوي (٠.٦٥)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن درجات التفكير الناقد عند قدرة التفسير لدى الطالبات.

النتيجة الخامسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (١٠.٣٨)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٦.١٠)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات يساوي (٠.٦٨)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن درجات التفكير الناقد عند قدرة الافتراضات لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

النتيجة السادسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٥٢.٣٤)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢٩.٢٦)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (درجات التفكير الناقد عند الدرجة الكلية) لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد عند الدرجة الكلية

يساوي (٠.٨٨)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن درجات التفكير الناقد عند الدرجة الكلية لدى الطالبات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من الدرودور (٢٠٠١)، والأهدل (٢٠٠٢)، والشرقي (٢٠٠٥)، وعمار (٢٠٠٦)، وفقهي (٢٠٠٦)، الأكلبي (٢٠٠٨)، العتري (٢٠٠٨)، غلام (٢٠٠٨)، الشрман (٢٠٠٩)، الغامدي (٢٠٠٩).

النتيجة السابعة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات الاتجاه نحو طبيعة المادة، ومدى صعوبتها؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٢٨.١٩)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢٢.٠٦)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (درجات الاتجاه نحو طبيعة المادة، ومدى صعوبتها) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية على درجات الاتجاه نحو طبيعة المادة، ومدى صعوبتها يساوي (٠.٦١)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن درجات الاتجاه نحو طبيعة المادة ومدى صعوبتها لدى الطالبات.

النتيجة الثامن:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٢٨.١٩)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢٢.٢٦)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية على درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها يساوي (٠.٤٨)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن درجات الاتجاه نحو قيمة المادة، وأهميتها لدى الطالبات.

النتيجة التاسع:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في درجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٢٧.٢٥)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٢١.٧٧)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (درجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية على درجات الاتجاه

نحو الاستمتاع بالمادة يساوي (٠.٤٠)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن درجات الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة لدى الطالبات.

النتيجة العاشر:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة؛ بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو متوسط المجموعة التجريبية (٨٣.٢٥)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٦٦.١٠)، مما يعني وجود أثراً إيجابياً للمتغير المستقل على المتغير التابع (الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ونجد أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية على درجات الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة يساوي (٠.٥٧)، وهذه القيمة تشير - وفقاً لمعيار كوهين - إلى وجود فاعلية كبيرة في تحسن الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة لدى الطالبات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كلاً من أبو زائدة (٢٠٠٦)، والأهدل (٢٠٠٦)، والملكاوي (٢٠٠٨)، والمشاعلة (٢٠٠٨)، ويخلف (٢٠٠٩)، الرفاعي (٢٠١٠)، حوراني (٢٠١١)، آل مكدي (٢٠١١)، الشهراني (٢٠١١).

ومن خلال تلخيص، وعرض النتائج السابقة للدراسة الحالية تؤكد الباحثة أنها لم تجد - حسب علم الباحثة - دراسة تتشابه مع دراستها الحالية، ما عدا دراسة واحدة فقط هي دراسة آيات أبو رمان (٢٠٠٩) مع بعض الاختلافات فقد كانت عن موضوع استخدام الوسائط المتعددة في التدريس، وقد استخدم فيها اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد؛ لمعرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة على مهارات التفكير الناقد، وأيضاً طبقت على الصف التاسع الأساسي في مدارس مجتمع الأردن، وأيضاً لم تدريس أثر استخدام الوسائط المتعددة على تنمية الاتجاه نحو المقرر.

ثانياً: التوصيات

وحيث أن التوصيات تنبثق من نتائج الدراسة التي تمّ التوصل إليها، لذا يمكن تقديم بعض

التوصيات على النحو التالي:

- وحيث أشارت النتائج إلى فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية قدرات التفكير الناقد، لذا توصي الباحثة بتطبيق هذه الوسيلة لتدريس طالبات الصف الأول متوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية.
- عمل حقيبة تعليمية تشتمل على كيفية إنتاج الوسائط المتعددة، وكيفية استخدامها في تنمية قدرات التفكير الناقد خاصة، وأنواع التفكير الأخرى عامةً.

- وحيثُ أشارت النتائج إلى فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تحسن درجات الاتجاه نحو المادة ، لذا توصي الباحثة بتطبيق هذه الوسيلة (الوسائط المتعددة) بالأساليب الحديثة لتدريس طالبات الصف الأول متوسط ، وذلك لتحسين الاتجاه نحو المادة.

ثالثاً: المقترحات

- في ضوء نتائج الدراسة، والتوصيات التي أشارت إليها، فإن الباحثة تقترح ما يلي:
- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على المراحل التعليمية الأخرى، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على مناطق أخرى بالمملكة، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على مقررات دراسية مختلفة، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على المدارس الأهلية، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على الطلاب، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية على الطالبات.
- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على الطالبات لمعرفة أثرها على أنواع التفكير الأخرى، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على كل نوع من أنواع الوسائط المتعددة، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- تدريب المعلمات على إنتاج، واستخدام الوسائل الحديثة من الوسائط المتعددة باستخدام الأجهزة الحديثة.
- إجراء دراسة مماثلة تُطبق على نوع من الوسائط المتعددة لمعرفة أكثر أنواع الوسائط المتعددة فعالية في تنمية قدرات التفكير الناقد، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- تشجيع إنشاء مكتبة مدرسية لبرامج الحاسوب، والفيديو التعليمية في الدراسات الاجتماعية في كل مدرسة.
- إجراء دراسة مماثلة لمعرفة مدى فعالية الوسائط المتعددة في تدريس المواد الأخرى للصف الأول المتوسط، ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.

المراجع

قائمة الصادر والمراجع

أولاً: المصادر

- القرآن الكريم.
- السنة النبوية.

ثانياً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز، (٢٠٠٧)، التفكير من خلال إستراتيجيات التعليم بالاكشاف، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد (١٩٩٠م)، القدرات العقلية، ط٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو داود، سمية محمد (٢٠١٠) فاعلية مقترحة لتنمية مهارات إعداد الوسائط المتعددة التعليمية لطالبات الدبلوم العام في التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- أبو رمان، آيات محمد مصطفى (٢٠٠٩) أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- أبو سعد، مصطفى (٢٠١٣) المراهقون المزعجون، الطبعة الثانية، الكويت، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.
- أبو ورد، إيهاب محمد (٢٠٠٦). أثر برمجيات الوسائط المتعددة في اكتساب مهارة البرمجة الأساسية والاتجاه نحو مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.
- أحمد، إسماعيل أحمد محمد (٢٠٠٩). الاتجاه نحو المرض النفسي في البيئة الفلسطينية وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- آل محرز، على سعد فايز (١٤٣٠هـ). الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة وعلاقتها بمفهوم الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- إمباي، نبيل السيد، وآخرون (١٩٩٣)، أسس الجغرافيا العامة، الطبعة العاشرة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- الأهدل، أسماء بنت زين (٢٠٠٢م) . تعليم الجغرافيا من خلال مهارات القراءة باستخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتدريس التقليدي واثر ذلك على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بجدة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جدة .
- باخنلق، رؤى بنت فؤاد (٢٠١٠). الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- باشا، صلاح عبد السميع (٢٠٠٥) الفروق بين المعلمين في أساليب التفكير بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، مجلة بحوث كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد السادس، المنصورة.
- بلبول، موسى (٢٠٠٩). اتجاهات بعض الأنماط الجسمية نحو إدراك الذات البدنية في حصة التربية البدنية والرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة الجزائر.
- بلبول، موسى أحمد (٢٠٠٩). اتجاهات بعض الأنماط الجسمية نحو إدراك الذات البدنية في حصة التربية البدنية والرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة الجزائر.
- جحجوح، يحيى محمد (٢٠١١م). عمليات العلم ومهارات التفكير المستنبطة من القرآن الكريم وتطبيقها في تدريس العلوم، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ،المجلد التاسع عشر، العدد الأول.
- جودة، نبيل محمد محمد (٢٠٠٨). الاتجاهات الوالدية لدى مرضى الفصام العقلي في قطاع غزة في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد (٢٠٠٩). تعليم التفكير، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الرابعة.
- الحازمي، أسامة محمد (٢٠٠٤) أثر برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة بالحاسب الآلي في تعليم بعض مهارات كرة السلة على طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- الحازمي، ماجد بن عبد الله خليل الحازمي (١٤٢٧هـ) منهجية التفكير العلمي في السنة النبوية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حسب النبي، محمد سعيد (٢٠١٣). اتجاهات طلبة قسم التربية بجامعة الحصن نحو تخصص اللغة العربية، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

- حناوي، مجدي محمد رشيد (٢٠٠٥). اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الانترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- حنايشة، عبد الوهاب محمود إبراهيم (٢٠٠٩)، التفكير وتنميته في ضوء القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- حوراني، حنين سمير صالح (٢٠١١) أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١) التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، ط ١، دار الكتاب الجامعي، العين.
- خليفة، وليد السيد أحمد، (٢٠٠٨) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل باستخدام الحاسوب في الانتباه الانتقائي السمعي والبصري ومدى الذاكرة العاملة لدى الأطفال التوحيديين. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر، مج ١٨، ع ٧٥.
- خميس، محمد عطية خميس (٢٠٠٦): تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم، ط ١، القاهرة، دار السحاب.
- الدردور، عامر محمد أحمد، (٢٠٠١) أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الديرشوي، عبد المهيمن (٢٠١١) فاعلية استخدام برنامج الشرائح المحوسبة وجهاز عرض البيانات في تدريس مادة الجغرافية "دراسة شبه تجريبية على طالبات الصف العاشر في محافظة ريف دمشق"، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، ملحق ٢٠١٢، كلية التربية، جامعة دمشق.
- رضوان، أبو الفتوح، وفتح يونس مبارك (١٩٩٥م)، المواد الاجتماعية في التعليم العام: أهدافها، مناهجها، طرق تدريسها، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر.
- الرفاعي، أماني مشهور عبد الله (٢٠١٠) أثر استخدام برمجية حاسوبية في تدريس الهندسة على تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو الهندسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- رمضان، هاني محمد السيد؛ الطنطاوي، رمضان عبد الحميد محمد؛ السايح، السيد محمد محمد. الاحتياجات التدريسية لمعلمي العلوم لاستخدام الوسائط المتعددة وأثرها على تنمية الأداء المهاري لتلاميذ التعليم الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع ١٠٧، (٢٠١٠).

