فعالية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تحسين بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس

The effectiveness of a program based on some self-organized learning strategies to improve some critical thinking skills among students fifth grade

بحث مقدم من

غريب عبد الرحمن غريب نور الدين

بحث ضمن متطلبات الحصول علي درجة الدكتوراة في التربية

تخصص " علم النفس التربوى"

الملخص

هدف الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج يعتمد على بعض أستراتيجيات التعلم المنتظم ذاتيا وأثره فى تحسين بعض مهارات التفكير الناقد من خلال مادة اللغة الربية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى.

تكونت عينة الدراسة: من ٨٠ تلميذا وتلميذه من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى من مدرسة الوحدة الأبتدائية المشتركة بالمعتمدية التابعة لإدارة غرب المحلة الكبرى التعليمية وقد قسموا عشوائيا إلى مجموعتين بالتساوى ٤٠ تلميذا و تلميذه مجموعة تجريبية تلقت البرنامج ومجموعة ضابطه ٤٠ تلميذا و تلميذه لم تتلق البرنامج وذلك العام الدراسى (٢٠١٤ – ٢٠١٥).

وتوصلت الدراسة للنتائج الاتية:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) فى الأختيار التحصيلى بين متوسط درجات القياس البعدى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج.

٢- توجد فروق ذات دلاله أحصائية عند مستوى (٠.٠١) فى بعض مهارات التفكير الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ABSTRACT

Aims of the research:

To know the effectiveness of the program depends on some Strategies regular self-learning and its impact on the improvement of some critical thinking skills through the Lord's language material at the fifth graders.

The research tools:

80 pupils from the fifth grade Primary joint elementary Unity School Palmatmdah of the Department of West Mahalla al-Kubra educational. They were divided randomly into two groups equally 40 students or student experimental group received a program and a control group of 40 students or student did not receive the program and that the school year (2014 - 2015).

The limits of the research:

1- **There are statistically significant differences at the level of (0.01) in grades choice between the average measurement post test scores for the students of the experimental group after the application of the program.**
2- **There are statistically significant differences at the level (0.01) in some critical thinking skills for the benefit of students of the experimental group**.

مقدمة:

لقد أصبح من سمات العصر الحالى التقدم المعرفى الهائل والذى ترتب علية اعتماد المتعلم على ذاته فى اكتساب التعلم وهكذا أصبح كل متعلم فى حاجة إلى الاعتماد على ذاته فى التعلم وحل مشكلاته وتحسين دافعيته ، ومع تزايد استخدام التكنولوجيا فى المجال التربوى مثل التعلم عن بعد والتعلم المعزز بالحاسوب وبرامج التعليم المفتوح والمقررات الدراسية التى تدرس من خلال الانترنت زادت أهمية التعلم المنظم ذاتيا، وعلى هذا يعتبر التعلم المنظم ذاتيا أحد المداخل الحديثة فى تعليم التفكير وتحسين التحصيل لدى المتعلمين.

يشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التى يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفة بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه حيث عرف زمرمان التعلم المنظم ذاتيا بأنه الدرجة التى يكون فيها الأفراد مشاركيين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وماوراء المعرفية فى عملية تعلمهم (Zimmerman, 1989, 329).

ويتفق المربون على أن فعل التعلم يعتمد بشكل كامل على المتعلم نفسه ولذلك تكمن أهمية التنظيم الذاتى للتعلم فى نوع التعلم الذى يسعى إلى تكوينه فالمتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدا من الوعى بمسئوليته عن جعل التعلم ذا المعنى وينظر إلى المشكلات والمهام التعليمية بإعتبارها تحديات ويرغب فى التغيير ويستمتع بالتعلم ولدية دافعية ومثابرة ومستقل وواثق من نفسه وموجه نحو هدف ويستخدم استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف تعلم شارك فى صياغتها (مصطفى كامل: ٢٠٠٥ ،٢٩٤).

وتصنف استراتيجيات التعلم إلى طرق مختلفة منها طرق معرفية وهذه الأستراتيجات تساعد الفرد على تجهيز المعلومات للقيام بالمهام مثل تدوين الملاحظات، طرح الأسئلة أو ملئ خريطة وهذه الأستراتيجيات تنزع إلى ان تكون محدده بالمهمة، بمعنى أن هناك استراتيجيات معرفية معينة مفيدة عند تعلم أو القيام بمهام معينة، أو ماوراء معرفية هذه الأستراتيجيات تنفيذية اجرائية فى طبيعيها وتستخدم عند التخطيط أما مراقبة وتفييم التعلم أو أداء الأستراتيجية، وتلك تسمى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتساعد التلاميذ على أن يكونوا على وعى بالتعلم كعملية وبالأحداث التى تجعل هذه العملية بسيطة وسهلة (Sturomski,1997).

وتؤكد العديد من الأساليب التعليمية على كيفية مساعدة المعلمين للطلاب فى وضع وتقييم والحفاظ على أساليبهم التعليمية أى التنظيم الذاتى لتعليمهم، فعلى سبيل المثال أوضح (Paulson, zimmerman,1995) أربعة مراحل متتالية لتعليم مهارات الرقابة الذاتية، وتعد هذه المهارات ضرورية لإدراك وتقييم فعالية الإستراتيجيات ، وعندما تنجح الرقابة الذاتية، لايتعلم الطلاب الكثير فقط ولكنهم أيضا يطورون استراتيجيات على مستوى أفضل وبالإضافة إلى ذلك يزيد نجاح الطلاب من الكفاءة الذاتية فى المقرر الدراسى وتحفيزهم على التعليم.

