جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ

The Effect of Blended Learning in developing Critical Thinking Skills among 8th grade Students in History Subject

إعداد

فاطمة أكرم عثمان عثمان

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في التربية / تخصص مناهج وطرائق تدريس

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون ثاني، 2021

تفويض

أنا **فاطمة أكرم عثمان عثمان**، أُفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونيا للمكتبات، والمنظمات، والهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: فاطمة أكرم عثمان عثمان.

التاريخ: 2/8/2021.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: **أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ.**

للباحثة: فاطمة أكرم عثمان عثمان.

وأجيزت بتاريخ: 19/ 1 /2021.

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
أد. محمد محمود الحيلة	مشرفاً	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د حامد مبارك العويدي	عضوا و رئيسا	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د محمد عبد الوهاب حمزة	عضوا	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د منصور أحمد الوريكات	عضوا خارجي	جامعة الاردنية	.....

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد أشرف الخلق والمسلمين، اللهم أوزعني أن أشكر نعمتك علي بإتمام كتابة رسالتي.

ويشرفني ويسعدني وعرفاناً مني بالجميل، لا بد لي أن أشير إلى ما أحمله من دين لذلك الذي تبدو بصماته وجهوده الواضحة معي في العمل، أتوجه بشكري إلى مشرفي **الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة** الذي لم يبخل على بوقته وفيض علمه وغزير خبراته، فقد كان لي نعم الأستاذ والمعلم، فله مني أعظم الشكر وأطيبه ومن الله خير الجزاء وأعظمه.

كما وأتقدّم بالشكر لأساتذتي الأفاضل على عطائهم الصادق ونصائحهم الغالية وإسهامهم في الاستمرار في مسيرتي وهم: **الأستاذ الدكتور أبتسام مهدي جواد والأستاذ الدكتور عايش زيتون والدكتور عثمان منصور والدكتور فواز شحادة والدكتور أسامة حسونة.**

كما وأتقدّم بالشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحمّلهم عناء قراءتها ومراجعتها وإثرائها بملاحظاتهم القيّمة، التي لم أتردد في اتخاذها طريقاً في البحث.

كما أتقدّم بالشكر والامتنان إلى **الأستاذ الدكتور أحمد اللوزي** على تعاونه معي، وكما أشكر جامعتي (جامعة الشرق الأوسط) لما قدّمته لي من تسهيلات لإتمام رسالة الماجستير.

كما وأتقدم بالشكر الى **مدرسة المدار الدولية** التي ساعدتني في إتمام التطبيق على أكمل وجه، وأقدم الشكر لمدرسة المادة **ابتهال الحيحي** على تعاونها التام معي من أجل إنجاز هذا العمل.

الباحثة

الإهداء

إلى من اشتاق اليه بكل جوارحي وطني الغالي

إلى من هي أقرب من روحي التي ضحت بحياتها وسعادتها من أجلي، يامن احبتني دون شروط ومقابل، ولم تبخل علي بعطفها وصلواتها ودعائها لي، التي أرى الأمل من عينيها امي الحبيبة.

إلى روح والدي الذي لم تبصره عيني يوما الأستاذ الدكتور أكرم عثمان يوسف رحمه الله.

إلى من ساعدني في إتمام المشوار وتجاوز العقبات وإنهاء رسالتي ومنحني من وقته اخي الغالي مصطفى أكرم عثمان.

إلى من آنسني في غربتي وساندني في دراستي وشاركني همومي ولحظات سعادتي زوجي الدكتور علي محمود جاسم.

إلى من وقفت إلى جانبي ورعتني منذ صغري خالتي وامي الثانية.

إلى خالي الدكتور لبيد شريف وخالتي الدكتورة سلوى شريف لكم مني كل الحب والأمتنان.

إلى اخي واختي الذي لم تدلهم امي لمى وعمر كل الحب لكم ولعائلتكم.

إلى من كانوا لي السند في غربتي محمد وعصام وحمزة لكم مني كل الحب والامتنان.

إلى من اشتاق اليه وترك أثر كبير في حياتي ويعز عليه فراقه خالي الدكتور خالد شريف الحضرية رحمه الله.

إلى عمتي التي كانت لي العون في إتمام رسالتي الدكتورة ردينة عثمان.

وإلى الأستاذ الدكتور محمود جاسم لكم مني كل الاحترام والتقدير.

إلى من أحاطوني بالحب والوفاء وشاركوني في جميع تفاصيل حياتي وبهم اعتز وافتخر اهلي جميعهم.

إلى جميع زملائي وزميلاتي الذين ساعدوني وأمدوني بالنصح والإرشاد لكم مني كل الاحترام.

أهدي اليكم جهدي المتواضع

الباحثة

فهرس المحتويات

العنوان.....أ

تفويض ..... Error! Bookmark not defined.

قرار لجنة المناقشة .....**ج**

شكر وتقدير .....**د**

الإهداء .....**ه**

فهرس المحتويات .....**و**

قائمة الجداول .....**ح**

قائمة الملاحق .....**ط**

الملخّص ..... **ي**

Abstract .....**ك**

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة 1

مشكلة الدراسة وأسئلتها 5

أهمية الدراسة 7

حدود الدراسة 8

محددات الدراسة 8

مصطلحات الدراسة 9

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الأطار النظري 11

المحور الثاني: الدراسات السابقة 45

التعقيب على الدراسات السابقة.....58

أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.....60

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

تمهيد 61

منهجية الدراسة 61

مجتمع الدراسة 61

عينة الدراسة.....62
أدوات الدراسة.....62
متغيرات الدراسة.....67
تصميم الدراسة.....67
إجراءات الدراسة 68
المعالجة الإحصائية.....69

الفصـل الـرابع نتـائـج الـدراسـة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.....71
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني 75
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث 76
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع.....77

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول 79
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني 83
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث.....85
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....85
توصيات الدراسة.....86
مقترحات الدراسة.....88
قائمة المصادر والمراجع 89
المراجع العربية.....89
المراجع الأجنبية 93
الملاحق 98

قائمة الجداول

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1-3	قيم معاملات الثبات لاختبار التفكير الناقد ومهاراته	62
2-3	قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير الناقد	63
3-3	تصميم الدراسة	66
4-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للأداء القبلي	69
5-4	الأداء البعدي في اختبار مهارات التفكير الناقد	70
6-4	تحليل التباين (ANCOVA)- لمهارة التحليل في الاختبار البعدي	71
7-4	تحليل التباين (ANCOVA)- لمهارة الاستقراء في الاختبار البعدي	72
8-4	تحليل التباين (ANCOVA)- لمهارة الاستدلال في الاختبار البعدي	72
9-4	تحليل التباين (ANCOVA)- لمهارة الاستنتاج في الاختبار البعدي	73
10-4	تحليل التباين (ANCOVA)- لمهارة التقييم في الاختبار البعدي	74
11-4	تحليل التباين (ANCOVA)- للتفكير الناقد الأداء الكلي (البعدي)	75
12-4	نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين في الأداء البعدي في الاختبار المرجأ لطلبة المجموعة التجريبية	76
13-4	ترتيب المهارات حسب الوزن التأثيري لمهارات التفكير الناقد	77

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	كتاب تسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم	96
2	كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم إلى مدير إدارة التعليم الخاص	97
3	كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم إلى مديري المدارس الخاصة ومديراتها	98
4	اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد	99
5	نموذج تحليل محتوى	114
6	الخطة الدراسية	116
7	عرض المادة التعليمية	120
8	صور من عينة الدراسة أثناء التطبيق	138

أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ

إعداد

فاطمة أكرم عثمان عثمان

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة

الملخّص

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ، ولتحقق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج شبه التجريبي للبحث. وتم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000)، بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس المدار الدولية للفصل الدراسي الأول (2020/2021)، توزّعت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (30) طالباً درسوا بتقنية التعليم المدمج، والثانية ضابطة تكونت من (30) طالب درسوا بالطريقة المعتادة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في التفكير الناقد ولصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالتعليم المدمج على الاختبار البعدي. ولم تصل النتائج لوجود فروق في مهارات التفكير لدى طلبة المجموعة التجريبية بين نتائج الاختبار البعدي والاختبار المرجأ. وحسب الوزن التأثيري احتلت مهارة الاستنتاج المركز الأول، جاءت بعدها مهارة التحليل تلتها مهارة الاستدلال، ثم مهارة التقييم وأخيرا مهارة الاستقراء.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، مهارات التفكير الناقد، الصف الثامن الأساسي، مادة التاريخ.

The Effect of Blended Learning in developing Critical Thinking Skills among 8th grade Students in History Subject

Prepared by

Fatimah Akram Othman Othman

Supervised by

Prof. Moh'd MahmoudAl Hileh

Abstract

The study aimed to investigate the effect of blended learning in developing critical thinking skills among eighth grade students in history subject. To achieve the objectives of the study, a semi experimental approach was adopted, where California Critical Thinking Skills Test (2000) was used, after examining its validity and reliability. A purposive sample was selected from eighth grade students who were enrolled at Al-Madar International School, first semester of the year (2020/2021). The sample consisted of (60) students in two sections with (30) students in each. One of the sections represent the experimental group, who have learned by blended learning technology, and the other represent the control group learned using the traditional methods of teaching. Results showed that were significant and statistical differences (α=0.05) in critical thinking in favor of the experimental group who have learnt by blended learning and. On the other hand, there was no statistically differences in critical thinking skills among experimental group between Post-test and postponed exam's results, According to the effect size weight, deductive skill skills came in the first place then followed by analyzing skill, analyzing skill, and evaluating skill respectively.

Keywords: Blended learning, critical thinking skills, Eighth grade, History Subject.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطوراً تكنولوجياً وتقدماً سريعاً في مجال العلم وطرائق التدريس، حيث أصبح من الصعب التخلي عن التكنولوجيا الحديثة في مختلف مجالات الحياة، وذلك لمميزاتها ولتقديمها مجموعة من التسهيلات للمتعلم والمعلم على حد سواء، ونتيجة لهذا التطور ظهرت مفاهيم جديدة ساهمت في تحديث دور المعلم، حيث انتقل من دور الملقن إلى دور المشرف والموجّه، ولهذا أصبح على المسؤولين وأصحاب القرار البحث عن كافة السبل للتطوير في العملية التعليمية التعلمية، لمواكبة متطلبات العصر والسير على نهج الدول المتقدمة.

أكّد العلماء المختصين في مجال التربية إن ظهور شبكة الأنترنيت يعتبر من أهم انجازات التكنولوجيا، حيث أصبح بمقدور الفرد أن يتواصل مع العالم في الوقت الذي يراه مناسباً، عبر شاشة صغيرة، لذا أصبح من السهل الوصول إلى المعلومات والحصول عليها، ومواكبة آخر التطورات والمستجدات في التعليم بوقت أسرع وأيسر من الماضي، لذلك لاحظ الباحثون في ميدان تكنولوجيا المعلومات من ناحية، ومجال تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى، أنّ هنالك تكاملاً قد حدث بين المجالين أدّى إلى ظهور آفاق جديدة رحبة للتعليم، تمثلت بصورة واضحة في اختلاف مفهومي البعد المكاني والزماني للعملية التعلمية، كما أدّى هذا التكامل إلى ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية ذات العلاقة المباشرة بالعميلة التعلمية لمواجهة التحديات العالمية المختلفة (الطيطي وحمايل، 2017).

وقد أكّد سنج (Singh, 2011) أنّ الإستعانة بالتقنية في حقل التعليم تعمل على زيادة كفاءة وفاعلية الممارسات التعليمية الحالية، إضافة إلى أن التقنية تتطلع إلى تحقيق هدف بعيد المدى،

متمثلًا بتطوير علم التربية ككل، أي أن ما قد تحدثه التقنية من آثار إيجابية قد تكون عديدة، تظهر انعكاساتها الإيجابية في حقل التربية والتعليم بمجمله، والهدف منها أولًا وأخيرًا، النهوض بالعملية التربوية برمتها والدفع بعجلتها إلى الأمام.

ولتحقيق الإستفادة المُثلى من عصر التقنية في التعليم، ظهر ما يُسمى بالتعلّم الإلكتروني، وهو مصطلح يجمع مجالات التعلّم من خلال الإنترنت، والتدريب من خلال الويب، والتدريس باستخدام التقنية. ويتضمن التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن اللذان يشتركان بوجود فاصل مكاني بين كلّ من المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلمين بعضهم البعض من جهة أخرى، ليتمكنوا من مواكبة مستجدات العصر بكل مهارة واتقان (كافي، 2017). إنّ هذا الأمر أدّى إلى ازدياد التوجّه نحو استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة، بدلاً من الطرائق المعتادة التي تركز على حفظ المعلومات والتلقين من دون إشراك الطلاب في العملية التعليمية (علي، حسون، نعمة 2009).

ونتيجة للنمو المعرفي الهائل، والتطور الكبير في مجال الاتصالات الذي أدّى إلى زيادة المعلومات والتعدد في أهداف التعلم التي لم تَعد مقصورة على نقل المعارف إلى الطلبة، وخزن للمعلومات، أوتدريبهم على بعض المهارات المحدودة، بل أصبح الأسلوب الحديث في طرائق التدريس الذي يركّز على تنمية شخصية الطلبة ليصبحوا قادرين على ممارسة عمليات التفكير العليا والتحليل والتصنيف والتركيب، والتقويم ووصولا إلى التفكير الناقد وإصدار الحكم واتخاذه القرارات المناسبة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبٌ بها لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة (الخوالدة، 2015).

ومن أهم الأدوات التي ساعدت على إحداث هذا التقارب والتبادل بالخبرات والمعلومات هو التعليم المدمج (Blended Learning)، الذي ظهر نتيجة التكامل بين التعليم المعتاد والتعليم الإلكتروني، محاولًا تلافي السلبيات التقنية، وتوجيهها الوجهة الصحيحة التي تزيد من فاعليتها، ودمجها بشكل

فاعل ومتوازن مع التعليم المعتاد؛ لزيادة كفاءته وتحسين مخرجاته. فالتعليم المدمج لا يقتصر فقط على استخدام التقنية الإلكترونية، بل هو بمثابة إعادة تصميم لكافة أركان العملية التعليمية، وما يتضمنه ذلك من إعادة هيكلة لأدوار المتعلم والمعلم والموقف التعليمي ككل، لذا أوجد العديد من الوسائل التكنولوجية الحديثة، الهدف منها إيصال المعلومة بشكل أسرع من قبل. ومهما بلغت أهمية التعليم الإلكتروني فإنه لا يمكن أن يحلّ محل التعليم المعتاد الذي يبقى له البصمة الأولى والأثر الأكبر مهما تنوعت وتبدلت طرائق التعلم الحديث. فالتعليم المدمج قائم على تعظيم إيجابيات التعليم المعتاد والتعليم الإلكتروني، مُحاولًا تلافي سلبيات كل منهما (ابو الريش، 2013).

وبذلك تُعد استراتيجية التعليم المدمج الشكل الجديد لبرامج التدريب والتعلم الذي يمزج بصورة مناسبة بين التعلّم الصّفي والإلكتروني، وفق متطلبات الموقف التّعليمي، بهدف تحسين وتحقيق الأهداف التعليمية وبأقل تكلفة ممكنة (الديرشوي، 2019).

اما في الوقت الحاضر يشهد التعليم المدمج إقبالاً واسعاً لما فيه من إمكانيات تساعد المعلم على توظيف مهارات التدريس بصورة فعّالة (الديرشوي، 2019). كما أوضحت نتائج دراسة استيفان (Stefan, 2019) أنّ التعليم المدمج يعني كل أنواع التعليم التي تحتوي أجزاء ومواضيع للتعلم الوجاهي (وجهاً–لوجه)، وأجزاء ومواضيع أخرى للتعلم عن بُعد (online)، وهذا ما يُعرف بالتعلم المدمج في الأدب والدراسات المحررة والمطبوعة. وخلصت الدراسة إلى أنّه على الباحثين والدارسين والممارسين القيام بوصف ماذا يعني "التعلم المدمج" بالنسبة إليهم بحرص وعناية؟ وعليهم أن يتوخّوا الحيطة والحذر ويأخذوا في الاعتبار فيما إذا كان بالإمكان استخدام مصطلح أكثر دقة ووصفاً، كمكمل أو بديل للتعلم المدمج، أينما وجَدوا ذلك مناسباً.

وحيث يمثل التعليم المدمج جزءًا أساسياً من الدمج المستمر بين بيئتي التعليم المعتاد والتعليم الإلكتروني، ونتيجة لذلك أكدت مجموعة من الدراسات على أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة في

التعليم، وضرورة اهتمام المؤسسات الحكومية والخاصة بتبنّي مفهوم التعليم المدمج، وذلك عن طريق حثّ العاملين في المجال التعليمي والتربوي على بناء البرامج التعليمية المحوسبة بصيغة تتناسب مع اختصاصاتهم، لتسهيل ايصال المعلومات بالاعتماد على التعليم المدمج وكذلك لتوعية أولياء الأمور بأهمية هذا النمط من التعليم وأثره الايجابي على العملية التعليمية التعلمية والذي سوف ينعكس على مهارات تفكير الطلبة وقدراتهم (السبيعي، 2020).

وفي الوقت نفسه شهدت دراسات الحديثة عملية توظيف التكنولوجيا الحديثة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، ومن هنا شهدت دراسات التفكير اهتماماً كبيراً في مجال التربية وعلم النفس، انطلاقاً من كونه يمثل عملية ملازمة للإنسان منذ خلقه على هذه البسيطة، ومستمرة معه إلى فناءه، فالكائن البشري دائم التفكير فيما يدور حوله من قضايا تلامس مختلف مجالات حياته اليومية من اتخاذ القرارات ومواجهة الصعوبات، إلى إبراز الأدلة والحجج أثناء مناقشته للقضايا العلميّة والعملية، وذلك كلّه بهدف الوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات القائمة (النبهاني، 2016).

وتسعى التربية الحديثة إلى التركيز والاهتمام بتنمية التفكير، وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، وتطبيقات نواتج أبحاث الدماغ، وقد ركّز أنصار التربية الحديثة على ضرورة تنمية التفكير والتدرب على تشغيل أدوات الذهن، التي ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم (الحارثي وأحمد، 2002).

إنّ مهارات التفكير الناقد هي المهارات التي تم الاتفاق على أنها واحدة من المهارات الرئيسة وعالية المستوى، وهي مطلوبة في التعليم بالقرن الحادي والعشرين. لتكون جزءًا من الكفاءات التي تدعم ما يسمّى بـ "القلق الدولي المُلح". ويجب أن تكون مدمجة في نظام التعليم في القرن الحادي والعشرين، وأن تكون قادرة على ذلك من خلال دعم النظام التعليمي "التعلم مدى الحياة، وحلّ المشكلات، والإدارة الذاتية والعمل الجماعي. وهي موجودة باعتبارها واحدة من المهارات المطلوبة

للأفراد للحصول على معلومات دقيقة، بما في ذلك الطلبة. خاصّة المهارات التي من شأنها تشجيع الطلبة على العيش بشكل فاعل في المجتمع، وإصدار أحكام وقرارات شخصية أو تجارية أو قيادية أفضل. ولجعل الطلبة قادرين على تنفيذ التحليل والتقييم للمعرفة الموجودة، وإنشاء معرفة جديدة التي تفيد بدورها. مهارات التفكير الناقد جزء مهم من العملية التعليمية لدعم تحصيل الطلبة (Hidayah et al., 2020).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إنّ تعزيز مهارات التفكير وتنميتها بما يتماشى مع الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الأردنية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018). بشأن تكوين الشخصية المبدعة لدى الطلبة، وتسهّل عليهم تفسير المعرفة والخبرة بدقة في هذا العصر الرقمي. كلّ ذلك سيكون له تأثير على المعرفة المستلمة، والتي بدورها يمكن استيعابها على أنها اعتقاد. تصبح مهارات التفكير أساسية من أجل الحصول على المعرفة الصحيحة ووفقاً للحقائق. ويجب أن تكون مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة مهمة؛ لسد فضول جيل الشباب في الأردن هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن العديد من الدراسات البحثية التي استخدمت استراتيجيات التأمل واليقظة، تعلم القراءة والكتابة، ونماذج تعلم حلّ المشكلات، وطريقة الإستقصاء أوصت بالتدخل لتعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة، وقياس مهارات التفكير الناقد وتطويرها لديهم، ولما كان التعليم المدمج من الإستراتيجيات التدريسية التي تدمج التعلم عن بُعد والتعلم الوجاهي، وتعلم الطلاب كيفية وصولهم للمعرفة بناء على الحقائق التي يمكن التأكد منها من خلال تنمية مهارات التفكير المختلفة ومنها الناقد.

علماً أن تعليم مادة التاريخ ما زال متقتصراً على التلقين المباشر للمعلومات، مما يحول دون تنمية مهارات العقلية وتطويرها، ومن خلال البحث عن طرائق جديدة، لإستقصاء فاعليتها وقدرتها على تنمية مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير الناقد (مبارك، 2019). من هنا تتجسد مشكلة

الرسالة في السعي لأكساب طلبة الصف الثامن الأساسي مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم التاريخ، من خلال توظيف التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في ظل التحديات المتعددة التي تواجه العملية التعليمية.

وتأسيساً على ما سبق، وعلى ما أكدّت عليه مجموعة من الدراسات من أهمية تضمين المناهج الدراسية بعامة، ولمبحث الدراسات الاجتماعية بخاصة، وأنشطتها المصاحبة بمرحلة التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد، لما لها من دور فعّال في تحسين قدرات الطلبة على استخدام العقل بدلاً من العواطف، ومساعدتها الفعّالة في تحديد المشاعر، وربطها منطقياً مع الأفكار، والتي تصبّ في تطوير مستويات أفضل من التفكير لدى الطلبة، وتأكيدها على أهمية دور المعلم في تنمية هذه المهارات، وذلك من خلال اختيار استراتيجيات تدريسية فاعلة ومنها التعليم المدمج (النبهاني، 2016). من هنا جاءت أهمية إجراء هذه الدراسة لاستقصاء أثر استخدام استراتيجية التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن لمادة التاريخ.

وبذلك تمثلت أهمية هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن لمادة التاريخ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات التفكير الناقد بين طلبة المجموعة (التجريبية) يُعزى للتعليم المدمج؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات التفكير الناقد بين طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) يُعزى لطريقة التدريس (مدمج، معتادة)؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في مهارات التفكير الناقد بين نتائج طلبة المجموعة (التجريبية) في الاختبار البعدي والاختبار المرجأ؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في مهارات التفكير الناقد بين طلبة المجموعة (التجريبية) حسب الوزن التأثيري لمهارات التفكير الناقد؟

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

تتمثل **الأهمية النظرية** في أنّ هذه الدراسة قد تفيد القائمين على إعداد مناهج التاريخ، وأصحاب القرار في وزارة التربية ومديرياتها في تطوير المقررات الدراسية بما يتناسب مع التعليم المدمج في التدريس. وقد تقدم خدمة مهمة لمدرسي مادة التاريخ وطلبتها من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة دون الحاجة إلى تغيير جذري في الأساليب المعتادة، مما سيزيد أمامهم تنوّع فرص العملية التعليمية وفاعليتها، والتغلب على أوجه القصور في أساليب تدريس مادة التاريخ المعتادة والشائعة الاستخدام. وقد تكون نموذجا يمكن أن يستفيد منه المعلمون في تدريس مادة التاريخ، عن طريق استخدام الاستراتيجيات التي من شأنها مساعدة الطلبة في اكتساب مهارات التفكير الناقد، التي قد تلعب دورا أساسيا في رفع التحصيل الدراسي للطلبة في مادة التاريخ.

أما **الأهمية التطبيقية،** فتتمثل في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال إستخدام تقنية التعليم المدمج. إعداد قائمة مناسبة لمهارات التفكير الناقد في مادة التاريخ لطلبة الصف الثامن الأساسي. ووضع تصور مقترح للتعليم المدمج لتدريس مادة التاريخ التي تنمي من خلالها مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، والأسهام في إبراز دور هذه التقنية في رفع مستوى الطلبة في التفكير الناقد، وقياس فعالية استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالآتي:

1. **الحد الموضوعي**

أ. تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما:

الأداة الأولى: اختبار التفكير الناقد من تطوير الباحثة اعتماداً على الإختبارات المنجزة من قبل باحثين آخرين في هذا المجال.

الأداة الثانية: المادة التعليمية التي قامت الباحثة بإعدادها حسب متطلبات التعليم المدمج.

ب. اقتصرت الدراسة الحالية على وحدة الممالك العربية شمال الجزيرة العربية (مملكة المناذرة، مملكة الغساسنة، مملكة كندة) من مادة التاريخ للصف الثامن الأساسي، للفصل الدراسي الأول 2021/2020.

2. **الحد المكاني:** تطبيق الدراسة في مدارس المدار الدولية لواء وادي السير/ محافظة العاصمة.

3. **الحد الزماني:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2021/2020.

4. **الحدود البشرية:** عينة قصدية من طلبة الصف الثامن الأساسي من مدارس المدار الدولية.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة وإجراءاتها على المجتمع الذي سحبت منه العينة، والمجتمعات الأخرى المماثلة بناءً على الآتي:

1. صدق وثبات أداة الدراسة "التفكير الناقد".
2. مدى ملاءمة المادة التعليمية التي قامت الباحثة بإعدادها حسب متطلبات التعليم المدمج.
3. مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي سحبت منه.

مصطلحات الدراسة

تعريف المصطلحات الدراسة تعريفاً مفاهيمياً وً على اصطلاحياً النحو الآتي:

التعليم المُدمج: يعرّف اصطلاحياً: هو وصف الذي يجمع مابين عدة طرق تقديم مختلفة مثل برنامج تعاوني، ومقررات عبر الويب، ونظم دعم اداء الإلكترونية، وممارسات إدارة المعرفة، ويستخدم التعليم المدمج في مزج أنشطة قائمة على احداث مختلفة، بما في ذلك قاعات الدروس وجهاً لوجه، والتعلم الإلكتروني الحي، والتعلم ذو الخطو الذاتي، أي أن التعليم المدمج هو مزيج مابين التدريب المعتاد الموجه بالمعلم والمؤتمرات المتزامنة على شبكة الانترنيت، والدراسة ذات الخطو الذاتي غير المتزامنة. **أمّا إجرائياً فيمكن تعريفه:** بأنه مجموعة من الإجراءات أو الطرق الهادفة والمنظمة الذي يسعى المعلم بمساعدة الطلبة على بلوغ وإتقان نتاج متوقعه وملبية لإحتياجاتهم، وتتصف بالشمولية والدقة والتنظيم، من خلال دمج التعليم عن بُعد (الإلكتروني) والتعليم الوجاهي الذي تم اعتبار منصة (Zoom) هي الحل الأمثل للقاء الطلبة وشرح المادة بشكل مفصل عبر برنامج متواجد على جهاز الحاسوب وهو (power point) لعرض المحتوى التعليمي، وعرض مجموعة صور عن كل مملكة من الممالك العربية، وإرسال فيديوات عن المملك العربية بشكل مبسط لكي استطيع أن اطور لديهم مهارات تفكير الناقد، والحصول على نتائج مرضية من قبلهم.

مثل للتدريس ، حيث تم إعداد المحتوى التعليمي على صيغة Power Point ، مع أضافة مجموعة من الفيديوات والصور والأنشطة والأسئلة التي تحفز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

التفكير الناقد اصطلاحياً: بأنه مجموعة المهارات التي يكتسبها الفرد لتساعده على إمكانية التحليل الموضوعي للأخبار والمعارف، بالشكل الذي يصبح فيه قادراً على التمييز بين الفرضيات والتعليمات، وبين الحقائق والآراء بطريقة منطقية وواضحة، وتحديد المسائل الرئيسية والفرضيات في

أي نقاش، وإدراك العلاقات المهمة بينها، مما يقود إلى وضع استنتاجات صحيحة بناء على البيانات الموجودة، وتحديد خلاصتها، بالإضافة إلى الأدلة المتوفرة عن التقييم (آلك فِشر، 2009).

أما إجرائياً فيمكن تعريفه: بأنه طريقة تفكير تستخدم لإطلاق أحكام المنطق في عمليات التفكير العقلي، وذلك عن طريق تحفيز الطلبة على إبداء الملاحظة والاعتماد على التجارب، وأسس الإستنباط والتواصل، والعقل، ومن ثم يتم حل المشكلات على أسس منطقية، ويقاس من خلال الدرجة التي سوف يحصل عليها الطلبة في اختبار التفكير الناقد المكون من الفقرات، ويتكون من مجموعة من المهارات: وهي الاستقراء والاستدلال، والتقييم والاستنتاج، والتحليل.

مادة التاريخ: هو المحتوى التعليمي المخصص لطلاب الصف الثامن الأساسي، والذي يتكون من حضارة وادي الرافدين، والممالك العربية شمال الجزيرة العربية، والدولة العباسية.

الفصل الثاني
الأطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل محورين: يعالج المحور الأول الأطار النظري، ويشمل التعليم المدمج والتفكير الناقد، أما المحور الثاني فيتطرق إلى الدراسات السابقة ذات الصّلة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية، مبيناً موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

المحور الأول: الأطار النظري

يتطرق هذا المحور إلى الموضوعات الآتية: نشأة التعليم المدمج، ومفهومه، ومزاياه، وخصائصه وإيجابياته، من وجهة نظر المعلم والطلبة، وعوامل نجاحه، ومستوياته، ومكوناته، ودور وصفات المعلم فيه، ومعوقاته، وعلاقته بالتعليم الهجين. ومفهوم التفكير الناقد، وخصائصه، ومهاراته ومعاييره، وخطوات تنمية التفكير الناقد، ومميزات المتعلم الناقد فيه، وأهمية التفكير، ومكوناته، ومعوّقاته، ودور معلم التاريخ في تنمية التفكير الناقد.

أولاً: التعليم المدمج

تمهيد

إنّ المفهوم الشامل للتعليم المدمج يفترض أنّ الجمع بين التعليم عن بُعد والتعليم الوجاهي يمكن وصفه على أنه "تعليم مدمج"، ومنذ أكثر من عقد مضى كان الجدل يدور حول أنّ التعليم المدمج ممكن أن يأخذ وسائل وطرق متعددة، وجادل البعض بأن المسألة أو وجهة النظر بأنّ التعليم المدمج يعني وجود اشخاص مختلفين من ناحية القدرات العقلية، بينما وجد آخرون أنها معضلة بوجود غموض في كيفية تعريف التعليم المدمج. واليوم فإنّ الاتجاه السائد نحو التعليم المدمج قد أصبح مشهوراً أكثر من ذي قبل، ويبدو أنه أصبح اتجاهاً عاما وسائداً وكثير التداول ويصف " التعليم

الحديث" بأنه الذي يهدف إلى أخذ مزايا التقنيات المستخدمة عن بُعد. وعلى سبيل المثال فإنّ التعليم المدمج يستخدم لوصف "أنظمة إدارة التعليم"، باعتباره مكملاً للتعليم في الحرم الجامعي، ولإستخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من الروضة حتى الصف الثاني عشر. وإذا تم وضع مفهوم للتعلم المدمج بطريقة واضحة وواسعة ورئيسية، يمكن أن نتوقع حينئذ أن تقوم معظم المؤسسات والهيئات التعليمية بالتعامل مع التعليم المدمج أو ستقوم بذلك في المستقبل (Stefan, 2019).