- زايد، محمود نصر الدين رشوان (٢٠٠٧) وسائل تكنولوجيا التعليم المفهوم وطرق التصميم والإنتاج ، ط١ ، مكتبة الرشد، الرياض.
- زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤)، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، الطبعة الثانية، عالم الكتب:القاهرة.
- سالم، أحمد (٢٠٠٤)، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ، ط١، مكتبة الرشد، الرياض.
- سالم، هُلة المتولي إبراهيم، (٢٠٠٤)، فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط في تنمية مهارات صيانة الأجهزة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية ببور سعيد، قسم تكنولوجيا التعليم .
- سوريال، فيرونيا القمص، (٢٠٠٨م)، فاعلية برنامج الوسائط المتعددة التفاعلي في اكتساب مفاهيم وتنمية مهارات الويندوز والاتجاه نحو الحاسب الآلي لدى طلاب كلية التربية النوعية بطنطا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، كلية التربية النوعية، قسم تكنولوجيا التعليم، مصر.
- السيد، هويدا سعيد عبد الحميد، (٢٠٠٧)، معايير إنتاج برنامج وسائط متعددة وفاعليته على ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، قسم تكنولوجيا التعليم.
- شاهين، آلاء سميح (٢٠٠٨). فعالية برنامج بالوسائط المتعددة قائم على منحى النظم في تنمية مهارات توصيل التمديدات الكهربائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.
- الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٥ م): التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ٦ ، العدد ٢ ، جامعة البحرين .
- الشرمان، وائل محمد (٢٠٠٩) فاعلية برنامج إثرائي محوسب في العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد، والاتجاهات نحو العلوم لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الشريدة، محمد خليفة ، وبشارة، موفق سليم (٢٠١٠)، التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة دمشق.

- الشعراوي، حازم أحمد (٢٠٠٨). أثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلبة الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.
- شقورة، عبد الرحيم شعبان (٢٠٠٢). الدافع المعرفي واتجاهات طلبه كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الشمراني، محمد حسن (٢٠٠٤)، فاعلية استخدام برمجية الوسائط المتعددة في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل والاتجاه نحو الهندسة الفراغية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- الشناق، قسيم محمد وبنو دومي، حسن علي (٢٠٠٩) أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- الشهراني ، مسعود محمد (١٤٣٠) أثر استخدام الخرائط الإلكترونية من خلال الشبكة العنكبوتية في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة بيشة واتجاهاتهم نحوها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- طافش، محمود طافش، (٢٠٠٦)، تعليم التفكير، دار التقدم العلمي، عمان- الأردن
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١٠)، التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.
- عبد العاطي، حسن وأبو خطوة، السيد والحصري ، أحمد (٢٠٠٩). التعلم الإلكتروني الرقمي: النظرية- التصميم- الإنتاج، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع: الإسكندرية.
- عبد الغفار، محمد عبد القادر،(٢٠٠٨)، نظريات التعلم والتعليم ، مكتبة النهضة المصرية، ط ١ .
- العتيبي ، محمد عبد المحسن ضبيب، (٢٠٠٧) المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
- عثمان، أكرم ، (١٤٢٦)، قاعدة نفسية في سورة يوسف، ط ١، دار ابن حزم : بيروت.
- العدل، عادل محمد (٢٠١٠م). العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع: القاهرة.

- العريشي، أيمن علي (١٤٣٠) أثر توظيف الوسائط المتعددة في تدريس مادة العلوم على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة جازان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- العزري، سليمان بن سيف (٢٠١١) استخدام المعلمين للوسائل والوسائط التعليمية في الموقف الصفّي، مجلة التطوير التربوي - سلطنة عمان ، س ٩ ، ع ٦١ .
- عطار، عبد الله إسحاق وكنسارة ، إحسان محمد (١٤٢٩) وسائل الاتصال التعليمية ، ط ٤ ، مطابع بهادر. مكة المكرمة.
- عمار، حارص عبد الجبار (٢٠٠٦) ، أثر استخدام الوسائط الفائقة في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المفاهيم والتفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الأول ثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي.
- العتري، سالم مزلوله مطر (٢٠٠٨) أثر التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة المطالعة للصف الثاني الثانوي في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.
- عوض، أحمد محمد (٢٠٠٣). اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- عيمي، رضا رشاد حسن (٢٠٠٧) أثر استخدام التعليم الإلكتروني على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف الثالث متوسط في مادة الجغرافيا، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة كلورادو .
- الغامدي ، نورة سعد علي(٢٠٠٩) فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج باير "Beyer" لتعليم مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل في الهندسة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- غانم، محمود محمد (٢٠٠٩). مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.
- غباري، ثائر ، و أبو شعيرة ، خالد (٢٠٠٩) علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: عمان ، الأردن.

- فرجون، خالد محمد (٢٠٠٤)، الوسائط المتعددة بين التنظير والتطبيق، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.
- قدواح، إنجاز (٢٠٠٨). إتجاهات الصحفيين الجزائريين نحو استخدام الصحافة الإلكترونية: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري-قسنطينة.
- قدور، نويات (٢٠٠٦). اتجاهات الشباب البطال نحو تعاطي المخدرات: دراسة استكشافية على عينة من شباب مدينة ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- لال . زكريا يحيى (٢٠٠٦) ، فعالية برنامج في الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الشرائح المتزامنة صوتياً لدى طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد ١٨، العدد الأول.
- لال، زكريا يحيى والجندي، علياء عبد الله (٢٠٠٨) الاتصال الإلكتروني تكنولوجيا التعليم، ط٣، العبيكان ، الرياض.
- لال، زكريا يحيى والجندي، علياء عبد الله (٢٠٠٨) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط١، عالم الكتب ، القاهرة.
- مازن، حسام الدين (٢٠٠٩)، تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع: مصر.
- ماير، ريتسارد إي (٢٠٠١) التعلم بالوسائط المتعددة ، تعريب ليلى النابلسي ، الطبعة العربية الأولى (٢٠٠٤) ، مكتبة العبيكان ، الرياض.
- المجيدل، عبد الله؛ الشريع، سعد (٢٠١٢). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم: دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية-جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة- جامعة الفرات أنموذجا، مجلة جامعة دمشق، (٤)، ص ص١٧-٥٧.
- محمد، إبراهيم رفعت إبراهيم، (٢٠٠٥)، فاعلية المدخل البنوي باستخدام برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط في علاج صعوبات تعلم الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالإسماعيلية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- محمود، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مج٢، ع٤.

- مرعي، السيد محمد (٢٠٠٩)، الوسائط المتعددة ودورها في مواجهة الدروس الخصوصية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- مرعي، السيد محمد (٢٠٠٩)، الوسائط المتعددة ودورها في مواجهة الدروس الخصوصية، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- المسيان، عبد الحميد علي أحمد (٢٠٠٧). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو منهج التربية الوطنية ودوره في تحقيق أمن المجتمع: دراسة مسحية على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- المشاعلة ، موسى سالم (٢٠٠٨) أثر استخدام النماذج الفراغية والحاسوب كوسائل تعليمية في التحصيل الآني والمؤجل في مادة الكيمياء وتنمية الاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- المصدر، فاطمة سليمان (١٤٣١هـ)، مهارات التفكير في التكنولوجيا المتضمنة في كتاب التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مصطفى ، فهم (٢٠٠٢م) مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال - الابتدائي - الإعدادي (المتوسط) -الثانوي رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي: القاهرة.
- مصطفى موسى (١٩٩٤): القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، جامعة المنيا، العدد الأول يوليو.
- الملكاوي، فمي محمود أحمد (٢٠٠٨) أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- المنصور، غسان ، (٢٠١٢)، الاستدلال المنطقي وعلاقته بحل المشكلات، دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (١).

- موسى، حسين (٢٠٠٩)، استخدام الوسائط المتعددة في البحث العلمي: التعليم الإلكتروني ودور الوسائط في العملية التعليمية، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- نصيرة، طالح (٢٠١١) أثر ضغوط الحياة على الاتجاهات نحو الهجرة إلى الخارج: دراسة ميدانية للطلبة المقبلين على التخرج، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري- تيزي وزو.
- الهزاني ، نورة بنت سعود، (٢٠٠٩) تصور مقترح لمركز وسائط متعددة Media Center في مركز الدراسات الجامعية للبنات جامعة الملك سعود في ضوء النماذج العالمية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية - مصر ، مج ١٥، ع ٤.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة، الشؤون المدرسية، إدارة التخطيط المدرسي.
- يخلف، عائدة صبحي حسن (٢٠٠٩) درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية للوسائل التعليمية وعلاقتها باتجاهات طلبتهم نحو مبحث الدراسات الاجتماعية في دولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية. السيد، محمد علي (١٩٩٩)، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، عمان، دار الشروق.