وفى هذا الصدد، ازدادت أهمية التعلم المنظم ذاتيا بين المربين حيث ينشط الطلاب عقليا اثناء التعلم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات وأنهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم ويجب أن ينظم الطلاب ليس فقط أفعالهم وإنما دوافعهم الداخلية ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل والمعتقدات (Schunk, 1998).

ويمكن أن تساعد المدارس على تسهيل التعليم المنظم ذاتيا من خلال تشجيع الطلاب على تبادل أمثلة الأساليب الناجحة للتعلم مع بعضهم البعض، كم تساعد المناقشات، التى درات حول الأساليب الناجحة للتعلم مع بعضهم البعض، كم تساعد المناقشات التى دارت حول الوسائل المفيدة وغير المفيدة ، الطلاب على تفتيح أساليبهم الخاصة والحصول على أفكار جديدة حول أساليب ممكنة اخرى ، كما أنها تركز اهتمام الطلاب على أهمية العمل بشكل استراتيجى، وليس مجرد العمل بجدية، ومن أجل الوصول إلى أهدافهم، هذا وتؤكد المناقشات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا على الحاجة إلى تغيير الأستراتيجيات فى سياقات مختلفة ولاغراض مختلفة، فيجب التعامل مع العمل بشكل استراتيجى على أنه محاولة صعبة ويعد نجاح الطلاب فى مواجهة هذه التحديات أحد المكافآت الحقيقية فى عملية التعليم والتعلم.

ويلعب التنظيم الذاتى للتعلم دورا بالغ الأهمية فى توجية انشطة المعرفية، كما أنه يساعد فى تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمى فى جميع المواد الدراسية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم، حيث أكد كل من (Degroot & Pintrcih 1990)(Zimmerman et all 1992)(Ruban et al 2003). إلى أن التلاميذ الذين يوظفون استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم يتميزون بأنهم أكثر تفوقا فى التحصيل الدراسى فى المواد الدراسية المختلفة عن غيرهم ممن لايستخدمون هذه الأستراتيجيات، كما أن التلاميذ الذين سجلوا استخداما أكثر لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم سجلوا مستويات مرتفعة من الدافعية والإنجاز الأكاديمى كما أشار إلى ذلك (Bandura 1995 & Zimmerman 1994) (&Martinz فاطمة فرير ١٩٩٥).

إن التعلم المنظم ذاتيا (SRL) له هدف مزدوج يتضمن مد وتوسيع معرفة الفرد، وكذلك الأحتفاظ وتدعيم دوافع الفرد للوصول إلى الهدف، ويشير التنظيم الذاتى ما وراء الدافعى Metamotivational self – Regulation لمكونين هما: الضبط الدافعى motivational control وضبط السياق (الفعل) control action وهنا يشير (Boekearts 1995) إلى أهمية النظر إلى التنظيم الذاتى الدافعى Motivational self – Regulation كهدف أساسى من أهداف نظرية التنظيم الذاتى.

وقد قدم (Borkwisk 1990) نموذجا يؤكد على العلاقة بين الدوافع والمعرفة الشخصية "التقدير الذاتى" والمنطلق الأساسى هى ان الأفعال القائمة على الأستراتيجية تؤثر بشكل مباشر على المفاهيم الذاتية للمتعلم والاتجاهات نحو التعلم، والمعتقدات عن التنظيم الذاتى، ومن هنا تشكل هذه

الحالات الدافعية الذاتية الأداء الأكاديمى المستقبلى ويشير (Runne 1996) إلى انه يمكن تشكيل دافعية المتعلمين نحو التعلم من خلال خبرات المتعلم أثناء المواقف التعليمية أو أداء المهام المختلفة والتى تتشكل عبر قيام المتعلم بتقييم تعلمه، واختيار وسائل أداء المهام، والأستقلالية فى اكتساب المعرفة وتطوير المهارة. والتفكير عامة يعتبر اساس في حياة الفرد والجماعة حيث يسهم في حل المشكلات .

ويفترض أحد العلماء أن التفكير يتضمن ثلاثة جوانب، هى:

أ- الحاجة إلى ادلة وشواهد تدعم الآراء والنتائج قبل الحكم عليها.

ب- تحديد أساليب البحث المنطقى التى تسهم فى تحديد قيم ووزن الأنواع المختلفة من الأدلة.

جـ- مهارة أستخدام كل الأتجاهات والمهارات السابقة.

تعتبر عملية تنمية التفكير الناقد من الأهداف الأساسية فى اللغة العربية بالتعليم العام بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، ويظهر ذلك من خلال ما تنص عليه مناهج اللغة العربية مثل: تنمية مهارات الفهم والتفكير الناقد، وتنمية القدرة على التعليل والربط والتفسير والتقويم وإدراك فكرة الشمول، وعلى الرغم من قناعة القائمين على التربية والتعليم بأهمية ذلك ، إلا أن ذلك لم يترجم على واقع ملموس إذ لا زال التعليم لدينا متعثرا فى تقدمه نحو ما يجب أن يحققه لبناء الإنسان الواعى والمواطن الصالح من خلال الإهتمام بتغذية عقلة وتنمية تفكيره.

وللتفكير الناقد تعريفات عديدة تركز فى معظمها على وصف العمليات العقلية التى تستخدم فى التقويم، ومن هذا المنطلق يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه: "تقويم المعلومات التى يواجهها الفرد بإستخدام التفكير التأملى التحليلى العقلانى الذى يقوم على وضوح السبب الذى يقدمه الفرد حول ما يعتقده أو يعمل به" (خليفة ١٩٩٠م) أو أنه "القدرة على تقرير حقيقة المعرفة ودقتها، والتحليل الموضوعى لأى إدعاء معرفى، أو اعتقادى فى ضوء الدليل الذى يدعمه للوصول إلى استنتاجات سليمة بطريقة منطقية واضحة، بدلا من القفز إلى النتائج (زيادات ١٩٩٥).