نشأة التعليم المدمج

لم يظهر مصطلح التعلم الإلكتروني وفلسفته الحالية فجأة، ولكنه ظهر وتطور منذ بداية التسعينات القرن الماضي (Perry and Pilati, 2011). حيث كان يشير إلى حوسبة العملية التعليمية؛ من أجل تحويل الفصول الدراسية من الطريقة المعتادة إلى الطريقة الحديثة من خلال استخدام شبكة الإنترنت (المجالي، 2019). وفي منتصف التسعينات بدأ ظهور أنظمة إدارة التعلم (LMS)، التي صممت لمتابعة وإدارة وتقييم التعليم، فهي شكلت حل استراتيجي للتخطيط والتدريب وإدارة جميع أوجه التعلم في المنشأة التعليمية؛ ليصل إلى تعليم متكامل في جميع المواد التعليمية. مما ساعد على ظهور العديد من البرامج التي تخدم العملية التعليمة كنظام webct، ونظام مودل، ونظام كلارولين، ونظام البلاك بورد، ونظام جونز للتعليم الإلكتروني و Lewis e-College AU) (et al., 2005 حيث كان القصد من التعليم الإلكتروني، هو استخدام التقنية بجميع أنواعها لإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، حيث يستطيع توفير خيار التعلم مدى الحياة، فظهر بعد ذلك مصطلح "التعليم عن بعد" كنموذج من نماذج التعليم الإلكتروني، الذي يساعد الفرد على الحصول على المعلومات في الزمان والمكان المناسب له، حيث يعمل على توفير فرص للمتعلم لنقل المعلومات ومشاركتها مع زملاءه، وتطوير مهاراتهم عند استخدامهم للأساليب الحديثة بالتعليم. لذا تكون لدينا مفهوم اخر مشتق من التعليم الإلكتروني، فظهر لنا ما يسمى بالتعليم المدمج عند

نهاية تسعينات القرن الماضي، الذي يسعى إلى استغلال ايجابيات كل من التعليم المعتاد والتعليم الإلكتروني (الملاح، 2010)، وذلك عن طريق المزج ما بين أدوات التعليم المعتاد وأدوات التعليم المدمج.

تعريفات التعليم المدمج

هناك تعريفان للتعليم المدمج، وهما الأكثر ذكراً في الأدب والدراسات السابقة، هما تعريف جراهام (Graham , 2006 :5) التعليم المدمج على أنه " أنظمة التعليم المدمج، تجمع بين درس وتعليمات التعليم الوجاهي، وبين درس وتعليمات معمولة بالحاسوب أو محوسبة"، وتعريف جاريسون وكانوكا (Garrison and Kanuka, 2004 :96)، فإنهما يعرفان التعليم المدمج على أنه " التكامل المراعي للآخرين، بين تجارب التعليم الوجاهي وتجارب التعليم عن بُعد".

وهكذا نستنتج بأنّ هناك اتفاق عام على أنّ المقوّمات الأساسية والهامة للتعليم المدمج هي التعليم الوجاهي، والتعليم عن بُعد. وهناك على الأقل ثلاثة اختلافات يجدر بنا ملاحظتها بين هذين التعريفين هي:

1- التعريف الأول: يُعد أكثر شمولا عندما ذكر وصرح بجمع، وضرورة وجود دمج (مزج) أو تركيب (Graham 2006)، بينما يتضمن الثاني محور أو بُعد النوعية، بمعنى أن يكون هناك تكامل يراعي الآخرين (Garrison and Kanuka, 2004).

2- التعريف الأول: استخدم مصطلح معمولة بالحاسوب أو محوسبة، بينما يستخدم التعريف الثاني مصطلح التعلم عن بُعد (online). وعلى العموم فإنه من النادر استعمال الحاسوب بشكل غير متزامن (Offline) في أيامنا هذه.

3- التعريف الأول: يستخدم مصطلح "تعليم"، بينما يستخدم التعريف الثاني مصطلح "تجارب التعليم".

إنّ مصطلح التعليم المدمج هو مصطلح جديد نسبياً، وقبل أن يصبح المصطلح واسع الإستخدام، فقد استخدم مصطلح "التعليم الهجين (Hybrid Learning)" بكثرة. وفي هذه الأيام يستخدم مصطلحا " التعليم المدمج" و"التعليم الهجين" بالتبادل، (Graham, 2006)، وبطريقة مشابهة للتعريفات التي تم عرضها للتعليم المدمج، فقد تم وصف بيئة التعلم الهجين على أنها دمج التعليم الوجاهي، مع استخدام أدوات التعلم عن بُعد (Hall and Davison, 2007). وفي الحقيقة فإن أولابيرياكل وسشر (Olapiriyakul and Scher, 2006 :288)، قد ذكرا ما يلي: إن المصطلحين الاثنين (التعليم الهجين والتعليم المدمج) يستخدمان بالتبادل، ولكن يرجعان إلى نفس المفهوم. قد يكون مصطلح التعليم الهجين قد تم تبنيه بصورة واسعة في الممارسة والاستخدام بخاصة في التعليم عن بُعد خلال جائحة الكورونا، أكثر منه في الدراسات والأبحاث، حيث أنّ هناك قليلاً من الأبحاث المنشورة تم ذكرها أو الاقتباس منها بصورة عالية، مقارنة مع أبحاث التعليم المدمج.

مفاهيم التعليم المدمج (Blended Learning Conceptualizations)

إنّ بناء المفاهيم أدناه، معتمدة على التعريفات الثلاثة التي تمّ وصفها سابقا لكل من جراهام (Graham, 2006)، وجاريسون وكانوكا ,(Garrison and Kanuka 2004), وآلن وسيمان (Allen and Seaman 2010)على التوالي، والمفاهيم المتبقية تمّ تعريفها في أدب ودراسات التعليم المدمج تتمثل في الآتي:

المفهوم الشامل (The Inclusive Conceptualization)

يؤكد معنى المفهوم الشامل أنّ التعليم المدمج ينظر إليه بطريقة شاملة، واستناداً على مراجعة الأدبيات والأبحاث المنشورة، فإن أشهر ثلاثة أنواع من التعليم المدمج هي: دمج طرق التعليم ودمج

التعليم عن بُعد، والتعليم الوجاهي (Graham, 2006:5). ويقول جراهام بأنه: على الرغم من أنّ الافتراضين أو النظريتين الأولين، يعكسان الاهتمام بتأثيرات الوسائط وطرق التعليم، فإن هاتان النظريتان تعرّفان التعليم المدمج باتساع وإجمال كبيرين، بحيث أنّ بإمكانهما الإشتمال واحتواء (بصورة أو بأخرى) كل نظم التعلم. ويقترح وضع التعريف أعلاه بالصورة التالية: "أنظمة التعليم المدمج تدمج التعليم الوجاهي، مع التعلم بواسطة الحاسوب". وعلى كل حال، فإنّ هذا التعريف من الممكن معارضته ومخالفته بصورة واسعة، حيث أنّ كل أنواع التعلم التي تربط بعض مواضيع التعليم الوجاهي أو التعليم بواسطة الحاسوب، يمكن تصنيفها على أنها تعليم مدمج.

مفهوم الجودة (The Quality Conceptualization)

يركز ويشدد مفهوم الجودة في التعليم المدمج على تحسين الجودة والنوعية، أو أية مؤثرات إيجابية أخرى، بدمج مزايا وفوائد كل من التعليم الوجاهي، والتعلم عن بُعد بشكل مدروس. وكما ذكر سابقا، فقد عرّف كل من جاريسون وكانوكا (Garrison and Kanuka, 2004:96) التعليم المدمج بأنه: "التكامل المدروس بين خبرات وتجارب التعليم الوجاهي في الفصل، وبين خبرات وتجارب التعليم عن بُعد" وقد اقترحا أن يستخدم مصطلح " التعليم المدمج" حيثما وجد تكامل بين التعليم الوجاهي والتعلم عن بُعد وتم عمله بطريقة مدروسة. ويجب أن يكون الهدف كالتالي: التعلم والتدريس سواء كان تعليم وجاهي أو تعلم عن بُعد يجب أن يكمل كل منهما الآخر، بواسطة دمج الفوائد والمزايا المختلفة لكل منهما. ويمكن أن يكون التعليم المدمج داعماً للتعلم عن بُعد إلى ما وراء الصفوف. وحيث أنّ المعلمين والمتعلمين لديهم وقت محدود في الصف الدراسي، يمكن أن يستمر ويستكمل التعلم بضمان استكمال تجهيزات التعليم عن بُعد، مثل استخدام لوح للمناقشة أو وسائط أخرى. إضافة إلى إعداد الطلبة من خلال نشاطات في التعليم الوجاهي، مثل التوجه للتعليم المعكوس: "حيث يقوم المشاركون بتشغيل أدوات التعلم في المنزل مثل محاضرات الفيديو بحيث يستخدم وقت الصف

الدراسي (التعليم الوجاهي)، في مناقشة الموضوع في الصف، وأيضا لإستخراج وتفعيل نشاطات التعليم الكامنة في الطلاب، مثل نشاط المشاركة والعمل الجماعي (Stefan, 2019).

مفهوم الكمية (The Quantity Conceptualization)

إنّ مفهوم الكمية للتعليم المدمج يؤكد ويشدد على الكمية للتعلم، سواء كان وجاهيا أو عن بُعد. وقد عرّف آلن وسيمان (Allen and Seaman, 2010 :5) المقرر الدراسي للتعليم المدمج على أنه: " المحتوى الدراسي الذي يدمج بين محتويات ومخرجات ومنشورات التعلم عن بُعد، والتعليم الوجاهي، ويسلم جزء كبير من المحتويات عن بُعد، مثلا استخدام النقاشات عن بُعد، وبصورة مثالية ونمطية، فإنه قد قلل من عدد مرات الاجتماعات الوجاهية". كما أنهما أقترحا أن يكون نسبة الجزء المحتوى من المقرر، والمسلم أو المتداول عن بُعد 30 – 79 % في التعليم المدمج.

مفهوم المتزامن (The Synchronous Conceptualization)

إنّ مفهوم المتزامن في التعليم المدمج، يركز على التعليم والتعلم، الذي يحدث في الوقت الفعلي (الحقيقي)، ويشمل كلا من الحرم الجامعي والمتعلمون عن بُعد. وقد تم تعريف التعليم المدمج المتزامن كما يلي: "التعلم والتعليم"، حيث يشارك الطلبة البعيدين مع الفصول الوجاهية، بواسطة تقنيات الوسائط الغنية المتزامنة، مثل اجتماعات الفيديو، أو اجتماعات الشبكة، أو العوالم الافتراضية (Bower, 2017; p.1). ويمكن تصنيفها بإستخدام تقنيات مختلفة لدعم مبدأ التزامن، كالنقاش في الصف، حل المسائل، المشاركة وتفاعل الطلبة. هذا المفهوم يتضمن درجات مختلفة من التعقيدات التقنية، وتتدرج بدءاً من تأهيل الطلبة عن بُعد للمشاركة في محاضرات مجدولة في الحرم الجامعي، من خلال استخدام سكايب–آي باد (Skype on iPad) والحاسوب المحمول وصولاً إلى التعلم التعاوني عبر العوالم الحسية والافتراضية. (Bower, 2017).

مفهوم الصف الرقمي (The Digital Classroom Conceptualization)

إنّ مفهوم الصف الرقمي في التعليم المدمج، يركز على استخدام تقنيات التعلم عن بُعد في الصف الدراسي. والتعليم المدمج يستخدم بصورة عامة لوصف استخدام التقنية الرقمية في الصف الدراسي ودارسات عديدة، كهذه يمكن أن تجرى في إعدادات الفصول من الروضة حتى الصف الثاني عشر (Hong et al., 2016).

التعليم الهجين وعلاقته في التعليم المدمج

يقوم نظام التعليم الجديد الهجين (Hybrid learning) على المزج بين التعليم المتزامن والتعليم غير المتزامن، وجرى اعتماده على نطاق واسع في التعليم، وبخاصة في التعليم عن بُعد أثناء جائحة الكورونا، ويتحقق ذلك عبر تفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، وبين التعليم المتزامن والتعليم غير المتزامن. وتم تبني التعليم الهجين بصورة واسعة في الممارسة والاستخدام أكثر منه في الدراسات والأبحاث، حيث أنّ هناك قليلاً من الأبحاث المنشورة تم ذكرها أو الاقتباس منها بصورة عالية، مقارنة مع أبحاث التعليم المدمج (Stefan, 2019).

وتعرّف الباحثة التعليم المدمج: بأنه عبارة عن تحسين أداء الطلبة من خلال توفير الوقت الذي يقضيه الطالب في التعلم، بالإضافة إلى التكلفة القليلة من خلال المزج بين التعلم الإلكتروني، والتقييم الذاتي والتعليم وجهاً لوجه في الغرف الصفية، لتحقيق أفضل المخرجات التعليمية.

نماذج التعليم المدمج ومناهجه

تأسيساً على التعريفات التي تم ذكرها، فقد تم اقتراح العديد من نماذج التعليم المدمج. حيث ركزت نماذج التعليم المدمج على الصفات والخصائص الجسدية والطبيعية، أو مستوى الوجه أو السطح، أكثر من التركيز على الخصائص التربوية أو النفسية (Graham, 2006).

ويستعرض استيفان (Stefan, 2019) أربعة نماذج للتعليم المدمج على طول القطاع التعليمي، من الروضة وحتى الصف الثاني عشر (across K–12 sector)، وهذه النماذج هي:

1- نموذج الدوران (The rotation model): حيث يدور الطلبة بين عدة أشكال تعليمية، بحيث يكون أحدها التعلم عن بُعد، والأشكال الأخرى تتضمن التعليم بالكامل في الفصل الدراسي، او مشاريع مجموعات، التعلم والاشراف، وتدريس فردي.

2- نموذج فلكس (The flex model): حيث يتم تسليم المحتوى والحصول عليه عن بُعد، ويتقدم الطلبة بناء على جدول مصمم محدث حسب الطلب. والأستاذ والطلبة الآخرون يقدّمون الدعم الوجاهي، كلما دعت الحاجة لذلك، من خلال نشاطات مثل التعليم لمجموعات صغيرة، ومشاريع المجموعات، والتدريب الفردي.

3- نموذج الدمج الذاتي (The self–blend model): حيث يأخذ الطلبة منهجا دراسيا أو أكثر عن بُعد، لدعم وتكميل المناهج المعتادة.

4- النموذج الافتراضي- المخصب (The enriched–virtual model) حيث يقسّم الطلبة أوقاتهم بين الحضور للحرم الجامعي والتعلم عن بُعد، ضمن محددات معينة وبيئة مجهزة للتعلم عن بُعد.

وقد قام جراهام (Graham, 2006) بوصف نموذج جديد لإيجاد الدمج المرغوب، بأنه يقارن ومعارض للإندماجات غير المرغوبة بها ، ويأخذ مزايا القوة ويتجنب نقاط الضعف في التعليم الوجاهي والتعلم عن بُعد. وقد بيّن ووضّح في النموذج بأن وصف الفرق بين القوة والضعف، وتناول مناقشات في الفصل الدراسي وقام بمقارنتها ببيئات وأجواء التعلم عن بُعد. فعلى سبيل المثال، قد يرغب المحاضر في اختيار دمج اثنتين من بيئات التعلم، فيبدأ بشرح موجز في الفصل (وجاهياً)، ليولّد

الإثارة في الموضوع وتجهيز مسرح العمليات ، ثم لمزيد من النقاش، والمتابعة الأكثر عمقاً، وذلك من خلال بيئة التعلم عن بُعد.

ووصف واتسون (Watson, 2008) التعليم المدمج بأنه جزء أساسي وكمية متصلة ومستمرة بين محددات التعلم الكامل عن بُعد، وبين التعليم المعتاد الوجاهي. إن استمرارية التعليم المدمج تشمل الفئات والأصناف التالية:

1- منهاج دراسي بالكامل عن بُعد، وكل التعلم يتم عن بُعد، وعبر مسافة، وليس هناك أي تواجد لعنصر التعليم الوجاهي.
2- منهاج دراسي بالكامل عن بُعد، مع وجود خيار لوجود التعليم الوجاهي، ولكن ليس مطلوبا.
3- الغالب، أو بالكامل منهاج دراسي عن بُعد، مع وجود أيام محددة ومختارة يطلب التواجد بها في الصف الدراسي أو مختبر الحاسوب.
4- بالغالب، أو بالكامل منهاج دراسي عن بُعد، في الصف الدراسي أو مختبر الحاسوب، حيث يتقابل ويجتمع الطلبة كل يوم.
5- تعلم بالصف الدراسي، مع وجود مميز ومطلوب لمكونات وأجزاء "عن بُعد"، والتي تمتد بالتعليم إلى خارج الصف الدراسي، وخارج المدرسة وأيام الدراسة.
6- تعلم بالصف الدراسي بصورة متكاملة، مع مكونات التعلم عن بُعد، ولكن بصورة محدودة، أو عدم وجود متطلبات من الطلاب ليستخدم التعلم عن بُعد.
7- التعلم المعتاد بمحدداته الوجاهي، مع عدم وجود تعلم عن بُعد، أو القليل منه، سواء من ناحية مصادر وأدوات التعلم عن بُعد أو التجهيزات والاتصالات اللازمة لذلك.

وبذلك يمكن القول بأن ما يجمع بين نماذج التعليم المتصلة بشبكة الإنترنت، ولكن غالبا ما تكون هذه النماذج غير متصلة بشبكة الإنترنت المعروفة هنا بالفصول المعتادة، كما يتيح للمتعلم اختيار الانشطة المناسبة له، فهذه النماذج تعمل على إيجاد موازنة بين التعليم المعتاد والإلكتروني الذي يمكن من خلاله إيجاد تفاعل بشكل أفضل داخل الغرف الصفية وخارجها، والإرتقاء بدور المعلم إلى الميسّر والمرشد والموجّه للطلبة أثناء سير عملية التعليم.

خصائص التعليم المدمج

للتعليم المدمج العديد من الخصائص يمكن توضيحها بالشكل الآتي:

- التفاعلية: ويقصد بها البيئة التفاعلية التعليمية التي تساعد الطلبة على المشاركة بصورة ايجابية مع مصادر التعليم، لكي يبحث الطلبة عن المعلومات من مصادر مختلفة، وهذا التفاعل سواء كان داخل المدرسة أو خارجها من خلال استعمال الإنترنت للبحث عن المعلومات ومشاركتها مع زملائه (السيد وإبراهيم وزاهد، 2018).
- المرونة: يتسم هذا النوع من التعليم بمرونة الاختيار من البدائل التي تناسب الطلبة حسب قدراتهم العقلية، واختيارهم الطريقة المناسبة لحصولهم على المعلومات، وبالتالي ينمّي لدى الطلبة التعليم الذاتي (السيد وإبراهيم وزاهد، 2018).
- الفردية: يساعد التعليم المدمج على تذليل الفروقات الفردية مابين الطلبة، لأن الطلبة مختلفون من ناحية الذكاء وخلفياتهم المعرفية السابقة، وبالتالي فإنّ هذا التعليم يساعدهم للوصول إلى مستوى الإتقان، ويمنحهم الحرية في اختيار الطريقة المناسبة لهم، كما يسمح للطلبة التعاون بينهم ومشاركتهم للمعلومة (Cheng and Chau, 2016).

- التنوع: يحتوي هذا النوع من التعليم على أحدث طرق التدريس ووسائل الاتصال، التي تتيح للطالب أن يختار منها ما يناسبه، من خلال تواصله مع زملائه ومع المعلم أيضا (عزمي نبيل، 2008).
- الإتاحة: يتيح هذا النوع من التعليم للمعلم والطلبة سهولة التواصل فيما بينهم، وكذلك مع المحتوى التعليمي، لأنه يسمح بمشاركة عدد كبير من الطلبة، كما يسمح لهم إرسال أسئلتهم واستفساراتهم حول موضوع معين باستخدام وسائل التواصل (Lloyd-Smith, 2010).
- المحتوى المدمج: ونعني به أن يكون التعليم فيه مدمجاً بين الطريقة المعتادة والطريقة الحديثة، لكنّ هذا النوع من التعليم، يحتاج إلى تخطيط دقيق قبل البدء بتنفيذه لكي نحصل على نتائج مُرضية (الصالح، 2018).
- التقويم: استخدام المعلم طريقة التقويم المناسبة لقياس مستوى تحصيل الطلبة المعرفي، يعمل على تحديد الطريقة التي يقوّم بها المعلم أداء طلبته، الطريقة المعتادة والحديثة لقياس مدى استيعابهم للمفاهيم والمعارف. تعدد طرق التقويم المعتادة والإلكترونية التي يتيحها التعليم المدمج أمام القائمين على عملية التعليم، يسمح بتصنيف وقياس مدى اكتساب المتعلمين المعلومات والمفاهيم المقدمة لهم بصورة جيدة وصحيحة (سلامة، 2015).

من خلال ما سبق فإن ما يميز التعليم المدمج، أنه يتيح للمتعلم فرصة الإختيار من البدائل المتوافرة، بما يناسب قدراته العقلية التي يتحدث بها مع زملائه ومع المعلم، كما إنه يعمل على توفير فرص أكبر للمشاركة بالحصّة، بسبب وجود بيئة تفاعلية مناسبة لجميع المتعلمين.

إيجابيات التعليم المدمج وسلبياته ومزاياه:

بين جيسر (Gecer, 2013) في دراسة له أنّ التعليم المدمج يساعد الطلبة ويتيح لهم الحرية في التعليم، من خلال بحثهم عن المعلومات، بالإضافة إلى زيادة التفاعل والدافعية نحو التعليم، من خلال تكوين علاقات إجتماعية وإنسانية خارج المدرسة بين الطلبة أنفسهم من جانب، وكذلك مع المعلمين من جانب آخر، كما يتح لهم القدرة على تبادل الأفكار، وطرح آرائهم والمناقشة فيما بينهم، وذلك عن طريق التغلب على جانب الخجل لديهم، مما يساعدهم على اكتشاف ذاتهم وقدراتهم، إضافة إلى أنّ هذا النوع من التعليم يشجع على العمل الجماعي بين الطلبة، من خلال مشاركتهم بالمهمات المطلوب إنجازها. في حين أشار لويد وسميث (Lloyd-Smith, 2010) إلى إيجابيات التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين، حيث أنه يساعد المعلمين على التواصل المستمر مع الطلبة دون الإلتزام بمكان وزمان معين، ويوفر لهم شيئاً من الوقت والجهد، وبالتالي يجعلهم أوسع اطلاعاً على أفكار الطلبة ومراعاتهم للفروق الفردية، فيتقبلوا وجهات النظر المختلفة ومناقشتها معهم من خلال طرحها عليهم وإعطائهم الملاحظات المناسبة لكل طالب بما يناسبه. وبذلك يساهم التعليم المدمج بشكل كبير في التقليل من تكاليف التعليم بشكل ملحوظ مقارنة مع التعليم الإلكتروني بمفرده، مما يساعد على تقوية العلاقة الاجتماعية بين المعلم والطلبة، التي تساهم بدورها في رفع جودة التعليم، وبالتالي زيادة كفاءة المعلمين والقائمين عليها، لذا لخلصّ الكيلاني (2011) مزايا التعليم المدمج فيما يأتي:

- استخدام برامج متخصصة لتوظيف التقنية الحديثة في التدريس، من خلال تصفح الإنترنت، مع استخدام البريد الإلكتروني، ومواقع المحادثة والبرامج الأخرى المتواجدة في الحاسوب.
- يساعد التعليم المدمج على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، بحيث يساعدهم على التعلم حسب قدراتهم واحتياجاتهم.

- يتناسب مع الدول النامية التي لم يتوافر فيها بيئة إلكترونية متكاملة، من خلال توفير الوقت لكل من المعلم والطلاب.
- هناك مجموعة من المواد العلمية التي يصعب شرحها إلكترونيا، لذا يلجأ المعلمين إلى استخدام التعليم المدمج لكي يحلوا المشكلات التي قد تواجههم من خلال الدمج بين التعليم الصفي والإلكتروني.
- عدم حرمان الطلبة من التعامل مع أقرانهم ومعلميهم وجهاً لوجه، من خلال تقوية العلاقة بين الطلبة والمعلم الذي يُعد أساس العملية التعليمية التعلمية.
- يساهم في معالجة المشاكل التي تواجه الطلبة من عدم توفير الإمكانيات اللازمة من خلال تقليل نفقات التعليم مقارنة مع التعليم الإلكتروني.
- يشجع على تعزيز العلاقات الإجتماعية والروابط الإنسانية بين الطلبة فيما بينهم وبين معلميهم.
- يساهم في معرفة ثقافة الشعوب الأخرى، والاستفادة من كل ما هو جديد.

مما سبق نستخلص أنّ من مميزات التعليم المدمج الخفض الهائل بنفقات التعلم، بالمقارنة بكل من التعلم الإلكتروني والمعتاد، فهو يساعد على تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المعلم والمتعلم، كما أنه يوفر وسيلة تساعد على تدريس المواد التي يصعب تدريسها بصورة إلكترونية كاملة أو تعلم بالطريقة المعتادة وبصورة كاملة، وبالتالي فإنّ التعليم المدمج يشكل أحد الحلول لتلك المشكلات، كما يساعد على الإنتقال من التعلم الموجّه نحو الجماعة إلى التعلم المتمركز حول المتعلم بما يعزز نشاطه وفعاليته في التعليم.

أبعاد التعليم المدمج

للتعليم المدمج مجموعة من الأبعاد وصفها كل من الكيلاني (2011) والفقي (2011) نحو الآتي:

- الدمج ما بين التعليم الشبكي المباشر والتعليم غير الشبكي: ويقصد به أنّ التعليم الذي يحدث بشكل شبكي من خلال شبكات الإنترنت، أما بالنسبة إلى التعليم الذي يحدث بشكل غير شبكي فهو الذي يحدث في الصفوف الدراسية، وهذا النوع من التعليم يتطلب وجود مصادر على شبكة الإنترنت لكي تكون متاحة للجميع، مثل القيام بجلسات أقرب إلى الواقع من خلال استخدام منصات تعليمية وتحت إشراف المعلم.
- الدمج بين التعلم الذاتي والتعليم التعاوني: وتشير إلى تعلم الفرد بنفسه فهو الذي يدير وقته بسرعته الذاتية، أما بالنسبة إلى التعليم التعاوني الذي يحدث من خلال تواصل الطلبة فيما بينهم من أجل تبادل المعرفة والإستفادة من بعضهم البعض، ومثال على ذلك مراجعة المعلومات المهمة التي يتلقونها أثناء تفاعلهم مع معلميهم من خلال شبكة الإنترنت.
- الدمج بين المحتوى المخصص للتعليم الشبكي والمحتوى المعتاد (الجاهز): ويقصد به المحتوى الجاهز الذي لا يراعي طبيعة المؤسسة التعليمية، مع أن هذا النوع من المحتوى كلفته أقل بكثير من المحتوى المخصص الذي يتم اعداده ذاتيا، فالمحتوى المخصص بإمكان المعلم أن يهيئه ويدمجه من خلال خبراته في التدريس وتوظيفه في الصف أو من خلال شبكة الإنترنت.
- دمج التعليم النظامي وغير نظامي: يقصد به أن أشكال التعليم تشير إلى وجود تعلم منظم وتعلم رسمي متواجد في المحتوى الدراسي المرتب بشكل منظم على شكل فصول، كما أنّ التعليم الغير نظامي يحدث من خلال مواقع ومنصات تعليمية.

وبذلك يمكن القول بأن المتعلم يتلقى المعلومات داخل الغرف الصفية عن طريق الإنترنت بشكل جزئي فيتحكم في تعلمه، وبوقت التعلم، ومكانه، ومساره، وسرعة تقدمه بشكل أكبر من البرامج التعلمية المعتادة، لذا تصبح الفصول الإفتراضية جزءاً مكملاً للفصول المعتادة.

عوامل نجاح برنامج التعليم المدمج:

حتى ينجح التعليم المدمج يجب تهيئة بيئة تعليمة تعلّمية مناسبة تتوافر فيها العديد من العوامل منها:

- توفير الظروف اللازمة للنجاح: ونعني بها يجب أن تتوفر مواصفات تساعد على نجاح التعليم المدمج من خلال تحديد الأهداف بصورة عامة، وأن تكون التكنولوجيا مرسومة من ضمن خططها، وبعد ذلك يجب أن تحدد الطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف الممكن تحقيقها مع الطلبة. بالإضافة إلى تحديد الأهداف يجب أن يكون هناك تشجيع للمشرفين والمعلمين ومدراء المدراس والطلبة وأولياء أمورهم لهذا النوع من التعليم، ومن الأمور الواجب توفرها لنجاح التعليم المدمج هي توفير الدعم المالي الكافي لتنفيذه، ووضع خطة مالية تغطي جميع مصادر الدعم لتنبي التعليم المدمج في التعليم، وهناك بعض أنماط التعليم المدمج تتطلب توفير البنية التحتية اللازمة لتنفيذ هذا البرنامج بتوفير الأجهزة لكل مرحلة بما يناسبها، وتوفير العنصر الإداري الذي يجب أن يتوافر لمعالجة أية مشاكل قد تواجه سير التعليم (الشرمان، 2015).
- التخطيط: يقصد به الإستراتيجيات المستخدمة والجداول الزمنية، وأنماط التدريس المعتمدة، والنظام الذي سيتم اعتمادها، وتنظيم المحتوى المستخدم والأجهزة اللازمة لذلك، وتخصيص دورات تدريبية للمعلمين وتطويرهم مهنيا وتقييم أدائهم (Sánchez, and Valcárcel. 1999).

- التطبيق: تُعد هذه الخطوة مهمة لنقل التخطيط إلى مرحلة التطبيق أو التنفيذ، وتلعب عملية التطبيق أو التنفيذ دورا أساسيا في تحقيق الأهداف المنشودة. ولكن عندما يتم تطبيقه وتنفيذه بطريقة غير سليمة يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التي تم تحديدها مسبقا. لذا يجب أن تتوفر الظروف الملائمة للتنفيذ لضمان استمرار نجاحه، ويجب أن تتوفر المستلزمات اللازمة لذلك مثل: خدمة الإنترنت الجيدة في المدرسة أو المؤسسة التعليمية التي تسعى إلى تطبيق نمط التعليم المدمج، وتوفير الأجهزة الحديثة التي تساعد المعلم والطلبة للإستفادة من هذه الخدمة، وعليه يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أن يكون التطوير بشكل مستمر (الشرمان، 2015). كذلك يجب أن تتوفر بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق خطوات التعليم المدمج، وتوفير صفوف دراسية مناسبة لعدد الطلبة، ويجب كذلك عدم التخلي عن الطريقة المعتادة في التعليم وإنما الدمج بينها وبين الطريقة الإلكترونية لكي يتم التعليم المناسب من خلال توظيف جميع الأجهزة والوسائل التعليمة التي تعمل على تحقيق الأهداف التي تم وضعها مسبقا (Bersin, J. 2004).
- التطوير: يجب أن يشمل التطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها، فالتعليم المدمج يعمل على تدريب المعلمين على إستخدام أحدث البرامج التي تعود بالفائدة للعملية التعليمية، فعند أعتماد التعليم المدمج من قبل مدرسة أو مؤسسة تعليمية أو منطقة تعليمية لا بد من أن يوضع في الحسبان التدريب للأطراف المختلفة التي لها علاقة بتطبيق النظام الجديد، ويشمل ذلك المعلمين والإداريين من أجل الوصول إلى تغيير جوهري وعميق يشمل عمليتي التعليم والتعلّم (Darling–Hammond, L. 2006).

من هنا لا بد من الإحاطة بالعوامل الأساسية التي تساعد على إنجاح التعليم المدمج عن طريق تحقيق الأهداف المرجوة منه، من خلال الدمج بين الأهداف والمحتوى والطرق وأساليب نقل المعلومة من خلال التخطيط المسبق الجيد، والتواصل المستمر بين طرفي التعلم (المعلم، المتعلم)، بحيث

يرشد المعلم المتعلم لإتباعه خطوات صحيحه واكتسابه معلومات جديدة توفّر له الوقت، وتشجع المتعلم على العمل الإبداعي من خلال استغلال وسائط التكنولوجيا المتاحة والتي تتيح فرصة للحصول على المعلومة في أي وقت وأي مكان.