ثالثاً : المراجع الأجنبية

- Adegoke, Benson Adesina. (2011). Effect Of Multimedia Instruction On Senior Secondary School Students' Achievement In Physics. *European Journal of Educational Studies* 3(3) .
- Adeyemi, Sunday Bankole. (2012). Developing Critical Thinking Skills in Students: A Mandate for Higher Education in Nigeria. *EUROPEAN Journal Of Educational Research*, Vol. 1, No. 2 .
- Alhmali, Rajab Jumma. (2007). Student Attitudes in the Context of the Curriculum in Libyan Education in Middle and High Schools. Doctor of Philosophy. University of Glasgow .
- AL-khayat, Majed Mohammad. (2012). The Levels of Creative Thinking and Metacognitive Thinking Skills of Intermediate School in Jordan: Survey Study. *Canadian Social Science*, Vol. 8, No. 4, 2012 .
- Anderson, Tony & Soden, Rebecca. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills. *Psychology Learning and Teaching*, 1(1) .
- Andrew, Tammy. (2011). **Pros and Cons of Using Multimedia in the Classroom**. Available online at <http://suite101.com/article/pros-and-cons-of-using-multimedia-in-the-classroom-a330157> .
- Atiyah, Wadiah. (1997). Multimedia computer-based instruction effect on enhancing graduate introductory accounting. **Doctor of Philosophy in Education**. American University .
- Bacher, Ahmed. (2013). Investigating Teachers' Attitudes toward the Adequacy of Teacher Training Programs and CBA-related Instructional Materials: A Case Study of the Algerian Intermediate School Teachers of English in the Region of Biskra. Doctorate Degree in Applied Linguistics. Ahmed Moumene of Mentouri University of Constantine .
- Baker, Matt & Rudd, Rick. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research* , Volume 51, Number 1 .
- Brashears, Todd & Akers, Cindy & Smith, James. (2005). The Effects of Multimedia Cues on Student Cognition in an Electronically Delivered High School Unit of Instruction. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, Volume 55, Number 1 .
- Bronson, Rowan Whitfield. (2008). **Critical Thinking As An Outcome Of Distance Learning: A Study Of Critical Thinking In A Distance Learning Environment**. Doctor of Education. The George Washington University .

- Choi, Ikseon & Lee, Sang Joon & Jung, Jong Won. (2008). Designing Multimedia Case-Based Instruction Accommodating Students' Diverse Learning Styles. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**;17, 1.
- Clark, R. E. & Feldon, D. F. (In press for 2005). **Five common but questionable principles of multimedia learning**. In Mayer, R. (Ed.) Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cottrell, Stella. (2005). **Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument**. Palcrave Macmillan Publishing .
- Cutting, Alan. (2011). **Using Multimedia in the Classroom A Guide for Teachers**. Curriculum Materials and Assessment Division, Ministry of Education, Sports and Culture, Samoa .
- Daniel, Fasko, Jr. (2001). Education and Creativity. **Creativity Research Journal**, Vol. 13, No. 3 .
- Deutscher, Rebecca. (2009). Challenges using Multimedia integrated within a Science Curriculum using a Classroom-Centered Design Approach. Paper presented at the meeting of **the National Association of Research in Science Teaching**, Garden Grove, CA .
- DIMKPA, I. Daisy. (2010). Effect Of Marital Counselling On Women's Attitude Towards Marital Stability. *Edo Journal of Counselling*, vol. 3, no. 2, pp. 189-196 .
- Fani, Tayebah. (2009). Overcoming Barriers To Teaching Critical Thinking. Paper presented at **International Conference on the future of Education**. Islamic Azad University, Sama technical and vocational training college, Tehran Branch Tehran, Iran.
- Fisher, Alec. (2001). **Critical thinking: An introduction**. Cambridge University Press .
- Frear, Valerie & Hirschbuhl, John J. (2000). Does interactive multimedia promote achievement and higher level thinking skills for today's science students? **.British Journal of Educational Technology** Vol. 30, No. 4 .
- Frensch, Peter A. & Funke, Joachim. (2001). Thinking And Problem Solving. Long Beach, California (Associated Press .
- Frey, Barbara A. & Sutton, Jann Marie. (2010). A Model for Developing Multimedia Learning Projects. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, Vol. 6, No. 2, 491-507 .

- Friman, Julia. (2010). Consumer Attitudes Toward Mobile Advertising. Master's thesis. Aalto University .
- Gabriel, A. B. (2009). Measuring the effectiveness of generic advertising – an analysis of the sugar generic marketing campaign. Masters degree in business leadership. University of south africa .
- Garcia, Coll & Fco, Juan. (2001). An instrument to help teachers assess learners' attitudes towards multimedia instruction. *Education*, 122, 1, pp. 94-101 .
- Genden, Susan. (2005). **The Use of Multimedia in Online Distance Learning**. Available online at
- Gertner, Ryan T. (2011). **The Effects Of Multimedia Technology On Learning**. Master of Science. Abilene Christian University .
- Goodwin, Kristy. (2008). The impact of interactive multimedia on kindergarten students' representations of fractions. **Issues in Educational Research**, 18(2) .
- Gurol, Aysun. (2011). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies* Volume (issue) 3(3):.
- Hagan, Manuel W. (2005). **Critical Thinking Skills Study: Vocational Nursing**. Doctor of Philosophy. Capella University .
- Hemming, Heather E. (2000). Encouraging critical thinking: "But ... what does that mean?". **McGill Journal of Education**; 35, 2 .
- Hernández-Ramos, Pedro & De La Paz, Susan. (2009/2010). Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience. **Journal of Research on Technology in Education**; 42, 2.
- Hodanbosi, C. (2002). A Comparison of the Effects of Using A Dynamic Geometry Software Program and Construction Tools on Learner Achievement (**Doctoral Dissertations Abstract International**), DAI_A 63/02.
- Hove, Genal. (2011). **Developing Critical Thinking Skills in the High School English Classroom**. Master of Science Degree. University of Wisconsin-Stout .
- Howarth, Caroline (2006) How social representations of attitudes have informed attitude theories: the consensual and the reified. *Theory and psychology*, 16 (5), pp. 691-714 .

- Jusoh, Wan Noor Hazlina Wan & Jusoff, Kamaruzaman. (2009). Using multimedia in teaching Islamic studies. *Journal Media and Communication Studies* .Vol. 1(5) .
- Kampylis, P. & Fokides, E. & Theodorakopoulou, M. (2011). Toward Computer-Based Learning Environments that Promote Primary Students' Creative Thinking. *HOUJOI Hellenic Open University Journal Of Informatics*, vol. 3, no. 1 .
- Kampylis, Panagiotis. (2010). **Fostering Creative Thinking : The role of primary teachers**. PHD. The faculty of information technology. Jyväskylä University
- Keyser, Bette B. & Broadbear, James T. (1999). The Paradigm Shift Toward Teaching for Thinking: Perspectives, Barriers, Solutions and Accountability. *The International Electronic Journal of Health Education*, 1999; 2(3) .
- Kingsley, Karla V & Boone, Randall. (2006). **Effects of Multimedia Software on Achievement of Middle School Students in an American History Class**. JRTE, 41#2\$.
- Klahr, David & Zimmerman, Corinne & Jirout, Jamie. (2011). Educational Interventions to Advance Children's Scientific Thinking. *Science*, vol. 333 .
- Krippel, Gregory & McKee, A. James & Moody, Janette. (2010). Multimedia use in higher education: promises and pitfalls. *Journal of Instructional Pedagogies*, Vol. 2 .
- Krishnasamy, Vickneasvari A/P. (2007). **The Effects Of A Multimedia Constructivist Environment On Students' Achievement And Motivation In The Learning Of Chemical Formulae And Equations**. Doctor of Philosophy. Universiti Sains Malaysia .
- Kumar, Arvind. (2014). Psychology Of Human Behaviour. Available online at http://www.hillagric.ac.in/edu/coa/AgriEcoExtEduRSocio/Reading_Material/Ext%20502%20Psychology%20of%20Human%20Behaviour.pdf .
- Lai, Emily R. (2011). **Critical Thinking: A Literature Review**. Research Report. Pearson's Research Reports .
- Lasker, H (1980): The Relationship between Content Treatment on Critical Thinking in Social Studies, *Dis Abs, Int* , 41(9-A).
- Lee, M. & Sullivan, W. (1995), The use of Multimedia support Materials in Engineering Education, *Comouters and Engineering* , 29 (1).