ويعرف التفكير الناقد أيضا بأنه "العملية التى يتم بواسطتها تقدير صحة ودقة وقيمة أى ادعاءات معرفية ومناقشتها (Beyer, 1985) كماً وحدد أنيس (ENNIS) الصفات العملية الإجرائية للتفكير الناقد على النحو التالى (يوسف قطامى، ١٩٩٠)

١- معرفة الأفتراضات ٢- التفسير ٣- تقويم المناقشات

٤- الأستنباط ٥- التقويم

وتعتقد هارندك (Harnadek, 1969) أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا ناقدا إذا اتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية فى الصفوف الدراسية، وإن مجرد الأنتقال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما بعد خطوة إيجابية فى إتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد

لدى الطلبة وعليه فإن واجب المعلم أن يوفر لطلبته مناخا تعليميا مشجعا لايشعرون فيه بالإحراج أو التهديد.

لقد أظهرت التعاريف السابقة للتفكير الناقد بأن الأختلاف بسيط بينهما ، كما أن وظيفة التفكير الناقد تقويمية وأن القيام بهذه الوظيفة يتطلب مهارات معينة وقد حدد (Beyer, 1988) هذه المهارات بالآتى:

١- التمييز بين الحقائق التى يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الإدعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.
٢- التمييز بين المعلومات والإدعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التى تقحم على الموضوعات ولا ترتبط به.
٣- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
٤- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.
٥- التعرف على الإدعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
٦- التعرف على الأفتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة فى النص.
٧- تحرى التحيز أو التحامل.
٨- التعرف على المغالطات المنطقية.
٩- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الإتساق فى مسار عملية الإستدلال من المقدمات أو الوقائع.
١٠- تحديد درجة قوة البرهان أو الإدعاء.

إن تنمية مثل هذه المهارات ليس بالأمر اليسير، ولايمكن تحقيقه فى ظل الإجراءات والممارسات الروتينية السائدة فى أغلب مدارسنا، بل لابد من تهيئة الظروف التى تجعل تلك الإجراءات والممارسات تسير بإتجاه تنمية التفكير الناقد.

ويعرفه عزو عفانة بأنه : عملية تبنى قرارات وأحكام قائمة على اسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة ، والتى يتم مناقشتها بأسلوب علمى بعيدا عن التحيز والمؤثرات الخارجية، التى تفسر الحقائق أو تجنبيها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية. (عزو عفانة ، ١٩٩٨)

ولايمكن مساواة التفكير الناقد بأى نوع من التفكير، فهو لايساوى تماما إتخاذ القرار على الرغم من أنه جزء منه ، وهو ليس تماما كالعصف الذهنى والذى يمنع إصدار أحكام على الأفكار المقترحة (جابر عبد الحميد ١٩٩٧).

ويحدد فؤاد أبو حطب العوامل الفرضية للتفكير الناقد كالتالى:

١- التقويم فى ضوء محك الذاتية، وتمثيل فى الحكم على مدى التطابق بين وحدات المعلومات، وينتمى إلى استعدادات الحكم لدى الفرد، ويرى الباحثان أن هذا العامل مشابه جدا للتفكير المستقل، إذا أن التفكير المستقل قد يتضمن إطلاق أحكام أو عمليات تقييمية.

٢- التقويم فى ضوء الضرورة المنطقية، كما يمثل فى مدى الاتساق الداخلى بين المقدمات والنتائج أو بين البيانات والأستنتاجات.

٣- التقويم فى ضوء الخبرة كما يتمثل فى مدى اتساق البيانات مع خبرة المفحوص السابقة.

٤- التقويم فى ضوء المحكات الخارجية (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٢) ويستخدم الإنسان عملية التفكير عندما يواجه سؤال أو شعر بوجود مشكلة تصادفه والعلاقة بين التفكير والمشكلة متداخلة حيث أنهما وجهان لعملة واحدة ، فالتفكير لايحدث إلا إذا كانت توجد مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه ويحتاج إلى تقديم حل لها لاستكمال النقص أو غزالة التعارض والتناقص مما يؤدى فى النهاية إلى غلق ما هو ناقص فى الموقف وحل أو تسوية المشكلة.

ومن خصائص المفكر الناقد أيضا أنه

١- يحاول فصل التفكير العاطفى عن التفكير المنطقى.

٢- لايجادل فى أمر ما عندما لايعرف عنه شيئا.

٣- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شئ ما.

٤- يستفسر عن أى شئ يبدو غير معقول أو مفهوم.

٥- يبحث عن الأسباب والبدائل.

٦- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس الأهمية.

٧- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.

ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من افراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتى تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير ، وانه هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه ، حيث وجد انها:

١- تؤدى إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفى المتعلم.

٢- تقود المتعلم إلى الأستقلالية فى تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.

٣- تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.

٤- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعى المتعلم لتطبيقها وممارستها.

٥- ترفع من المستوى التحصيلى للمتعلم.

٦- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة فى عملية التعلم.

٧- تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

٨- تزيد من ثقة المتعلم فى نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.

٩- تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع (Koh, 2002).

والتفكير الناقد ليس خيارا تربويا، وإنما هو ضرورة تربوية لاغنى عنها ، ويعزى ذلك إلى جملة من الاعتبارات منها أن تنمية قدرة التفكير الناقد عند الطلبة تؤدى إلى فهم اعمق للمحتوى المعرفى

الذى يتعلمونه، ذلك أن التعلم فى أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير يحول عملية أكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلى يفضى إلى أتقان أفضل المحتوى، وإلى ربط عناصره بعضها ببعض، والتفكير الناقد هو "تفكير تأملى معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه" وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشئ.