مستويات التعليم المدمج

أشار كل من السبيعي والقباطي (2020) والفقي (2011) وأبو الريش (2013) إلى أنّ مستويات التعليم المدمج تصنّف على النحو الآتي:

- مستوى التكامل: يشير هذا المستوى إلى تكامل العناصر المتواجدة على شبكة الإنترنت التي يمكن دمجها في ثلاث مكونات أساسية وهي: المعلومات المتواجدة على شبكة الإنترنت، وحلقات المناقشة القائمة على الإنترنت، وعملية التقويم المباشرة.

- المستوى المركب: يشير هذا النوع من المستوى إلى الربط بين المعلومات وبين محتوى التعليم، ومثال على ذلك نموذج ثنائي يتم من خلال استخدام مصادر التعليم الإلكتروني، وبعد ذلك التعليم الذي يحدث في الغرف الصفية مستخدماً فيه طريقة المحاضرة والمناقشة حول القضايا التي تطرح من قبل المعلم. وهناك نموذج آخر يسمى النموذج الثلاثي الذي يتم فيه التعرّف على مستوى الطلبة من خلال التغذية الراجعة، وبعد ذلك يحدث تصحيح لتعليم الطلبة من خلال استخدام الطرائق المعتادة في التدريس، ثم استخدام الطريقة الحديثة من أجل إثراء معلومات الطلبة وتعزيزها.

- مستوى تشاركي (تعاوني): يشير هذا المستوى إلى توضيح دور المعلم فيه الكترونياً، فيتكون من خلال مجموعات تعاونية عبر شبكة الإنترنت أو معتادة توضح من خلال طريقة تدريسه مع

الطلبة داخل الغرف الصفية، فيصبح دور المعلم مدمجاً بين الدور المعتاد والدور الإلكتروني تجاه الطلبة لتحقيق الإهداف التعليمية التي تم التخطيط إليها.

- مستوى الامتداد والانتشار: ويشير هذا النوع من المستوى إلى طريقة الدمج بين الطريقة المعتادة داخل الغرف الدراسية وبين مصادر المعلومات الإلكترونية مثل: الوثائق الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، والوسائط المتعددة المتواجدة في أجهزة الحاسوب، أو من خلال الهاتف النقال.

قدرت الباحثة بأن مستويات التعليم المدمج من حيث طبيعتها ودرجة دمجها مع مكونات التعليم المدمج تخفف من حدة التعقيد بين التعليم المعتاد والإلكتروني، من خلال التدرج من البسيط إلى المعقد لكي يخلق نوعاً جديداً من التعلم.

مكونات التعليم المدمج

أشار الفقي (2011) إلى أن التعليم المدمج يتكون من مكونات أساسية يمكن تفصيلها على النحو الآتي:

- الأحداث الحيّة (المتزامنة): وهي مجموعة من الأحداث التي يقوم بها المعلم والطلبة معا كما هو الحال في الغرف الصفية، لذا تُعد الأحداث الحية هي المكون الرئيس للتعليم المدمج، لكن في نفس الوقت يرى بعض المعلمين أنه لا يمكن أن يحل محل التواصل المباشر مع الطلبة، لذا كان العالم جون كلير يرى أنّ هناك ثلاثة عناصر في هذا النموذج وهي:

أ- جذب الانتباه: يشير إلى مجموعة الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطلبة، ليثير تفكيرهم فيحدث لديهم عملية تفكير في الجواب لهذه الأسئلة فيحدث التعليم.

ب- جعل الموضوع وثيق الصلة بحياتهم الواقعية: يقصد بها إستخدام المعلم مجموعة من الأمثلة المعروفة من حياة الطلبة لكي توضّح لهم كيفية التطبيق في الواقع.

ج- الثقة: ويقصد بها طريقة المعلم في توضيح موضوع قد تم طرحه للطلبة، فيتوقع إنجازه منهم في الوقت الكافي لممارسة مهارة جديدة.

- أحداث التعلم الذاتي: هي مجموعة من خبرات التعليم التي تلقاها الطالب مع نفسه من خلال وقته الخاص في الدراسة، فهذا المكوّن يضيف قيمة مهمة للتعليم المدمج من أجل الوصول إلى نتائج أفضل في الواقع.
- التعاون: ويقصد به هو تواصل الطلبة مع بعضهم البعض من خلال مواقع التواصل المتواجدة على شبكة الإنترنت، لما تعود به من فائدة على الطلبة، التي تكون غير متواجدة في التعليم المعتاد؛ لأن عمل الطلبة بشكل مجموعات ينعكس بشكل أفضل على الأداء من العمل المفرد، فالتعليم المدمج يتيح للطلبة الحرية في العمل بشكل تعاوني من خلال غرف الدردشة، أو من خلال البريد الإلكتروني فيصبح التواصل أسهل، وأيسر بالنسبة للطالب والمعلم وبين الطلبة أنفسهم.
- التقييم: تُعد من أهم مكونات التعليم المدمج الذي يحدث من خلال قياس مخزون المعلومات لدى الطلبة عند التقييم القبلي الذي يأتي قبل أحداث التعليم الذاتي، وقبل الأحداث الحيّة وبعد ذلك يأتي التقييم البعدي الذي يأتي بعد أحداث التعليم الذاتي والأحداث الحيّة من أجل قياس نتائج تعليم أفضل.
- أدوات دعم الأداء: تُعدّ من أهم مكونات التعليم المدمج؛ لأنها توفر المصادر الممكنة لضمان استمرارية العملية التعليمية، ومن أهم مكوناتها المراجع القابلة للطباعة والأعمال المساعدة والمساعد الرقمي الشخصي التي لها أثر مهم في بيئة التعليم.

وهناك مكونات أخرى للتعليم المدمج حسب وصف (السبيعي والقباطي 2020) منها:

- متطلبات تقنية: تشير إلى توفير الأجهزة الحديثة ذات المواصفات العالية التي تتضمن أجهزة الحاسوب المتصلة بشبكة الإنترنت ومزودة أيضا بسماعات وكاميرا، بالإضافة إلى توفير البرامج التعليمية المناسبة لكل مادة تعليمية، مع توفير فصول معتادة وفصول إلكترونية بحيث يكمّل كل منهما الآخر.
- متطلبات بشرية: وهي تمثل المعلم والطلاب في العملية التعليمية في ظل التعليم المدمج، ولكل واحد له دور بالغ الأهمية في التعليم، فيكون دور المعلم الميسّر والموجّه للطلاب، كما يجب أن يكون واسع المعرفة ولديه الرغبة في تطوير المنهاج الدراسي من خلال البحث على المعلومات الجديدة على شبكة الإنترنت، كما يجب أن يكون لديه القدرة على تصميم الإختبارات سواء المعتادة أو الإلكترونية، وأن يتبادل الرسائل مع طلابه من خلال البريد الإلكتروني، أما بالنسبة للطلاب فيكون دورهم فعّالاً إلى جانب المعلم من خلال رغبتهم في معرفة كل ما هو جديد في العملية التعليمة.
- المواد التعليمية: تشمل مجموعة من الإدوات المعتادة منها والحديث: كالكتب المطبوعة، والكراسات والمادة التعليمية المسموعة والمرئية، والتي تشمل الفيديوهات والصور المتحركة، ومن أهم مصادر التعليم في التعليم المدمج هي:
- الفصول الإفتراضية: وتشير إلى إشراك جميع الطلبة في مناقشة القضايا مع المعلم في نفس الوقت.
- التعليم الذاتي: تشير إلى تعلم الطالب ذاتيا مع نفسه من خلال استخدام شبكة الإنترنت للبحث عن المعلومات.
- أدوات التواصل الاجتماعي: ومنها البريد الإلكتروني، غرف الدردشات.
- التقييم: ويقصد بيه تقييم المعلم لطلبته من خلال التقييم القبلي والبعدي والتكويني.

- أدوات دعم الأداء: تشير إلى توفير برامج خاصة تدعم أداء المعلم.

لاحظت الباحثة بأن التعليم المدمج يتكون من مجموعة مكونات تصلح عن طريق عملية الدمج لعدد كبير من الطرق والأنشطة التدريبية المتواجدة في الفصول المعتادة والإلكترونية التي تعمل على تحسين أداء الطلبة بشكل ملحوظ، وذلك عن طريق اختيار أفضل الوسائط المناسبة لقدراته ومهاراته، من خلال اعتماد المتعلم على نفسه في التعليم، كما يكون متعاون مع زملائه، وبالتالي يؤدي إلى زيادة فاعلية التعليم من خلال تحسين مخرجات التعليم، بتوفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرامج التعلم، وزيادة إمكانات الوصول للمعلومات، وتحقيق أفضل النتائج.

دور وصفات المعلّم في ظلّ التَعليّم المدمج:

التعليم المدمج يحتاج إلى معلم مدّرب على أحدث التقنيات الحديثة التي يستطيع توظيفها مع الطريقة المعتادة، من خلال عرضه للدرس من أجل تحقيق الأهداف التي تم تحديدها مسبقا، فيجب على المعلم أن يبحث عن أفضل الطرق التقنية المناسبة لجميع الطلبة، من خلال شرحه لموضوع الدرس، لذا يجب على المعلم أن يشجع طلبته من خلال عرضه للمعلومات، باعتبار الطلبة هم المحور الأساس في العملية التعليمية من أجل تحويل دوره إلى الدور الايجابي التشاركي مع المعلم في النقاش حول المعلومة وفق الإمكانيات المتاحة التي توفّرها المدرسة (الشهوان، 2014).

ويحتاج إلى معلم من نوع خاص، لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا والبرامج الحديثة والاتصال بالإنترنت، وتصميم الاختبارات الإلكترونية، بحيث يكون قادراً على شرح الدرس بالطريقة المعتادة، ثم القيام بالتطبيق العملي على الحاسبة، وحل الإختبارات الإلكترونية والاطلاع على روابط تتعلق بالدرس الذي يشرحه، والبحث عن الجديد والحديث في موضوعه، وجعل الطالب يشاركه في عملية البحث بحيث يصبح دوره مهماً ومشاركاً ومتفاعلاً مع المعلم وليس متلقياً فقط، ويحتاج إلى

معلم يستطيع أن يصمّم الدرس بنفسه بما يتناسب مع الإمكانيات المتوفرة في المدرسة، وقد يواجه المعلم معوقات تحيد من قدرته على تطبيق المادة العلمية المقدمة بسبب شح الموارد المتوفرة داخل المدرسة. وبصورة عامة يجب أن يكون للمعلم قدرة على الدمج بين الطريقة المعتادة والإلكترونية، ويجب أن يتخذ مبدأ التعاون والتشارك مع الطلبة لكي يحقق الهدف من التعليم، وان يمتلك المهارة المعرفية في مجال تخصصه (Babić, 2012).

تأسيسا على ما سبق فإنّ المعلم في ظل التعليم المدمج يجب أن يكون واسع المعرفة في مجال تخصصه، لذا فإن دوره في التعليم المدمج أكثر أهمية وصعوبة من دوره في عملية التعليم المعتاد، فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير عملية التعليم بقيادة وتوجيه مستمر لكل متعلم نحو المعرفة للاستفادة من التكنولوجيا المتوافرة. وحتى يكتمل دور المعلم فإن عليه أن يغير هذا الدور من ملقن للمحتوى التعليمي ليصبح متعدد الأدوار ، فقد يكون مديراً للموقف التعليمي، ومصمّماً للعملية التعليمية، ومنتجاً للمواد التعليمية، ومرشداً للمتعلم، ومقوماً للنظام التعليمي تقويماً مستمراً.

تحديات التعليم المدمج:

يواجه التعليم المدمج مجموعة من التحديات التي بدورها تعمل على التقليل من التعقيد للعملية التعليمية، ومن هذه التحديات نذكر الآتي (الكيلاني، 2011) و(ابو الريش، 2013) :

- عدم توفير كادر تدريسي مؤهل لقيامه بهذا النوع من التعليم.
- نقص الخبرة لكل من الطلبة والمدرب من حيث المهارة في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر.
- عدم توفير الامكانيات اللازمة من أجل العمل على تطوير المناهج التعليمية، بالإضافة إلى القصور في توظيف المهارات الفنية التي بدورها تساعد في إعداد المناهج.
- عدم قدرة المعلم السيطرة على الطلبة ذوي الحركة المفرطة خلال تطبيق العملية التعليمية إلكترونيا.

- مواجهة المعلم مجموعة من ضغوطات العمل بالإضافة إلى الأسئلة التي يطرحها الطلبة، لذا يقع على عاتق المعلم الإجابة على جميع الطلبة وتنفيذ جميع المهام المطلوب إنجازها.
- الحاجة إلى توفير الأجهزة والمعدات اللازمة من أجل تطبيق هذا النوع من التعليم، فهذا النوع من التعليم يحتاج إلى جهد وتكلفة مادية كبيرة، ولكي يتحقق ذلك يجب توفير العدد الكافي من الأجهزة داخل المؤسسات التعليمية.
- عدم رغبة فئة من الطلبة من تحميل المادة التعليمية عند معرفتهم أن هذه المادة منزله بطريقة المدمج على المنصات التعليمية التي تم اختيارها من قبل المؤسسة التعليمية.
- عدم وضوح المحاضرة التي تعرض بسبب ضعف في شبكة الإنترنت من صوت وصورة بالإضافة إلى ضعف طريقة المعلم في عرض المادة كما هي دون توضيحها بشكل سليم لكي تصل إلى أذهان الطلبة بطريقة صحيحة.
- عدم مشاركة جميع الطلبة أثناء عرض المادة، لإبداء ارائهم ومناقشتهم حول الموضوع الذي تم طرحه من قبل المعلم، بسبب ضيق الوقت، بالمقارنة مع القضايا والمشاكل التي تم طرحها أثناء الدرس.

يمكن القول بأنّ للتعليم المدمج العديد من المميزات إلا أنه مثل أي نظام تعليمي آخر، يعتليه قصور ونقاط ضعف وهناك معوقات في العديد من مستوياته كالإستخدام والإدارة، حيث أنّ التعليم المدمج بحاجة إلى مستوى من الخبرة والمهارة عند كلا طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم)، لذا يجب التعامل بجدية وحرفية مع التكنولوجيا الحديثة، كما أنّ التكاليف المرتفعة لهذا النمط التعليمي تجعلها عائقا في سبيل تطبيقها، مما يؤدي إلى قلة المشاركة الفعلية للمتعلم، كما تشهد أيضا تدنّي مستوى مساهمة المعلمين في صناعة القرارات الإلكترونية لما يصاحبها من صعوبات، لذا فإن هذا النمط يركز على الجوانب المعرفية والمهارية لدى المتعلم أكثر من الجوانب الوجدانية.

ثانياً: التفكير الناقد

تمهيد

ظهر التفكير الناقد في الثمانينيات من القرن العشرين، وفي القرن الحادي والعشرين أصبح جزءًا رئيساً من نماذج تعليم التفكير. وأصبح مدمجاً في نظام التعليم وذلك من خلال دعم النظام التعليمي التعلمي مدى الحياة، وحل المشكلات، والإدارة الذاتية والعمل الجماعي وهو موجود باعتبار مهاراته مطلوبة للأفراد للحصول على معلومات دقيقة، بما في ذلك المهارات التي من شأنها تشجيع الطلبة على الانخراط بشكل فعّال في المجتمع، وإصدار أحكام وقرارات شخصية أو تجارية أو قيادية أفضل. وبذلك جعل الطلبة قادرين على تنفيذ تحليل وتقييم المعرفة الموجودة، وحتى إنشاء معرفة جديدة.

مفهوم التفكير الناقد

يُعد التفكير الناقد من المواضيع الرئيسة في التعليم الحديث من حيث المعلومات الهائلة التي يتلقاها الفرد في جميع مجالات الحياة، لذا أصبح تعلم التفكير الناقد متطلب أساسي وضروري لخدمة العملية التعليمة، لأنّ الفرد الذي يمتلك مهارات التفكير الناقد يصبح لديه القدرة على حل المشكلات واقتراح البدائل (الحلاق، 2007). لذا فنحن بحاجة إلى معلم يمتلك صفة المفكر الذي يطرح أسئلة على الطلبة التي تساعدهم على التحليل والاستنتاج والبحث عن المعلومة، لذلك أصبح من الضروري تبني وجود مناهج تعليمية تحتوي على مهارات التفكير الناقد التي لا تركز على الحفظ واسترجاع المعلومات بسبب الكم الهائل من المعلومات التي يتلقاها الطلاب، وإنما نحتاج إلى بيئة صفية تشجع على الحوار والمناقشة من خلال توفير مناخ دراسي مناسب (نوفل والسعيفان، 2011).

تتعدد تعريفات للتفكير الناقد ومنها:

تعريف الحلاق، (35:2007) "بأنه عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تُبنى وتُؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك، والإحساس والتخيل، كذلك العمليات العقلية كالتعميم والتميز والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير الناقد أكثر تعقيد". في حين يعرّفه (مرعي، نوفل 2007) على أنه مجموعة من الاعتبارات المتعددة التي توجه المتعلم لأخذ وجهات نظر لآخرين بعين الاعتبار، وتوجهه للبحث عن وجهات نظر بديلة، بهدف تكوين وجهة نظر خاصة به. أما باير (Bayar ،2003) فيعرفه بأنه يتضمن مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة أو بأي تنظيم آخر لكنه أكثر تعقيدا من مهارات التفكير الأساسية، فالتفكير الناقد من وجهة نظره يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة حيث يسأل عن مدى صدقها أو جدارتها أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقا للتفكير تدعم حكمه، ويؤكد باير أن التفكير الناقد ليس مرادفا لصنع القرارات أو حل المشكلات.

ويشير ابوجادو ونوفل (2007) إلى أن "فيشر" عرّف التفكير الناقد بأنه مجموعة من العمليات العقلية الذهنية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات والعمل على صنع القرارات وتعلم مفاهيم جديدة. "ويعرفه سوارتز (2009) المشار إليه في نوفل وسيعفان (2011) بانه الحكم على جدارة فكرة ما بالاعتقاد أو الفعل استناداً إلى الأسباب والأدلة المتوافرة". أما جروان (2020: 25) فيعرّف التفكير الناقد "بأنه من المفاهيم التربوية المركبة وله ارتباطات لعدد غير محدود من السلوكات في عدد غير محدود من المواقف وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعليم. وينظر إليه مرة على أنه موازٍ للتفكير المجرد عند بياجيه، أو مستوى التقويم عند بلوم، ومرة أخرى على أنه متشابه مع استراتيجية حل المشكلات".

أمّا لانك وفنك (Liang & Fung, 2021) فيشيران إلى أن التفكير الناقد قد برز بشكل متزايد كوسيلة تعلمية في القرن الحادي والعشرين، حيث أظهرت الأبحاث أنه يمكن أن يسهّل عملية اكتساب

مهارات التعلم لدى الطلبة وتعزيز الكفاءة العامة لديهم. علاوة على ذلك حيث إنه يُثري التفكير للمتعلم من خلال توسعة آفاق المتعلم إلى ما هو أوسع من الحفظ، وذلك عن طريق إنخراط المتعلمين في التحليل الناقد للمادة التعليمية.

ويمكن القول بأنّ التفكير الناقد يهتم في اكتساب المتعلم القدرة على الوصول إلى تفسيرات مقبولة وأقرب إلى الحقيقة حول المواضيع المطروحة، وبالتالي يعمل وبشكل ملحوظ على التقليل من الاخطاء الناجمة من سوء فهم المحتوى التعليمي، كما أن التفكير الناقد لا يقتصر على كونه نافعاً في تحسين مستوى المتعلمين والمساعدة على تغير وضعهم للأفضل، بل تعليم التفكير الناقد يعود على المجتمع بالأثر الإيجابي عن طريق بناء جيل واعٍ قادر على اتخاذ القرارات الصحيحة.

خصائص التفكير الناقد

هناك العديد من الخصائص التي تميز التفكير الناقد نحو الآتي: (الحلاق، 2007) و(القحطاني، 2018):

- إن التفكير الناقد يتكون من عمليات عقلية اعتمدت بشكل أساسي على المعلومات الواضحة، ومهارات عديدة وحقائق مثبتة أثناء مناقشة الموضوع الذي يدور حوله الحوار.
- يؤكد التفكير الناقد على تقبل وجهات نظر الآخرين والأخذ بها من أجل الحصول على نتائج مُرضية.
- توفير أسلوب المجادلة أثناء الحوار من أجل الوصول إلى استنتاج أو معيار محدد في عبارة أو مقترح مدعوم بدليل.
- يشير التفكير الناقد من خلال طرحه لمشكلة معينة أمام المتعلم، لذا فمن واجب المتعلم أن يأخذ المشكلة بكامل جوانبها، ولا يهمل جانباً على حساب الجانب الآخر لكي يعطي النتائج بنفس القدر من الاهتمام من أجل فهم المشكلة بشكل أوضح.

- اتخاذ مجموعة من المعلومات التي تم الوصول إليها من قبل المتعلم لكي يتم تحديد الإجراءات التي سوف تطبق فيها وفق معيار محدد التي من اهمها كيفية طرح السؤال التي تجعل المتعلم يصل إلى الحكم وفق المعايير التي تم تحديدها.

مهارات التفكير الناقد:

يُعدّ التفكير الناقد نمطاً من أنماط التفكير يهدف إلى تشجيع المتعلم على تحليل المعلومات بموضوعية، مما يساعد المتعلمين لاكتساب المهارات في حل المشكلات بصورة مرنه، وإصدار الحكم المنطقي الذي يتضمن تقييم للظواهر والحقائق ونتائج البحوث والبيانات التي يمكن الحصول عليها وملاحظتها، ثم استخلاص الإستنتاجات بعد التمييز بين التفاصيل المفيدة والأقل فائدة لحل المشكلات واتخاذ القرار باستقلالية بعيدًا عن العواطف، ولتحقيق هذه الأهداف لا بد من اكتساب المهارات على النحو الآتي:

1. مهارة التحليل: تشير إلى قدرة المعلم على تجزئة المادة العلمية إلى عناصرها الثانوية والفرعية وذلك من خلال إدراك العلاقات أو الروابط، التي يتم من خلالها تحديد الدلالة المقصودة من الأسئلة والمفاهيم الواردة، والتي تقاس بالدرجة التي نحصل عليها، من خلال الاستبانة وبطاقة الملاحظة، وفق المقاييس المستخدمة (كبيرة جدا؛ كبيرة؛ متوسطة؛ قليلة؛ قليلة جدا) (إبراهيم، 2006).
2. مهارة الإستنتاج: وتشير إلى قدرة المتعلم على استدلال نتيجة التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة نتيجة ما في ضوء حقائق معينة و ذالك عن طريق تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير (عرعار ورمزي، 2017)(مرعي، نوفل 2007).

3. مهارة الإستقراء: تشير هذه المهارة بالوصول إلى التعميمات التي تستخرج منها الحقائق، لإثبات التجارب التي يحصل عليها المتعلم، من خلال الجزئيات إلى الكليات، للوصول إلى النتائج من خلال الملاحظات المتعددة، وذلك عن طريق الإحصاء الذي نحصل عليه من التجارب العلمية، وكما عن الاستقراء يحتوي على الحكم الذي يصدر من الفرد بعد الرجوع الى الموقف (سليمان، 2012) (مرعي، نوفل 2007).
4. مهارة الإستدلال: هي المهارة أو القدرة العقلية التي يتم فيها استخدام المخزون المعرفي من معلومات مكتسبة، من المواقف والتجارب السابقة، من أجل التمكن من الوصول إلى نتيجة ما و ذالك عن طريق القيام بمجموعة من العمليات التي تستند على خلق الحجج، والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، للتعرف على الارتباطات والعلاقات السببية (إبراهيم، 2006)(مرعي، نوفل 2007).
5. مهارة التقييم: تشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على إصدار الحكم على نوعية الفكرة المطروحة، من خلال التعرف على ما هو رئيسي أو ثانوي في المصدر وخاصة المتوفر منها، حيث مهارة التقييم تشمل مهارتين هما الإدعاءات وتقييم الحجج (السرور، 2005).

معايير التفكير الناقد:

هنالك عدد من المعايير التي يتم اللجوء إليها من أجل إتخاذ الأحكام حول مدى كفاءة التفكير الناقد والتعبير عنه، وهي بمثابة القواعد الأساسية التي ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقويم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، ومن أبرز هذه المعايير هي (ابو شعبان، 2020):

1. الوضوح Clarity: يُعدّ هذا المعيار من أهم معايير التفكير الناقد لاعتباره المفتاح الرئيسي لباقي المعايير الأخرى، لهذا فإن العبارة إن لم تكن مكتوبة بشكل واضح فليس بمقدرة الفرد معرفة معنى ما المقصود من كلام الشخص الثاني وبالتالي فليس بمقدرة الفرد الحكم عليها.
2. الصحة Accuracy: يجب أن تكون العبارة المطروحة واضحة وموثوقة، ففي بعض الأحيان تكون العبارة المطروحة مكتوبة بطريقة واضحة وأحيانا تكون بصورة خاطئة.
3. الدقة Precision: ونعني بها التفكير بموضوع ما والتعبير عنه واصدار الحكم عليه بدون زيادة أو نقصان.
4. الربط بالموضوع أو العلاقة بالموضوع Relevance: يقصد به مدى العلاقة التي تربط بين السؤال أو الحجة من خلال ربطها بموضوع المشكلة المطروحة.
5. العمق Depth: وتشير إلى الفكرة المطروحة التي تحتاج إلى التوسع في الحلول من أجل الوصول إلى حل يتناسب مع المشكلة.
6. اتساع الأفق Breadth: تشير إلى أنّ التفكير الناقد يجب أن يتصف بالشمولية لكي يشمل جميع جوانب المشكلة.
7. المنطق Logic: ويشير إلى أن يكون حل المشكلة أكثر منطقية بسبب المعيار المستخدم، لأنّ المعيار الذي استند إليه يعتمد على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مستندة على حجج معقولة.

خطوات تنمية التفكير الناقد:

تسير عملية تعليم التفكير الناقد بخطوات متعددة كما أشار إليها (بورسلي وابو اسعد، 2017):

- الدافعية: تشير إلى خلق الإنتباه نحو التفكير، الذي بدورة يؤثر على الوقت الذي يقضيه المتعلم في التفكير، فيتولد لديه حب الاستطلاع ومعرفة الأسباب نتيجة الأسئلة الذهنية

المتكررة بعيدا عن العواطف، لكي لا تؤثر على النتائج والإستمرار في التفكير من أجل الوصول إلى نتائج مُرضية.

- البحث عن المعلومة: تشير هذه الخطوة إلى معرفة مجموعة الخبرات التي يملكها المتعلم، فهذه الخطوة تتطلب توفير مجموعة من الأنشطة، ومعرفة المفاهيم، وتحديد المصادر وكيفية استخدامها من أجل الحصول على حل التناقض الذي يحدث لدى المتعلم.
- ربط المعلومات: وتشير إلى تحديد الروابط التي تقرب المعلومات الجديدة مع المخزون المعرفي لدى المتعلم، لكي يستطيع المتعلم أن يطرح الأسئلة التي تتراود في ذهنه من أجل التخلص من الفجوة وبالتالي الحصول على النتيجة.
- التقويم: وتشير إلى ثلاثة أقسام وهي: الوصول إلى حلول مؤقته، وبعدها يحدث تقويم النتائج التي تم الحصول عليها من خلال العمل على تحليل المعرفة التي تم اكتسابها وما مدى تطابقها مع الحل الذي تم الحصول عليه، وبعد ذلك يحصل التقويم وقبول الحل الذي تم الوصول إليه وفق المحك الذي تم وضعه.
- التعبير: وتشير هذه الخطوة إلى تعبير المتعلم عن رأيه في الحلول التي تم التوصل لها، فيصبح لديه القدرة على النقد وتعديل الحل وفق المعلومات الجديدة.
- التكامل: وتشير إلى تكامل نظرة الفرد الشخصية حول الموضوع المطروح ومقارنته مع كمية المعلومات والتي تكون متواجدة لديه، لذا فيشعر المتعلم بالرضى حول الوصول إلى الحل المناسب، والتخلص من التناقضات، لكي تتولد لديه مجموعة من التحديات الجديدة لكي يحصل التفكير الناقد.

أهمية التفكير الناقد:

يُعدّ التفكير الناقد ضرورة من ضروريات التعليم؛ لخلق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة في ظل الكم الهائل من المعلومات الذي يتلقاه الطلاب، لذا وجب توظيف التفكير الناقد في المناهج المختلفة من خلال توفير مناخ مدرسي مناسب، ومن خلال بيئة صفية تشجّع الطلبة على تنمية المهارات العقلية العليا التي من شأنها تساعد على تطوير العملية التعليمية كالآتي (الإمام وإسماعيل، 2010):

- يساعد التفكير الناقد على رفع المستوى التعليمي لدى الطلبة في معظم المواد الدراسية.
- يشجّع التفكير الناقد على تبادل ومناقشة الأفكار والتي تنعكس بصورة إيجابية على التواصل بين الطلبة والمعلم.
- يوفّر التفكير الناقد بيئة تعليمية مناسبة لتنمّي مهارات النقد لدى الطلبة من خلال طرح قضايا أو مشاكل مختلفة.
- يساعد الطلبة الموهوبين الذين يمتلكون مهارات الإبداع والإبتكار، بالإضافة إلى إيجاد حل للمشكلات التي قد تواجههم من خلال البيانات التي يحصلون عليها.
- يساعد التفكير الناقد على تحسين مهارات وقدرات الطلبة على التعليم الذاتي في البحث عن المعلومة وإيجاد الحلول لها.
- يشجّع التفكير الناقد على طرح أفكار جديدة واختيار الأفضل منها.

مكونات التفكير الناقد:

يتكون التفكير الناقد من عدة مكونات منها (الويشي، 2013):

- القاعدة المعرفية: وتشير إلى قدرة الفرد في امتلاكه للمعلومات، أو ما يعتقد معرفته فيه وهذا التناقض ضروري لمعرفة ما يملكه.

- الأحداث الخارجية: وتشمل جميع المؤثرات الخارجية التي تثير الفرد عند شعوره بالتناقض لعدم معرفته لشيء ما.
- النظرية الشخصية: ويقصد بها شخصية الفرد التي تكونت من القاعدة المعرفية لديه والتي تميزه عن غيره.
- حل التناقض: وتشير إلى معرفة جميع المحاور المكونة للتفكير الناقد التي يسعى الفرد من خلالها حل التناقض الذي يصل إليه من خلال خطوات متعددة، وهذا التناقض هو الأساس في تكوين بنية التفكير الناقد.

مميزات المتعلم الناقد:

هناك مجموعة من الصفات التي يحملها الفرد الناقد ويمكن وصفها نحو الآتي (الشقرات، 2009):

- استخدام المتعلم الناقد مصادر علمية موثوقة عند طرحه لمشكلة ما.
- يجب على المتعلم أن يفرق بين المنطق والعاطفة عند إبداء رأيه.
- يجب أن تكون شخصية المتعلم الناقد مرنة في حالة وجود أشخاص مستوى تفكيرهم للنقد ضعيف.
- يسعى المتعلم إلى دراسة القضايا والمشاكل المطروحة بشكل مفصل من أجل أن يكون متمكناً منها، كما يجب على المتعلم ألا يجادل في موضوع لا يمتلك فيه معلومات كافية.
- يهتم بالأحداث والأفكار الجديدة التي تضيف إليه معلومات حديثة.
- يجب على المتعلم ألا يخجل من طرح سؤال عن موضوع لا يمتلك فيه معلومات كافية.