- LeLoup, Jean W. & Ponterio, Robert. (1998). ON THE NET Using WWW Multimedia in the Foreign Language Classroom: Is This for Me? **Language Learning & Technology**, Volume 2, Number 1
- Liu, Wen-Ling. (2011). Attitudes and Perceptions Changes in the Process of Internationalization, A Chinese Case Study. *APEC Review*, 9, pp. 98-116 .
- Madariaga, Elba Leiva & Rojas, Mónica Maldonado & Barrios, Gustavo Hawes. (2003). Evaluation of the Introduction of New Technologies as a Support to Learning. **Interactive Educational Multimedia**, number 7 (October 2003).
- Malik, Ishan Z. (2010). **Effects Of Multimedia-Based Instructional Technology On African American Ninth Grade Students' Mastery Of Algebra Concepts**. Doctor of Education in Educational Leadership. University Of Phoenix.
- Malik, S. & Agarwal, A.. (2012). Use of Multimedia as a New Educational Technology Tool—A Study. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 2, No. 5 .
- Mandernach, Jean. (2006). Thinking Critically about Critical Thinking: Integrating Online Tools to Promote Critical Thinking. **InSight: A Collection of Faculty Scholarship**, Volume 1 .
- Marrapodi, Jean. (2003). Critical Thinking And Creativity An Overview And Comparison Of The Theories. A Paper Presented in **Partial Fulfillment Of the Requirements of ED7590 Critical Thinking and Adult Education**.
- Milfont, Taciano L. (2009). A functional approach to the study of environmental Attitudes. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10 (3), pp. 235-252 .
- Miri, Barak & David, Ben-Chaim & Uri, Zoller. (2007). Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. **Res Sci Educ**, 37 .
- Mishra, Sanjaya & Sharma, Ramesh C. (2004). *Interactive Multimedia in Education and Training*. Idea Group Publishing. **ISBN 1-59140-393** .
- MONTAKU, Sudjit. (2011). Results of analytical thinking skills training through students in system analysis and design course. *Proceedings of the IETEC'11 Conference*, Kuala Lumpur, Malaysia .
- Moore, David M. (Mike) & Burton, John K. & Myers, Robert J. (2001). **Multiple-Channel Communication: The Theoretical And Research**

Foundations Of Multimedia. The Association for Educational Communications and Technology.

- Neo, Mai & Neo, Tse-Kian. (2008). Students' perceptions of interactive multimedia mediated web-based learning: A Malaysian perspective. Proceedings ascilite Melbourne .
- Nkweke, Obinna C & Dirisu, Chimezie N.G & Umesi Ndubuisi. (2011). Effects Of Synchronized Multimedia On Motivation And Academic Performance Of Students In Biology. Proceedings of the 1st International Technology, Education and Environment Conference (c) **African Society for Scientific Research (ASSR)**.
- Nkweke, Obinna C & Dirisu, Chimezie N.G & Umesi, Ndubuisi. (2012). Synchronized Multimedia on Motivation and Academic Performance of Students. **Mediterranean Journal of Social Sciences**. Vol. 3 (4).
- Oshinaike, A.B. & Adekunmisi, S.R. (2011). Use of Multimedia for Teaching in Nigerian University System: A Case Study of University of Ibadan. Library Philosophy and Practice, **ISSN** .
- Paul, Richard & Elder, Linda. (2007). **Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes With a Critical Thinking**. Foundation for Critical Thinking Press .
- Pickens, Jeffrey. (2009). Attitudes and Perceptions. In Borkowski, Nancy Organizational Behavior in Health Care. Jones & Bartlett Learning, 2 edition .
- Portmann M-M. & Easterbrook S. M. (1992). PMI: Knowledge Elicitation and De Bono's Thinking Tools. Proceedings of EKAW-92, Sixth European Workshop on Knowledge Acquisition for **Knowledge based Systems, Heidelberg, Germany** .
- Puthikanon, Nunthika. (2009). **Examining Critical Thinking and Language Use through the Use of WebQuests in an EFL Reading Class**. Doctor of Philosophy. Indiana University .
- Ramabele, Thato. (2004). Attitudes Of The Elderly Towards Euthanasia: A Crosscultural Study. Master Artium (Clinical Psychology). University of the Free State .
- Robbins, Joanne K. (2011). Problem Solving, Reasoning, and Analytical Thinking in a Classroom Environment. **The Behavior Analyst Today**, Vol. 12, No. 1.
- Ruggiero, Vincent Ryan. (2012). **Beyond Feelings A Guide to Critical Thinking: Ninth Editi On**. The McGraw-Hill Companies, Inc.

- Sale, D. (2000). **Assessing Specific Types of Thinking in Problem-Based Learning Activities**. Singapore Polytechnic paper .
- Sanders, Craig Sidney. (2002). **Integrating Multimedia In Technology Education To Improve College Student Comprehension, Problem-Solving Skills, And Attitudes Toward Instructional Effectiveness**. Doctor of Education. North Carolina State University.
- Schilling, Katherine. (2009). The Impact of Multimedia Course Enhancements on Student Learning Outcomes. **Journal of Education for Library and Information Science**; 50, 4.
- Schroeder, Barbara Ann. (2006). **Multimedia-Enhanced Instruction In Online Learning Environments**. Doctor Of Education In Curriculum And Instruction. Boise State University.
- Scott, Sophia. (2008). Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study. **The Journal of Technology Studies**, Volume 34, Number 1 .
- SHAH, TARIQ. (2008). An exploration of attitudes towards the English curriculum in educational establishments in urban and rural Pakistan. Master of Philosophy (M.Phil.). University of Glasgow .
- Shavitt, Sharon & Nelson, Michelle R. (2012). The Role of Attitude Functions in Persuasion and Social Judgment. In Dillard, James Price & Pfau, Michael. **The Persuasion Handbook: Developments in Theory and Practice**. Sage Publications .
- Sikos, Lászlo & Klemeš & Varbanov, Peter & Lam, Hon Loong. (2009). The role of structures multimedia to improve the teaching impact in process integration. **Chemical Engineering Transactions**, vol. 18 .
- Siskos, Apostolos & Antoniou, Panagiotis & Papaioannou, Athanasios & Laparidis, Konstantinos. (2005). Effects of multimedia computer-assisted instruction (MCAI) on academic achievement in physical education of Greek primary students. **Interactive Educational Multimedia**, Number 10 (April 2005).
- Siskos, Apostolos & Antoniou, Panagiotis & Papaioannou, Athanasios & Laparidis, Konstantinos. (2005). Effects of multimedia computer-assisted instruction (MCAI) on academic achievement in physical education of Greek primary students. **Interactive Educational Multimedia**, Number 10.

- Slack, Roger. (1999). **Pedactice - The Use of Multimedia in Schools. British Library Document Supply Centre.** United Kingdom .
- Smith, M Cecil & Walker, David A. & Hamidova, Nigorahon. (2012). A Structural Analysis of the Attitudes Toward Science Scale: Attitudes and Beliefs About Science as a Multi-Dimensional Composition. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, B.C., Canada.
- Snyder, Lisa Gueldenzoph. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. **The Delta Pi Epsilon Journal**, Volume L, No. 2, 90-99 .
- Song, Hae-Deok & Koszalka, Tiffany A. & Grabowski, Barbara. (2005). Exploring Instructional Design Factors Prompting Reflective Thinking in Young Adolescents. Canadian Journal of **Learning and Technology**, Vol 31, No. 2 .
- Steffey, Carrie Swanay. (2001). **The Effects of Visual and Verbal Cues in Multimedia Instruction.** Doctor of Philosophy. Virginia Polytechnic Institute and State University .
- Steffey, Carrie Swanay. (2001). **The Effects of Visual and Verbal Cues in Multimedia Instruction.** Doctor of Philosophy. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Teoh, Belinda Soo-Phing & NEO, Tse-Kian. (2007). Interactive Multimedia Learning: Students' Attitudes And Learning Impact In An Animation Course. The Turkish Online Journal of Educational Technology, volume 6, Issue 4, Article 3, pp. 28-37 .
- Thomas, Theda. (2011). Developing First Year Students' Critical Thinking Skills. **Asian Social Science** .Vol. 7, No. 4 .
- Thompson, Claudette. (2011). Critical Thinking across the Curriculum: Process over Output. **International Journal of Humanities and Social Science**. Vol. 1, No. 9 .
- Thurman, Becky A. (2009). **Teaching of critical thinking skills in the English content area in the English content area in South Dakota Public High Schools and Colleges.** Doctor of Education. University of South Dakota .
- Tippins, Michael J. (2003). Implementing knowledge management in academia: Teaching the teachers. **The International Journal of Educational Management**; 2003; 17, 6/7 .

- Uden L, Campion R (2000) Integrating modality theory in educational multimedia design. Proceedings of **the 17th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE 2000)**, Learning to Choose and Choosing to Learn. Coff's Harbour, Australia, December.
- Van den Berg, Ellen & Jansen, Leanne & Blijleven, Peter. (2004). Learning with Multimedia Cases: An Evaluation Study. **Journal of Technology And Teacher Education**; 12, 4.
- Vernadakis, Nicholas & Zetou, Eleni & Tsitskari, Efi & Giannousi, Maria & Kioumourtzoglou, Efthimis. (2008). Student attitude and learning outcomes of multimedia computer-assisted versus traditional instruction in basketball. *Education and Information Technologies* 13.3, pp. 167-183.
- Wang, Amber Yayin. (2007). **Contexts of creative thinking: Teaching, learning, and creativity in Taiwan and the United States**. Doctor of Philosophy. Claremont Graduate University .
- Wolf, Dianna. (2009). Science multimedia presentations' effects on female students' achievement and attitudes toward science. Western Kentucky University , LME519.
- Zimmerman, Corinne. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. **Developmental Review** 27 (2007).