إن الصفات العملية الإجرائية للتفكير الناقد هى معرفة الأفتراضات التفسير، تقويم المناقشات، الأستباط، الأستنتاج.

ويأتى التفكير الناقد فى قمة هرم بلوم، وهو أرقى أنواع التفكير، ويكون من وجهة نظر بلوم القدرة على عملية إصدار حكم وفق معايير محددة.

ويمكن تحديد الخطوات التى يمكن أن يسير بها المتعلم لكى تحقق لديه مهارات التفكير الناقد على النحو التالى :

١- جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.

٢- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.

٣- تمييز نواحى القوة ونواحى الضعف فى الآراء المتعارضة

٤- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.

٥- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.

٦- البرهنة وتقديم الحجج على صحة الرأى التى تتم الموافقة عليه.

٧- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان والحجة.

ويتطلب هذا النوع من التفكير القدرات التالية:

١- الدقة فى ملاحظة الوقائع والأحداث.

٢- تقييم موضوعى للموضوعات والقضايا.

٣- توافر الموضوعية لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصية.

وحتى يتمكن تنمية هذا النوع من التفكير ، فإن ذلك يتطلب مراعاة عدد من العوامل المتصلة،هى:

١- النقد العلمى، وعدم الأنقياد للآراء الشائعة التى يتناقله الناس.

٢- البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها.

٣- البعد عن اخذ وجهات النظر المتطرفة.

٤- عدم القفز إلى النتائج

٥- التمسك بالمعانى الموضوعية، وعدم الانقياد لمعان عاطفية.

مهارات التفكير الناقد:

١- القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية.

٢- تمييز أوجه الشبة وأوجه الأختلاف.

٣- تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع.

٤- صياغة الأسئلة التى تسهم فى فهم اعمق للمشكلة.

٥- القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والأستنتاجات.

٦- القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معا ومع السياق العام.

٧- القدرة على تحديد القضايا البديهية والافكار التى لم تظهر بصراحة فى البرهان والدليل.

٨- تمييز الصيغ المتكررة.

٩- القدرة على تحديد موثوقية المصادر.

١٠- تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.

١١- تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها فى معالجة الموضوع.

١٢- التنبئ بالنتائج الممكنة أو المحتملة، من حدث أو مجموعة من الأحداث.

الخطوات التمهيدية للتفكير الناقد:

- **قراءة النص واستيعابه وتمثله.**
- **تحديد الأفكار الأساسية.**
- **تحديد المفاهيم المفتاحية.**
- **صياغة محتوى النص ومضمونه فى جملة خبرية.**
- **إبقاء الجملة الخبرية على شاشة الذهن (أنا أفكر بـ.....).**
- **اعتبار مجموعة الافكار المتضمنة فى النص.**
- **تقويم المعلومات المنظمة والمتسسلة المنطقية.**

كما أثبتت النتائج والأبحاث والدراسات السابقة فى المؤتمر العلمى الثانى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم ، وتنمية التفكير) والمؤتمر العلمى الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير) وجود قصور فى مهارات التفكير لدى الطلاب والتلاميذ فى المدارس كما أثبتت نتائج الأبحاث وجود قصور فى المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم فى دورها بتنمية المهارات لدى الطلاب والتلاميذ كما لاحظ الباحث وجود قصور فى مهارات التفكير لدى الطلاب كما لاحظ أيضا ضعف الطلاب فى مهارات التعبير من خلال الخبرة الشخصية، ومن خلال الاطلاع على بعض البحوث والدراسات التى تناولت العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ومهارات التفكير الناقد نجد أنها دراسات عربية وأجنبية، فى حين أنه لم يتطرق أى بحث عربى لدراسة هذين المتغيرين معا على الرغم من أهمية كليهما فى العملية التعليمية بوجه عام وفى مرحلة التعليم الأساسى بوجه خاص ، لذلك تبلورت المشكلة أمام الباحث من خلال ما يلى:

أولا: ندرة البحوث والدراسات تناولت العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ومهارات التفكير الناقد على مستوى البيئة العربية عامة والبيئة المصرية خاصة.

ثانيا: أهمية مرحلة التعليم الأساسى كمرحلة نمائية تتشكل فيها حميع العمليات الذاتية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج قائم علي التعلم المنظم ذاتيا وأثره في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

١- ما أثر برنامج تدريبى قائم على التعلم المنظم ذاتياً علي التفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الخامس من الحلقة الأولى بالتعليم الاساسي؟

٢- ما أثر برنامج تدريبى قائم على التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسى في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم الأساسى؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى

١- وضع تصورات نظرية لطبيعة التنظيم الذاتى للتعلم لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الأساسى.

٢- بحث إمكانية تطبيق هذه التصورات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

٣- تقديم برنامج قائم على التنظيم الذاتى للتعلم.

٤- دراسة أثر التدريب على البرنامج فى كل من مستوى التفكير الناقد والاداء الأكاديمى لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة: نبعت أهمية الدراسة الحالية من

١- أن دراسة استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم تمدنا بمعلومات عن مكونات التنظيم الذاتى للتعلم والأستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب أثناء تعلمهم ، الأمر الذى يساعد فى فهم سلوك الطلاب المعرفى والوجدانى.

٢- التعرف على مستوى التنظيم الذاتى لدى عينة الدراسة.

٣- ماتقدمه من برنامج للتدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والذى ينعكس أثره على الدافعية الداخلية والاداء الأكاديمى وصورة الذات لدى التلاميذ عينة الدراسة.