دور المعلم في تنمية التفكير الناقد:

انطلاقاً من الدور الحديث للمعلم وهو تحويل التعليم إلى تعلم وتعليم الطلبة كيف يتعلموا، فعلى المعلم طرح الأسئلة التي تثير تفكيرهم وتعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد لديهم ومنها (ابوجادو ونوفل، 2007):

- يُحلل الأحداث التاريخية عن طريق اختيار القضايا والمفاهيم التي تحتمل النجاح إذا درست بهذه الطريقة.
- يعرض الأحداث التاريخية بصوت عال ويشجع الطلبة على التأمل فيها، ثم نقدها من وجهة نظر كل طالب .
- يوجه الطلبة إلى تبادل الآراء بين بعضهم البعض، وتحليل الأحداث التاريخية؛ وذلك من أجل تنمية مهارة التعبير لديهم.
- يسعى المعلم الى تقديم إتجاهات إيجابية لوجهات نظر مختلفة للطلبة.
- يستخدم الخرائط والصور لأماكن تاريخية، ومجسمات بالإضافة إلى استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في التعليم حتى يرى الطلبة عروضاً مرئية مما يسهّل عليهم فهمها.
- يراقب تقدّم المستوى التحصيلي للطلبة، فيعطي المعلم التغذية الراجعة للطلبة عندما يتطلب الموقف.
- يشجّع الطلبة على أن يكونوا مقدرين لمشاعر زملائهم ومحبين للتعاون فيما بينهم.
- مشاركة الطلبة عن طريق إبداء الرأي والتقييم من أجل تطوير العملية التعليمية.

معوقات التفكير الناقد:

هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه المعلم والمتعلم من خلال تطبيق وتعليم مهارات التفكير الناقد في العملية التعليمية ومن هذه المعوقات التي يمكن تصنيفها نحو الآتي (الويشي، 2013؛ ابوجادو ونوفل، 2007):

- ندرة البرامج المُعدّة مسبقا لتعليم التفكير الناقد وتوظيف مهاراته بشكل صحيح.
- طرق التدريس المتبعة من قبل المعلم تعتمد بشكل أساسي على الاحتفاظ واسترجاع المعلومات دون الاعتماد على التفكير.
- رفض المعلمين الإستفادة من خبرات غيرهم في التعليم، لاعتقادهم أن ذلك يقلل من هيبتهم أمام طلبتهم.
- غياب التأهيل العلمي والتربوي لتعليم مهارات التفكير الناقد للمعلم حتى يمتلك قدرة عميقة في مجال تخصصه الأكاديمي، بلإضافة إلى معرفته التربوية التي تمكنه من اختيار طريقة تدريس مناسبة لحاجات الطلبة.
- استخدام المعلمين للكتاب المدرسي بشكل أساسي، وعدم رغبتهم في توسيع افاقهم التعليمية، والاعتماد على المصادر المتعددة للمعلومة.
- عدم توفر دورات تدريبية توضّح فيها كيفية استخدام مهارات التفكير الناقد في التعليم وشرحها بشكل واضح لكي تبين دور المعلم ودور الطلاب لتعلم هذه المهارات.
- ثقافة المعلمين محدودة مما يجعله حذرا في طرح فكرة أو موضوع للنقد.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في الموضوع الذي يتناول التعليم المدمج وأثره في التفكير الناقد، وفيما يأتي الدراسات المرتبطة بشكل مباشر مع موضوع الدراسة مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

استخدم رودرجيز (Rodriguez, 2009) التعليم المدمج لأغراض تسهيلات التفكير الناقد لطلبة المرحلة الأولى في العلاج الوظيفي، وبيّن أن الاستخدام لخدمات عبر الإنترنت فيما يخص التعليم العالي بأشكاله المختلفة تنمو باطراد، لذلك فإن أساتذة العلاج الوظيفي يستخدمون التعليم المدمج بالافتراض أن هذا الأسلوب يدعم مهارات الطلبة فيما يخص تقديم العلاج الصحي الملائم. ومنذ أن ازداد استخدام التعليم المدمج في تعليم العلاج الوظيفي بات من الضروري تقييمه من أجل معرفة الكفاءة التي يقدّمها من أجل تعلم المهارات العقلانية العيادية. وقد كانت عينة هذه الدراسة تتضمن (48) طالباً من طلاب العلاج الوظيفي (24) منهم فقط لتجربة مقارنة ما قبل وما بعد الدراسة المتمثل بمقياس كاليفورنيا لاختبار التفكير الناقد واختبار الصحة العلمية العقلانية. وكانت النتائج تُشير إلى أن التعليم المدمج يدعم المهارات العيادية العقلانية. أما بالنسبة للبحوث الأخرى التي سوف تُطبق في هذا المجال فعليها أن تقيس مدى قدرة الطلبة على تعميم تعليمهم على كافة مناحي موقع العمل.

قام سفيننجس وبير (Svenningsen & Pear, 2011) بتجربتين من أجل تقييم نسخة الويب لنظام كلير الإرشادي للتعلم الشخصي. وبالاستناد على التعليم المدمج المصمّم لغرض كل من تطوير المعرفة والتفكير الناقد، تمت التجربة الأولى في محاضرتين جامعيتين تطبيق نظام كلير. في حين تم تطبيق الطريقة الورقية المعتادة في محاضرتين أخريتين وتم فيها كذلك استلام فروض دراسية ورقية أكبر. أما بالنسبة للتجربة الثانية تم في محاضرة تطبيق نظام كلير، وفي أخرى تم طلب إعداد

ورقة بحثية. وكانت النتائج وبالنسبة للتجربتين وبإجراء المقارنة في كل تجربة أنّ نظام كلير من الممكن اعتباره كخيار للتعليم في التعليم العالي.

أجرى المراغي والأنوار وجاد (2014) دراسة هدفت للتعرّف على فاعلية برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. تم استخدام المنهج الشبه التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (70) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية مكونة من (35) طالباً درسوا باستخدام برنامج العلوم البيولوجية، والمجموعة الضابطة مكونة من (35) طالباً درسوا بالطريقة المعتادة، حيث توصلت الدراسة أنّ التعليم المدمج له أثر في استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل والمهارات الحياتية والتفكير الناقد.

أجرى أصلان، محمد (2015) دراسة هدفت للتعرّف على فاعلية توظيف التعليم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير الناقد في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. تم استخدام المنهج شبه التجريبي بطريقة استطلاعية حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (55) طالبا وتوزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (28) درسوا التعليم المدمج ومهارات التفكير، ومجموعة ضابطة مكونة من (27) درسوا بطريقة اعتيادية، حيث توصلت الدراسة إلى تبني استخدام التعليم المدمج في تعليم محتوى المواد الدراسية المختلفة، سوف يساعد بشكل ملحوظ في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

أجرى جو ولين & وا (Jou.; Lin, & Wu. 2016) دراسة بحث في أثر بيئة التعليم المدمج على التفكير الناقد والتحول المعرفي للطلبة. حيث تفترض هذهِ الدراسة أن بيئة التعليم المدمج المطبقة في الأدوات التعليمية في الإنترنت مع أسلوب التحوّل المعرفي، من الممكن أن تخلق بيئة تعليمية

قادرة على تطوير التفكير التحليلي والتحوّل المعرفي (التحوّل المعرفي: وسيلة تعليمية لإدارة الوعي بشكل مشاركة المعلومات المعروفة وغير المعروفة للحصول على معرفة جديدة) بالنسبة للطلبة المستخدمين لهذه الأدوات التعليمية. وقد تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي وذلك من أجل تقييم هذهِ البيئة التعليمية. وكانت النتائج تشير إلى أنّ الأسلوب المتبع في هذه الدراسة لهُ أثر في دعم وتطوير التفكير الناقد والتحوّل المعرفي. وقد أظهر الطلبة الرضا فيما يخصّ أسلوب التعليم المتبع في هذه الدراسة والذي كان له الدور في دعم التحفيز التعليمي.

قام كوستلي وولانج (Costley & Lange, 2016) بدراسة هدفت إلى استكشاف الحضور الاجتماعي والتفكير الناقد في ضوء تحليل الخطابات التي من المفترض منها أن توسّع وتعمّق فهمنا لهذه العلاقة ومدى أهميتها. وقد تم تطبيق هذه الدراسة باستخدام التحليل الكمي وعبر الإنترنت، وقد كانت العينة تتكون من (219) طالباً من طلبة جامعات كوريا، وقد تم إرسال ما قدره (900) نموذجاً من أجل تحديد مستوى كلّ من الحضور الإجتماعي والتفكير الناقد في كل نموذج. وبعد تحليل العلاقة ما بين الحضور الاجتماعي والتفكير الناقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة سلبية بينهما. ومن هذا تم استنتاج أنّ ارتفاع نسبة الحضور الاجتماعي تؤدي إلى انخفاض مستوى التفكير الناقد والعكس صحيح، وأنّ سبب هذا هو أن المتعلم لا يميل نحو تغيير الخطاب الذي قد أعدّه مسبقا.

بيّن كوب (Copp, 2016) في دراسة أن التفكير الناقد بالنسبة للطلبة الموهوبين في بيئة التعليم المدمج يعتبر من المجالات التي لم يتم استكشافها بعد، وذلك بالرغم من وجود عدد من الفصول الدراسية المدمجة وعبر الإنترنت، التي تدعم الموهوبين والتي تنامت في العقود الأخيرة، إلا أنّ الناحية البحثية التي تُعنى بهذا المجال تُعدّ اليوم محدودة من ناحية البحوث القليلة التي تم إجرائها على الطلبة الموهوبين من ناحية، ومن ناحية أخرى قلة البحوث التي تخص بيئة التعليم المدمج عبر

الإنترنت. ولذلك فإن هذهِ الدراسة تعتبر دراسة شاملة لحالة دراسية واحدة فقط، تركز على اختبار التفكير الناقد في بيئة التعليم المدمج المدعوم بخدمة الإنترنت باستخدام أسلوب تحليل محتوى التفكير الناقد لنيومان ومما تجب الإشارة لهُ أنّ فئات أسلوب نيومان المتبع مدرجة بالخط المائل الغامق (italic bold) وبشكل مخالف لأسلوب الجمعية الأميركية لعلم النفس الخاصة بالتوثيق (APA). وقد كانت الحالة الدراسية ملائمة؛ لأنها تتيح للباحث المجال لاستكشاف طبيعة التفكير الناقد المستخدم في عدة أساليب تعليمية التي تستخدم أدوات الكتابة غير المتزامنة، وذلك من وجهة نظر الطلبة الموهوبين في المدارس الإعدادية.

قارن جود ولاموريوكس وآتشسون وجيفريس ولنش وشيهان (Goode; Lamoreaux; Atchison; Jeffress; Lynch, & Sheehan, 2018) في دراسة لهم المهارات الكمية، والتفكير الناقد، وآلية الكتابة في التعليم المدمج مع الأسلوب المباشر (وجها لوجه) لمناهج البحث الإحصائية، ولتحقيق ذلك تم اختيار طلبة عينة الدراسة بشكل عشوائي سواء من الذين يدرسون 50/50 بالنسبة للتعليم المدمج أو 100% بالنسبة للتعليم المباشر وجها لوجه وذلك بالنسبة لدراسة مادة المنهجية الإحصائية في اختصاص علم النفس. وعليه فإن الطلبة الذين يدرسون وفق أسلوب التعليم المدمج سجلوا نتائج إحصائية منخفضة فيما يخص المقياس الكمي للمبادئ الإحصائية مقارنة مع اولئك الذين يدرسون وفق الأسلوب المباشر وجها لوجه. وقد تم اعتبار هذه النتيجة ذات أثر محدود. ولم يتم إيجاد فرق جوهري ما بين التعليم المدمج والتعليم المباشر فيما يخص التفكير الناقد وآلية الكتابة. ولكن الفرق الجوهري هو ما بين الموجهين المدرسين وبغض النظر عن الأسلوب المتبع. وتمت مناقشة هذه النتائج فيما يخص ارتفاع توجيه التعليم عبر الإنترنت أو التعليم المدمج وبشكل خاص فيما يخص تعليم الأساليب الاحصائية الخاصة بعلم النفس، ومناهج البحث، والتفكير الناقد.

قام إسكيف أوغلو و كاراهان (İskifoğlu & Karahan, 2020) بقياس التصرّف في التفكير الناقد لخريجي الجامعات ولاحظ أنّ نسبة صغيرة منهم فقط لديها ميل إيجابي قوي نحو التفكير الناقد. على الرغم من أن الجامعات تقدّم الطلبة الذين لديهم العديد من الفرص لتطوير الذات، الطلبة أنفسهم مسؤولون عن تحديد كيفية الإستفادة القصوى من هذه الفرص. وذكر أنّ العوامل مثل عادات القراءة، والهوايات، والأنشطة الرياضية، والمجموعات الاجتماعية والاجتماعات، تزيد من رؤية الأفراد والدافع الداخلي ليكون أكثر فعالية وتأثير. علاوة على ذلك، أكد على ضرورة دعم العمليات المعرفية للطلبة من خلال مهام مثل قراءة الكتب من أجل المتعة، والتي يتم خلالها رسم توليفات مع تجارب حياتهم الخاصة.

أجرى القحطاني (2018) دراسة هدفت لمعرفة أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعليم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الاول متوسط .تم استخدام المنهج الشبه تجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (50) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية مكونة من (25) طالباً درسوا باستخدام التعليم المدمج، والمجموعة الضابطة مكونة من (25) طالباً درسوا بالطريقة المعتادة، حيت توصلت الدراسة إلى نتيجة أثر واضح للتعليم المدمج في التحصيل وفي تنمية مهارات التفكير الناقد.

أجرت سيليفا وآخرون (De Silva, et al., 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الخرائط المفاهيمية في دعم وتطوير التفكير الناقد وكيفية الحصول على المعرفة. وتم تطبيق أدوات الدراسة قبل وبعد التجربة (أي دراسة مقارنة للنتائج ما قبل وما بعد الدراسة). ففي الأسبوع الأول تم الطلب من مجموعة مكونة من 10–14 طالب لكي يقوموا بالخرائط المفاهيمية (CM1). وبعد هذه التجربة في الأسبوعين الثاني والثالث تعلم الطلبة المحتويات عبر الإنترنت. وفي الأسبوع الرابع والأخير

ناقش الطلبة ما تعلموه وقاموا بالخرائط المفاهيمية النهائية (CM2). وكشفت النتائج أن ما مجموعه (104) طالباً من الذين شاركوا في هذه الدراسة، قاموا بعشرين خريطة مفاهيمية (CM1) وعشرين أخرى في نهاية الدراسة (CM2). وكانت النتائج تشير إلى وجود اختلاف إحصائي جوهري ما بين CM1 وCM2، وبمستوى دلالة P0,001.

بيّن كوه (Koh, 2019) أنه بالرغم من أنّ التعليم المدمج الصفي بأبعاده الأربعة قد تمّ إدراجها في التعليم العالي، إلا أنه يتعرّض للنقد وذلك نتيجة لافتقاره للبعد النظري. وعليه فإنّ هذه الدراسة تفترض أنّ الأبعاد الأربعة للتعليم المدمج الصفي والمتمثلة بالتخصيص الفردي، والتفكير عالي الرتبة، والتوجيه الذاتي، والتعاون من الممكن استغلالها لدعم التعليم المدمج الصّفي في العملية التعلمية للطلبة. لهذا فإن وجهة النظر المنظمة في هذه الدراسة استندت على (56) حالة دراسية مُدرجة في (56) ورقة بحثية منشورة. وتوصلت الدراسة إلى أنّ الطلبة وبشكل سائد بينهم يميلون إلى إنتاج مخرجات تعلمية إيجابية في الحالات الدراسية التي تتضمن التعاون والتوجيه الذاتي فيما يخصّ الأداء التعلمي الذي يُستخدم به ذات الحلول والبرامج بشكل متكرر. وبشكل عام، فإنّ جميع الحالات الدراسية تُجمع نتائجها على أنّ الطلبة لديهم قدرٌ محدودٌ من التخصيص الفردي فيما يخصّ اختيار التعلم، هذا بالإضافة إلى أنّ الحالات الدراسية فيها تم استخدام وبشكل قليل عملية التعاون ما بين فرق الطلبة.

قام واهيوني وسري وجاتميكو وبود (Wahyuni & Jatmiko, 2019) بدراسة لتحليل مهارات التفكير الناقد العلمي لطلبة المدارس الإعدادية منصة ايدمودو. الأسلوب التجريبي والذي تمثل بدراسة العينة قبل تطبيق الاختبار وبعده، وتكونت عينة الدراسة من (35) طالب من طلبة الصف الثامن في احدى المدارس الاندونيسية. ومن الأدوات البحثية التي تم اعتمادها في البحث صحيفة ملاحظة

الأنشطة لكل من المدرس والطلاب، ووسيلة تقييم لمهارات التفكير الناقد العلمي، ووسيلة تقييم تحفيز الطلبة. وتم تطبيقها قبل وبعد النشاط التعليمي. وتم جمع البيانات بواسطة الأسلوب الوصفي الكمي. وكانت النتائج كالآتي: (1) أنّ الطلبة يتحفزون بواسطة طريقة التعليم المعتادة بواقع 78,13% بواسطة معايير تحفيزية. وكانت أعلى قيمة عند استخدام منصة ايدمودو هي 88,47% وأقل نسبة تقدر بـ 70,93% (2) نتج ارتفاع في معدّل مهارات التفكير الناقد العملي بواقع 0,32 حسب متوسط جين (n–gain) وهو حسب المعايير يُعد متوسطاً، إذ أنّ أعلى نسبة كانت 0,55 وهي فيما يخصّ تحليل الحقائق، وأدنى نسبة كانت 0,19 وهي فيما يخصّ الحالة الجدلية. وبناءً على ما تقدم تم استنتاج أنّ التعليم باستخدام منصة ايدمودو في التعليم المدمج له أثر من ناحية تحفيز ودعم التفكير التحليلي العلمي بالنسبة لطلبة المدارس الاعدادية.

أجرى ديشاي وشوفاجاسساتشكول وبيتسانغسري (Deechai; Sovajassatakul & Petsangsri, 2019) دراسة هدفت إلى تقييم مدى الحاجة لتطوير التعليم المدمج كوسيلة لتطوير التفكير الناقد للطلبة. وتم استخدام عينة متعددة المراحل وبشكل عشوائي، تضمنت (450) فرداً منهم (376) طالباً مهنياً و(69) معلماً مهنياً. ففي هذه الدراسة تم تقييم الوسيلة المثلى من أجل تطوير التفكير التحليلي. وقد كان مؤشر الاتساق (IOC) ما بين (0,56–1,00)، في حين أنّ إجمالي الاعتمادية كان 0,94. وقد تم إجراء هذه الدراسة وجمع البيانات خلال الفترة ما بين آب 2018 إلى أيلول 2018. وتمّ إتمام (445) نموذج تقييمي، وما قدره 98,88% مما قد تمّ توزيعه على العينة من نماذج قد عاد للباحث – أي ما قدره 1,12% من النماذج الموزعة لم تعد. وبشكل مكرر، وبنسبة مئوية، وباستخدام مؤشر أولوية الاحتياجات (PNI) قد تم تحليل البيانات. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة والمعلمين على حد سواء كانوا متفقين على إجراء تطويرات لمهارات التفكير التحليلي. وهذه التطوّرات لا بد أن تشمل مهارات التفكير التحليلي، والإنجاز التعليمي، وإدارة التعليم. وكان من نتائج

الدراسة أنّ التطوير يحدث عندما يكون هناك التزام من قبل المؤسسة التعليمية، وعندما يكون هناك تغيّرات وإضافات تسهيلية لدعم أساليب التعليم الحديثة. وأساليب الاختبار لا بد أن تكون حديثة وملائمة مع المواضيع التي يدرسها الطلبة. وإضافة إلى ما قد سبق فلا بد من أن يكون الأسلوب التعليمي مواكباً لكل ما هو جديد، والأخذ بعين الاعتبار احتياجات الطلبة وحياتهم الواقعية التي يعيشونها.

هدفت دراسة هادي ودي وأندانج (Hadi.; Widi,& Endang, 2019) إلى اختبار فرضية تنص على أنّ الدليل الاستفساري للتعليم المدمج من الممكن أن يتأثر بهِ طلبة علم الأحياء من ناحية التفكير الناقد. وقد تم استخدام الأسلوب شبه التجريبي ما قبل وما بعد، والمجموعة الضابطة المتحكم بها غير المتساوية. وقد تم تطبيق هذهِ الدراسة على طلبة كلية الأحياء في جامعة ولاية مالانج في إندونيسيا. وقد تضمنت العينة (35) طالباً من الصف الاختباري والذي يتم تعليمهم بالدليل الاستفساري للتعليم المدمج، و(29) طالباً من الصف الضابط المتحكم بهِ والذي تم تعليمهم بالأسلوب الاستفساري المهيكل للتعليم المدمج، و(25) طالباً من الصف الثاني الضابط المتحكم بهِ الذي تم تعليمهُ بالأسلوب الاستفساري الميهكل للتعليم المدمج. وقد تم تحليل بيانات الطلبة باستخدام الأسلوب الإحصائي تي (t–test) لاختبار مدى فعالية استراتيجية هذه الدراسة. وقد كان مستوى الدلالة (a=0.05) وذلك لاستكشاف الاختلاف بين التفكير الناقد للطلبة بعد تعليمهم بثلاثة طرق مختلفة. وتم استخدام أسلوب كوهين– دي (Cohen–d) لقياس مقدار أثر كل أسلوب. وقد أظهرت النتائج أن الدليل الاستفساري للتعليم المدمج والأسلوب الاستفساري المهيكل للتعليم المدمج لهما أثر جوهري على تفكير الطلبة التحليلي، إلا أنّ الدليل الاستفساري للتعليم المدمج لهُ أثر أكبر في تطوير قدرة الطلبة على تمييز الافتراضات، وتقييم الحجج الجدلية وتبريرها. إن هذهِ الدراسة توفر نتيجة تجريبية لتطبيق الدليل الاستفساري للتعلم المدمج كوسيلة لتطوير التفكير التحليلي لطلبة علم الأحياء.

أجرى إستيفان (Stefan, 2019) دراسة بهدف إزالة الغموض الذي يكتنف معنى مصطلح التعليم المدمج (الممزوج)، حيث ما زال هناك غموض يكتنف هذا المعنى. وبيّنت هذه الدراسة الكثير من تعاريف مختلفة ونماذج (models) ومفاهيم أساسية للتعلم المدمج، ومضامين وملابسات حول هذا الموضوع. إضافة إلى التعاريف الشاملة والنماذج والتصور لبناء مفاهيم عامة، أساسية ومتنوعة، للتعلم المدمج. وأوضحت النتائج أن التعليم المدمج يعني كل أنواع التعليم التي تحتوي أجزاء ومواضيع للتعلم الوجاهي (وجها لوجه)، وأجزاء ومواضيع أخرى للتعلم عن بُعد (online)، وهذا ما يعرف بالتعليم المدمج في الأدب والدراسات المحررة والمطبوعة. وخلصت الدراسة إلى أن على الباحثين والدارسين والممارسين القيام بوصف ماذا يعني " التعليم المدمج" بالنسبة إليهم، بحرص وعناية، وعليهم أن يتوخوا الحيطة والحذر ويأخذوا في الاعتبار فيما إذا كان بالإمكان استخدام مصطلح أكثر دقة ووصفاً، كمكملٍ أو بديلٍ للتعلم المدمج، أينما وجدوا ذلك مناسباً.

هدفت دراسة جياكومو، ليزا (Giacumo, Lisa A., 2020) إلى اختبار أثر نوعين مما يعرف بما وراء المعرفي . وهو وعي الوعي، أو معرفة المعرفة، أي فهم الوعي والمعرفة والتفكير . على تدرّج وعي المتعلمين وتقييم مهارات التفكير الناقد لديهم وذلك بواسطة أسلوب غير متزامن (Asynchronous) والمقصود بهِ طريقة تعليمية يقوم بها الطلاب بواسطة الإنترنت وفي الوقت المناسب له. وكذلك بواسطة الإنجاز في أسلوب التعليم المدمج. والأسلوبان يتضمنان نظاماً بروتوكولياً تسهيلياً للأفراد. وأسلوب روبرك التحليلي والذي يتضمن ثلاثة معايير (التفكير الناقد، المشاركة المتكررة، جودة الكتابة) ومع أربعة مستويات للإنجاز مع كل معيار. وعليه فإنّ هذه الدراسة شبه تجريبية يُستخدم فيها أسلوب المصفوفة (Two by two) والتي يكون فيها متغيران مستقلان يخضعان لمستويين من الاختبار. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (257) طالباً وقد تم إخضاعهم لأربعة حالات اختبارية مختلفة. وعليه، فإن الأفراد الذين خضعوا لأسلوب روبرك أظهروا تغييراً جوهرياً في

الأداء. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ الذين خضعوا لنوعي الاختبار ما وراء المعرفي كان له أثر على الأداء. وكذلك المتعلمون أظهروا مستوى عالٍ من الرضى عند استخدام أسلوب روبرك فقط.

أجرى فيتريا وفلورياستي (Fitria & Floriasti, 2020) دراسة ركزت على وصف العمليات التطبيقية للخرائط الذهنية في تعليم الموسيقى، والتي تُعد عامل يؤدي لزيادة التفكير الناقد للطلبة. وهي طريقة ليست شائعة التطبيق في عمليات التدريب والتعليم الموسيقي. تم تطبيق الدراسة على (75) طالباً من الذين يدرسون الموسيقى، وبشكل خاص آلة الكمان. وأثناء الدراسة قام الطلبة بمناقشة مواضيع متعلقة بالأغاني، وتمّ معها استعمال الخرائط الذهنية للحصول على الأفكار. وقد أظهر الطلبة وصولهم لمرحلة الفهم والإدراك، وايجاد الطريقة المثلى الواجب اتباعها في التدريب. كما وأنهم وبشكل عالٍ أظهروا قدرة على التفكير الناقد والتي أثرت على عملية شرح الأغنية.

أمّا الهاجري، (2020) فقد قام بدارسة هدفت إلى تعرّف فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبة، وتم اختيارهم بناء على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة). وبعد انتهاء فترة التطبيق وإجراء الاختبار البعدي، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في توظيف التعليم المدمج. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بضرورة استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

أجرى آل محيا (2020) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إطار مجتمع الاستقصاء (Col) في مقرر تم تدريسه بـ التعليم الإلكتروني المدمج. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (64) طالباً، تم تقسيمهم على ثلاث

مجموعات: (تجريبيتين وضابطة). حيث تم تدريب المجموعتين التجريبيتين على إطار مجتمع الإستقصاء لجاريسون وأندرسن وأرك Col، وقد بلغ عدد المجموعة الأولى (24) طالبا، بينما تألفت الأخرى من (20) طالبا تم توزيعهم إلى فرق تعلم مصغّرة. أما المجموعة الضابطة فقد تألفت من (20) طالباً، وتم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الأبعاد الثلاثة لإطار مجتمع الاستقصاء: الحضور الاجتماعي، والحضور التدريسي، والحضور المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كما حققت المجموعة التجريبية الثانية مهارات أعلى في التفكير الناقد بفروق دالة إحصائياً.

في حين بيّن هيدايا ورراملي (Hidayah & Ramli, 2020). أن مهارات التفكير الناقد هي المهارات التي تم الاتفاق على أنها واحدة من المهارات الرئيسة وعالية المستوى، وهي مطلوبة في التعليم في القرن الحادي والعشرين. لتكون جزءًا من الكفاءات التي تدعم ما يسمى ب "القلق الدولي المُلح". ويجب أن تكون مدمجة في نظام التعليم في القرن الحادي والعشرين. وستكون قادرة على ذلك من خلال دعم النظام التعليمي "التعلم مدى الحياة، وحل المشكلات، والإدارة الذاتية والعمل الجماعي. وهي موجودة باعتبارها واحدة من المهارات المطلوبة للأفراد للحصول على معلومات دقيقة ودقيقة، بما في ذلك الطلبة. خاصه المهارات التي من شأنها تشجيع الطلبة على العيش بشكل فعال في المجتمع، وإصدار أحكام وقرارات شخصية أو تجارية أو قيادية أفضل. ولجعل الطلبة قادرين على تنفيذ تحليل وتقييم المعرفة الموجودة، وحتى إنشاء معرفة جديدة التي تفيد بدورها، مهارات التفكير الناقد جزء مهم من العملية التعليمية لدعم تحصيل الطلبة

وأجرى سافا مارت وثانوجساك (Phakakat and Sovajassatakul, 2020) دراسة هدفت إلى مقارنة الإنجازات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد بين مجموعات تتعهد وتتولى وتعمل في خدمة التعليم المدمج والتعليم المعتاد. وتم استعمال مجموعة من عينة عشوائية تضم (62) طالبا كعينات، وقسمت إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وتضم (30) طالبا، ومجموعة المراقبة وتضم (32)

طالبا على التوالي، والأدوات المستخدمة كانت نموذج كوبر وخطة الدرس وسيط تعليمي عن بعد وعلى حاسوب وتكنولوجيا المعلومات. مقياس معيار التفكير الناقد. مقياس ومعيار الانجازات الأكاديمية. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي (mean x)، والانحراف المعياري (Standard Deviation; SD) ومانوفا، اتجاه واحد (one–way MANOVA). وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية مع خدمة التعليم المدمج قامت بتحقيق إنجازات أكاديمية، ومهارات التفكير الناقد أعلى من مجموعة المراقبة بمستوى دلالة (a= 0.05). إن تطبيق نموذج كوبر (Copper Model) في تعلم الخدمة المدمج، لتحسين الإنجازات الأكاديمية للطلبة الغير خريجين، وكذلك التفكير الناقد، وجد أنه عملي وفعال، وهذه الملاحظة تتوافق وتنسجم مع دراسات واكتشافات العديد من أساتذة وفلاسفة التعليم. والممارسات الميدانية الحقيقية، تعطي الطلبة (المتعلمين) فرص تعلم حاسمة لربط نظريات الصف الدراسي، مع حل مشاكل العالم الحقيقي (الواقعي) في مجتمعاتهم. وأكثر من ذلك تم إعطاء الطلبة الفرصة لاستخدام منصات (منابر) عن بعد للعمل معا، ومراجعة محتويات التعليم. وهذا يعني أن نموذج كوبر في تعلم الخدمة المدمج، قد أثبت أنه مفيد في التعليم، وفعال كمقياس تطويري.

وبيّن كولنز (Collins, 2020) أنّ نتائج الدراسات كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين مهارات التفكير الناقد والقدرة على القراءة بشكل فعال، وخلص إلى أن القدرة على التفكير الناقد أمر أساسي مكون للطلاب لتحقيق النجاح في القراءة. تتطلب الأنشطة المعقدة التي تنطوي عليها قراءة الطلبة للتعبير عن قدرات تتجاوز قراءة الكلمات المطبوعة في النصّ والانخراط في عملية بناء المعنى. وحافظ الكل القابل للفهم في الفصل على أن التفكير الناقد يُعد مهارة أساسية لدمج المعرفة الأساسية في أي موضوع. حيث ينشط الطلبة في مهارات التفكير الناقد للقراءة بكفاءة، وتحقيق الكفاءة في الاختبارات الموحدة، والحصول على مهارات وظيفية قابلة للتسويق. يعزز التفكير الناقد المساعي

الأكاديمية الموجهة ذاتيًا، والقادة من أصحاب التخصصات يعتبرون تعلم وتوجيه التفكير الناقد أمرًا ضروريًا للنجاح المهني مدى الحياة. وعلى الرغم من أن القادة التربويين اعتبروا اكتساب مهارة التفكير الناقد هدفًا مرغوبًا لطلاب المدارس الإعدادية والثانوية، إلا أن الطلبة الذين دخلوا التعليم الجامعي بتفكير غير كافٍ والقدرة على الفهم أظهروا ضعفاً في مهارات التفكير الناقد.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين الآتي:

من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع دراسة رودرجيز (Rodriguez, 2009) المراغي والأنوار وجاد (2014) اصلان، محمد (2015) سفيننجس وبير (Svenningsen & Pear, 2011) جو ولين & وا (Jou.; Lin, & Wu. 2016) جود ولاموريوكس وآتشسون وجيفريس ولنش وشيهان (Goode.; Lamoreaux.; Atchison.; Jeffress.; Lynch, & Sheehan, 2018) القحطاني (2018) ديشاي وشوفاجاسساتشكول وبيتسانغسري (Deechai.; Sovajassatakul & Petsangsri, 2019)، هادي ودي وأندانج (Hadi; Widi,& Endang, 2019) آل محيا (2020)، سافا مارت وثانوجساك (Phakakat and Sovajassatakul, 2020)، كوب (Copp, 2016).