رابعاً: المواقع الإلكترونية على الشبكة العالمية (الانترنت)

- <http://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=%22The+Use+of+Multimedia+in+Online+Distance+Learning%22&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0C DUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gendendesign.net%2Fpdfs%2FMultimediaUse.pdf&ei=DiyvUeitI5PE4gSToYDQBQ&usg=AFQjCNGIc3-4NRy4BbiStIY6xlmjoTssPw&bvm=bv.47380653,d.bGE> .
- <http://www.psy-cognitive.net/vb/t1520.html>

استرجع بتاريخ ١٤٣٤/٩/١هـ

- <http://www.psy-cognitive.net/vb/t1520.html>

استرجع بتاريخ ١٤٣٤/٩/٤هـ

- <http://www.psy-cognitive.net/vb/t1520.html>
استرجع بتاريخ ٦/٩/١٤٣٤هـ
- <http://www.drmosad.com/index79.htm>
استرجع بتاريخ ٩/٩/١٤٣٤هـ
- <http://www.drmosad.com/index79.htm>
استرجع بتاريخ ١٠/٩/١٤٣٤هـ
- <http://www.nbadia.com/vb/t8341.html>
- خصائص مرحلة النمو لطلاب المرحلة المتوسطة استرجع بتاريخ ١١/١١/١٤٣٤هـ
- <http://www.khayma.com/education-technology/w5.htm>
استرجع بتاريخ ٢٢/٥/١٤٣٤هـ
- <http://elc.kku.edu.sa/blog/1537>
استرجع بتاريخ ٢٦/٥/١٤٣٤هـ
- http://m2esm.blogspot.com/p/blog-page_192.html
استرجع بتاريخ ٢/٦/١٤٣٤هـ
- <http://www.minshawi.com/vb/showthread.php?t=1454>
استرجع بتاريخ ٣/٦/١٤٣٤هـ
- <http://www.maqalaty.com/47803.html>
استرجع بتاريخ ٤/٦/١٤٣٤هـ
- <http://kamela.wikispaces.com/%D9%84%D9%8A%D9%83%D8%B1%D8%AA>

الملاحق

الملحق الأول
مقياس الاتجاه

مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا

اسم الطالبة: المدرسة:

الصف:الأول متوسط..... الفصل:

تعليمات

١- ابنتي الطالبة يقيس هذا المقياس اتجاهك نحو مقرر الجغرافيا، وهو مكون من (٣٠) عبارة، والمطلوب منك أن تبدي رأيك في كل عبارة من عبارات المقياس بعد قراءة جيدة له ، وستجدين أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات للإجابة اختاري إجابة واحدة فقط لكل عبارة :

أ- ضعي علامة (√) تحت كلمة (موافقة) إذا كان رأيك يتفق مع العبارة.

ب- ضعي علامة (√) تحت كلمة (غير موافقة) إذا كان رأيك لا يتفق مع العبارة.

ج- ضعي علامة (√) تحت كلمة (غير متأكدة) إذا كنت غير متأكدة من شعورك أو لا تستطيعين

أن تجيبي إجابة قاطعة على العبارة أي لا تستطيعين أن تعطي رأياً.

٢- المثال التالي يوضح كيفية الإجابة على المقياس أو إبداء رأيك.

العبارات	موافقة	غير متأكدة	غير موافقة
١- دراسة الجغرافيا مشوقة	√		

إذا وضعت علامة (√) تحت كلمة موافقة جداً كما في المثال فمعنى ذلك أن العبارة تمثل اتجاهك نحو مقرر الجغرافيا، وأن رأيك يتفق تماماً مع تلك العبارة.

٣- أجيبي عن كل العبارات باختيار إجابة واحدة عن كل عبارة وتأكدي من عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها.

٤- لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة فالإجابة تعبر عن رأيك الشخصي.

٥- عند الانتهاء من الإجابة سلمى الورقة للمعلمة أو للمشرفة.

مع تمنياتي لکن بالتوفيق

الباحثة

م	العبارات	موافقة	غير متأكدة	غير موافقة
١	دراسة الجغرافيا مشوقة			
٢	دراسة الجغرافيا مهمة لكل الطالبات			
٣	استمتع بدراسة الجغرافيا وحل واجباتها			
٤	دراسة الجغرافيا ليس لها فائدة			
٥	ليس هناك فائدة من دراسة الجغرافيا			
٦	اشعر بالضيق في حصص الجغرافيا			
٧	تساعد الجغرافيا على تنمية التفكير السليم			
٨	تساعد الجغرافيا على تنمية الفهم			
٩	استمتع بقراءة كتاب الجغرافيا			
١٠	الجغرافيا مادة مكروهة من جميع الطالبات			
١١	ليس للجغرافيا دور في تنمية الإبداع والاكتشاف			
١٢	لا أهتم بالجغرافيا فهي مادة صعبة			
١٣	الجغرافيا مادة قيمة وضرورية لأنها تفيد المجتمع			
١٤	يجب تقدير كل معلمات الجغرافيا والعاملين في مجال الجغرافيا			
١٥	اشعر بالنشاط والحيوية حينما أدرس الجغرافيا			
١٦	دراسة الجغرافيا عملية شاقة			
١٧	معلمة الجغرافيا ليس لها دور في تدريس المادة			
١٨	لا أشجع الطالبات على دراسة الجغرافيا			
١٩	يحتاج الناس الجغرافيا فهي مادة أساسية			
٢٠	أفضل الجغرافيا على غيرها من المواد الأخرى			
٢١	موضوعات الجغرافيا مشوقة وممتعة			
٢٢	أفضل دراسة التاريخ على دراسة الجغرافيا			
٢٣	لا يوجد ضرر إذا لم تدرس الجغرافيا للطالبات			
٢٤	الجغرافيا مادة مملة وجافة			
٢٥	للجغرافيا دور كبير في الاكتشافات العلمية وفي حياة الناس			
٢٦	الجغرافيا مهمة في حياتنا			
٢٧	اشعر بالراحة والمتعة أثناء دروس الجغرافيا			
٢٨	المعلومات التي تدرسها الجغرافيا غير مهمة في حياتنا			
٢٩	لا أهتم بالجغرافيا كثيراً			
٣٠	الجغرافيا ليست من المواد المحببة إلى نفسي			

الملحق الثاني
تحكيم المقياس

جامعة أم القرى
قسم المناهج وطرق التدريس

حفظه الله

سعادة الدكتور الأستاذ/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،،

تشرف الباحثة بأن تضع بين أيديكم مقياس اتجاه يحدد (اتجاهات طالبات الصف الأول متوسط نحو مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية) لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والوسائل التعليمية من كلية التربية بجامعة أم القرى. ولتحقيق الهدف من الدراسة صممت الباحثة هذا المقياس من ثلاثة أجزاء هي على النحو التالي :

(أ) المحور الأول : طبيعية المادة ومدى صعوبتها

(ب) المحور الثاني : قيمة المادة وأهميتها

(ج) المحور الثالث : الاستمتاع بالمادة

ونظراً لما عرف عنكم من خبرة واسعة في مجال البحث العلمي وتحكيم الأدوات البحثية فإن الباحثة تشرف باختياركم محكماً لهذا المقياس والاسترشاد برأيكم والتعرف على وجهة نظركم وملاحظاتكم حول محاور و فقرات المقياس وأن تحكيمكم لهذا المقياس سىكون له الأثر البالغ في نجاح هذا البحث وإتمام هذه الدراسة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم وجميل عرفانكم ،،،

الباحثة / شيخة الغيداني

تخصص مناهج ووسائل تعليمية

م	العبارات		لغة الصياغة		مناسبة للمحور		التعديل المقترح
	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	
المحور الأول : طبيعة المادة ومدى صعوبتها							
١							دراسة الجغرافيا مشوقة.
٢							لا أهتم بالجغرافيا فهي مادة صعبة .
٣							تساعد الجغرافيا على تنمية التفكير السليم .
٤							الجغرافيا مادة مكروهة من جميع الطالبات.
٥							الجغرافيا مادة قيمة وضرورية ومفيدة للمجتمع .
٦							دراسة مادة الجغرافيا عملية شاقة.
٧							الجغرافيا مادة أساسية يحتاجها جميع الناس .
٨							أفضل دراسة التاريخ على دراسة الجغرافيا .
٩							للجغرافيا دور كبير في الاكتشافات العملية و حياة الناس.
١٠							المعلومات التي تدرسها الجغرافيا غير مهمة.
المحور الثاني : قيمة المادة وأهميتها							
١١							دراسة مادة الجغرافيا مهمة لكل الطالبات.
١٢							ليس هناك فائدة من دراسة الجغرافيا.
١٣							تساعد الجغرافيا على تنمية الفهم .
١٤							ليس للجغرافيا دور في تنمية الإبداع والاكتشاف .
١٥							يجب تقدير كل معلمات الجغرافيا والعاملين في مجال الجغرافيا.
١٦							معلمة الجغرافيا ليس لها دور في تدريس المادة .
١٧							أفضل الجغرافيا على غيرها من المواد الأخرى .
١٨							لا يوجد ضرر إذا لم تدرس الجغرافيا للطالبات .
١٩							الجغرافيا مهمة في حياتنا.
٢٠							لا أهتم بالجغرافيا كثيراً .
المحور الثالث : الاستمتاع بالمادة							
٢١							استمتع بدراسة الجغرافيا وحل واجباتها .
٢٢							اشعر بالضيق في حصص الجغرافيا .