٤- ندرة الدراسات والبحوث العربية والاجنبية التى تناولت أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التفكير الناقد والأداء الاكاديمى لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

٥- تقديم دليل للمعلم والمربى يوضح كيفية تدريب التلاميذ فى كادة اللغة العربية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لما لها من تأثير فعال على تحسين استراتيجيات التفكير الناقد والأداء الأكاديمى.

٦- مساعدة مخططى المنهج بأمدادهم بنماذج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بما يمكن تضمينها فى مناهج لتعليم اللغة العربية لتنمية التفكير الناقد.

٧- فتح الباب أمام اجراء العديد من الدراسات العلمية التى يمكن ان تتناول التام المنظم ذاتيا كمتغير مستقل فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: هى تلك العمليات التى يقوم فيها الطلاب بتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بالتفكير الناقد من خلال فحص بيئاتهم لأستخدام العديد من الأستراتيجيات التى تسهم فى تنمية وعى الطلاب الذاتى بمعرفة وتعديل وتحسين استراتيجيات التى تسهم فى تنمية وعى الطلاب الذاتى بمعرفة وتعديل وتحسين استراتيجيات التفكير لناقد، وهذه الأستراتيجيات هى: التقويم الذاتى، التنظيم والتحويل، وضع الأهداف والتخطيط، البحث عن المعلومات، حفظ السجلات والمراقبة، التسميع والأستظهار، الممارسة المتكررة، وضع الملاحظات، مكافأة الذات، البحث عن العون الأجتماعى.

التفكير الناقد: يأتى التفكير الناقد فى قمة هرم بلو، وهو أرقى أنواع التفكير، ويكون من وجهة نظر بلوم القدرة على عملية إصدار حكم وفق معايير محددة.

التفكير الناقد: هو تفكير تأملى معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه ، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشئ.

ويمكن تعريف التفكير الناقد: على أنه تفكير تقويمى ومنطقى يتضمن الجوانب التالية: معرفة الأفتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الأستنباط، الأستنتاج.

التحصيل الدراسى: يعرف الباحث التحصيل على انه المعلومات والمهارات التى يكتسبها التلميذ بعد دراسته لبرنامج قائم على التنظيم الذاتى للتعلم.

البرنامج: هو منظومة تعليمية تتكون من الأهداف التعليمية ومحتوى البرنامج فى ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وخطواته وأبعادة وأدوات التقويم المستخدمه للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية والمتمثلة فى تنمية مهارات التفكير الناقد.

الدراسات السابقة:

تنقسم الي محورين:

١- دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل الدراسى.

٢- دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التفكير الناقد.

المحور الأول: دراسات اهتمت بالتعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي:

منها: دراسة (وليد السيد ، أحمد خليفة، ٢٠٠٧) والتى توصلت إلى فعالية برنامج تعليمى فى ضوء بعض أستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمى لدى التلاميذ الموهوبيين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات.

وهدف دراسة (عبير إبراهيم عابدين ٢٠٠٦) إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى علاقتها بحل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال موجب بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

جكما كشفت دراسة (أحمد على إبراهيم ٢٠٠٧) عن فعالية استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة (كأحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) فى تنمية التفكير الأبداعى فى الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى.

كما هدفت دراسة كوين (Quinn,1996) إلى معرفة اثر تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيا على التحصيل القرائى لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى وتوصلت الدراسة إلى فعالية تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيا.

كما استهدفت دراسة (ريم ميهوب ٢٠٠٣) معرفة اثر التدريب على التنظيم الذاتى فى أثناء كتابة المقال على الاداء الكتابى والتنظيم الذاتى للكتابة وفعالية الذات الأكاديمية وتوجه الهدف لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الإنجليزية بكليات التربية ، وقد توصلت الدراسة إلى تحسين مستوى الكتابة والفعالية الذاتية لدى الطلاب نتيجة أستخدامهم للتعلم المنظم ذاتيا.

كما استهدفت دراسة سكريبر (Schreiber,2003) استكشاف اثر ماوراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا فى إثراء القراءة فى ضوء ماوراء المعرفة.

والتعلم المنظم ذاتياً ثم تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصفوف الثالث إلى السادس الابتدائي وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها أن ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً يرتبط بعلاقة سببية بالفهم القرائي.

ثانياً: دراسات في تاثير التعلم المنظم ذاتيا علي التفكير الناقد:

في هذا الأطار، فقد أجرى كريج ويور (Craig & Yore, 1992) دراسة حول معرفة الأطفال التقريرية والأجرائية والشرطية والتنظيم الذاتي فيما يتعلق بقراءة النصوص العلمية، حيث تم اختيار عينة عشوائية من (٥٣٢) طالب وطالبة من الصف الرابع الي الثامن، وكانت قدراتهم تتراوح بين مرتفع ومتوسط ومنخفض، وأجريت مقابلات لتحديد مهاراتهم فوق المعرفية لقراءة العلوم والنصوص العلمي. وطبق عليهم نموذج للمقابلة يشتمل علي اسئلة تقريرية وشرطية وإجرائية. أظهرت النتائج أن المهارات الإدراكية فوق المعرفية عند القراء الجيدين كانت أعلى من تلك الموجودة لدي

ضعيفي القراءة، كما توصلت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث بالنسبة لمهارات الإدراك فوق المعرفية والتنظيم الذاتي.