وقد اختلفت عن الدراسة الحالية: من حيث المتغير التابع لكل دراسة وهي كوستلي وولانج (Costley & Lange, 2016)، إسكيف أوغلو (2018)، سيليفا وآخرون (De Silva, et al., 2019)، بين كوه (Koh, 2019)، واهيوني وسري وجاتميكو وبودي (Wahyuni & Jatmiko, 2019), فيتريا وفلورياستي (Fitria & Floriasti, 2020)، الهاجري (2020)، كوانز (Collins. 2020)، إستيفان (Stefan, 2019)، هيدايا ورواملي (Hidayah & Ramli, 2020).

من حيث المنهج المستخدم: اصلان، محمد (2015) المراغي والأنوار وجاد (2014) القحطاني (2018) الهاجري (2020) ال محيا (2020) جياكومو، ليزا (Giacumo, Lisa A. 2020) هادي ودي وأندانج (Hadi.; Widi & Endang, 2019) رودرجيز (Rodriguez. 2009).

وقد اختلفت عن دراسة الحالية: من حيث المنهج الشبه التجريبي أو الوصفي أو البرنامج المستخدم في التطبيق لكل دراسة وهي كوستلي وولانج (Costley & Lange, 2016)، إسكيف أوغلو (2018)، سيليفا وآخرون (De Silva, et al., 2019)، بين كوه (Koh, 2019)، واهيوني وسري وجاتميكو وبودي (Wahyuni & Jatmiko, 2019)، كوانز (Collins, 2020)، إستيفان (Stefan,2019)، فيتريا وفلورياستي (Fitria, & Floriasti, 2020)، هيدايا ورراملي (Hidayah & Ramli, 2020).

من حيث العينة: اتفقت الدراسة من حيث العدد المتقارب لعينة الدراسة وكانت الفئة لصالح الذكور، الهاجري (2020) ال محيا (2020) اصلان، محمد (2015) المراغي والأنوار وجاد (2014) القحطاني (2018) فيتريا وفلورياستي (Fitria & Floriasti, 2020) سافا مارت وثانوجساك (Phakakat and Sovajassatakul, 2020).

واختلفت عن الدراسة الحالية: إسكيف أوغلو (2018)، كوه (Koh, 2019) سفيننجس وبير (Svenningsen & Pear, 2011) سيليفا وآخرون .(De Silva, et al., 2019)، واهيوني وسري وجاتميكو وبودي (Wahyuni & Jatmiko, 2019)، إستيفان (Stefan, 2019) كوب (Copp, 2016)، كوستلي ولانج (Costley & Lange, 2016)، اسكيف اوغلو (2018) هيدايا وراملي (Hidayah & Ramli, 2020) ديشاي وشوفاجاسساتشكول وبيتسانغسري

(Deechai; Sovajassatakul & Petsangsri, 2019)، هادي ودي واندانج (Hadi; Widi & Endang, 2019) جياكومو، ليزا (Giacumo, Lisa A., 2020)

من حيث أدوات الدراسة المستخدمة: اتفقت الدراسة رودرجيز (Rodriguez, 2009) من حيث استخدام اختبار كاليفورنيا للإختبار الناقد، واتفقت أيضا باستخدامها التعليم المدمج، واستخدام شبكة الإنترنيت ومن حيث التقارب حجم العينة التي تم استخدامها في التطبيق.

أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تُعدّ الأولى في الأردن – في حدود علم الباحثة – التي بحثت في أثر استخدام استراتيجية التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن لمادة التاريخ. وتميّزت من وجهة نظر الباحثة بتطبيق الدراسة في ظل جائحة كورونا حيث تم استخدام منصة (Zoom) لعرض المحتوى التعليمي، وإعتبار هذه المنصة هي الحل الأمثل للقاء الطلبة والتفاعل معهم عبر النشاطات والفيديوات.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

تمهيد

تناول هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات التي اتبعت لتحقيق أهداف الدراسة من حيث: منهجية الدراسة وتحديد مجتمعها وعينتها، ووصف الأدوات التي استخدمت في جمع البيانات، والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات تنفيذ الدراسة. وتحديد متغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات وتحليلها وصولاً إلى النتائج.

منهج الدراسة

بناءً على طبيعة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي ذو الأختبار القبلي والبعدي والمرجأ لمجموعتين تجريبية وضابطة، لملائمته لأغراض الدراسة، حيث خضع المتغير المستقل (التعليم المدمج) للتجربة وقياس أثره على المتغير التابع (التفكير الناقد) لدى طلبة المجموعة التجريبية، وأنّ هذا التصميم كان مناسبً للإجابة عن أسئلة الدراسة بالشكل المناسب والدقيق من خلال الحصول على بيانات كاملة. واعتمدت الباحثة على مسارين هما: الأول نظري، والثاني ميداني، إذ استخدمت في

المسار النظري أسلوب المسح المكتبي، من خلال اطلاع الباحثة على الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية، والدراسات السابقة المتوافرة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، لبناء الخلفية النظرية لها. أما المسار الميداني، اعتمد على الأسلوب الكمّي لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن الأساسي الذين يدرسون في المدارس الخاصة في لواء وادي السير، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2020)،

والذي بلغ عددهم (813) طالباً حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم/ مديرية التعليم الخاص لسنة (2021/2020).

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من مدارس المدار الدولية، بالطريقة القصدية؛ لأن الإمكانات التكنولوجية اللازمة لتنفيذ التعليم المدمج عن بُعد متوافرة في هذه المدارس، إضافة لتعاون إدارة المدرسة ومعلمة التاريخ للصف الثامن الأساسي مع الباحثة لتسهيل إجراءات الدراسة وتطبيق أداتها. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية لشعبتين إحداهما المجموعة التجريبية وتدرس باستخدام التعليم المدمج وعدد طلابها (30) طالباً، والثانية المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة المعتادة وعدد طلابها (30) طالباً.

أدوات الدراسة

أولاً: اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000)
California Critical Thinking Skills Test (CCTST), (2000):

أشار مرعي ونوفل (2007) أنه تم بناء اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد استناداً إلى التعريف الذي تم التوصل إليه في إجماع الخبراء في مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية (APA). يشتمل هذا الاختبار على قياس خمس مهارات للتفكير الناقد هي: 1. مهارات التحليل مكونة من (6) فقرات، 2. والاستقراء مكونة من (6) فقرات، 3. والاستدلال مكونه من (12) فقرة، 4. والاستنتاج مكونه من (4) فقرات، 5. والتقييم مكونه من (6) فقرات.

وبناءً على ذلك تم مراجعة إجراءات تعريب وتطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد كما وردت في دراسة كل من: مرعي ونوفل (2007)، ودراسة سليمان (2012)، ودراسة النبهاني (2017) على النحو الآتي:

دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد:

الصدق الظاهري

تم التأكد من صدق المحتوى من قبل الدكتور توفيق مرعي ومحمد نوفل (مرعي، نوفل2007) عندما تم تعريبه وقياس مدى ملائمة فقراته البالغ عددها (34) فقرة، لمهارات التفكير الناقد وهي التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج والتقييم.

ثبات الاختبار بصورته المعدلة:

تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات كودر-ريشاردسون-20، ومعامل ثبات الإعادة. ويبين الجدول رقم (1) نتائج التحليل:

الجدول رقم (1)

قيم معاملات الثبات لاختبار التفكير الناقد ومهاراته

أداة الدراسة	المهارات	معامل الثبات المحسوب			
		كرونباخ ألفا	كودر-ريشاردسون-20	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون
اختبار التفكير الناقد	التحليل	0.773	0.830	0.851	0.775
	الاستقراء	0.816	0.842	0.864	0.905
	الاستدلال	0.851	0.881	0.834	0.89
	الاستنتاج	0.745	0.801	0.849	0.771
	التقييم	0.848	0.889	0.85	0.908
	الأداة الكلية	0.954	0.971	0.881	0.972

ويلاحظ من الجدول رقم (1) أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مرتفعة، وهذا يعزز من دقة الأداة ومناسبتها للتطبيق لتحقيق أغراض الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار التفكير الناقد

يبين الجدول رقم (2) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير الناقد.

الجدول رقم (2)

قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير الناقد.

المهارات	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
التحليل	1	0.70	0.73
	2	0.40	0.45
	3	0.43	0.32
	4	0.50	0.63
	5	0.43	0.67
	6	0.70	0.73
الاستقراء	7	0.63	0.73
	8	0.57	0.42
	9	0.67	0.35
	10	0.67	0.64
	11	0.57	0.70
	12	0.53	0.62
الاستدلال	13	0.47	0.65
	14	0.47	0.36
	15	0.60	0.50
	16	0.57	0.73
	17	0.73	0.36
	18	0.70	0.73
	19	0.53	0.71
	20	0.57	0.54
	21	0.50	0.31
	22	0.70	0.73
	23	0.60	0.70
	24	0.53	0.62
الاستنتاج	25	0.47	0.65
	26	0.47	0.36
	27	0.63	0.56
	28	0.57	0.73
التقييم	29	0.73	0.38
	30	0.70	0.50
	31	0.63	0.55
	32	0.60	0.70
	33	0.53	0.62
	34	0.47	0.65

ويتّضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الصعوبة في نموذج الصورة الأولية للإختبار التحصيلي تراوحت بين (0,40–0,73)، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0,31–0,73)، وبعد النظر بالفقرات التي تحقق الإحصائيات المتبعة في هذه الدراسة وهي الإحصائيات المقترحة من قبل (Eble,1972؛ عودة، 2010) والتي تتلخص بالآتي:

1. الفقرات التي معامل تمييزها(سالب) تحذف ولا داعي للإحتفاظ بها.
2. الفقرات التي معامل تمييزها من (0 –0,19) تعتبر ضعيفة التمييز وينصح بحذفها.
3. الفقرات التي معامل تمييزها من (0,19–0,39) ذات تمييز مقبول وينصح بتحسينها.
4. أي فقرة معامل تمييزها أعلى من (0,39) تعتبر فقرة ذات تمييز جيد ويمكن الاحتفاظ بها.
5. أي فقرة معامل صعوبتها بين (0,30–0,80) تعتبر مقبولة ويمكن الاحتفاظ بها.

قامت الباحثة في ضوء هذه المعايير بقبول جميع فقرات اختبار مهارات التفكير الناقد (34 فقرة).

تصحيح الاختبار

تكوّن اختبار كاليفورنيا بصورته النهائية من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها أربعة بدائل، وبعض الفقرات لها خمس بدائل، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة غير الصّحيحة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للإختبار من (صفر –34) درجة، وشملت مهارات: التحليل، الاستقراء، والتقييم لكل مهارة منها (6) درجات، وكان لمهارة الإستنتاج (4) درجات، ولمهارة الإستدلال (12) درجة.

ثانياً: المادة التعليمية

اختارت الباحثة وحدة الممالك العربية شمال الجزيرة العربية التي تتضمن مملكة المناذرة، ومملكة الغساسنة، ومملكة كندة، للأسباب الآتية:

- التسلسل العلمي والمنطقي لدروس الممالك العربية.
- احتواء الوحدة على مهارات التفكير الناقد واعتمادها عليها بشكل كبير.

- صعوبة تعلم الوحدة بناءً على شكوى المعلمات والطلبة.

قامت الباحثة بعمل تحليل لمحتوى المادة (وحدة الممالك العربية شمال الجزيرة العربية التي تتضمن مملكة المناذرة ومملكة الغساسنة ومملكة كندة) وكتابة أهدافها حسب لائحة المواصفات وشملت الآتي:

- تم إختيار إختبار التفكير الناقد بناءً على الأهداف التعليمية.
- تم إختيار اختبار التفكير الناقد من بحث الدكتور توفيق مرعي ومحمد نوفل (مرعي، نوفل 2007) وقد تكون من (34) فقرة اختيار من مُتعدد لمجموعة من المهارات وهي: التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم/ للصف الثامن الأساسي لعام 2020/ 2021

.

خطوات بناء المادة التعليمية حسب التعليم المدمج

تكوّنت المادة التعليمية (وحدة الممالك العربية شمال الجزيرة العربية) من الدروس: مملكة المناذرة ومملكة الغساسنة ومملكة كندة، والتي تعتمد اعتمادا أساسياً على عرض مجموعة من المعالم الأثرية المتواجدة في الممالك العربية، وعرض صور توضيحية عن أهم الانجازات التي حدثت في المماليك من الناحية الاقتصادية والأدبية والعمارة والفنون، لذلك اعتمدت الباحثة في تطبيقها للدروس استخدام أسلوب التعليم المدمج الذي يكون التعليم فيه وجها لوجه وعن بعد، لكن خلال الظروف الحالية التي يشهدها العالم وهي جائحة كورونا اعتبرت الباحثة أنّ التعليم وجهاً لوجه عن طريق استخدام تطبيق من تطبيقات شبكة الانترنيت وهو برنامج (Zoom) والذي يعتمد على تقديم المادة التعليمية هو الحل الأمثل للقاء الطلبة لعرض المادة العلمية، وتم إستخدام برنامج (Power Point) الذي يوضّح المحتوى التعليمي بشكل أيسر وأسهل بالنسبة للطلبة. أمّا عن بعد فتم من خلال تزويد الطلبة برابط فيديو يتحدث بشكل مبسط عن الممالك العربية؛ حتى تتضح المادة بشكل مفصل، مما يزيد من الحماس والتشويق عند الطلبة.

متغيرات الدراسة

- **المتغير المستقل:** وهو طريقة التدريس: التدريس باستخدام استراتيجية التعليم المدمج.
- **المتغير التابع:** وهو التفكير الناقد ويقاس بالدرجة الكلية الذي يحصل عليها الطلبة في اختبار التفكير الناقد، وعلى كل مهارة من مهاراته.

تصميم الدراسة

اتبعت دراسة الباحثة التصميم العاملي الذي يمكن تفسيره كما بالجدول رقم (3).

الجدول رقم (3)

تصميم الدراسة

مجموعات الدراسة	الاختبار القبلي	طريقة التدريس	الاختبار البعدي
G_1	O_1	X_1	O_3
G_2	O_2	–	O_4

حيث أن:

- G_1: المجموعة التجريبية.
- G_2: المجموعة الضابطة.
- O_1: تطبيق الاختبار القبلي (التفكير الناقد) للمجموعة التجريبية.
- O_2: تطبيق الاختبار القبلي (التفكير الناقد) للمجموعة الضابطة.
- X_1: التدريس باستخدام التعليم المدمج.
- – : التدريس بالطريقة المعتادة.
- O_3: تطبيق الاختبار البعدي (التفكير الناقد) للمجموعة التجريبية.
- O_4: تطبيق الاختبار البعدي (التفكير الناقد) للمجموعة الضابطة.

إجراءات الدراسة

تمت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

1- ضبط وتحديد مشكلة الدراسة وتوضيح المتغيرات التابعة لها وأسئلتها.

2- الرجوع إلى الأدب النظري التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

3- الرجوع إلى منهاج التاريخ للصف الثامن الأساسي ودليل المعلم للمادة التعليمية.

4- تحليل وحدة الممالك العربية شمال الجزيرة العربية التي تتضمن (مملكة المناذرة، مملكة الغساسنة، مملكة كندة) من منهاج التاريخ للصف الثامن الأساسي.

5- تحضير أداة الدراسة (اختبار التفكير الناقد) بصورته المعتمدة، ويتكون من مهارة التحليل التي تتضمن (6) فقرات ومهارة الاستقراء التي تتضمن من (6) فقرات، ومهارة الاستدلال التي تتضمن (12) فقرة، ومهارة الاستنتاج التي تتضمن (4) فقرات ومهارة التقييم التي تتضمن (6) فقرات.

6- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط كما في الملحق رقم (1).

7- الحصول على كتاب من وزارة التربية والتعليم إلى مديرية التعليم الخاص كما في الملحق (3).

8- تحديد عينة الدراسة بإختيار مدرسة بالطريقة القصدية، واختيار شعبتين بالطريقة العشوائية، لتنفيذ الدراسة.

9- زيارة مدارس المدار الدولية، ومقابلة مديرة المدرسة ومعلمة التاريخ للصف الثامن الأساسي للإطلاع على أهمية هدف الدراسة، وإجراء عدة اجتماعات معهم لتوضيح كيفية تطبيق الدراسة وأدواتها.

10- قامت الباحثة بمساعدة معلمات الصّف الثامن الأساسي في التطبيق القبلي لأداة الدراسة على أفراد العينة.

11- بعد الانتهاء من الخطط التدريسية، قامت الباحثة بمساعدة معلمة التاريخ للصف الثامن الأساسي في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد على أفراد العينة.

12- تدريس المادة التعليمية (وحدة الممالك العربية شمال الجزيرة العربية التي تتضمن مملكة المناذرة ومملكة الغساسنة ومملكة كندة) بإستخدام إستراتيجية التعليم المدمج للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تم أستخدام الطريق المعتادة بإستخدام منصة Zoom لكلا المجموعتين.

13- تصحيح إجابات الطلبة على اختبار التفكير القبلي والبعدي والمرجأ، وتفريغ البيانات في جداول خاصة، وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي، وتحليلها إحصائياً وتفسير النتائج.

14- رصد نتائج الدراسة، ومناقشتها، واستخلاص التوصيات في ضوء ما تم الوصول اليه.

المعالجة الإحصائية

لتحليل بيانات الدراسة وبعد الانتهاء من جمع البيانات، وتفريغ استجابات أفراد العينة، تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) وحساب الآتي:

1. حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الإختبار، وذلك بإيجاد نسبة من أجاب عن الفقرة إجابة صحيحة ممن حاولوا الإجابة عليها.
2. حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الإختبار، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين نتائج المفحوصين على هذه الفقرة ونتائجه مع علاقة الاختبار الكلي والمعروف باسم (Corrected item total correlation, r_{it}).
3. حساب معامل ثبات الإتساق الداخلي لنموذجي الإختبار باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات كودر-ريتشاردسون (KR-20)، ومعامل ثبات الإعادة، ومعامل ثبات التجزئة النصفية المصحّح بمعادلة سبيرمان براون.
4. حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي والمرجأ.
5. استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA.

الفصـل الرابـع

نتـائـج الـدراسـة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، والتي هدفت إلى معرفة أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ.

ولكي يتم التحقق من تكافؤ المجموعتين جرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين. ويبين الجدول رقم (4) نتائج التحليل المتعلقة بالإختبار (القبلي) لمهارات التفكير الناقد بالشكل الكلي قبل بدء التدريس.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للأداء القبلي

أداة الدراسة	المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
مهارات التفكير	الأداء الكلي	الضابطة	30	9.37	2.89	2.89	0.511	58	0.578
		التجريبية	30	8.93	3.10	3.10			

يتبين من نتائج الجدول رقم (4) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد (القبلي)، حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05). وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة.

وفيما يأتي عرضاً للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في مهارات التفكير الناقد بين طلبة المجموعة (التجريبية) يُعزى للتعليم المدمج؟"

جرى حساب قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للتطبيق البعدي. ويبين الجدول رقم (5) نتائج التحليل على الإختبار ككل:

الجدول رقم (5)

الأداء البعدي في اختبار مهارات التفكير الناقد (N=30)

المهارات	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الوسط الحسابي المعدل
التحليل	التجريبية	4.10	1.42	0.26	4.103
	الضابطة	2.23	1.22	0.22	2.231
الإستقراء	التجريبية	3.47	1.31	0.24	3.496
	الضابطة	1.90	0.71	0.13	1.898
الإستدلال	التجريبية	7.17	2.41	0.44	7.164
	الضابطة	4.40	2.08	0.38	4.403
الإستنتاج	التجريبية	2.87	1.22	0.22	2.858
	الضابطة	1.30	0.84	0.15	1.309
التقييم	التجريبية	3.50	1.50	0.27	3.462
	الضابطة	2.07	0.94	0.17	2.104
الأداة الكلية (اختبار مهارات التفكير الناقد)	التجريبية	21.10	6.07	1.11	21.086
	الضابطة	11.90	2.81	0.51	11.914

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ظاهرية في الأداء البعدي (إختبار مهارات التفكير الناقد) بين المجموعتين. ولمعرفة دلالات الفروق أستخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، ولكل مهارة من مهارات التفكير الناقد على حدى وكما يأتي:

أولاً: مهارة التحليل

لمعرفة دلالات الفروق أستخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ويبين الجدول رقم (6) نتائج تحليل لمهارة التحليل:

الجدول رقم (6)

تحليل التباين (ANCOVA)- لمهارة التحليل في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا – الدلالة العلمية	حجم الاثر
الأداء القبلي	0.186	1	0.186	0.104			
المجموعة	52.443	1	52.443	29.341	0.000	0.340	كبير
الخطأ	101.880	57	1.787	-	-		
الكلي	154.333	59	-	-	-		

a.R Squared = 0.365 (Adjusted R Squared = 0.342)

يتبين من نتائج الجدول رقم (6) وجود فروق في مهارة التحليل بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (52.443) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.340)، وهذا يشير إلى أن نسبة (34.0 %) من التباين بين المجموعتين في مهارة التحليل يُعزى لأثر المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبير، وتم تحديده بالإعتماد على معاير تحديد الأثر الموضوعة من قبل كوهين في عام 1988 (Cohen) حيث قسم حجم الأثر الى صغير (0.01)، ومتوسط (0.06)، وكبير(0.14)، وقد طورت هذه المعاير للمقارنة بين هذه المجوعات الغير مقيدة (Lakens,2013).

ثانياً: مهارة الاستقراء

لمعرفة دلالات الفروق أستخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ويبين الجدول رقم (7) نتائج تحليل لمهارة الإستقراء:

الجدول رقم (7)

تحليل التباين (ANCOVA)- لمهارة الاستقراء في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا- الدلالة العلمية	حجم الاثر
الأداء القبلي	0.821	1	0.821	0.738			
المجموعة	36.998	1	36.998	33.292	0.000	0.369	كبير
الخطأ	63.346	57	1.111	-			
الكلي	100.983	59	-	-			

a.R Squared =0.373 (Adjusted R Squared = 0.366)

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (7) وجود فروق في مهارة الإستقراء بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (33.292) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.369) وهذا يشير الى نسبة (36.9%) من التباين بين المجموعتين في مهارة الاستقراء يُعزى لاستخدام التعليم المدمج لدى المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبير (Lakens,2013).

ثالثاً: مهارة الاستدلال

لمعرفة دلالات الفروق استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ويبين الجدول رقم (8) نتائج تحليل لمهارة الاستدلال:

الجدول رقم (8)

تحليل التباين (ANCOVA)- لمهارة الاستدلال في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا - الدلالة العلمية	حجم الاثر
الأداء القبلي	2.875	1	2.875	0.564			
المجموعة	114.369	1	114.369	22.441	0.000	0.282	**كبير**
الخطأ	290.491	57	5.096				
الكلي	408.183	59					

a.R Squared =0.30 (Adjusted R Squared = 0.280)

يتضح من نتائج الجدول رقم (8) وجود فروق في مهارة الاستدلال بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (22.441) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.282) وهذا يشير إلى أن التعليم المدمج الذي أثر بنسبة (28.2%) من التباين بين المجموعتين في مهارة الاستدلال يُعزى لاستخدام التعليم المدمج لدى المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبير (Lakens,2013).

رابعاً: مهارة الاستنتاج

لمعرفة دلالات الفروق استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ويبين الجدول رقم (9) نتائج تحليل لمهارة الاستنتاج:

الجدول رقم (9)

تحليل التباين (ANCOVA)- لمهارة الاستنتاج في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا – الدلالة العلمية	حجم الأثر
الأداء القبلي	6.909	1	6.909	6.926			
المجموعة	35.973	1	35.973	36.063	0.000	0.388	**كبير**
الخطأ	56.858	57	0.998				
الكلي	100.583	57					

a.R Squared =0.240 (Adjusted R Squared = 0.231)

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (9) وجود فروق في مهارة الإستنتاج بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (36.063) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.388) وهذا يشير إلى أن نسبة (38.8%)من التباين بين المجموعتين في مهارة الاستنتاج يُعزى لأثر المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبير (Lakens,2013).

خامساً: مهارة التقييم

لمعرفة دلالات الفروق استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ويبين الجدول رقم (10) نتائج تحليل لمهارة التقييم:

الجدول رقم (10)

تحليل التباين (ANCOVA)– لمهارة التقييم في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا – الدلالة العلمية	حجم الاثر
الأداء القبلي	5.406	1	5.406	3.585			
المجموعة	27.246	1	27.246	18.067	0.000	0.241	**كبير**
الخطأ	85.960	57	1.508				
الكلي	122.183	59					

a.R Squared =0.551 (Adjusted R Squared = 0.490)

يتبين من نتائج الجدول رقم (10) وجود فروق في مهارة التقييم بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (18.067) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.241) وهذا يشير إلى أن نسبة (24.1%) من التباين بين المجموعتين في مهارة التقييم يُعزى لاستخدام التعليم المدمج لدى المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبير (Lakens,2013).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) في التفكير الناقد بين طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) يُعزى لطريقة التدريس (مدمج، معتادة)؟»

يظهر من الجدول رقم (5) المشار إليه أعلاه، وجود فروق ظاهرية في الأداء البعدي (إختبار التفكير الناقد) بين المجموعتين. ولمعرفة دلالات الفروق استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، للتفكير الناقد على الأداء الكلي (البعدي)، والجدول رقم (11) يبين ذلك:

الجدول رقم (11)

تحليل التباين (ANCOVA)- للتفكير الناقد الأداء الكلي (البعدي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا - الدلالة العلمية	حجم الاثر
الأداء القبلي	2.053	1	2.053	0.090			
المجموعة	1255.313	1	1255.313	55.238	0.000	0.492	كبير
الخطأ	1295.347	57	22.725				
الكلي	2567.000	59					

يتضح من نتائج الجدول رقم (11) وجود فروق في الأداء الكلي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في أختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (55.238) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.492) وهذا يشير إلى أن نسبة (49.2%) من التباين بين المجموعتين في التفكير الناقد يُعزى لأثر المجموعة التجريبية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي ينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في مهارات التفكير الناقد بين نتائج طلبة المجموعة (التجريبية) في الاختبار البعدي والاختبار المرجأ؟»

جرى حساب قيم الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية للتطبيق البعدي والمرجأ لطلاب المجموعة التجريبية، وكذلك اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired Sample t-test). ويبين الجدول رقم (12) النتائج:

الجدول رقم (12)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين في الأداء البعدي في الإختبار المرجأ لطلبة المجموعة التجريبية (N=30)

المهارات	الاختبار	الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التحليل	التجريبية	البعدي	4.10	1.42	0.26	1.00	29	0.326
		المرجأ	4.17	1.23	0.23			
الاستقراء	التجريبية	البعدي	3.47	1.31	0.24	1.278	29	0.211
		المرجأ	3.33	1.06	0.19			
الاستدلال	التجريبية	البعدي	7.17	2.41	0.44	1.439	29	0.161
		المرجأ	7.03	2.16	0.39			
الاستنتاج	التجريبية	البعدي	2.87	1.22	0.22	1.440	29	0.160
		المرجأ	2.93	1.17	0.21			
التقييم	التجريبية	البعدي	3.50	1.50	0.27	1.756	29	0.090
		المرجأ	3.73	1.23	0.22			
الأداة ككل	التجريبية	البعدي	21.10	6.07	1.11	0.320	29	0.751
		المرجأ	21.20	5.05	0.92			

يتبين من الجدول رقم (12) من نتائج التحليل عدم وجود فرق دال احصائياً في الأداء البعدي لإختبار مهارات التفكير الناقد والإختبار المرجأ.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي ينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في مهارات التفكير الناقد بين طلبة المجموعة (التجريبية) حسب الوزن التأثيري لمهارات التفكير الناقد؟»

جرى حساب قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي. ويبين الجدول رقم (13) نتائج التحليل:

الجدول رقم (13)

ترتيب المهارات حسب الوزن التأثيري لمهارات التفكير الناقد

المهارات	المجموعة	الوسط الحسابي البعدي	الوسط الحسابي المرجأ	الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن التأثيري
التحليل	التجريبية	4.10	4.17	68.33%	2
الاستقراء	التجريبية	3.47	3.33	57.83%	5
الاستدلال	التجريبية	7.17	7.03	59.75%	3
الاستنتاج	التجريبية	2.87	2.93	71.75%	1
التقييم	التجريبية	3.50	3.73	58.33%	4

يتبين من نتائج الجدول رقم (13) ترتيب المهارات حسب الوزن التأثيري لمهارات التفكير الناقد، حيث احتلت المركز الأول مهارة الإستنتاج، وجاءت مهارة التحليل في المركز الثاني، ومهارة الإستدلال في المركز الثالث، أما في المركز الرابع فجاءت مهارة التقييم تلتها مهارة الإستقراء.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة التي هدفت على معرفة أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في مهارات التفكير الناقد بين طلاب المجموعة (التجريبية) يُعزي للتعليم المدمج؟»

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومن خلال الإطلاع على جدول رقم (5) ويلاحظ من نتائج التحليل وجود فروق ظاهرية في الأداء البعدي (إختبار مهارات التفكير الناقد) بين المجموعتين، لطلاب الصف الثامن الأساسي على إختبار مهارات التفكير الناقد بين مجموعتي الدارسة، ولصالح الطلاب الذين تعلّموا باستخدام التعليم المدمج، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (21.10) بانحراف معياري (6.07) بينما المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة (11.90) بانحراف معياري (2.81). حيث بلغ حجم الأثر كبير (0.492) وهذا يشير إلى أن استخدام التعليم المدمج أثر بنسبة (49.2%) من التباين بين المجموعتين يعزى لأثر المجموعة التجريبية. مما يثبت أن استخدام التعليم المدمج له أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثامن الأساسي في تدريس مادة التاريخ كما هو مبين بجدول (5).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توظيف التعليم المدمج في تدريس مادة التاريخ، حيث تم تدريس الوحدة بطريقة جديدة مستخدمة منصة زووم (Zoom) لعرض المحتوى التعليمي بإستخدام power point والفيديوات التعليمية، ومميزه بعيدة عن النمط المعتاد، مما ساعد الطلبة على التعامل مع الحقائق وفهمها واكتساب المعلومة، وساعد أيضا على تنمية مهارات التفكير الناقد، الاستنتاج

والتحليل، والاستدلال والتقييم والاستقراء على التوالي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة رودرجيز (Rodriguez, 2009).

أما على مستوى كل مهارة على حدى فيمكن تفسير النتائج على النحو الآتي:

أولاً: مهارة التحليل

يتبين من نتائج الجدول رقم (6) وجود فرق في مهارة التحليل بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (52.443) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0.05)**، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.340)، وهذا يشير إلى أن استخدام التعليم المدمج أثر بنسبة 34.0 % من التباين بين المجموعتين يعزى لأثر المجموعة التجريبية. وقد احتلت مهارة التحليل المركز الثاني من بين مهارات التفكير.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن هذه المهارة تعنى بتفكيك وتركيب النصوص واستخدام الكلمات تبعًا للقضية أو الموقف أو المشكلة، الأمر الذي يحسن من اللغة ومهارات العرض لدى المتعلمين، كما قد يكون لطريقة التعليم المدمج بإستخدام منصة زووم (Zoom) في التدريس الطلبة، حيث كان لها أثر في تحقيق نتائج مرضية عبر القاء الذي تم بين المعلمة والطلبة.