التعديل المقترح	مناسبة للمحور		لغة الصياغة		العبارات	م
	غير مناسبة	مناسبة	غير واضحة	واضحة		
					استمتع بقراءة كتاب الجغرافيا .	٢٣
					الجغرافيا محببة إلى نفسي .	٢٤
					اشعر بالنشاط والحيوية حينما أدرس الجغرافيا .	٢٥
					لا أشجع الطالبات على دراسة الجغرافيا .	٢٦
					موضوعات الجغرافيا ممتعة .	٢٧
					الجغرافيا مادة مملة وجافة .	٢٨
					اشعر بالراحة والمتعة أثناء دروس الجغرافيا .	٢٩
					الجغرافيا ليست من المواد المحببة إلى نفسي .	٣٠

اسم سعادة المحكم:	الدرجة العلمية:	التخصص:	مكان العمل:
.....

المحق الثالث
قائمة أسماء الحكمين للمقياس

بيان بأسماء الأساتذة محكمي مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا

م	الاسم	الدرجة العلمية	جهة العمل
١	نوال بنت حامد ياسين	أستاذ	جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس
٢	حنان مصطفى مدبولي	أستاذ	جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس
٣	خديجة أحمد السيد غيث	أستاذ	جامعة الملك عبد العزيز كلية الاقتصاد والإدارة قسم الإدارة التربوية - مناهج وطرق تدريس
٤	مرعي سلامة يونس	أستاذ مشارك	جامعة أم القرى كلية التربية قسم علم النفس
٥	حنان سرحان النمري	أستاذ مشارك	جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس
٦	سناء محمد إبراهيم سالم	أستاذ مشارك	جامعة الملك عبد العزيز كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس
٧	هاني سعيد محمد	أستاذ مساعد	جامعة أم القرى كلية التربية قسم علم النفس
٨	وداد مصلح الأنصاري	أستاذ مساعد	جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس
٩	فاطمة خليفة السيد	أستاذ مساعد	جامعة الملك عبد العزيز كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس
١٠	أروى حسين عرب	أستاذ مساعد	جامعة الملك عبد العزيز كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس
١١	رضية حميد الدين	أستاذ مساعد	جامعة الملك عبد العزيز كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس
١٢	فايزة فاروق بسيوي	دكتوراه	جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس
١٣	عائشة عليته حمدان الوافي	معلمة جغرافيا	م / ١١٣ بجدة تحمل درجة الماجستير في تخصص الجغرافيا خبرة ٣ عاما بالتدريس والتقنيات
١٤	رحمة علي الزهراني	معلمة جغرافيا	م / ١٠٥ بجدة تحمل درجة البكالوريوس التربوي في تخصص الجغرافيا خبرة ١٣ عاما بالتدريس والتقنيات
١٥	مها مسلم الحربي	معلمة جغرافيا	م / ١٠٥ بجدة تحمل درجة البكالوريوس التربوي في تخصص الجغرافيا خبرة ١٨ عاما بالتدريس في المرحلة المتوسطة
١٦	زيدة كلنتن	معلمة جغرافيا	م / ٢٩ بجدة تحمل درجة البكالوريوس التربوي في تخصص الجغرافيا خبرة ١٩ عاما بالتدريس في المرحلة المتوسطة

الملحق الرابع
اختبار التفكير الناقد

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اختبار التفكير الناقد

أختي الطالبة /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

تهدف الباحثة من هذه الدراسة إلى معرفة (فاعلية استخدام الوسائط المتعددة لتدريس وحدة السكان وال عمران من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المقرر لدى طالبات الصف الأول المتوسط).

يرجى قراءة التعليمات الخاصة بكل اختبار من اختبارات التفكير الناقد واختيار الإجابة المناسبة في الورقة وفق التعليمات الخاصة بكل اختبار . علماً بأن إجاباتكم تعتمد على جانب التفكير لديكم، وليس على جانب الحفظ والاسترجاع ، وستعامل إجاباتكم بسرية تامة وفقاً لأغراض البحث الحالي فقط .

الباحثة

اسم الطالبة :

اسم المدرسة :

الصف : الأول متوسط

الفصل :

الاختبار الأول : معرفة الافتراضات

تعليمات :

لديك مجموعة من العبارات يلي كل منها عدة افتراضات مقترحة ، المطلوب منك أن تقرري بالنسبة لكل افتراض على حدة فيما إذا كان الشخص الذي وضع هذه العبارة قد وضع الافتراض فعلاً ، بمعنى أخذه مسلمة.

إذا قررت أن الافتراض المعطى قد أخذه كمسلمة في العبارة ، ضعي إشارة (✓) أمام الافتراض واردة. وإذا اعتقدت أن الافتراض لا يتماشى مع ما جاء في العبارة ، ضعي إشارة (✓) أمام الافتراض غير واردة .

وفيما يلي مثال يوضح كيف تختارين المربعات أمام كل إجابة .

مثال : لما كان الطفل في سن مبكرة فإن على الآباء أن يتسامحوا عند قيامه بأعمال يعتبرها الآباء أخطاء.

ونفهم من العبارة الافتراضات التالية :

غير واردة	واردة	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١- الآباء غير متسامحين مع أبناءهم .
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٢- الأطفال في سن مبكرة لا يدركون أن أعمالهم خاطئة.
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٣- الأطفال لا يخطئون .

العبارة : تعتبر الطريقة الإلقائية (طريقة المحاضرة) من أحسن طرائق التدريس إلا أنها لا تصلح لكل
المواقف التدريسية .

- افتراضات مقترحة :
- | غير وارد | وارد |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- ١- تصلح الطريقة الإلقائية لكل المواقف التدريسية .
٢- توجد طرائق أخرى غير الطريقة الإلقائية .
٣- الطرائق التدريسية الأخرى أفضل من الطريقة الإلقائية.

العبارة : تعتبر المملكة العربية السعودية في مقدمة دول العالم من حيث احتياطيها النفطي وهي تلعب
دوراً هاماً جداً في توفير الطاقة وخصوصاً للدول الغربية .

- افتراضات مقترحة :
- | غير وارد | وارد |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- ٤- المملكة العربية السعودية أول دولة في العالم من حيث
احتياطي النفط .
٥- المملكة العربية السعودية لها أهميتها الخاصة في توفير النفط.
٦- أوروبا من أكثر الدول احتياجاً للنفط .

العبارة : يقوم كبار السن باستخدام الصفات الشعبية لاعتقادهم بأنها تفيد في علاجهم أكثر من
الأدوية الطبية التي يقررها الطبيب .

- افتراضات مقترحة :
- | غير وارد | وارد |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- ٧- كل الصفات الشعبية تضر بصحة الإنسان .
٨- الأطباء لا يعرفون الصفات الشعبية .
٩- هناك وسائل أخرى تفيد في علاج الإنسان غير
الأدوية التي يقررها الطبيب .

العبارة : الإنسان العاقل هو الذي يتصرف بحكمة عند مواجهة الأزمات .

- افتراضات مقترحة :
- | غير وارد | وارد |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- ١٠- لا بد أن يكون الإنسان عاقلاً حتى يتصرف بحكمة عند
مواجهة الأزمات.
١١- من يتصرف بحكمة لا بد أن يكون فوق سن ٥٠ سنة.
١٢- ليس لدى الإنسان الطائش من الإدراك لجعله يتصرف بحكمة.

الاختبار الثاني : التفسير

تعليمات :

كل تمرين فيما يلي يتكون من عبارة قصيرة يتبعها عدة نتائج مقترحة . افترضني أن كل شيء وارد في هذه الفقرة صادق . والمطلوب أن تحكمي على كل نتيجة مقترحة هل ترتبت على المعلومات الواردة في العبارة أم لا .

وإذا كنتِ تعتقدين أن النتيجة المقترحة لم تترتب على الحقائق الواردة في العبارة بدرجة معقولة من اليقين فاختاري كلمة (غير مترتبة) ، أما إذا كنتِ تعتقدين أنها مترتبة عليها فاختاري كلمة (مترتبة) .

مثال :

حصل خالد على درجة النهائية العظمى في مادة العلوم في امتحان شهادة الثانوية العامة . ولقد درس خالد في مدرسة اليمامة الثانوية بمدينة الرياض .

نتائج مقترحة :

النتيجة

غير مترتبة

مترتبة

١- جميع طلاب هذه المدرسة حصلوا على الدرجة الكلية في مادة العلوم .

٢- يحتمل أن يكون خالد متفوقاً في كل المواد .

٣- خالد طالب محبوب من جميع زملائه .

العبارة : جاء في تقرير للتعداد في المملكة العربية السعودية أن عدد السكان في عام ٢٠٠٠ م بلغ (٢٠٠٨٤٦٢٠٨٤٦) مليوناً وفي عام ٢٠١٠ م بلغ (٢٧،١٣٦،٩٧٧) مليوناً .

النتيجة

نتائج مقترحة :

غير مترتبة

مترتبة

١- النمو السكاني في المملكة ناتج عن قلة الوفيات وكثرة الولادات .

٢- عدد الحوادث في هذا البلد قليلة ولا تزيد من عدد الوفيات .

٣- الهجرات السكانية من الدول الأخرى إلى المملكة رفع عدد السكان .

العبارة : يهتم المسؤولون عن التعليم في مدارس المملكة العربية السعودية بتدريس التربية الوطنية لأهـا الوسيلة الوحيدة لغرس الانتماء الوطني في نفوس الطلاب .

نتائج مقترحة :

النتيجة

غير مترتبة

مترتبة

٤- يجب أن لا توجد عناية خاصة لدراسة التربية الوطنية في المملكة دون دراسة التربية الوطنية في البلدان الأخرى .

٥- لا يمكن أن نستغني عن دراسة التربية الوطنية .