وأجرى (King. 1992) دراسة بهدف المقارنة بين استراتيجيات التساؤل الذاتي والتلخيص والتفكير الناقد والمراجعة وصفها استراجيات التعلم لدي عينة مكونة من (٥٦) طالبا، تم توزيعهم عشوائيا علي الاستراجيات الثلاث، وتم تدريبهم علي استخدامها. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تم تدريهم علي استراتيجية التساؤل الذاتي كان آداؤهم أفضل من مجموعة التلخيص الذاتي، وتليها مجموعة المراجعة. ومن الملاحظ أن استراتيجية التساؤل الذاتي تعتبر مهمة في تدريب الطلبة وتنمية قدراتهم علي استخدام مهارات الإدراك الفوقي والتفكير الناقد.

كما أجرى يور (Yore.1993) دراسة هدفت الي معرفة أثر قرائة العلوم والنصوص العلمية في تنمية مهارات الأدراك فوق المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (٥٣٢) طالبا من المدارس الأعدادية في كولومبيا حيث تم وضع اختبار يشمل علي (٦٣) فقرة لقياس المهارات فوق الأدراكية لقراءة العلوم والنصوص العلمية، واشارت نتائج الدراسة الي ان الطلبة ذو القدرات القرائية العالية حصلو علي نتائج مرتفعة في اختبار مهارات الأدراك فوق المعرفي تفوق ماحصل عليه القراء ذو القدرات المتدنية.

وفي دراسة بيث (Beeth.1998) التي هدفت الي وصف مدخل لتدريس التغير المفاهيمي التى يساعد الطلبة في الوصول الي التفكير الناقد الأدراكي فوق المعرفي تعلمهم المحتوي العلمي، وكانت عينة الدراسة (١٢) طالبا من طلبة الصف الخامس الأساسي تم تدريسهم من قبل معلمة علوم لها خبرة أكثر من عشرين سنة وكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات تبين أن هناك ارتباط بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الناقد والتحصيل وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة في العرض السابق.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عددهم ٨٠ تلميذ وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وعددها ٤٠ تلميذاً وتلميذة، وضابطة وعددها ٤٠ تلميذاً وتلميذة، الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدرسة وحدة المعتمدية المشتركة التابعة لإدارة غرب المحلة الكبري محافظة الغربية.

أدوات الدراسة:

١. اختبار التفكير الناقد. إعداد (فاروق عبد السلام) ١٩٨٢
٢. اختبار تحصيلي في النحو. (إعداد الباحث)
٣. البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. (إعداد الباحث)

الأساليب الإحصائية:

اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة.

فروض الدراسة:

من خلال العرض السابق يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات القياس البعدي في الاختبار التحصيل للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في استراتيجيات التفكير الناقد بين متوسط درجات التلاميذ في المقياس المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- دراسات وبحوث مستقبلية:

توصي الدراسات بإجراء الدراسات الآتية:

١- فعالية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على الذكاء اللغوي.

٢- إجراء دراسات مماثلة لتلك الدراسة في مراحل دراسية أخرى.

٣- أثر استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الاتجاه نحو المادة الدراسية.

٤- إجراء دراسة تجريبية تربط بين التعلم المنظم الذاتي والتفكير الابتكاري لدى بعض المراحل التعليمية المختلفة.

المنهج وإجراءات الدراسة

اولاً: منهج الدراسة:

اعتمد البحث الحالي عن استخدام المنهج التجريبي في ضوء تصميم المجموعتين:

المجموعة التجريبية التي تتعرض للبرنامج، والمجموعة الضابطة التي لا تتعرض لاي برامج، المتغيرات محور الدراسة في القياسين القبلي والبعدي وهي التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير الناقد.

ثانياً: عينة الدراسة:

١- عينة الصدقة والثبات:

قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي علي عينة من تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي قوامها (٤٠ بنين وبنات)، في العاد الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٤) اي انها نفس مواصفات العينة الأساسية.

٢- العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الحالي من (٨٠) تلميذ وتلميذمة تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي، قد تم اختيارهم من عينة قليلة بلغ قوامها (٢٧٠) تلميذ وتلميذة من خمسة فصول بمدرسة حكومية للتعليم الأبتدائي بإدارة غرب المحلة الكبري التعليمية بمحافظة الغربية، في العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥) وتم اختيار هؤلاء التلميذ من خلال الأداء علي المقاييس الخاصة بالمتغيرات التالية :

التحصيل الدراسي والتفكير الناقد وقد تم تقسيمهم عشوائيا الي مجموعتين وهي:

١- المجموعة التجريبية : وتكونت من (٤٠) تلميذ وتلميذة من مدرسة وحدة المعتمدية الأبتداائية المشتركة.

٢- المجموعة الضابطة : تكونت من (٤٠) تلميذ وتلميذة من مدرسة وحدة المعتمدية الأبتداائية المشتركة بادارة غرب المحلة الكبري- محافظة الغربية.

مبررات اختيار الباحث لمدرسة واحدة لتطبيق البرنامج:

١- ضمان تجميع افراد العينة في مدرسة واحدة مما يسير عملية التطبيق بدقة ومما يؤدي الي الحصول علي نتائج دقيقة .

٢- توافر التكافؤ في جميع الظروف الأقتصادية والأجتماعية والثقافية والبيئية لعينة الدراسة

٣- تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية في وقت واحد ومكان واحد الزم الباحث ان تكون العينة من مدرسة.

٤- توحيد الأختبارات التحصيلية المقدمة للمجموعتين (تجريبية-ضابطة) يؤدي الي دقة النتائج البعدية.

٥- التأكيد علي تساوي افراد العينة في الأنشطة والتدريبات المفرقة.

ثانيا : أدوات الدراسة:

١- الاختبار التحصيل في القواعد النحوية.