ثانياً: مهارة الاستقراء

يُلاحظ من نتائج الجدول رقم (7) وجود فرق في مهارة الاستقراء بين المجموعة الضابطة والتجريبية في إختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (33.292) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.369) وهذا يشير الى أن استخدام التعليم المدمج الذي أثر بنسبة (36.9%) من التباين بين المجموعتين يعزى لأثر

المجموعة التجريبية. وقد احتلت مهارة الإستقراء المركز الخامس من بين مهارات التفكير. وقد تعزى هذه النتيجة إلى استخدام منصة زووم (Zoom). وقد يكون لطبيعة المهارة نفسها أثرها في هذه النتيجة، والتي تركز على أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، مثل الإثباتات العلمية والتجارب، كما تتضمن هذه المهارة الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث سابقة. وقد يكون لتنظيم المحتوى التعليمي حسب تقنية التعليم المدمج أثرها في زيادة مستوى دافعية الطلبة من خلال إدراكهم لأهمية الموضوع الذي يدرسونه.

ثالثاً: مهارة الاستدلال

يتضح من نتائج الجدول رقم (8) وجود فرق في مهارة الاستدلال بين المجموعة الضابطة والتجريبية في إختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (22.441) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0.05)**، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.282) وهذا يشير إلى أن التعليم المدمج الذي أثر بنسبة (28.2%) من التباين بين المجموعتين يعزى لأثر المجموعة التجريبية. وقد احتلت مهارة الاستدلال المركز الثالث من بين مهارات التفكير. وقد تعزى هذه النتيجة إلى استخدام منصة زووم (Zoom) وتنظيم وإثراء المحتوى التعليمي بالعديد من المواقف المثيرة للتفكير. وقد يكون لطبيعة المهارة نفسها أثرها في هذه النتيجة، وقد يكون لممارسة الطلبة لمجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات وتجعلهم يشعرون بعمليات التفكير التي يقومون بها، والبحث عن الأدلة والتوصل إلى نتائج، أثره في التعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية، مما ينعكس ايجاباً على إتقان مهارة الاستدلال.

رابعاً: مهارة الاستنتاج

يُلاحظ من نتائج الجدول رقم (9) وجود فرق في مهارة الإستنتاج بين المجموعة الضابطة والتجريبية في إختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (36.063) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.388) وهذا يشير إلى أن استخدام التعليم المدمج الذي أثر بنسبة (38.8%) من التباين بين المجموعتين يعزى لأثر المجموعة التجريبية. وقد احتلت مهارة الاستنتاج المركز الأول من بين مهارات التفكير. وقد تعزى هذه النتيجة إلى المحتوى التعليمي المنظم وتوفيره العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة. وقد تُحسن استراتيجية التعليم المدمج قدرة الطلبة في تعلم المادة التعليمية وتُحفزهم على استخدام عمليات التفكير المختلفة. وقد يكون لاستخدام منصة زووم(Zoom) كتقنية جديدة أثرها في احتلال مهارة الإستنتاج المركز الأول من بين مهارات التفكير الناقد.

خامساً: مهارة التقييم

يتبين من نتائج الجدول رقم (10) وجود فرق في مهارة التقييم بين المجموعة الضابطة والتجريبية في إختبار التفكير الناقد القبلي، حيث بلغت قيمة ف (18.067) بمستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **($\alpha = 0.05$)**، حيث كان الوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بالوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة الدلالة العملية (0.241) وهذا يشير إلى أن استخدام التعليم المدمج الذي أثر بنسبة (24.1%) من التباين بين المجموعتين يعزى لأثر المجموعة التجريبية. وقد احتلت مهارة التقييم المركز الرابع من بين مهارات التفكير. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تعليم التفكير الناقد أصبح متطلبا وهدفا رئيساً في عملية التعليم، وقد يكون لتنظيم المحتوى التعليمي بما يتوافق واستراتيجية التدريس، وقد يكون لاستخدام منصة زووم (Zoom) أثرها في هذه النتيجة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في التفكير الناقد بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) يُعزي لطريقة التدريس (مدمج، معتادة)؟»

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومن خلال الإطلاع على جدول رقم (5) ويلاحظ من نتائج التحليل وجود فروق ظاهرية في الأداء البعدي (إختبار التفكير الناقد) بين المجموعتين، لطلاب الصف الثامن الأساسي على إختبار التفكير الناقد بين مجموعتي الدارسة، ولصالح الطلاب الذين تعلموا باستخدام التعليم المدمج، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (21.10) بانحراف معياري (6.07) بينما المجموعة الضابطة (21.20) بانحراف معياري (5.05). مما يثبت أن استخدام التعليم المدمج له أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثامن الأساسي في تدريس مادة التاريخ كما هو مبين بجدول (5).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توظيف التعليم المدمج في تدريس مادة التاريخ، حيث تم تدريس الوحدة بطريقة جديدة مستخدمة منصة زووم (Zoom)، وتوظيف برنامج العروض التقديمية (power point) بإعداد الرسومات المتعلقة بـالمنهج الدراسي، وكـذلك عرض المواد التعليمية بطريقة مميزه بعيدة عن النمط المعتاد، مما ساعد الطلبة على التعامل مع الحقائق وفهمها واكتساب المعلومة، وساعد أيضا على تنمية مهارات التفكير الناقد, وذلك من خلال تقديم المعلومات بشكل هادف وأكثر دافعية ، وتنمية المهارات والإتقان ، وتنمية حب الاستطلاع والابتكار والعمل الجماعي، كذلك تنظيم المحتوى و تدعيمه باستخدام فدبوات تعليمية.

وكما تتفق نتائج هذه الدارسة مع العديد من الدارسات التي أكدت على أهمية التعليم المدمج في تطوير مهارات التفكير الناقد مع نتائج دراسات عديدة منها: دراسة رودرجيز (Rodriguez, 2009) التي تشير الى استخدام التعليم المدمج لأغراض تسهيلات التفكير الناقد لطلبة المرحلة الأولى في العلاج الوظيفي، ودراسة ال محيا (2020) التي أشارت على تنمية التفكير الناقد باستخدام إطار مجتمع الإستقصاء (CoI) في مقرر تم تدريسه ب التعليم الألكتروني المدمج، ودراسة أصلان، محمد

(2015) التي بحث في تعرف فاعلية توظيف التعليم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير الناقد في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر، ودراسة المراغي والأنوار وجاد (2014) اشارت الى التعرف على فاعلية برنامج في العلوم البيولوجية قائم على التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة جو ولين & وا (Jou; Lin, & Wu, 2016)التي بحثت في أثر بيئة التعليم المدمج على التفكير الناقد والتحول المعرفي للطلبة، ودراسة كوب (Copp, 2016) التي أشارت الى أن التفكير الناقد بالنسبة للطلبة الموهوبين في بيئة التعليم المدمج ، ودراسة القحطاني (2018)استقصت اثر تدريس الرياضيات باستخدام التعليم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول متوسط، ودراسة سافا مارت وثانوجساك (Phakakat and Sovajassatakul, 2020) التي أشارت إلى مقارنة الإنجازات الأكاديمية ومهارات التفكير الناقد بين مجموعات تعمل في خدمة التعليم المدمج والتعليم المعتاد، ودراسة ديشاي وشوفاجاسساتشكول وبيتسانغسري (Deechai; Sovajassatakul & Petsangsri, 2019) التي بحثت في تقييم مدى الحاجة لتطوير التعليم المدمج كوسيلة لتطوير التفكير الناقد للطلبة، ودراسة جود ولاموريوكس وآتشسون وجيفريس ولنش وشيهان(Goode.; Lamoreaux.; Atchison.; Jeffress.; Lynch, & Sheehan, 2018) التي أشارت الى أهمية المهارات الكمية والتفكير الناقد وآلية الكتابة في التعليم المدمج مع الأسلوب المباشر(وجها لوجه) لمناهج البحث الإحصائية، ودراسة هادي ودي وأندانج (Hadi; Widi,& Endang, 2019) التي بحثت في إختبار الفرضية والتي أوصت باستخدام التعليم المدمج لتنمية مهارات التفكير الناقد.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي ينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في مهارات التفكير الناقد بين نتائج طلبة المجموعة (التجريبية) في الإختبار البعدي والإختبار المرجأ؟»

جرى حساب قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي والمرجأ لطلاب المجموعة التجريبية، وكذلك اختبار (ت) لعينتين مترابطتين والمعروف باسم Paired Sample t-test. وتبين من الجدول رقم (12) عدم وجود فرق دال إحصائياً في الأداء البعدي لإختبار مهارات التفكير الناقد والإختبار المرجأ. وقد يعزى ذلك إلى فاعلية إستراتيجية التعليم المدمج في المحافظة على مهارات التفكير الناقد وفي تزويد الطلبة بمعلومات وحقائق وأفكار، ودورها في الإحتفاظ بها وتنظيمها داخل البنية المعرفية بشكل متسلسل، وطريقة تركيبها والتي تتفق مع مكونات العقل البشري تجعل التعليم بها ذا معنى. وقد أدّى التركيز على المعنى إلى إدراك أهمية تعلم مهارات التفكير الناقد، وتنمية قدرات الطلاب.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي ينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في مهارات التفكير الناقد بين طلبة المجموعة (التجريبية) حسب الوزن التأثيري لمهارات التفكير الناقد؟»

يتبين من الجدول رقم (12) من نتائج التحليل عدم وجود فرق دال احصائياً في الأداء البعدي لإختبار مهارات التفكير الناقد والإختبار المرجأ. يتبين من نتائج الجدول رقم (13) ترتيب المهارات حسب الوزن التأثيري لمهارات التفكير الناقد، حيث احتلت المركز الأول مهارة الإستنتاج وجاءت مهارة التحليل في المركز الثاني، ومهارة الإستدلال في المركز الثالث، أمّا في المركز الرابع فجاءت مهارة التقييم تلتها مهارة الاستقراء.

وحيث أن مهارات التفكير الناقد متكاملة ومتفاعلة ومكملة لبعضها، فإنه من المتوقع أن يلتفت الباحثون والممارسون بعناية إلى كيفية التكامل بين الأنشطة المختلفة الواجب تقديمها للطلبة من أجل تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وبطريقة مدروسة. فإن قوة وضعف الأنشطة المختلفة

يمكن تحليلها، واستقصاء أثرها على تعلم تلك المهارات. وحينئذ يكون التحدي في التكامل لأنشطة التعلم المختارة لتحديد التعلم المرغوب فيه. لذا يمكن أن يُعزى التفاوت الذي جاءت به هذه الدراسة في ترتيب مراكز مهارات التفكير الناقد إلى طبيعة الأنشطة المكلف بها الطلبة، والقراءات الإضافية و/أو إلى طبيعة المادة التعليمية (التاريخ) وتنظيمها، و/أو قدرة المعلم على إثارة دافعية الطلبة نحو التعليم من خلال إيجاد بيئة تفاعلية، و/أو لاستراتيجية التدريس (لتعليم المدمج) أثرها في هذه النتيجة والذي أصبح مشهورا أكثر من ذي قبل، ويبدو أنه قد أصبح اتجاهاً عاماً وسائداً وكثير التداول، ويصف "التعلم الحديث" بأنه الذي يهدف إلى أخذ مزايا التقنيات المستخدمة عن بُعد، و/أو عدم توافر التعليم الوجاهي بسبب جائحة كورونا والاعتماد على منصة زووم (Zoom)، و/أو للفروق الفردية بين الطلبة وقدراتهم الخاصة، وربما يكون التوقع الأخير هو الأقرب للواقع (في حدود) معرفة الباحثة وتوقعاتها.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج هذه الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

1. توظيف التعليم المدمج في التعليم بصورة عامة وتوظيفه في تعليم التاريخ بشكل خاص.
2. تنظيم المحتوى التعليمي بما يتناسب مع التعليم المدمج مما يساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.
3. عقد دورات تدريبية لمهارات التفكير الناقد لدى معلمي المدارس لمساعدتهم في تطوير المحتويات التعليمية التي يعلمونها للطلبة بحيث تتضمن تلك الدروس مهارات التفكير الناقد.
4. التركيز على استخدام التعليم المدمج وتنميته لمهارات التفكير الناقد عند الطلبة من أجل تقليل الفروق الفردية بينهم.

5. إجراء مزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى فئات عمرية في بداية السلم التعليمي.
6. استقصاء مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الاردنية.

مقترحات الدراسة

بناء على نتائج هذه الدراسة، توصي الباحثة بإجراء الدراسات الأتية:

1. دراسة أثر التعليم المدمج لمراحل دراسية أخرى في مادة التاريخ.
2. إجراء مقارنة بين التفكير الناقد والإبداعي.
3. أستقصاء اثر التعليم المدمج في التعليم عن بعد، من أجل إثراء العملية التعليمية بما يعود بالفائدة على الطلبة.
4. إجراء دراسة مماثلة في المرحلة الأساسية او الثانوية بمتغيرات لم ترد في هذه الدراسة.
5. استقصاء أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد ، مثل التفكير التأملي والتفكير الإبداعي، والناقد بمهاراته الخمسة وهي (التحليل، الاستقراء، الإستدلال، الإستنتاج، التقييم).
6. دراسة أثر تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعليم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

ال محيا، عبد الله (2020). أثر تطبيق إطار مجتمع الاستقصاء (CoI) في مقرر تعلم إلكتروني مدمج على تنمية مهارات التفكير الناقد، **مجلة كلية التربية جامعة سوهاج**، 76. 2735 – 2771.

ابراهيم، محمد أنور (2006). **التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ابو الريش، إلهام حرب (2013). **فاعلية برنامج تعليم قائم على التعليم المدمج في تحصيل طلاب الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة** (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الإسلامية– غزة. غزة، فلسطين.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (2007). **تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو شعبان، نادر خليل (2010). **أثر استخدام تدريس الاقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر قسم العلوم الانسانية (الأدبي) بغزة** (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الإسلامية –غزة، غزة، فلسطين.

أصلان، محمد (2015). **فاعلية توظيف التعليم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

آلك، فِشر (2009). **التفكير الناقد (ترجمة ياسر العيتي)**، الرياض: دار السيد للنشر (1970).

الإمام، محمد واسماعيل، عبدالرؤوف (2010). **التفكير الابداعي والناقد رؤية معاصرة**. عمّان: دار الرواق للنشر والتوزيع.

بورسلي، منى سليمان، أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (2017). **تنمية التفكير الناقد**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبدالرحمن (2020). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات.** عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحارثي، إبراهيم وأحمد مسلم (2002). **العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ.** الرياض: مكتبة الشقرى.

الحلاق، علي سامي علي (2007). **اللغة والتفكير الناقد اسس نظرية واستراتيجية تدريسية.** عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخوالدة، ناصر (2015). **أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لمرحلة الأساسية. دراسات العلوم التربوية،** 42 (3)، 983_1000.

الدريشوي، عبدالمهيمن (2019). أثر استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طلاب الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافية بمركز محافظة دهوك/ العراق. **مجلة العلوم التربوية،** 49 (1)، 271-286.

السبيعي، علي والقباطي، علي (2020). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية. **المجلة العربية للنشر العلمي.** 3 (7)، 553- 577.

السرور، ناديا هايل (2005). **تعليم التفكير في المنهج المدرسي.** عمّان: دار وائل للنشر.

سلامة، محمد (2015). **فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم المدمج في اكساب طلبة معلم صف مهارات دمج التكنلوجيا في التعليم واتجاهاتهم نحوها.** (رسالة ماجستير غير منشور). جامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج والتدريس.

سليمان، جمال (2012). درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق. **مجلة جامعة دمشق،** 27 (2)، 97-154.

السيد، هبة محمد وإبراهيم، غادة شحادة وزاهد، منال عبدالله (2018). فاعلية استخدام التعليم المدمج الإلكتروني e Blended Learning واستراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلم وفق نموذج فارك على مخرجات التعلم والدافعية. **مجلة كلية التربية** – جامعة كفر الشيخ. 11 (1)،1-30.

الشرمان، عاطف ابو حميد (2015). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس.** عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

الشقرات، محمود طافش (2009). **استراتيجيات التدريس والتقويم مقالات في تطوير التعليم.** عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الشهوان، عروبية (2014). **أثر التعليم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطلاب صف الاول الثانوي في مادة نظم المعلومات الادارية.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

الصالح، عبد الرازق (2018). **فاعلية استخدام أسلوب التعلم المدمج في التحصيل الأكاديمي لمادة الأحياء، وتنمية التنوع الأَحيائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية،** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

الصقرية، رابعة (2020). أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الحادي عشر بمادة التربية الإسلامية، **مجلة دراسات العلوم التربوية** – الجامعة الأردنية، 47 (1)، 71 – 90.

الطيطي، محمد وحمايل، حسين (2017). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.** 5 (18) 196 –210.

عرعار، رمزي (2017). **دور التربية البدنية والرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة محمد بوضياف الجزائر.

عزمي، نبيل (2008). **تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.** القاهرة: دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

علي، فياض عبد الله وحسون، رجاء كاظم ونعمة، حيدر عبود (2009). التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة. **مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة،** 19 (1) –269 294.

عودة، أحمد سليمان.(2010). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**(الطبعة الرابعة). إربد: دار الأمل

الفقي، عبدالله إبراهيم (2011). **التعليم المدمج التصميم التعليمي – الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري**. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القحطاني، ظبية بنت جار الله فلاح (2018). أثر التدريس الرياضيات باستخدام التعليم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول المتوسط. **مجلة كلية التربية_جامعة الأزهر**.177 (1)، 444-511.

كافي، مصطفى يوسف (2017). **التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصادي المعرفي**. دمشق: دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

الكيلاني، تيسير (2011). **استراتيجية التعليم المدمج سلسلة اصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد**. عمّان: مكتبة لبنان ناشرون.

مبارك، غسان (2019). أثر استراتيجية الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثالث متوسط. مجلة جامعة تكريت للعلوم الأنسانية. 26 (1) 359-377

المجالي، وفاء بشير (2019). **درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير**. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الاوسط، عمّان، الأردن.

المراغي، شحاتة والأنور، عبد الله وجاد، إيمان (2014). **دراسات في التعليم العالي**. 6، 114- 153.

مرعي، توفيق ونوفل، محمد (2007). **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)**. المنارة. 13 (4)، 289-341.

الملاح، محمد عبدالكريم (2010). **الأسس التربوية لتقنيات التعلم الإلكتروني**. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

النبهاني، سعود (2016). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**. 4 (14) 404-433.

نوفل، محمد وسيعفان، محمد (2011). **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الهاجري، عبدالهادي (2020). فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت، **مجلة الأندلس**، جامعة حسيبة بن على، 6 (23)، 398 –443.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2018). الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الأردنية –2018 2022 www.moe.gov.jo

الويشي، السيد فتحي (2013). **استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق**. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية

Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). **Class differences: Online education in the United States, 2010**. Sloan Consortium (NJ1). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf. Accessed 02 Dec 2020.

Babić, S. (2012). **Factors that influence academic teacher's acceptance of e-learning** technology in blended learning environment. In E-learning-organizational infrastructure and tools for specific areas, Coratia. Intec.

BakarNordin, A., & Alias, N. (2013). Learning outcomes and student perceptions in using of blended learning in history. **Procedia-social and behavioral sciences**, 103, 577-585.

Bayar, k. (2003). **Thinking of Teaching the for Strategies Practical**. Allyn and Bacon, Inc.

Bersin, J. (2004). **The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned**. New York City, John Wiley & Sons.

Bower, M., Lee, M. J., & Dalgarno, B. (2017). Collaborative learning across physical and virtual worlds: Factors supporting and constraining learners in a blended reality environment. **British Journal of Educational Technology,** *48*(2), 407-430.

Cheng, G., & Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a

blended learning course. **British journal of educational technology**, 47(2), 257-278.

Collins, A. R. (2020). **The Impact of Language-Mathematics Instruction on Critical Thinking and Reading Comprehension: A Quasi-Experimental Study** (Doctoral dissertation, University of Phoenix).

Copp, S. E. (2016). **Critical thinking in a gifted education blended learning environment** (Doctoral dissertation, Ohio University).

Costley, J., & Lange, C. (2016). The Relationship between Social Presence and Critical Thinking: Results from Learner Discourse in an Asynchronous Learning Environment. **Journal of information technology education**, 15. 89-108

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education**. Journal of teacher education**, 57(3), 300-314.

Deechai, W., Sovajassatakul, T., & Petsangsri, S. (2019). The need for blended learning development to enhance the critical thinking of Thai vocational students. **Mediterranean journal of social sciences**, 10(1), 131-140.

Eble,R.(1972). **Essentials of educational measurement.** New jersey: prentice-Hall,inc.

Fitria, Y. J., Floriasti, T. W., & Sittiprapaporn, P. (2020). Mind mapping tool increased critical thinking through blended learning. **Asian journal of medical sciences**, 11(1), 42-50.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **The internet and higher education**, *7*(2), 95-105.

Gecer, A. (2013). Lecturer-student communication in blended learning environments. **Educational sciences: theory and practice**, 13(1), 362-367.

Giacumo, L. A., & Savenye, W. (2020). Asynchronous discussion forum design to support cognition: effects of rubrics and instructor prompts on learner's critical thinking, achievement, and satisfaction. **Educational technology research and development,** 68(1), 37-66.

Goode, C. T., Lamoreaux, M., Atchison, K. J., Jeffress, E. C., Lynch, H. L., & Sheehan, E. (2018). Quantitative skills, critical thinking, and writing mechanics in blended versus face-to-face versions of a research methods and statistics course. **Teaching of psychology**, 45(2), 124-131.

Graham, C.R. (2006). **Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions**, Pfeiffer Publishing, San Francisco, 3-21.

Hadi Suwono; Widi Cahya Adi, & Endang Suarsini, (2019). Guided Inquiry-Blended Learning (GI-BL) to Enhance the Critical Thinking Skill of Undergraduate Biology Students. **AIP conference proceedings**, 2081 (1), 9-1-7,

Hall, H., & Davison, B. (2007). Social software as support in hybrid learning environments: The value of the blog as a tool for reflective learning and peer support. **Library & information science research**, *29*(2), 163-187.

Hidayah, N., Ramli, M., Mappiare, A., Hanafi, H., Yuliana, A. T., Kurniawan, N. A., & Eva, N. (2020). DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS TEST IN INDONESIA. PalArch's **Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology**, 17(3), 815-826.

Hong, J. C., Hwang, M. Y., Tai, K. H., & Kuo, Y. C. (2016). Parental monitoring predicts students' prosocial and impulsive tendencies relevant to consequence-based reasoning in a blended learning environment. **Interactive Learning Environments**, 24 (7), 1534-1551.

İskifoğlu, Khan& Karahan, Ahmet (2020). Using demographic variables to predict graduating universitystudents' critical thinking disposition**. Social Behavior and Personality**, Volume 48, Issue 10, e9167

Jou, M., Lin, Y. T., & Wu, D. W. (2016). Effect of a blended learning environment on student critical thinking and knowledge transformation. **Interactive learning environments**, 24(6), 1131-1147.

Koh, J. H. L. (2019). Four pedagogical dimensions for understanding flipped classroom practices in higher education: A systematic review. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 19 (4), 14-33.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. **Frontiers in psychology**, 4, 863.

Lewis, B. A., MacEntee, V. M., DeLaCruz, S., Englander, C., Jeffrey, T., Takach, E., ... & Woodall, J. (2005, June**). Learning management systems comparison. In Proceedings of the 2005 Informing Science and IT Education Joint Conference** (pp. 17-29).

Liang, W. and Fung, D., (2021). Fostering Critical Thinking in English-as-a-Second-Language Classrooms: Challenges and Opportunities. **Thinking Skills and Creativity**, in press.

Lloyd-Smith, L. (2010). Exploring the advantages of blended instruction at community colleges and technical schools. **Merlot journal of online learning and teaching**, 6 (2), 508-515.

Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. **The Internet and Higher Education**, *9*(4), 287-301.

Perry, E. H., & Pilati, M. L. (2011). Online learning. **New Directions for Teaching and Learning,** 128, 95-104.

Phakakat, S., & Sovajassatakul, T. (2020). Effects of Copper Model in Blended Service Learning for the Enhancement of Undergraduate Academic Achievements and Critical Thinking. **TEM Journal**, 9(2), 814.

Rodriguez, E. L. (2009). **The use of blended learning to facilitate critical thinking in entry level occupational therapy students**. Capella University.70 (12) 144.

Sánchez, G., & Valcárcel, M. V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. **Journal of research in science teaching**: **the official journal of the national association for research in science teaching,** 36(4), 493-513.

Singh, C.P. (2011). **Advanced Educational Technology**, New Delhi: lotus.

Stefan, Hrastinski (2019). What do we mean by blended learning? **TechTrends,** *63*(5), 564-569.

Svenningsen, L., & Pear, J. J. (2011). Effects of computer-aided personalized system of instruction in developing knowledge and critical thinking in blended learning courses. **The Behavior Analyst Today**, 12(1), 34.

Wahyuni, S., Sanjaya, I. G. M., Erman, E., & Jatmiko, B. (2019). Edmodo-Based Blended Learning Model as an Alternative of Science Learning to Motivate and Improve Junior High School Students' Scientific Critical Thinking Skills. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, 14(07), 98-110.

Watson, J. (2008). Promising practices in online learning: Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. **North American Council for Online Learning,** 1-18.

الملاحق

الملحق رقم (1)

كتاب تسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/خ/108/23
التاريخ: 2020/10/04

معالي الدكتور تيسير النعيمي الأكرم
وزير التربيـة والتعليم
عمان- المملكة الأردنية الهاشمية

ترجو التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة فاطمة أكرم عثمان عثمان ورقمها الجامعي (40180140) المسجلة في برنامج الماجستير/ المناهج وطرق التدريس/ كلية العلوم التربوية؛ لغايات توفير وربط أسس التعاون مع خدمة المجتمع المحلي والتي تتولى القيام بتطبيق عقد إمتحان تحصيلي في مدرسة المدار الدولية لإستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بـ "أثر التعليم المدمج في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي لمادة التاريخ".

علماً أن المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيـــس الجـامعة

أ.د. علاء الدين توفيق الحلحولي

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo www.meu.edu.jo

الملحق رقم (2)

كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم إلى مدير إدارة التعليم الخاص

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣٨٨٦٥١١٠/٣
التاريخ ١٦ ربيع الأول ١٤٤٢
الموافق ٢٠٢٠/١١/٠٢

السيـــــد مديـــــــــر إدارة التعليـــــــم الخـــــــــاص

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة فاطمة أكرم عثمان عثمان تقوم بإجراء دراسة عنوانها " أثر التعليم المدمج في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي لمادة التاريخ"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلبة المدارس التابعة لإدارتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها شريطة مراعاة الاشتراطات الصحية المعمول بها في المدارس أثناء التطبيق، على أن تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة، شريطة ألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

واقبلوا الاحترام

وزيـــر التربيـــة والتعليـــم

الدكتـــور ياســـر العمـــري

مدير البحث والتطوير بالوكالة

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية و التعليم

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ٣/١٠
المرفقات: (٢٢) صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٩٦٢٦٥٦٠٧١٨١+ تأكس: ٩٦٢٦٥٦٦٦٠١٩+ ص.ب ١٩٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن . الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

الملحق رقم (3)

كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم إلى مديري المدارس الخاصة ومديراتها

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٨٩٩٢ ١١/١١
التاريخ ٢٣ ربيع الأول ١٤٤٢
الموافق ٢٠٢٠/١١/٠٨

مديرو المدارس الخاصة ومديراتها

الموضوع/ تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،وبعد،

فأرجو اعلامكم بأن الطالبة الجامعية (فاطمه اكرم عثمان عثمان) تقوم باجراء دراسة بعنوان " أثر التعليم المدمج في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي لمادة التاريخ" وستقوم بتطبيق أداة الدراسة على عينة من الطلبة في مدارسكم.

راجياً تسهيل مهمتها مع ضرورة مطابقة الأداة المطبقة مع الأداة المرفقة، شريطة ألا تستخدم البيانات والمعلومات الا لأغراض البحث العلمي وضرورة الالتزام بالاشتراطات الصحية.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

عبدالله سليمو الناصر
مدير الخدمات التعليمية

المملكة الأردنية الهاشمية
www.moe.gov.jo

الملحق رقم (4)

اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد

California Critical Thinking Skills Test 2000

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب

اضع بين يديك هذا الاختبار الذي يضم بعض المواقف والفقرات التي صممت للتعرف على مدى قدراتك على التفكير الناقد ....

أرجو الإجابة عليها بدقة واهتمام.

الرجاء قراءة التعليمات الآتية:

تعليمات الاختبار:

- يتضمن هذا الاختبار 34 فقرة (سؤال) وكل سؤال عنده اربع او خمس بدائل واحده منهما صحيح فقط.
- لا تجيب على اي فقرة حتى يؤذن لك .
- اقرأ السؤال بدقة قبل الاجابة عليه.
- اذا رغبت في تغيير إحدى إجاباتك تأكد من محو الاجابة السابقة تماماً.
- لا تترك سؤلاً دون أن تجب عليه.

مهارات الاختبار فقراته الاختبار:

أولاً: مهارة التحليل وتشمل الفقرات الآتية:

1) افترض أن نادي مدينتكم الرياضي يعقد مباريات تنافس في كرة القدم بين الفرق الرياضية، وأن برنامجاً للمباريات قد تم تنظيمه بحيث تكون فرصة لكل فريق في اللقاء. وافترض أيضاً أن فريق **س** قد غلب فريق **ص** يوم السبت الماضي، وأن فريق **ص** قد غلب الفريق **ع** يوم السبت قبل الماضي، ما النتيجة التي تتوقعها يوم السبت المقبل حيث سيلتقي فريق س بفريق **ع؟**

أ. سيفوز فريق **س** بالتأكيد.

ب. من المحتمل أن يفوز فريق **س**، ولكنهم قد يخسرون.

ج. من المحتمل أن يخسر فريق **س**، ولكنهم قد يفوزون.

د. ستنتهي اللعبة بالتعادل.

2) إليك الادعاء التالي: "حتى زيدٌ (من رجال السياسة) عمد إلى استخدام المراوغة في اللغة ذات مرة" وهذا الادعاء يتعلق بالأسباب التالية: "على كل رجل سياسة أن يكسب رضى جمهوره من المؤيدين، وحتى لو كان زيد رجل دولة عظيما فإنه يظل رجل سياسة أيضاً، وليس بمقدور أحد أن يكسب رضى جمهوره من المؤيدين دون أن يستخدم المراوغة في اللغة، على الأقل في بعض المناسبات" مفترضاً صحة الأسباب المذكورة كلها، فإن الادعاء:

أ. لا يمكن أن يكون خاطئاً.

ب. من المحتمل أن يكون صحيحاً، ولكنه قد يكون خاطئاً.

ج. من المحتمل أن يكون خاطئاً، ولكنه قد يكون صحيحاً.

د. لا يمكن أن يكون صحيحاً.

3) افترض صحة ما يلي: "أولئك الذين يرومون التحدي والمغامرة هم فقط من يتوجب عليهم الالتحاق بالجيش" أي من العبارات التالية تتفق مع مضمون هذا الافتراض؟

أ. إذا كنت تروم التحدي والمغامرة، فإنه يتوجب عليك الالتحاق بالجيش.