٦- يجب أن يتعلم الطلاب في المدارس الأجنبية في المملكة التربية الوطنية في المملكة مقابل دراسة مادة التربية الوطنية في بلادهم في مدارسنا .

العبارة : جاء في تقرير لتعداد السكاني في المملكة العربية السعودية أنه قد سُجِّلت خلال عام (١٧٣.٤٦٦) حالات طلاق .

نتائج مقترحة :

النتيجة

غير مترتبة

مترتبة

٧- الحصول على الطلاق مسألة سهلة .

٨- نسبة الطلاق مرتفعة جداً .

٩- نسبة المتزوجين إلى عدد حالات الطلاق مرتفعة جداً .

العبارة : جاء في التقرير الإحصائي في المملكة العربية السعودية خلال عام ١٤٣٠ هـ أن هناك حوالي (٣.٢٠٠.٠٠٠) طالباً وطالبة في مراحل التعليم العام، وحوالي (٢١٨.١٤٥) في التعليم الجامعي .

نتائج مقترحة :

النتيجة

غير مترتبة

مترتبة

١٠- إذا كانت الأعداد السابقة صحيحة فإن الذين يدخلون مراحل التعليم العام يبلغ حوالي عشر أمثال الذين يدخلون المرحلة الجامعية .

١١ - دخول المدارس في مراحل التعليم العام في المملكة مسألة سهلة .

١٢ - معدل الالتحاق بالجامعات في المملكة مرتفع .

العبارة : تحتل المملكة العربية السعودية مكانة مرموقة في التجارة العالمية كبلد مصدر .

نتائج مقترحة :

النتيجة

غير مترتبة	مترتبة	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٣- إنتاج النفط في المملكة كبير والاستهلاك المحلي قليل .
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٤ - الإنتاج النفطي كثير ويزيد عن الحاجة .
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٥ - موقع المملكة الجغرافي له أهميته من حيث الاستيراد والتصدير.

الاختبار الثالث : تقويم المناقشات

تعليمات :

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال يأتي بعده عدة إجابات ، والمطلوب منك أن تحكمي على كل إجابة هل هي قوية أو ضعيفة. فإذا كانت الإجابة قوية ضعي أمام كلمة قوية إشارة (✓) أما إذا كنتِ تترين أن الإجابة ضعيفة ضعي أمام الكلمة ضعيفة إشارة (✓) .

فيما يلي مثال يوضح كيفية اختيار الإجابة .

مثال : هل من الضروري دعوة الآباء لحضور حفل تخرج أبناءهم ؟

إجابات مقترحة :

الإجابة

ضعيفة

قوية

١- نعم : لأن من واجب المدرس دعوة الآباء .

٢- لا : يترك هذا للمدارس وتقررهما بنفسها.

٣- نعم : وسائل الإعلام يمكن أن تحقق هذه الغاية.

العبارة : هل من مهمة الجامعات تخرج الطلاب للحصول على وظائف ؟

إجابات مقترحة :

الإجابة

ضعيفة

قوية

١- نعم : لأنه بدون الجامعات لن يكون هناك وظائف .

٢- لا : هناك مهام أخرى للجامعات غير تخرج الطلاب للحصول على وظائف .

٣- نعم : المعيار الرئيسي للحصول على وظيفة هو مقدار ما حصل عليه الطالب في المعدل التراكمي .

العبارة : هل ينبغي على شباب المملكة العربية السعودية الالتحاق بالجامعة ؟

إجابات مقترحة:

الإجابة

ضعيفة

قوية

٤- نعم: لأن الجامعة أو الكلىة تتيح لهم الفرصة لتعلم الانتماء للوطن.

٥- لا : لأن نسبة كبيرة من الشباب لىس لديهم القدرة لتحقيق أي فائدة من التدريب الجامعي.

٦- لا: لأن الدراسة الزائدة عن الحد تؤذي شخصية الفرد.

العبارة : هل يمكن اعتبار المملكة العربية السعودية من البلدان الحارة .

إجابات مقترحة :

الإجابة

ضعيفة

قوية

٧- نعم: لأن مدار الجدي يمر من وسطها .

٨- لا: لأنها تقع في النصف الجنوبي من العالم .

٩- نعم: لارتفاع درجات الحرارة في فصل الصيف .

العبارة : هل تربية الأولاد في الماضي أفضل من تربيتهم الآن ؟

إجابات مقترحة :

الإجابة

ضعيفة

قوية

١٠- لا: لانخراط الأب والأم في مبادئ العمل وعدم الاهتمام بأبنائهم.

١١ - نعم: لعدم وجود وسائل أخرى تلهيهم عن طاعة والديهم.

١٢ - نعم: الأولاد في الماضي أكثر طاعة لوالديهم من الآن.

الاختبار الرابع : الاستنباط

تعليمات :

يتكون كل تمرين من عبارتين، يأتي بعدهما عدة نتائج مقترحة. اعتدري أن العبارتين صحيحتين تماماً حتى لو كانت أحدهما أو كانتا معاً ضد رأيك . اقرئي النتيجة الأولى فإذا وجدت أنها مشتقة تماماً من العبارتين. اختاري المربع الذي أمام النتيجة تحت كلمة صحيحة، وإذا وجدت أنها غير متفقة مع العبارتين اختاري في المربع غير صحيحة .

المثال التالي يوضح كيفية ملأ الفراغات.

مثال : جميع خريجي كليات المعلمين مؤهلين للعمل . بعض خريجي هذه الكليات عاطلون.

إذن:

النتيجة

صحيحة غير صحيحة



١- جميع المؤهلين للعمل من خريجي كليات المعلمين.



٢- العاطلون ليسوا مؤهلين للعمل.



٣- بعض العاطلين من خريجي كليات المعلمين.

العبرة : كل الزواحف لا تطير . الثعابين من الزواحف . إذن :

النتيجة

صحيحة غير صحيحة



١- بعض الحيوانات من غير الزواحف لا تطير.



٢- الثعابين لا تطير.



٣- بعض أنواع الثعابين تطير.

العبارة : كل أنواع الطيور تبيض . بعض أنواع الطيور لها ريش.
إذن:

النتيجة		
غير صحيحة	صحيحة	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٤- كل الذي يبيض من الطيور.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٥- كل الذي يبيض له ريش.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٦- بعض الحيوانات لها ريش ولا تبيض.

العبارة : تكون الشمس غائمة في بعض الأحيان . كل الأيام الغائمة مملة.
إذن :

النتيجة		
غير صحيحة	صحيحة	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٧- الأيام الصافية ليست مملة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٨- بعض الأعياد تكون مملة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٩- بعض أيام الأعياد ليست مملة.

العبارة : الطلاب المجتهدون في مادة الرياضيات ممتازون. أحمد طالب ممتاز في الرياضيات. إذن

النتيجة		
غير صحيحة	صحيحة	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٠- أحمد طالب متابع.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١١- المجتهدون في الرياضيات أكثر تحصيلاً في المدرسة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٢- المجتهدون في اللغة العربية مجتهدون في الرياضيات.

الاختبار الخامس : الاستنتاج

تعليمات :

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشتمل على بعض الوقائع عليك أن تعتربها صحيحة. وبعد كل فقرة ستجدي عدداً من الاستنتاجات. اختري كل استنتاج على حدة وقدري درجته من الصحة والخطأ. وستجدي في كل استنتاج إجابة واحدة تطابق بيانات الوقائع، وعليك أن اختاري كلمة من الكلمات الخمسة التالي، وهي:

صادق تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماماً
-------------	------------	--------------	------------	-------------

المثال التالي يوضح كيفية ملء الفراغات في ورقة الإجابة.

قام مجموعة من طلاب الصف الثاني ثانوي في إحدى مدارس المملكة العربية السعودية في أحد الاجتماعات بمناقشة موضوع الوعي المروري بين أفراد المجتمع وكيفية تحقيق ذلك لشعورهم بأن هذا الموضوع من أكثر المواضيع أهمية في الوقت الحاضر.

استنتاجات مقترحة :	صادق تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماماً
--------------------	-------------	------------	--------------	------------	-------------

١- الطلاب الذين حضروا النقاش عندهم اهتمام شديد بالوعي المروري أكثر من الطلاب الذين لم يحضروا النقاش .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٢- يتراوح أعمار الطلاب ما بين ١٩-٢١ .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٣- ناقش الطلاب مشكلة تتعلق بالوعي عموماً .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٤- جاء هؤلاء الطلاب من جميع أنحاء المملكة .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٥- شعر هؤلاء الطلاب أن مناقشة الوعي المروري هام ومفيد لحركة المرور في المملكة العربية السعودية.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

العبارة: أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار رائد للفصل، وكانت النتيجة أن حصل خالد على معظم الأصوات. بينما حصل الآخرون على عدد أصوات أقل .

استنتاجات مقترحة :				
صديق	محمّل	بيانات	محمّل	خاطئ
تماما	صدقه	ناقصة	خطؤه	تماما
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
١- الطلاب الآخرون غير صالحين لريادة الفصل.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٢- خالد هو أحسن الطلاب من الناحية المثالية.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٣- خالد هو أكثر الطلاب احتراماً لزملائه.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٤- خالد يتمتع بعلاقة جيدة مع أفراد أسرته.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٥- الطلاب الآخرون متفوقون علمياً وغير متفوقين اجتماعياً.				

العبارة: أعلنت الشرطة الدولية (الإنتربول) أن هناك ما يقارب من ألف عصابة تتاجر في المخدرات في جميع أنحاء العالم. وعدد هذه العصابات في ازدياد مستمر مما أربك الجهود الدولية في محاربة هذا النوع من العصابات.