الهدف من الاختبار: هو قياس قدرة التلميذ في الصف الخامس الأبتدائي في مستوي التحصيل الذي وصل اليه في القواعد النحوية ويقاس ذلك الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الأختبار

وصف الأختبار : يبدأ الأختيار بتعليمات عامة يجب علي التلميذ قرائتها أولا قبل الأجابة بعناية ودقة ويتكون من اربعة اسئلة موضوعية في بعض مفاهيم النحو العربي المقرر علي الصف الخامس الأبتدائي وهي قالتلي:

١- السؤال الأول للصواب والخطأ

٢- السؤال الثاني الاختيار من متعدد

٣- السؤال الثالث (المزاوجة)

٤- السؤال الرابع (التكملة)

٥- زمن الأختيار

تم حساب متوسطات زمن تلاميذ المجموعة الأستطلاعية (٢٥دقيقة) انتهي أول تلميذ من الأجابة عليه في عشرون دقيقة واخر تلميذ انتهي من الاجابة عليه في (٣٠دقيقة) وعليه يكون الوقت اللازم للأجابة عليه ٢٥ دقيقة.

الخصائص السيكومترية للأختيار:

أولا : الصدق

تم حساب صدق الأختبار من خلال صدق المحكمين والذي تزاود من النسبة مابين ٨٨% الي ١٠٠%

ثانيا : الثبات

وقد تم حساب ثبات الأختبار عن طريق اعادة تطبيق الأختبار بفاصل زمني قدره اسبوعين علي عينة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى.

ثانيا: الثبات بمعادلة الفا كرونباخ :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بمعادلة الفا كرونباخ فبلغ معامل الثبات الكلي ٨٩ . بما يشير الي ان المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

٢- برنامج التعلم المنظم ذاتيا في النحو (اعداد الباحث)

يهدف الرنامج الوصول بالتلاميذ الي مستوي مناسب من اتقان استخدام التعلم المنظم ذاتيا الذي دوره يؤدي الي تحسن مستواهم في تحصيل القواعد النحوية لدي تلاميذ من عينة البحث تكون البرنامج من عشرون جلسة تبدأ من ٢٠١٥/٢/٢٥ ولمدة شهر ونصف تقريبا بواقع ثلاث جلسات اسبوعيا وهي أيام الأحد الثلاثاء والخميس وتحدد زمن الجلسة ٤٥ دقيقة وهو زمن الحصة وانتهي البرنامج في ٢٠١٥/٤/١٠ في الفصل الدراسي الأخر ٢٠١٥/٢٠١٤ وتم عرض البرنامج علي عشرة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي للتحقق من كفاءة البرنامج وكان للسادة المحكمين بعض الملاحظات والتوجيهات التي اخذها الباحث موضع الأعتبار عند تطبيق البرنامج مثل : تبسيط بعض الجلسات لتناسب مستوي التلاميذ وتحديد زمن الجلسة.

٣- اختبار التفكير الناقد (إعداد/ فاروق عبدالسلام، ١٩٨٢)

غرض الأختبار:

الغرض من بناء هذا الأختبار هو تصميم مقياس صالح لقياس القدرة علي التفكيرالناقد وذلك بالرجوع الي نتائج تطبيق الأختبار علي الطلاب ومعالجتها احصائيا (فاروق عبد السلام وممدوح سليمان، ١٨,١٩٨٢)

أ- وصف الأختبار:

وفيما يلي وصف لمهارات التفكير الناقد كما حدد فاروق عبد السلام وممدوح سليمان وهي كالتالي:

١- معرفة الأفتراضات

٢- التفسير

٣- تقويم المناقشات أو الحجج

ب- تصحيح الأختبار ١٥٠ سؤال لكل اجابة درجة من خلال قطعة من الورق المقوي تطابق مساحتها الجزء المخصص للإجابة.

١- الاستنتاج

٢- الخصائص السيكومترية للمقياس :

أ- الاتساق الداخلي : قام الباحث الحالي حساب ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي علي عينة من التلاميذ الصف الثاني الأعدادي قوامها (٣٠بنين وبنات)، وتراوحت معاملات الأرتباط ما بين (٥٧. : ٩٢.) وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوي ٠١.، وهو ما تبين من الجدول التالي:

مصفوفة معاملات الأرتباط بطريقة الاتساق الداخلي بين درجة البعد والدرجة الكلية

م	الأستراتيجية	١	٢	٣	٤	٥	مج
١	معرفة الأفتراضات	-	-	١٠.٧	.٨٧	.٦٤	.٥٩
٢	التفسير		-	-	.٦٦	.٧٦	.٨٢
٣	تقويم المناقشات أو الحجج			-	.٧٥	.٦٧	.٦٩
٤	الأستناط				-	.٥٧	.٧١
٥	الأستنتاج					-	.٩٢
-	الدرجة الكلية						-

ب- الثبات:

الفا كرونباخ : : قام الباحث بحساب ثبات المقياس بمعادلة الفا كرونباخ فبلغ معامل الثبات الكلي ٧٨. بما يشير الي ان المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ج- الصدق : قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال مايلي :

- الصدق التلازمي : وتعتمد تلك الطريقة علي مقارنة درجة المقياس درجات مقياس اخر تم استخدامه كمحك خارجي، حيث استخدم الباحث مقياس التفكير الناقد اعداد/جابر عبد الحميد ويحيي هندام (١٩٨٨)، وقد وجد ان هناك معامل ارتباط قيمته ٨٣. بين المقياسي بما يشير الي ان المقياس الحالي يتمتع درجة صدق فعالية وعلي ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات المقياس مما يجعل استخدام المقياس مناسبا وملائما لعينة البحث الحالي.