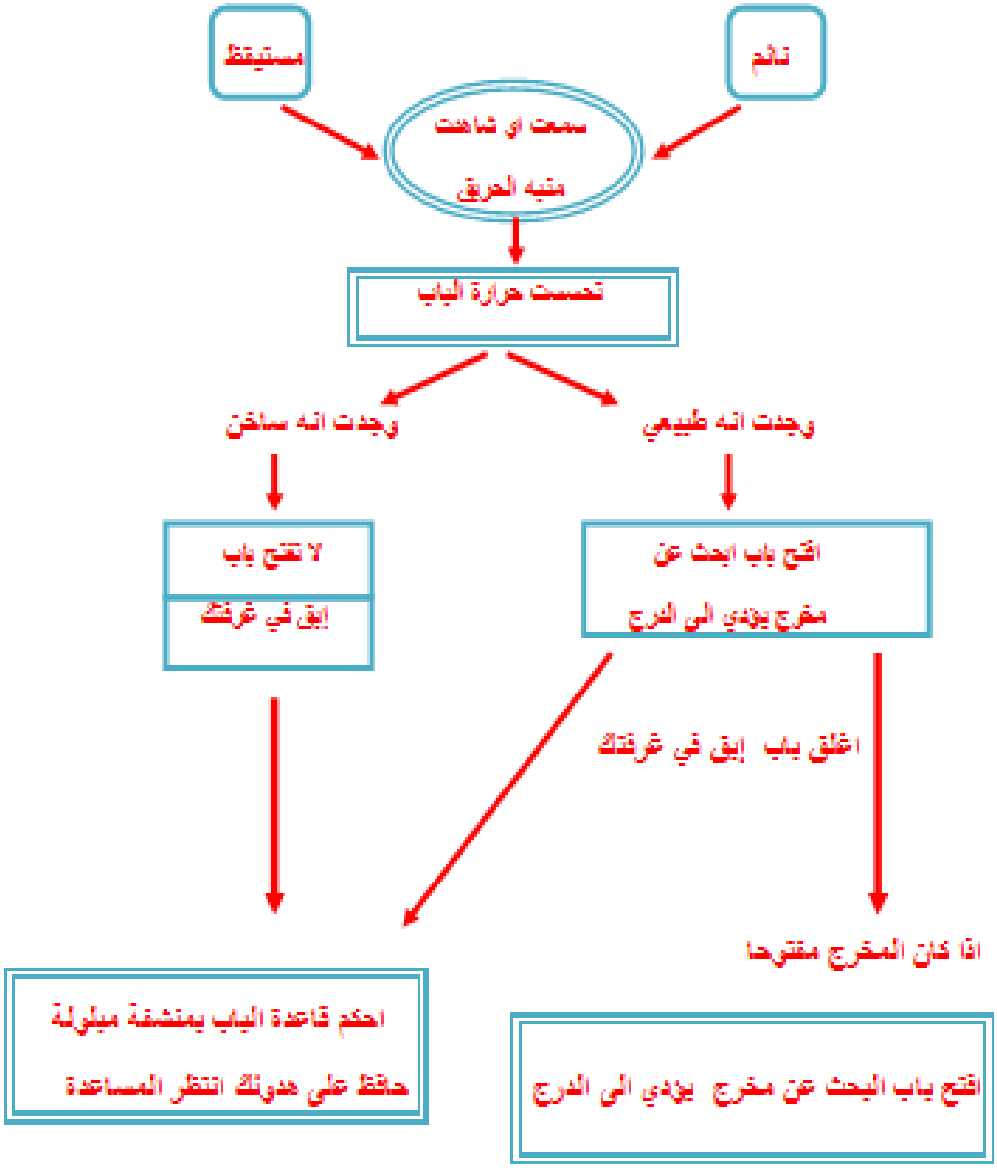
ب. إذا التحقت بالجيش، عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة.

ج. لا يتوجب عليك أن تبحث عن التحدي والمغامرة إلا عن طريق الالتحاق بالجيش.

د. لا يتوجب عليك الالتحاق بالجيش ما لم تكن تبحث عن التحدث، والمغامرة.

للإجابة على السؤالين 4 و5 استخدم المخطط التالي:

4) اعتماداً على المخطط أعلاه، إذا كنت في غرفتك في الطابق الرابع من فندق مؤلف من عشــرة طوابق تشاهد التلفاز وسمعت منبه الحريق، فإنه من المحتمل أنك:



أ. ستخرج مستخدماً الدرج.

ب. ستخلد إلى النوم.

ج. ستغادر مستخدماً المصعد.

د. ستبقى في غرفتك.

هـ. ستتحسس حرارة الباب.

5) افترض أنك قد استيقظت على صوت منبه الحريق، وتفقدت حرارة الباب فوجدت أنها طبيعية، ثم تفقدت الممر، فوجدت أمام كل باب من أبواب الغرف في الطابق جرائد الصباح مطوية وملقاة أمام الأبواب، وبجانب أحد الأبواب رأيت بعض الزجاجات، وأكواباً وصحون عشاء وسخة تصطف على طبق التقديم الخاص بخدمة الغرف، كما رأيت بعض الأفراد يحملون حقائب سفرهم ويدخلون بهدوء إلى المصعد قاصدين النزول إلى الأسفل. وافترض أن المصعد كان أقرب إلى غرفتك من الدرج، فإنه من المحتمل:

أ. أنك ستخرج مستخدماً الدرج.

ب. أنك ستبقى في غرفتك.

ج. أنك ستحزم حقيبتك.

د. أنك ستغادر مستخدماً المصعد.

هـ. أنك ستتصل بالدائرة طالباً نصيحتهم.

6) "المنافقون يكذبون" تحمل ذات المعنى الذي تحمله:

أ. إذا كان فلان منافقاً فهو كاذب.

ب. أي كاذب هو منافق.

ج. هنالك على الأقل منافق واحد يعمد إلى الكذب.

د. لا يكذب الناس ما لم يكونوا منافقين.

هـ. جميع ما ذكر أعلاه يفضي إلى معنى واحد.

ثانياً: مهارة الاستقراء وتشمل الفقرات الآتية:

7) "ليس كل المرشحين أهلاً للقيام بمهام المنصب "تحمل ذات الفكرة التي تحملها":

أ. لا أحد من المرشحين أهل للقيام بمهام المنصب.

ب. بعض المرشحين ليسوا أهلاً للقيام بمهام المنصب.

ج. هنالك من هو أهل للقيام بمهام المنصب ولكنه ليس مرشحاً.

د. كل المرشحين ليسوا أهلاً للقيام بمهام المنصب.

8) فقرة: "إن الأحياء الدقيقة في هذه البركة تتكاثر في الماء الذي تفوق حرارته درجة التجمد فقط. نحن الآن في فصل الشتاء، والبركة الآن جليد صلب، وعليه، فإنه إذا كان هنالك أحياء دقيقة في هذه البركة من نفس النوع قيد البحث فإنها لا تقوم بالتكاثر حالياً" مفترضاً صحة كل الجمل للفكرة السابقة فإن النتيجة التي تخرج إليها هذه الفقرة:

أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.

ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.

ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.

د. لا يمكن أن تكون صحيحة.

9) إليك هذه المجموعة من العبارات: "كان (نيرو) إمبراطور روما في القرن الأول قبل الميلاد. عمد كل إمبراطور روماني إلى شرب الخمر مستخدماً في ذلك أباريق وقداحاً من معدن (البيوتر) تحديداً. إن أي شخص يستخدم هذا المعدن ولو لمرة واحدة يتعرض للتسمم بالرصاص. ومن علامات ذلك دائماً الاختلال العقلي الذي يمس صاحبه، "مفترضاً صحة الوارد أعلاه أي من التالية صحيح بالضرورة:

أ. إن أولئك الذين يعانون من اختلال عقلي عمدوا إلى استخدام هذا المعدن ولو لمرة واحدة على الأقل.

ب. من المؤكد أن الإمبراطور (نيرو) كان مختلاً عقلياً.

ج. كان استعمال هذا المعدن حقاً مقصوراً على أباطرة روما.

د. كان التسمم بالرصاص أمراً شائعاً بين رعاياً الإمبراطورية الرومانية.

10) Tay-Scahs هو مرض ناتج عن اختلال جيني، وتنتقل جينات هذا المرض من الآباء إلى أبنائهم إذا كانوا حاملين لهذا المرض، ويشير المخطط أدناه إلى نمط توريث هذا المرض من الآباء إلى الأبناء، فإذا كان كلا الأبوين حاملين للمرض، فإن احتمالية إصابة أبنائهما بالمرض أو أن يكونوا حاملين له هي 75% تقريباً: حيث إن احتمالية أن يكونوا مصابين بالمرض هي 25% وأن يكونوا حاملين له هي 50%. ولنفترض الآن أن الزوجين كريم وهنادي يرغبان بإنجاب طفل، وعندما خضعا لفحص مرض تاي ساكس عرفا لأول مرة أنهما حاملان لهذا المرض. وبالرجوع إلى المعلومات السابقة الذكر فإنه من المتوقع أن:

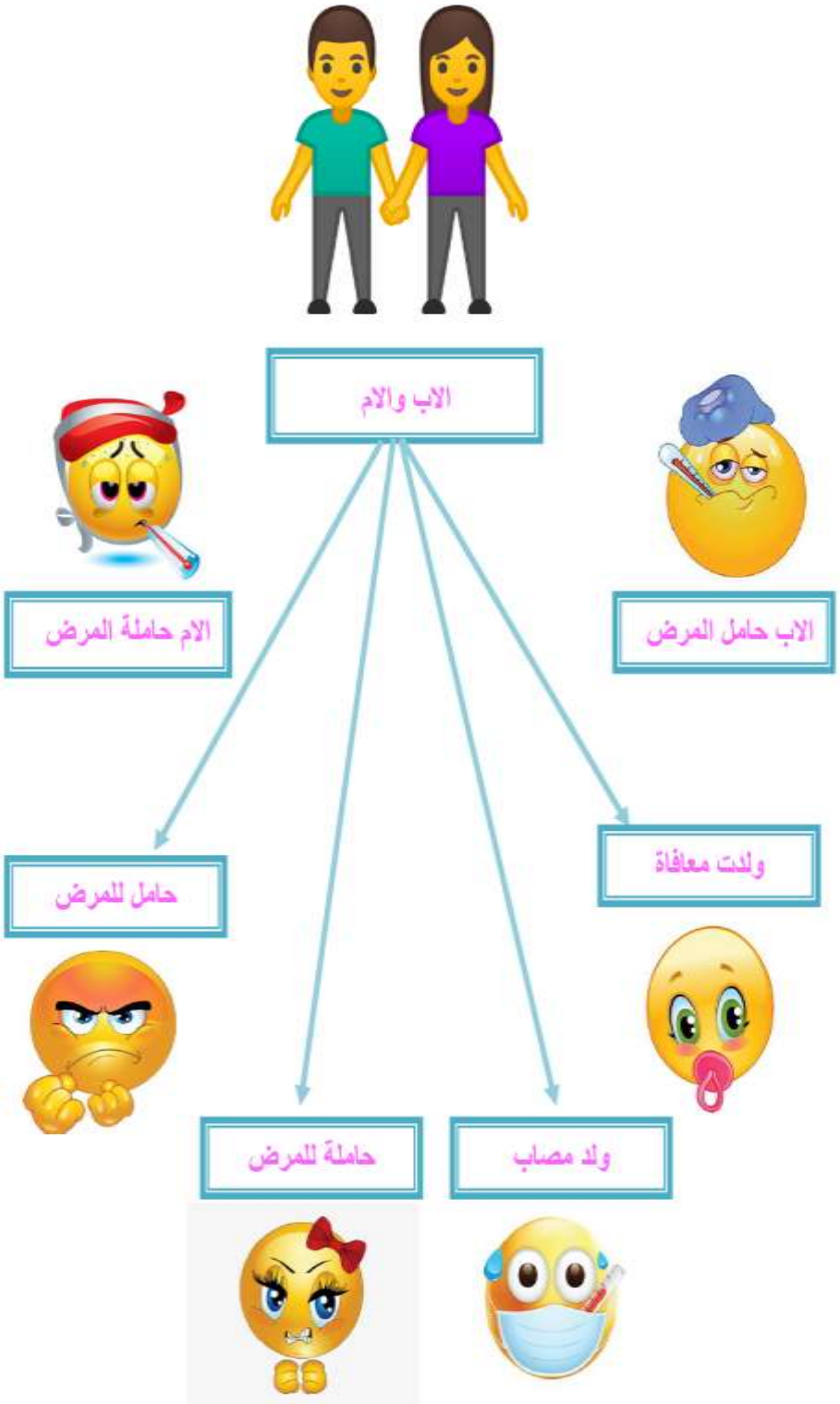
أ. طفلهما سيكون إما حاملاً للمرض أو مصاباً به.

ب. بالرغم من أن نسبة الخطورة عالية، إلا أنه من الممكن أن يكون طفلهما سليماً.

ج. سيفكر كريم وهنادي بخطورة الموقف ويقرران عدم الإنجاب.

د. ستظل لدى كريم وهنادي الرغبة في أن يكونا أبوين لذلك سيقرران فتح روضة للأطفال واعتبار جميع الأطفال فيها أبناءً لهما في حال زواجهما وعدم الرغبة في الإنجاب.

للإجابة على السؤال العاشر استخدم المخطط التالي:



11) تم مؤخراً استحداث العديد من الأقسام ذات المستوى الرفيع من الاختصاص داخل الشركة، مما يبرهن على أن الشركة تولي اهتماماً شديداً بالأساليب المتطورة للوصول إلى السوق. إنّ أفضل وصف لهذه الفقرة هي أنها تفتقر إلى:

أ. النتيجة، "ستحرز الشركة تقدماً أكبر في الوصول إلى السوق".

ب. النتيجة، "أرادت إدارة الشركة، الخروج بأساليب جديدة للوصول إلى السوق".

ج. المقدمة المنطقية، "كانت الشركة لا تفلح في الوصول إلى السوق قبل استحداث هذه الأقسام الجديدة".

د. د. المقدمة المنطقية، "تعمل هذه الأقسام الجديدة وفقاً لأساليب متطورة حديثة للوصول إلى السوق"

هـ. النتيجة، "تقوم الشركات لخدمة مصالح أصحابها في المقام الأول، إن لم يكن هذا هو هدفها على سبيل الحصر

12) أظهرت دراسة أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية لما قبل المدارس (رياض الأطفال) في سن الرابعة أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج التمهيدي للمدرسة النموذجية التابعة لجامعة والذين انتظموا فيه طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 58 نقطة في اختبار تم إعداده خصيصاً لقياس مدى جاهزية الأطفال لمرحلة ما قبل المدارس.

كما أظهرت الدراسة أن هؤلاء الأطفال الذين التحقوا بنفس البرنامج التمهيدي هذا للفترة الصباحية فقط ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 52 نقطة.

وفي دراسة ثانية أجريت على الأطفال في المرحلة التمهيدية في مدرسة أخرى، تبين أن أولئك الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج طيلة اليوم ولمدة تسعة أشهر قد أحرزوا ما معدله 54 نقطة في نفس الفحص الذي خضع له أطفال الدراسة الأولى، فيما أظهرت دراسة ثالثة أجريت على أطفال لم يلتحقوا بأي برامج للمرحلة التمهيدية وهم من فئة ذوي الدخل المتدني.

أن هؤلاء الأطفال قد أحرزوا ما معدله 32 نقطة في الفحص ذاته. ولقد وجد أن هذا التباين في نتائج الفحص لا يستهان به إحصائياً فروقاً لدرجة من الثقة مقدارها (0.05) وإحدى الفرص التالية هي الفرصة العلمية الأكثر معقولية فيما يخص البيانات الواردة أعلاه:

أ. الطفل الذي يحرز 50 نقطة أو أكثر هو طفل ذو جاهزية لرياض الأطفال.

ب. يجب إجراء المزيد من الاختبارات قبل أن يكون بإمكاننا تكوين أي فرضية معقولة

ج. ج. لا علاقة تربط بين الالتحاق ببرامج المرحلة التمهيدية ومدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

د. يجب أن تكون هناك ميزانية تدعم التحاق الأطفال في ســـن الرابعة ببرامج تمهيدية لما قبل البرامج.

هـ. الالتحاق بالبرامج التمهيدية ذو علاقة بمدى جاهزية الطفل لرياض الأطفال.

ثالثاً: مهارة الاستدلال وتشمل الفقرات الآتية:

13) إليك الفقرة التالية:

(1) لم تكن حكومة (بولندا) ملكية في العام 1926.

(2) أن كثير من علماء التاريخ الأوروبيين ينظرون إلى الحرب العالمية الأولى على أنها إشـــارة إلى انتهاء الحكومات الملكية الأوروبية.

(3) بعد جيل واحد، عندما بدأت الحرب العالمية الثانية، لم يكن هناك أي حكومة ملكية في أوروبا أو العالم الغربي إلا تلك الحكومات الملكية ذات الطابع الشكلي.

برغم ذلك فإنه من الخطأ الاعتقاد بزوال الحكومات الملكية دون النظر جدياً إلى منطقة الشرق الأوسط. إن أفضل وصف للفقرة السابقة هو أنها:

أ. محاولة لإثبات صحة الجملة (1).

ب. محاولة لإثبات صحة الجملة (2).

ج. محاولة لإثبات صحة الجملة (3).

د. محاولة لإثبات صحة الجملة (4).

هـ. لا شيء مما ذكر أعلاه، إذ لا محاولة لإثبات أي شيء قد ورد في الفقرة.

يعتمد السؤالان 14 و15 على الوضع الافتراضي التالي:

"تحوي كلية سبعة نواد طلبية، (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وعلى عمادة الكلية أن تختار خمسة أعضاء بالضبط من خمسة نواد مختلفة ليقوموا بمهام لجنة ذات شأن، بحيث أن أي خماسية يتم اختيارها ستفي بالغرض شريطة أنه: إذا تم اختيار شخص من النادي (1) لا يجوز اختيار شخص

من النادي (5)، وإذا تم وضع شخص من النادي (2) في اللجنة يتوجب وضع شخص من النادي (6) فيها أيضاً".

14) التالية هي خمسة بدائل ممكنة للخماسيات المطلوبة لتكوين اللجنة، أي واحدة فقط من هذه الخماسيات يحقق الشروط كافة؟

أ. (1، 2، 4، 5، 6) ب. (2، 3، 4، 5، 6) ج. (2، 3، 4، 6، 7)

د. (1، 4، 5، 6، 7) هـ.)1، 2، 3، 6، 7)

15) افترض أن العمادة لا تريد اختيار شخص من النادي رقم (7) فما هو النادي الثاني الذي يتوجب عدم تواجده في اللجنة؟

أ. 5 ب. 4 ج. 3 د. 2 هـ. 1

16) "تزايد ثمن وقود الطائرات بشكل كبير منذ حادثة ناقلة النفط (إليكسون) في (الأسكا) في العام 1989 وحرب عام 1991 في منطقة الشرق الأوسط. في ذات الوقت، تزايدت أثمان عدد من مشتقات البترول على نحو كبير، ونتج عن هاتين الحقيقتين أن وقود الطائرات هو واحد من مشتقات البترول" إن خير تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول.

ب. تفكير جيد، لكن ليست كل الحقائق الواردة قد تمت صياغتها على نحو دقيق.

ج. تفكير سقيم، فقد تزايدت أثمان المواد الغذائية في ذات الوقت، لكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات هو من المواد الغذائية.

د. تفكير سقيم، إذ لا يمكننا الخروج بأي نتيجة تتعلق بوقود الطائرات لمجرد أن لدينا حقائق تتعلق بمشتقات البترول.

17) "في عتمة ما قبل الفجر، جلس الصغير معن قبالة نافذة غرفة نومه وقد ضغط بأنفه على زجاج النافذة البارد وجُلّ أمانيه أن يطلع الصباح كي يلعب كرة القدم في الخارج. وكان الاهتمام أن تشرق الشمس, وفيما هو مستغرق بالتفكير سطعت الشمس، فواصل أمنياته، ومن دون ريب أخذت الشمس تلوح في الأفق وتتربع في السماء، لقد كان فخوراً بنفسه، وتأمل الذي جرى، ثم توصل إلى أن في مقدوره أن يحيل الليالي الباردة الموحشة إلى نهارات صيفية سعيدة إذا ما أراد ذلك".

أ. سقيم، فوقوع الشيء بعد أن تمناه لا يعني أنه قد وقع لأنه تمناه.

ب. سقيم، فالشمس تدور حول الأرض سواء أتمنى معن ذلك أم لم يفعل؟.

ج. جيد، فمعن طفل صغير ليس إلا.

د. جيد، أي لديه دليل يثبت أن ما قد وقع لم يكن ليقع لولم يتمناه؟

18) افرض أن عالم نبات قال في محاضرته عن نباتات الحدائق: "تبدي الوردة ألواناً عدة". أي من التالية يمكن اعتباره أفضل تفسير لهذا الادعاء؟:

أ. هنالك وردة لها أكثر من لون واحد.

ب. هنالك ما هو ذو أكثر من لون وهو الوردة.

ج. كل الورود ذوات ألوان عدة.

د. ليست كل الورود من لون واحد.

هـ. جميع التفسيرات مقبولة بالدرجة نفسها.

19) "يبدو أن هنالك روايتين شائعتين تؤيدان ضرورة وجود عقوبة الحكم بالإعدام قانوناً، الأولى: إن الرهبة من الموت ستعمل على ردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة، وأما الثانية فهي أن الحكم بالموت على شخص ما سيكون أكثر اقتصاداً من البديل الآخر؟ وهو السجن المؤبد. لكن كافة الدراسات العلمية التي أجريت حتى الآن أظهرت أن الحقائق الاقتصادية تؤيد عقوبة السجن المؤبد على الإعدام، وإذا كان عامة الناس سيعتقدون أن الحكم بالإعدام اقتصادياً أكثر من الحكم بالسجن المؤبد فهذا لن يغير في الحقائق الاقتصادية شيئاً! وعليه، فإنه يجب إلغاء حكم الإعدام قانوناً "إن أفضل تقييم لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. واهن، فهو لم يبين علاقة الرأي العام بالأمر.

ب. واهن، فهو لم يحلل الرؤية الأولى المتعلقة بردع الآخرين من اقتراف الجرائم البشعة.

ج. جيد، فهو يبين لنا أنه لربما يتوجب إلغاء عقوبة الإعدام قانوناً.

د. جيد، لكنه في الواقع غير صحيح فيما يتعلق بإلغاء عقوبة الإعدام.

20) فقرة: "لا عليك يا مهند، سوف تتخرج يوماً ما، أنت طالب في الكلية، أليس هذا صحيحاً؟ وكل طلبة الكليات يتخرجون إن عاجلاً أم آجلاً. مفترضاً صحة كل الجمل المساندة فإن النتيجة التي أفضت إليها الفقرة:

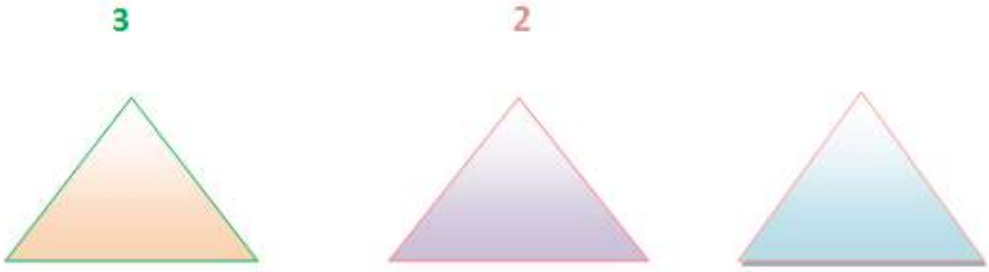
أ. لا يمكن أن تكون خاطئة.

ب. من المحتمل أن تكون صحيحة، ولكن قد تكون خاطئة.

ج. من المحتمل أن تكون خاطئة، ولكن قد تكون صحيحة.

د. لا يمكن إلا أن تكون صحيحة.

السؤال رقم (21) يعتمد على المخطط أدناه:



21) هناك ثلاث بطاقات مثلثية الشـــكل على الطاولة تحمل كل واحدة منها حرفاً هجائياً على كل من وجهيها، أي بطاقة/ بطاقات يتوجب عليك أن تقلبها لتثبت أن الادعاء التالي صحيح دائماً: إذا حمل أحد الوجوه الحرف ك فإن الوجه الآخر يحمل الحرف ب؟

أ. البطاقة رقم (1) فقط

ب. البطاقة رقم (2) فقط

ج. البطاقات رقم (1) و(2) و(3)

د. البطاقتان رقم (19) و(2) ولكن ليس البطاقة رقم (3)

هـ. البطاقتان رقم (2) و(3) ولكن ليس البطاقة رقم (4)

22) "في دراسة أجريت على طلبة مدرسة ثانوية بجنسيها الذكور والإناث، وجد أن 75% من الذكور والإناث يشاهدون أفلام العنف ويقتنون أشرطة الفيديو وأسطوانات (الليزر) التي تعرض مثل هذا النوع من الأفلام، يعانون من قصور واضح في ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها. قامت الدراسة باستبعاد إمكانية أن يكون هذا القصور هو محض صدفة وفقاً لمستويات عالية من الثقة مفترضاً صحة الوارد أعلاه، فإن هذه المعلومات تؤكد:

أ. ثمة علاقة إحصائية تربط بين مشاهدة أفلام العنف والعجز عن ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات لدى المراهقين.

ب. تتسبب مشاهدة أفلام العنف بالإصابة باضطرابات عصبية وعجز عن ضبط النفس لدى المراهقين.

ج. لا يعتبر الجنس عاملاً مؤثراً في العلاقة بين متابعة أفلام العنف واضطرابات الجهاز العصبي.

د. لدى الباحث سبب شخصي يدفعه لإثبات ضرورة منع المراهقين من متابعة أفلام العنف.

هـ. إن قوانين بيع وحيازة أشرطة الأفلام ذات الطابع العنيف والمخل بأصول التربية والتنشئة غدت قديمة تعوزها بعض التعديلات.

23) إليك هذه القضية: "زيد أقصر من عمر، ومعن أقصر من زيد، ولكن سعد أقصر من معن، وعليه فإن معن أقصر من سيف" مفترضاً صحة كل المقدمات المنطقية ما الذي يتوجب إضافته كي تكون النتيجة صحيحة؟

أ. زيد أطول من سيف. ب. عمر أطول من سيف.

ج. سيف أطول من زيد. د. سيف أطول من سعد.

24) "تحوي أوراق اللعب (الشدة)، وهي مكونة من 52 ورقة، أربع أوراق تحمل رسم الملك، وأربع تحمل رسم الملكة، وأربع" تحمل رسم الأمير، سنسمي هذه الأوراق الإثنتي عشرة "وجوهاً" للشدة، فيما تحمل بقية الأوراق الأرقام من الواحد وحتى العشرة، ولغرض التبسيط سنسمي هذه الأوراق "أوراق الأرقام" تصور الآن أن لديك مجموعة أوراق اللعب (الشدة) الاثنتين والخمسين وقد تم خلطها على نحو جيد، فإن بإمكاننا أن نستنتج مما عرفناه الآن أو أوراق اللعب الاثنتين والخمسين تحوي تحديداً أربع أوراق من كل من الأمير والملكة" إن أفضل وصف للطريقة التي عرض بها المتكلم هذه النتيجة هو أنها:

أ. سقيمة، فهي لا تثبت شيئاً جديداً تماماً كقولنا "إن السماء زرقاء لأن السماء زرقاء".

ب. جيدة، فالنتيجة بمثابة إعادة صياغة الحقائق المعطاة ولكن على نحو دقيق.

ج. جيدة، فالاستدلال قد تطرق بشكل واف إلى كل ورقة من أوراق الشدة.

د. سقيمة، إذ أنها لم تتطرق إلى إمكانية سحب ورقة من أوراق "الوجوه".

رابعاً: مهارة الاستنتاج وتشمل الفقرات الآتية:

25) "السرية جزء مهم من العلاقة بين الطبيب والمريض، ولكن حماية أشخاص بريئين من أذى محقق هو أمر مهم أيضاً، ولا أحد يستطيع أن يجزم على وجه اليقين أي هذين الأمرين ذا أهمية أكثر من الآخر، وقد يفضي هذا إلى معضلات ذات طابع مؤلم، فمثلاً، قد يعلم طبيب ما أن مريضاً لديه سيعمد إلى إيذاء أحدهم أو أن أحدهم سيعمد إلى إيذائه، تماماً كما يحدث في حالات العنف ضد الأطفال، فمثل هذه الحالة تجعل الطبيب في وضع صعب ما بين الحفاظ على السرية أو إبلاغ الجهات المعنية عن هذا الخطر المتوقع". إن أفضل وصف لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ. تفكير جيد، إذ أن السرية والخصوصية أمر لا يمكن إذاعته وفضحه.

ب. تفكير جيد، إذ أن هاتين القيمتين في حالة من التعارض إجمالاً.

ج. تفكير سقيم، إذ يعمد الأطباء على أرض الواقع إلى تغليب القيمتين على الثانية.

د. تفكير سقيم، فالقانون ينص بوضوح على أن حماية الطفل هي القيمة الأهم.

السؤالان رقم 26 ورقم 27 مترابطين.

26) لا تتســـع الحافلة التي تنقل الركاب من وكالة التأجير إلى المطار ومن المطار إلى وكالة التأجير لأكثر من عشرة ركاب، فإذا كان هناك 36 شخصاً في وكالة التأجير ينتظرون الذهاب إلى المطار و14 شخصا في المطار ينتظرون الذهاب إلى وكالة التأجير، وإذا ما بدأت الحافلة سيرها من المطار ولم تحصـل أي زيادة على الخمسـين شـخص الأصـليين، فما هو عدد الرحلات التي يتوجب على الحافلة القيام بها ما بين المطار ووكالة التأجير كي توصـل الخمسـين شـخصـاً إلى الوجهة التي يقصدونها؟

أ. 5 ب. 6 ج. 7 د. 8

27) بعد مغادرة الحافلة للمرة الثانية حاملة الركاب إلى وكالة التأجير انضم 25 شخصاً إلى موقف الحافلة في المطار يقصـدون الذهاب إلى وكالة التأجير، فكم عدد الرحلات الإضـافية التي يتوجب على الحافلة القيام بها في كلا الوجهتين كي توصل الركاب الخمسة والعشرين الإضافيين؟

أ. صفر ب. 1 ج. 2 د. 3

تعتمد الأسئلة رقم (28) ورقم (29) ورقم (30) على مخططي تمثيل رسمي/ قطاع في دائرة أدناه الخاصين "ببرنامج وسائل النقل المستخدمة من قبل الموظفين في شركة مصرية":

تعتمد الأسئلة ذوات الرقم (٢٨) و (٢٩) و (٣٠) على مخطط التمثيل رسمي خاص ببرنامج النقل المستخدم من قبل الموظفين في شركة مصرية:

28) من الدراسـة الأولى، وحتى مرور عام، تناقصـت نسـبة الموظفين الذين يسـتخدمون "سـيارات الأجرة" كوسيلة للنقل:

أ. إلى 89% من حجمها الأصلي.

ب. إلى 93% من حجمها الأصلي.

ج. بما يتناسب مع الزيادة في أعداد مستخدمي (مترو الأنفاق و سيارات الأجرة".

د. بما يتناسب مع التناقص في أعداد الذين يأتون وظائفهم سيراً على الأقدام.

خامساً: مهارة التقييم وتشمل الفقرات الآتية:

29) إن أفضل وصف للزيادة في أعداد مستخدمي سيارات الأجرة" هي أنها:

أ. زيادة بمقدار 33% في استخدام سيارات الأجرة".

ب. زيادة بمقدار 25% في استخدام سيارات الأجرة".

ج. إزاحة بمقدار 5% من استخدام التاكسي إلى استخدام سيارات الأجرة".

د. أكبر من التزايد في استخدام مترو الأنفاق على نحو متناسب.