استنتاجات مقترحة :				
صديق	محمّل	بيانات	محمّل	خاطئ
تماما	صدقه	ناقصة	خطؤه	تماما
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٦- جهود الإنتربول في مكافحة هذه العصابات محكوم عليها بالفشل.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٧- يمكن القضاء بسهولة على هذه العصابات.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٨- عصابات الجريمة من حيث ازديادها أكبر من إمكانية القضاء عليها.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
٩- الجهود الدولية في حاجة لتضافر الجهود للتزود بالوسائل الحديثة في مقاومة هذا النوع من الإجرام.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
١٠- عدد العصابات في العالم كبير بالنسبة لعدد سكان دول العالم.				

الملحق الخامس
مفتاح تصحيح اختبار التفكير الناقد

درجة اختبار التفكير الناقد الكلية

ومفتاح تصحيحه

الدرجة المتحصلة	الدرجة النهائية	الاختبار
	١٢	الاختبار الأول: معرفة الافتراضات
	١٥	الاختبار الثاني: التفسير
	١٢	الاختبار الثالث: تقويم المناقشات (-٣)
	١٢	الاختبار الرابع: معرفة الاستنباط
	١٠	الاختبار الخامس: الاستنتاج (-٥)
	٦١	مجموع درجات الاختبار الكلية

الاختبار الثالث تقويم المناقشات			الاختبار الثاني التفسير			الاختبار الأول معرفة الافتراضات		
ضعيفة	قوية	رقم الإجابة	غير مرتبة	مرتبة	رقم النتيجة	غير وارد	وارد	رقم الافتراض
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	١	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٢	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٢	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٢
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٣	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٣	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٣
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٤	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٤	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٤
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٥	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٥	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٥
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٦	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٦	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٦
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٧	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٧	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٧
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٨	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٨	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٨
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٩	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٩	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٩
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	١٠	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٠	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٠
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	١١	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١١	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١١
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٢	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	١٢	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	١٢
			<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	١٣			
			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٤			
			<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	١٥			

الاختبار الخامس الاستنتاج					الاختبار الرابع معرفة الاستنباط			
خاطئ تماما	محمّل خطوه	بيانات ناقصة	محمّل صدقه	صاّدق تماما	رقم الاستنتاج	غير صحيحة	صحيحة	رقم النتيجة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	١
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٢	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٢
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٣	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٣
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٤	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٤
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٥	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٥
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٦	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٦
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٧	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	٧
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٨	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٨
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٩	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	٩
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٠	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	١٠
						<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١١
						<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	١٢

المحق السادس
الخطابات الرسمية

الرقم : ٧٤٤٨٢
التاريخ : ١٤١١/١٢/٢٣
المشروعات : أداة الدراسة



الجمهورية العربية السعودية
مكة المكرمة
جامعة أم القرى

تطبيق استنباه للطالبة / شيخة مانع عبد العزيز الحربي

سعادة مدير عام التربية والتعليم بمحافظة جدة (بنات) سلمه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :
ويعد
نفيد سعادتكم بان الطالبة / شيخة مانع عبد العزيز العيداني الحربي إحدى طالبات
الدراسات العليا بمرحلة الدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس وترغب القيام
بتطبيق أداة الدراسة الخاصة ببحثها بعنوان (فاعلية استخدام الوسائط المتعددة
لتدريس وحدة السكان وال عمران من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات
التفكير الناقد والاتجاه نحو المقرر لدى طالبات الصف الأول متوسط).
أمل من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة لتطبيق أداة الدراسة وهي
مقياس اتجاه نحو مقرر الجغرافيا واختبار التفكير الناقد المرفقة
شاكرا لكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم .
وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير !!

عميد كلية التربية
١٤١١
أ.د. زايد عجبير الحارثي

Umm Al Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box: 715
Cable Gameat Umm Al- Qura, Makkah
Faxemely: 02 - 5564560 \ 02 - 5593997
Tel Aziziyah: 02-5501000 Abdiyah: 02 - 5270000

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص. ب: ٧١٥
برقيا: جامعة أم القرى - مكة
للكمبيوتر: ٥٥٦٤٦٠ - ٠٢ / ٥٥٢٣٩٩٧ - ٠٢
تلفون استئصال العزيزية: ٥٥٠١٠٠٠ - ٠٢ العابدية: ٥٢٧٠٠٠٠ - ٠٢

مطبع جامعة أم القرى

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الرقم ٥٢١١٧٦٢
التاريخ ١٩/١٤٢٣هـ
المرفقات :



المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

٢٨٠

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة
إدارة التخطيط والتطوير

إلى : مديرة المدرسة المتوسطة /

من : مديرة إدارة التخطيط والتطوير

بشأن : تسهيل مهمة الباحثة / شيخة مانع عبدالعزيز الحربي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

إشارة إلى إحالة سعادة مدير عام التربية والتعليم بمحافظة جدة رقم ٢٢٢٠٠٢٢٩٧ وتاريخ ١٨/١٢/١٤٢٣هـ المبينة على خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى برقم ٤٢٨٣/١ وتاريخ ١/١٢/١٤٢٣هـ بشأن تسهيل مهمة الباحثة / شيخة مانع عبد العزيز الحربي في بحثها التجريبي بعنوان "فاعلية استخدام الوسائط المتعددة لتدريس وحدة السكان والعمران من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المقرر لدى طالبات الصف الأول متوسط" كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الدكتوراه من قسم المناهج وطرق التدريس ، وترغب الباحثة في تطبيق أدوات بحثها (وسائط متعددة واختبار ومقياس) على عينة من طالبات الصف الأول متوسط، حيث تم فحص أدوات البحث وتبين استيفاؤها ضوابط الوزارة بهذا الخصوص.

؛ نأمل منكم تسهيل مهمة الباحثة بمدركتكم مشاركين ومقدرين تعاونكم واهتمامكم

بالبحث العلمي .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وسيلة بنت عمر باموسى

١٤٢٣/١٩



الرقم ٢٠١١٧١٦٢
التاريخ ١٦/١٢/١٤٣٣ هـ
المرفقات :



المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
٢٨٠

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة
إدارة التخطيط والتطوير

إلى : مديرة المدرسة المتوسطة / ٢٦ الكريمة الأستاذة سنية خير بكوش
من : مديرة إدارة التخطيط والتطوير
بشأن : تسهيل مهمة الباحثة / شيخة مانع عبدالعزيز الحربي
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

إشارة إلى إحالة سعادة مدير عام التربية والتعليم بمحافظة جدة رقم ٣٣٢٠٠٣٢٩٧ وتاريخ ١٨/١٢/١٤٣٣ هـ المبينة على خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى برقم ٤٢٨٣/١ وتاريخ ١٢/١٢/١٤٣٣ هـ بشأن تسهيل مهمة الباحثة / شيخة مانع عبد العزيز الحربي في بحثها التجريبي بعنوان "فاعلية استخدام الوسائط المتعددة لتدريس وحدة السكان والعمران من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المقرر لدى طالبات الصف الأول متوسط" كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الدكتوراه من قسم المناهج وطرق التدريس ، وترغب الباحثة في تطبيق أدوات بحثها (وسائط متعددة واختبار ومقياس) على عينة من طالبات الصف الأول متوسط حيث تم فحص أدوات البحث وتبين استيفائها ضوابط الوزارة بهذا الخصوص.

؛ نأمل منكم تسهيل مهمة الباحثة بمدرستكم بشاكرين ومقدرين تعاونكم واهتمامكم

بالبحث العلمي .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وسيلة بنت عمر باموسى

١٤٣٤/١٢/١٦



١٤٣٤/١٢/١٦

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الرقم ٥٢١٨٦٢
التاريخ ١٩/١٤٣٣هـ
المرفقات :



المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

٢٨٠

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة

إدارة التخطيط والتطوير

إلى : مديرة المدرسة المتوسطة / ١٠٥ الأستاذة / سيرة خنجر الأحمدي

من : مديرة إدارة التخطيط والتطوير

بشأن : تسهيل مهمة الباحثة / شيخة مانع عبد العزيز الحربي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

إشارة إلى إحالة سعادة مدير عام التربية والتعليم بمحافظة جدة رقم ٣٣٢٠٠٢٢٩٧ وتاريخ

١٨ / ١٢ / ١٤٣٣هـ المبينة على خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى برقم ٤٢٨٣ / ١ وتاريخ

١٨ / ١٢ / ١٤٣٣هـ بشأن تسهيل مهمة الباحثة / شيخة مانع عبد العزيز الحربي في بحثها التجريبي بعنوان "فاعلية استخدام الوسائط المتعددة لتدريس وحدة السكان وال عمران من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المقرر لدى طالبات الصف الأول متوسط"

كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الدكتوراه من قسم المناهج وطرق التدريس ، وترغب الباحثة في تطبيق أدوات بحثها (وسائط متعددة واختبار ومقياس) على عينة من طالبات الصف الأول متوسط حيث تم فحص أدوات البحث وتبين استيفائها ضوابط الوزارة بهذا الخصوص.

؛ نأمل منكم تسهيل مهمة الباحثة بمدركتكم بمشاكركم ومقدرين تعاونكم واهتمامكم

بالبحث العلمي .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

١٩/١٤٣٣هـ

وسيلة بنت عمر باموسي

١٩/١٤٣٣هـ