إجراءات الدراسة :

- الاطلاع علي ادبيات تربوية ونفسية تناولت متغيرات البحث الحالي من خلال البحوث والدراسات السابقة، وايضا الاطار النظري من البحث الحالي بغرض الأفادة منها في اعداد الأطار النظري الخاص بالبحث ومتغيراته.
- اعداد ادوات الدراسة وبناء البرنامج المستخدم وعرضه علي (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية تقدير صدق وثبات ادوات البحث الحالي بدراسة استطلاعية.
- تطبيق ادوات الدراسة علي (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي بعد تصنيفهم الي مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي وفق الشروط السيكومترية في اختيار العينة في الفترة من ٢٠١٥/٢/٢٥ حتي ٢٠١٥/٤/١٠ للبرنامج.
- تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبي دون الضابطة وقياس أثره من خلال أدوات الدراسة المستخدمة قياسا قبلي وبعديا للتحقق من الفروض وتفسيرها استخدمت اختبارات للمقارنة بين المتوسطات في حالاتها المختلفة.

تفسير النتائج في ضوء الأطار النظري والدراسات السابقة:

الأساليب الأحصائية : استخدمت كما يلي :

١- اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة.

٢- اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة.

نتائج الدراسة:

جدول رقم (١)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية التحصيل...قبلي	40	27.5250	1.13199	78	0.34	غير دالة
الضابطة	40	27.4000	1.98456			
التجريبية الناقد...قبلي	40	11.3500	1.00128	78	0.70	غير دالة
الضابطة	40	11.2000	0.91147			

الجدول السابق يبين القياس القبلي للمجموعات ومنه يتبين أن قيمة (ت) غير دالة.

جدول رقم (٢)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية التحصيل...بعدى	40	40.5500	1.99936	78	29.36	دالة 0.01
الضابطة	40	27.9000	1.85085			
التجريبية الناقد...بعدى	40	15.9500	1.10824	78	20.08	دالة 0.01
الضابطة	40	11.1500	.94868			

الجدول السابق يبين القياس البعدي للمجموعات حيث أن قيمة (ت) دالة مما يؤكد صدق فروض البحث وهي:

١- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات القياس البعدي في الاختبار التحصيل للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في استراتيجيات التفكير الناقد بين متوسط درجات التلاميذ في المقياس المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في الاختيار التحصيلي بين متوسط درجات القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠. ١) في بعض مهارات التفكير الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

المراجع

١- أحمد علي إبراهيم (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية ما وراء الطبيعة المعرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية في التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

٢- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧): قراءات في تعليم التفكير والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة.

٣- رائد الكثيري، محمد النذير (٢٠٠٢): التفكير ماهيته، أنواعه، أهميته، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، ج٢.

٤- ريم مهيوب سليمون (٢٠٠٣): أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٥- علاء الدين كفافي (٢٠٠٠): لماذا وكيف نعلم أولادنا التفكير النقدي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، ج٢.

٦- فتحي علي يونس (٢٠٠٤): أفكار حول القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر الرابع، القراءة وتنمية التفكير، القاهرة.

٧- فتحي جروان (٢٠٠٢): تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، ط١.

٨- عزو عفانة (١٩٩٨): مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، مجلد ١، العدد الأول، الجامعة الإسلامية، غزة، ص ٣٩ : ٩٦.

٩- علاء الدين كفافي (١٩٨٣): معوقات التفكير النقدي، مجلة كلية التربية، العدد السادس، جامعة عين شمس، ص ٧١ : ٩٢.

١٠- فؤاد أبو حطب (١٩٩٢): القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١١- وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٧): أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، مجلة كلية التربية، العدد ٣٧، المجلد الثاني.

١٢- عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى علاقتها بحل المشكلات ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

١٣- يوسف قطامى (١٩٩٠): تفكير الأطفال– تطوره وطرق تعليمه ، عمان ، الأهلية للنشر والتوزيع.

١٤- مسعد محمد زياد : مهارات التفكير

http://www.drmosad.com/index81.htm

١٥- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥): مقر مقترح للتدريب على أستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى ضوء وثيقة المستويات المعيارية للمتعلم الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمى السابع عشر ، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ج١.

١٦- رمضان محمد رفعت (٢٠٠٦): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المعلم الباحث لتنمية التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة الأبتدائية فى الرياضيات ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد٣.

١٧- وحيد السيد حافظ ، جمال سليمان عطية (٢٠٠٦) فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة نها ، ج١٦ ، ع٦٨ ، أكتوبر.

ثانيا: المراجع الاجنبية

1. Beyer, B.K. (1988). Developing A Thinking Skills Program. Boston, USA: Allyn and Bacon , Inc .
2. Beyer, B .K.(1985). Critical thinking: What is it? Social Education, 49 (4) .
3. Harnadek ,A .(1979). Deductive thinking skills and inductive thinking skills (2 ed.) . Pacific Grove, CA : Midwest Publications
4. koh, A.(2002).Towards a critical pedagogy: creating 'thinking school' in Singapore. Journal of Curriculum Studies. 34(3),255-264.
5. Sturomski,N.(1997).Teaching students with learning disabilities to use learning Strategies. NICHCY News Digest,25,2-12
6. Schunk, (1998). Teaching elementary students to self -regulate practice of mathematical skills with modeling .In D.H. Schunk, BJ.Zimmerman (Eds), self -regulation learning : From Teaching to Self- Reflective practice ,NY: Guilford Press.
7. Zimmerman,(1989) Asocial vio.w of self regulated Academic learning , Journal of Educational Psychology, vol.25,No.3,pp329-339.