30) بعد أسبوع واحد من جمع البيانات للدراسة الأولى، وضعت الشركة برنامجاً لتشجيع استخدام (السرفيسات) و(مترو) الأنفاق بديلين عن استخدام "التاكسي" أي من التالية تعتبر الأقل انسجاماً مع البيانات المعطاة؟

أ. تناقص استخدام سيارة أجرة فعلياً.

ب. يبدو أن برنامج تشجيع استخدام سيارة أجرة و(مترو) الأنفاق قد أخذ بالعمل.

ج. تزايدت نسبة إجمالي الموظفين الذين يستخدمون (المترو).

د. تحول تقريباً نصف الموظفين الذين كانوا يأتون وظائفهم مشياً إلى استخدام (مترو) الأنفاق.

31) افترض الآتي، تصبح الشوارع والأرصفة مبلولة زلقة في كل مرة يتساقط فيها الثلج أي من الآتي صحيح بالضرورة أيضاً؟

أ. إذا كانت الأرصفة والشوارع زلقة أو مبلولة، فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.

ب. إذا كان الثلج لا يتساقط تكون الشوارع والأرصفة غير زلقة.

ج. إذا كانت الأرصفة مبلولة أو الشوارع زلقة فإن هذا يعني أن الثلج يتساقط.

د. إذا كانت الأرصفة زلقة والشوارع جافة فإن هذا يعني أن الثلج لا يتساقط

هـ. إنها تثلج، الأرصفة مبلولة والشوارع زلقة.

تعتمد الأسئلة 32 و33 و34 على الحوار التالي الذي يطلب إليك فيه أن تصرف أحدهم من الخدمة:

بالرغم من أنك طلبت إلى مساعدك أن يرسل طرداً ذا أهمية إلى جهة معينة فإنه لم يفعل ولما تناهي إليه أن الطرد لم يصل إلى الجهة المطلوبة، واجهت مساعدك وسألته عن الطرد، فأنكر وغضب وأصر على أنه قد بعث الطرد في بادئ الأمر، لكنه أدرك في النهاية أنك لا تصدقه فقال بأنه قد أضاع الطرد محتجاً بأنه كان منهمكاً بأمور أخرى كنت قد طلبت إليه إنجازها. وبعد

ســـاعتين، عاد إليك قائلاً "أنه قد وجد الطرد تحت كومة من الملفات وبأنه في طريقه إلى وجهته الآن، ولما كنت متردداً فيما يتوجب عليك فعله، طلبت نصيحة رئيسك.

فقال لك: "اصـرف مسـاعدك من الخدمة" لكنك لم توافقه في الرأي وقلت: "لا أعتقد أن فقدان الطرد يستدعي أن تصرفه، كما أننا لا نستطيع صرفه قبل أن نرفع إليه تنبيهاً خطياً وفقاً لاتفاقيتنا مع نقابة العمال "فرد رئيسـك قائلاً: "اصـرفه بكل الأحوال، وعندما تقوم بذلك عليك أن تخبره بأنك أنت من أصر على طرده".

32) إليك التالي: إذا كانت هناك مشـكلة تترتب على إمكانية خرق شـروط الاتفاقية في حال قمت بطرد مسـاعدك، فإن رئيسـك يود أن يكون لديه ما يخوله أن يقول بأن الفكرة كانت فكرتك وليسـت فكرته. في ضوء هذا الحوار، فإن هذه الفقرة:

أ. هي واقع الحال بالتأكيد

ب. معقولة، لكنها قد لا تكون هي واقع الحال

ج. غير معقولة، لكنها قد تكون هي واقع الحال

د. ليست واقع الحال بالتأكيد

33) قال لك صـديقك الذي لا يعمل معك في الشـركة، "لندع موضـوع النقابة جانباً لبرهة، ودعني أخبرك أن السـبب الذي يجعلك تصـرف مسـاعدك قوي، فلقد كذب عليك، أضـف إلى ذلك فإن مسـاعدك تعوزه القدرة على ترتيب الأشـياء الهامة وحفظها من الضـياع، حتى أنه لم ينسـق أمر إرسال الطرد معك بعد أن وجده، بل تصرف من تلقاء نفسه". إن استدلال صديقك:

أ. سقيم لأن صديقك لا يعرف ظروف العمل في مكتبك.

ب. سقيم، لأن صديقك لم يعط المساعد الفرصة للدفاع عن نفسه

ج. جيد، لأن إهمال مساعدك في عمله قد آذى مصالحك وسمعتك.

د. جيد، لأن مساعدك تصرف تماماً على النحو غير اللائق الذي وصفه صديقك.

34) تقول ابنتك ذات الأحد عشر عاماً: "يعني إذا صرفت مساعدك، ستقع في مشاكل مع النقابة وإذا لم تصرفه ستقع في مشاكل مع رئيسك، ففي كل الأحوال أنت واقع في المشاكل أولاً وأخيراً، إن استدلال ابنتك:

أ. سقيم، إذ من غير المتوقع أن تتفهم الوضع طفلة في الحادية عشرة.

ب. سقيم، إذ إنك لست متأكداً مما قد تقوم به النقابة.

ج. جيد، إذ لا خيارات أخرى تطرح نفسها الآن.

جيد، إذ إن في إمكانك دائما أن تستعف في عملك.

الملحق رقم (5)

نموذج تحليل المحتوى

المبحث: التاريخ.

عنوان الوحدة: الممالك العربية شمال الجزيرة العربية.

الصف: الثامن الأساسي

الصفحات: 38-67

المفردات	المفاهيم والمصطلحات	الحقائق والأفكار والتعميمات	القيم والاتجاهات	الرسومات والصور والأشكال التوضيحية	الأنشطة والأسئلة وقضايا المناقشة
- مملكة المناذرة - مملكة الغساسنة - مملكة كنده.	-الحيرة -اللطائم - معركة ذي قار. - تنوخ. - الأحلاف. - الحيرة. -المربد -العباد -قبيلة الأزد - أل جفنة. - تهامة. - معركة يوم حليمة. - قصر الرصافة. - قصر الحير الغربي. - قصر برقع. - قلعة القسطل. - وادي الدواسر. - ذات كهل. المقصور.	-الحيرة هي مدينة تاريخية قديمة تقع في جنوب وسط العراق وهي عاصمة المناذرة وقاعدة ملكهم، تقع أنقاضها على مسافة 7 كيلومترات إلى الجنوب الشرقي من مدينتي النجف والكوفة اللتين بفعل الزحف العمراني أصبحتا متلاصقتين، وتمتد الأنقاض من قرب مطار النجف حتى الحيرة التابعة لقضاء المناذرة أبو صخير ولا تزال ناحية الحيرة التي تشكل جزءا من مدينة الحيرة القديمة مأهولة بالسكان. كانت الحيرة وجنوب العراق بشكل عام يطلق عليهم عربستان تحت الحكم الفارسي الساساني. -معركة ذي قار من اهم المعارك التي دارت بين العرب والفرس، فقد حاول النعمان أخر ملوك المناذرة أن يوحد القبائل العربية ويتخلص من سيطرة لفرس لكن كسرى ملك الفرس قبض	- يقدر اهم الصناعات التي اشتهرت بها مملكة المناذرة. - يقدر الحياة الاجتماعية الذي تميزت بها مملكة المناذرة. - يتعرف على فئات المجتمع في مملكة مناذرة. - يقدر الحياة الأدبية التي اشتهر بها المناذرة. - يستكشف التحالفات التي قامت بين الروم والغساسنة. - يبدي اهتمامه بالعمارة التي ظهرت في المناذرة. - يبين نظام الحكم السائد في الغساسنة. - يدرك سبب انتقال الغساسنة في منطقة تهامة. - يصف العلاقات الخارجية لمملكة الغساسنة. - يبين التحالفات التي قامت بين الروم والغساسنة.	- شكل (2_4) صورة قديمة لمدينة الحيرة. - شكل (2_5) خريطة دولة المناذرة. - شكل (2_6) الصناعات التي اشتهرت بها دولة المناذرة. - شكل (2_7) فئات السكان في مملكة المناذرة. - شكل (2_8) قصر الخرنق. - شكل (2_9) قصر الحير الشرقي. - شكل (2_10) كنيسة قديمة في الحيرة. - شكل (2_11) بقايا من قصر الحير الغربي. - شكل (2_12) خريطة تبين موقع قرية الفاو.	-البحث عن معلومات خاصة بمملكة ميسان والحضر عن طريق الأنترنيت. - البحث عن صور لموقع مملكة المناذرة. - يطلب من الطالب كتابة بحث عن الحياة الاقتصادية وما يتضمنها من تطورات التي شهدتها مملكة المناذرة من ناحية (التجارة والصناعة والزراعة). - البحث عن صور خاصة بالعمارة والفنون من ناحية المعابد والكنائس التي ظهرت في المناذرة. - يطلب من الطلبة كتابة تقرير عن معركة ذي قار وبيان أهميتها. - يطلب من الطلبة البحث عن اهم الشخصيات التي برزت في الممالك شبه الجزيرة العربية (ملوك، شعراء، علماء، قادة). - البحث عن صور قصر الحبر الغربي.

	– خط المسند. –قرية الفاو. –كنده الملوك. –الخانات.	عليه وبعد أن تولى النعمان الثالث قد وضع أبناءه وأمواله وديعة عند شيوخ قبيلة بكر بن وائل. وبعد موت النعمان طلب كسرى أن يتم تسلم جميع أموال النعمان الى الفرس، لكن بعد ذلك تحالفت قبيلة بكر مع العرب وانتصروا على الفرس. – معركة يوم حليمة: وهي من اهم المعارك التي حدثت بين المناذرة والغساسنة، وسمية بهذا الاسم نسبة الى بنت الملك الحارث الغساني. قرية الفاو: تقع في وادي الدواسر وسط الجزيرة العربية في محافظة السيل اليوم وتبعد عن نجران (300) كيلو مترا الى الشمال الشرقي، واتخذتها كندة عاصمة لدولتهم منذ القرن الرابع قبل الميلاد قبل أن ينتقلوا الى نجد وأسموها قرية ذات كهل تيمنا بأكبر آلهتهم. كندة الملوك: لقب أطلقه على قبيلة كندة لكونها إحدى القبائل العربية القليلة التي قامت ممالك الى جانب المناذرة والغساسنة.	– يستكشف أسباب ازدهار الزراعة عند الغساسنة. – يثمن سبب استقرار مملكة كندة في وسط الجزيرة العربية. – يدرك أهمية منطقة قرية الفاو. – يستكشف الحياة الاقتصادية التي تميزت بها مملكة كندة. – يصف حياة الاجتماعية التي كانت سائدة في مملكة كندة. – يدرك أهمية العمارة والفنون.	– شكل (2_13) اثأر قرية الفاو. – شكل (2_14) نقود من مملكة كندة القديمة. – شكل (2_15) كتابة بخط المسند وجدت في قرية الفاو.	– كتابة تقرير عن نظام الحكم الذي كان سائد في مملكة الغساسنة. – يطلب من الطلبة البحث عن سبب تسمية المعارك بأسماء النساء. – يطلب من الطلب ذكر أسباب ازدهار الزراعة في عهد الغساسنة. – الأدلة على استقرار الغساسنة في الأردن. – البحث عن أسباب عدم استقرار مملكة كندة. – البحث عن صور تتعلق بملكة كندة (أثار قرية الفاو، نقود، كتابة بخط المسند). – البحث عن الدنيات التي برزت في مملكة كندة.

الملحق رقم (6) الخطة التدريسية

الخطة الدراسية

الصف: الثامن الأساسي. **الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2020**

المبحث: التاريخ. **عنوان الوحدة: الممالك العربية شمال الجزيرة العربية** **الصفحات: 38_67** **عدد الحصص: 2** **الفترة الزمنية: من 2020/11/1 –2020/11/29**

الدرس الثاني: مملكة المناذرة

الموضوع	عدد الحصص	النتاجات	الإجراءات		استراتيجية التدريس	التقويم
			تعليم وجه لوجه	عن بعد		
مملكة المناذرة		يتوقع من الطالب بلوغ النتاجات الأتية: 1.ان يميز بين المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس (ما هي؟) 2. يستنتج أهمية موقع مملكة المناذرة. 3. يستنتخ طبيعة العلاقة بين مملكة المناذرة والممالك الأخرى. 4. يستلخص نظام الحكم في مملكة المناذرة. 5. يذكر أشهر ملوك المناذرة. 6. يبين اهمية الحياة الاقتصادية لدى المناذرة.	1.التحدث عن قبيلة لخم 2.عرض خارطة موضح فيها موقع الحيرة 3.التعرف على أشهر ملوك المناذرة. 4.عرض خارطة موضح فيها نفوذ المناذرة. 5.التحدث عن نظام الحكم السائد في مملكة المناذرة. 6.عرض فيديو يتحدث فيه عن معركة ذي قار 7 عرض مجموعة صور عن الحياة الاقتصادية 8.عرض صور عن أشهر الصناعات التي اشتهرت بها المناذرة. 9.استخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت): استعمال البرامج الإلكترونية ك ZOOMلإعطاء محاضرات. 10.استخدام جهاز حاسوب مخزن عليه شرائح power point أعد عليها المحتوى والأنشطة (صوت وصورة)، وC. D عليه المادة التعليمية.	1.اعطاء رابط فيديو يتحدث عن مملكة المناذرة، ثم مناقشه الأفكار في المحاضرة اللاحقة. 2. يطلب من الطلبة رسم جدول موضح فيه أشهر ملوك المناذرة بالتسلسل التاريخي. 3. يطلب من الطلبة تحديد اهم المعارك التي حدثت في مملكة المناذرة. 4.اعطاء رابط فيديو يتحدث عن مملكة المناذرة.	التعليم المدمج	التقويم التكويني عبارة عن مجموعة من الأسئلة مثيرة للتفكير التي تطرح على شكل مناقشات والعروض من اجل التأكد من المخرجات أول بأول أثناء سير الدرس. رابط الفيديو الذي يتحدث عن مملكة المناذرة https://youtu.be/3JOmvD7C7g4

الموضوع	عدد الحصص	النتاجات	الإجراءات	استراتيجية التدريس	التقويم	الموضوع
مملكة المناذرة		يتوقع من الطالب بلوغ النتاجات الاتية : ان يميز بين المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس .(ما هي؟) 2. يوضح فئات السكان في مملكة المناذرة . 3. يستنتج الديانات التي ظهرت في المناذرة . 4. يستلخص عن سبب استخدام اللغة العربية لدى المناذرة . 5. يستوعب اهمية الفن والعمارة التي ظهرت في مملكة المناذرة .	<u>تعليم وجه لوجه</u> 2. عرض فيديو . 3. صور مع نبذه تعريفيه عن الديانة السائدة في المناذرة . 4. فيديو يعرض فيه اشهر القصور التي ظهرت في مملكة المناذرة . 5. عرض صور اشهر الالات الموسيقية التي ظهرت في المناذرة . 6. التحدث على حركة العمران التي شهدتها ممكلة المناذرة . 7. استخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت): استعمال البرامج الالكترونيه ك ZOOM لاعطاء محاضرات. 8. استخدام جهاز حاسوب مخزن عليه شرائح power point أعد عليها المحتوى و الانشطة (صوت وصورة)، ، و C.D عليه المادة التعليمية.	<u>عن بعد</u> .1يطلب من الطلبة البحث عن صور لقصر الخورنق . 2. تصميم مخطط يبين فيه اهم فئات السكانية التي ظهرت لدى المناذرة . 3. يطلب من الطلبة كتابة اهم المنجزات المعمارية عن المناذرة	التعليم المدمج	التقويم التكويني عبارة عن مجموعة من الاسئلة مثيرة للتفكير التي تطرح على شكل مناقشات والعروض , من اجل التأكد من المخرجات اول بأول اثناء سير الدرس. https://youtu.be/3JOmvD7C7g4

الخطة الدراسية

الصف: الثامن الأساسي. **الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2020**

المبحث: التاريخ. **عنوان الوحدة: الممالك العربية شمال الجزيرة العربية .** **الصفحات: 38_67** **عدد الحصص:2** **الفترة الزمنية: من 2020/11/1 –2020/11/29**

الدرس الثالث: مملكة الغساسنة.

الموضوع	عدد الحصص	النتاجات	الإجراءات		استراتيجية التدريس	التقويم
			تعليم وجه لوجه	عن بعد		
مملكة الغساسنة		يتوقع من الطالب بلوغ النتاجات الاتية : ان يميز بين المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس .(ما هي؟) 1. يستنتج اهمية موقع الغساسنة واين تم استقرارهم 2. يستنتج اهم التحافات التي حدثت بين الروم والغساسنة. 3. يبين اهمية المظاهر الحضارية التي اشتهرت بها مملكة الغساسنة . 4. يوضح اهم المعالم الحضارية لدى الغساسنة. 5. يستنتج عن اسباب انتصار الغساسنة في معركة يوم حليمة . 6 . يوضح اهم الاثار المتواجدة في الغساسنة .	1. شرح عن قبيلة الازد اليمينة . 2. نبذه تعريفيه عن الغساسنة . 3. عرض خارطة موضح فيها انتقال الغساسنة واستقرارهم واختيار عاصمة بصرى. 4. عرض صور عن اشهر القصور التي ظهرت في مملكة الغساسنة . 5.عرض فيديو عن معركة يوم حليمة . 6.عرض مجموعة من الصور التي تتبين المظاهر الحضارية عند الغساسنة. 7.تعرف على اسباب انتهاء مملكة الغساسنة. 8. استخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت): استعمال البرامج الالكترونيه ك ZOOM لاعطاء محاضرات. 9. استخدام جهاز حاسوب مخزن عليه شرائح power point أعد عليها المحتوى و الانشطة (صوت وصورة)، ، و C.D عليه المادة التعليمية.	1.اعطاء رابط فيديو للطلبة يتحدث عن الغساسنة بشكل عام . 2.يطلب من الطلبة كتابة تقرير يتحدث عن الدول التي تم استقرار الغساسنة فيها واختيار عاصمة لهم. 3. اعطاء رابط فيديو للطلبة يتحدث عن معركة اليرموك بشكل مختصر .	التعليم المدمج	التقويم التكويني عبارة عن مجموعة من الاسئلة مثيرة للتفكير التي تطرح على شكل مناقشات والعروض , من اجل التأكد من المخرجات اول بأوا اثناء سير الدرس. رابط الفيديوالذي يتحدث عن مملكة الغساسنة. https://youtu.be/-k2U4hGWYTk

الصف: الثامن الأساسي.

الخطة الدراسية

الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2020

المبحث: التاريخ. **عنوان الوحدة: الممالك العربية شمال الجزيرة العربية .** **الصفحات: 38_67** **عدد الحصص: 1**

الفترة الزمنية: من 2020/11/1 –2020/11/29

الدرس الرابع: مملكة كندة .

الموضوع	عدد الحصص	النتاجات	الإجراءات		استراتيجية التدريس	التقويم
			تعليم وجه لوجه	عن بعد		
مملكة كندة		يتوقع من الطالب بلوغ النتاجات الاتية : ان يميز بين المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس .(ما هي؟) 1. يستنتخ اهمية موقع مملكة كندة . 2.يوضح لماذا تم اختيار قرية الفاو عاصمة لها. 3. يستلخص طبيعة نظام الحكم السائد في مملكة كندة. 4. يبين اهم الصناعة التي ظهرت في مملكة كندة . 5.يذكر اشهر ملوك مملكة كندة. 6. يستنتج اهمية التجارة في تطور الحياة الاقتصادية لدى مملكة كندة . 7. يوضح اهمية العمارة والفنون التي ظهرت في كندة.	1.خريطة تبين موقع قرية الفاو . 2. عرض صور عن النقود التي تم استخدامها في مملكة كندة. 3.عرض صور عن قرية الفاو . 4. توضيح اهم ملوك كندة بمخطط . 5. عرض صور عن اهم المظاهر الاقتصادية في كندة . 3- الشبكة العنكبوتية (الإنترنت): استعمال البرامج الالكترونيه ك ZOOM لاعطاء محاضرات. 4- استخدام جهاز جهاز حاسوب مخزن عليه شرائح power point أعد عليها المحتوى و الانشطة (صوت وصورة)، و C.D عليه المادة التعليمية.	1. اعطاء الطلبة رابط فيديو يتحدث عن مملكة كندة . 2. يطلب من الطلبة البحث عن صور للنقود التي تم استخدامها في مملكة كندة . 3. يطلب من الطلبة البحث عن صور عائدة للمنتبي وامرؤ قيس .	التعليم المدمج	التقويم التكويني عبارة عن مجموعة من الاسئلة مثيرة للتفكير التي تطرح على شكل مناقشات والعروض , من اجل التأكد من المخرجات أول بأول اثناء سير الدرس. رابط الفيديو الذي يتحدث عن مملكة كندة https://youtu.be/37miZ1aFQQk

الملحق رقم (7)

عرض المادة التعليمية

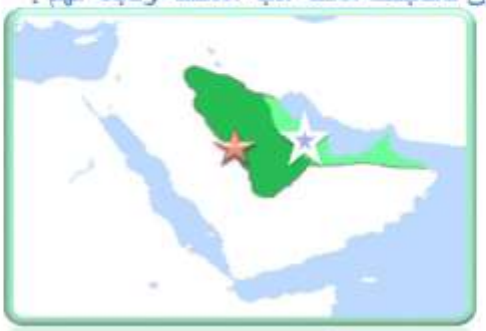
الأصل والتسمية

سمى المناذرة بهذا الاسم لكثرة من حمل اسم المنذر من ملوكهم مثل المنذر بن المنذر والمنذر الثالث , واطلق ملوك المناذرة على انفسهم ملوك العرب , ويعد عمرو بن عدي موسس مملكة المناذرة .

منذر بن النعمان

الأصل والتسمية

مملكة المناذرة من اقوى الممالك العربية قبل الاسلام , وكانت امتداد للممالك العربية التي سبقتها مثل م مكلة ميسان ومملكة الحضر , وقد امتدد نفوذها التجاري من العراق ومشارف الشام شمالا الى عمان جنوبا متضمنة البحرين وسواحل الخليج العربي , واستمرت مملكتهم ما بين (286, 631م) حتى احتلها الفرس الساسانيون فأصبحت مملكة شبه مستقلة وتابعه لهم .



نشأة مملكة المناذرة

1. موقع مملكة المماذرة الاستراتيجي وقربها من نهر الفرات .
2. تحكمها بطرق القوافل التجارية في بلاد الرافدين والجزيرة العربية .
3. تأثرهم بالارث الحضاري للحضارات السابقة .
4. تحالفهم مع الدول الساسانية (الفرس).

نظام الحكم عند المناذرة

كان نظام الحكم لدى المناذرة ملكيا وراثيا , ويعد عمرو بن عدي اول ملوك المناذرة من السلالة اللخمية (268-295م) , وكان منفرد بملكه ومستبدا برأيه , وهو اول من اتخذ الحيرة عاصمة له , وجاء بعده امرؤ قيس (295- 328م) وفي عهده بلغت الحيرة درجة كبيرة من القوة والنفوذ , واستطاع امرؤ قيس ان يوحد القبائل العربية تحت قيادته لذا لقب نفسه ب ملك العرب كلهم .

امرؤ قيس

انتقل الحكم من امرئ قيس الى ابنه النعمان الاول (390_418م) الذى بنى قصر الخورنق ثم انتقل الحكم الى المنذر الاول بن نعمان الاول (418- 462م) ثم الى المنذر بن ماء سماء (514-544م).

نظام الحكم عند المناذرة

كانت مملكة المناذرة مجاورة للامبراطورية الفارسية فتحالفوا معها واصبوا يشكلون حاجزا لصد غارات القبائل العربية التي كانت تهدد دولة الفرس , كما استعان بهم الفرس في حروبهم ضد الامبراطورية البيزنطية والغساسنة وكان من اشهرها يوم حليمة التي انتصر فيها الغساسنة بزعامة الحارث بن جبلة الغساني وقتل فيها المنذر الثالث.

.

الحاكم المنذر الثالث بن النعمان يطلب مساعدة خسرو الأول الساساني ضد البيزنطيين.

معركة ذي قار

تعد معركة ذي قار 610م من اهم المعارك التي دارت بين العرب والفرس , فقدحاول النعمان الثالث اخر ملوك المناذرة ان يوحد القبائل العربية ويتخلص من سيطره الفرس ولكن كسرى ملك الفرس قبض عليه وسجنه حتى مات . وكان النعمان الثالث قد وضع ابناءه واموالة وديعه عند شيوخ قبيلة بكر بن وائل .. وبعد موته طلب كسرى من قبيلة بكر ان تسلم اموال النعمان الي الفرس فرفضوا , فارسل كسرى جيشا لمحاربتهم فوقفت القبائل العربية ا لى جانب قبيلة بكر وانتصروا على الفرس في معركة ذي قار وهي نبع ماء بالقرب من الكوفه . وقد انتصر العرب في هذه المعركة بفضلل وحدتهم وصمودهم , وكان اول نصر للعرب على الفرس وفاتحة للانتصارات التي احرزها المسلمون على الفرس لاحقا.

الحياة الاقتصادية

كان لموقع مملكة المناذرة ومناخها وخصوبة تربتها وتوافر المياه فيها اثرها الواضح في تطور الحياة الاقتصادية في مجالات التجارة الصناعة والزراعة والصناعة.

التجارة

ازدهرت التجارة عند المناذرة نتيجة العوامل عده منها :

1. وجود نهر الفرات وقربهم من الخليج العربي وامتلاكهم قوافل تجارية تسمى اللطائم كانت تحمل المسك .
2. سيطرتهم على الطريق التجاري البري القادم من البصرة بمحاذاة نهر الفرات .

الزراعة والثروة الحيوانية

✓كانت خصوبة التربة ووجود نهر الفرات والمناخ الدافئ اثر في تطور الزراعة , فكانت الاراضي بين الحيرة والنجف والفرات كلها مزروعة بالحبوب والنخيل والبساتين .

✓واهتم المناذرة بتربية الابل والخيول نظرا لأهميتها في التنقل والحرب واهتمر بتربية الاغنام والماشية

الصناعة

اهتم المناذرة بالصناعة حتى بلغت صناعاتهم درجة كبيرة من الدقة والاتقان واشتهرت الحيرة بالعديد من الصناعات التي نسبت اليها وكان قصر الخورنق يضم عددا من الحرفيين والنساج وفي ذلك

يقول عمرو بن كلثوم

حَلَّت سُلَيمى بِخَبتٍ أَو بِفُرتاجِ
وَقَد تَجاوَزَ أَحياناً بَنى ناجِ
إِذ لا تَرَجّي سُلَيمى أَن يَكونَ لَه
مِن بِالخَوَرنَقِ مِن قَينٍ وَنَسّاجِ
وَلا يَكونُ عَلى أَبوابِها حَرَسٌ
وَلا تُكَفَّفُ قِبطِيّاً بِديباجِ
تَمشي بِعَدلَينِ مِن لُؤمٍ وَمَنقَصَةٍ
مَشيَ المُقَيَّدِ في اليَنبوتِ وَالحاجِ

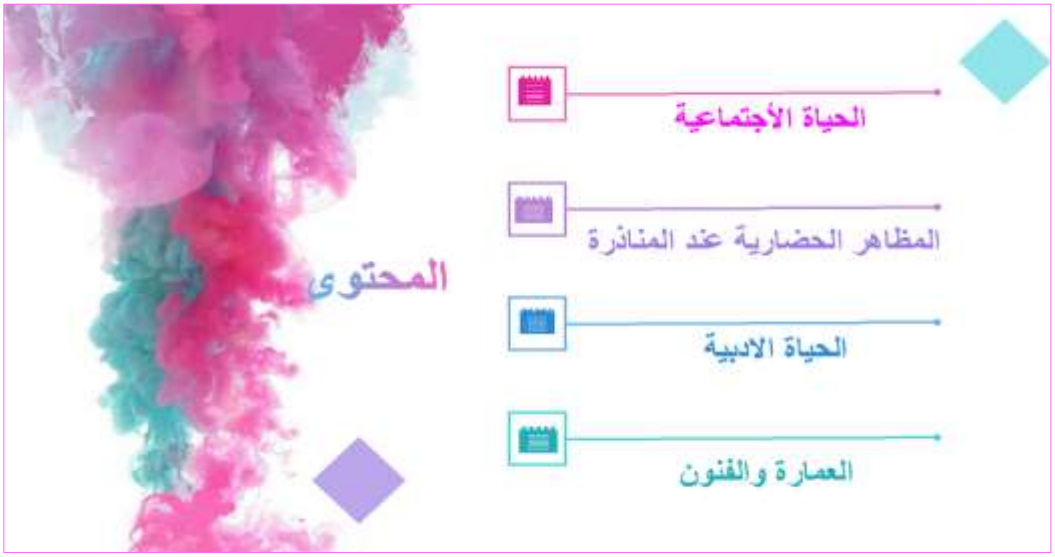
الصناعة

الصناعات التي اشتهرت بها دولة المناذرة

1. صناعة السيوف المشهورة والسهام وروؤس الرماح .
2. التزيين والتقصيب والتطوير بخيوط الذهب .
3. صناعة التحف المعدنية والحلي وادوات الزينة الذهبية والفضية .
4. صناعة النسيج والحرير والكتان والصوف .

شكرا لكم

مملكة المناذرة
الجزء الثاني


المحتوى
الحياة الأجتماعية
المظاهر الحضارية عند المناذرة
الحياة الادبية
العمارة والفنون

الحياة الاجتماعية
تنوخ
وهم العرب الذين سكنوا ببيت الشعر غرب الفرات واشتغلوا بالزراعة
ورعي الابل والماشية وقد نجحوا في اقامة كيان سياسي لهم
واصبحوا ملوك الحيرة .

الحياة الاجتماعية

كان غالبية سكان مملكة المناذرة من العرب الذين امتازوا بالتمسك بالقيم الاجتماعية والفضائل العربية والاعتزاز بالقبيلة والاهتمام بالعائلة وصلة الرحم .

وينقسم السكان في مملكة المناذرة

❖ عامة الناس

ضمت العرب الذين جاووا من شبه الجزيرة العربية في مرحلة مبكرة وضمت بقايا البابليين والكلدانيين والاراميين وكانوا اكثر اهل الحيرة ثقافه واتقانا للحرف

الحياة الاجتماعية

الحياة الاجتماعية

❖تنوخ

وهم العرب الذين سكنوا ببيت الشعر غرب الفرات واشتغلوا بالزراعة ورعي الابل والماشية وقد نجحوا في اقامة كيان سياسي لهم واصبحوا ملوك الحيرة .

الحياة الاجتماعية

❖الأحلاف

هم الذين لحقوا باهل الحيرة وتحالفوا معهم ولم يكن عددهم ثابتا بل اعتمد على نفوذ دولة الحيرة .

الحياة الدينية

شغل الدين اهمية كبيرة في حياة اهل الحيرة وكانت الديانة السائدة بين غالبية السكان الوثنية فعبدوا الهة متعددومن ابرزها العزى اما المسيحية فقد عرفت في الجزيرة العربية واعتنقها بعض من الملوك الحيرة مثل النعمان بن المنذر فانتشرت الاديرة والكنائس والمدارس الدينية في الحيرة .

المظاهر الحضارية عند المناذرة

الحياة الأدبية

كانت اللغة العربية اللغة السائدة لدى سكان مملكة المناذرة فقد وجدت مدارس لتعليم القراءة والكتابة خاصة في الحيرة ويعود الفضل لها في تدوين كثير من اخبار ملوك الحيرة واشعار العرب قد اهتم ملوك مناذرة بالادب والشعر خاصة الملك النعمان بن المنذر الذي يجتمع بادباء العرب في قصر الخورنق ويقيم مهرجانا ادبيا سمي المربد وكان يجزل العطاء للشعراء والادباء .

الفن والعمارة
اهتم اهل الحيرة بالموسيقى فعرفوا الالات الموسيقية واجادوا واستخدامها وكان من ابرزها العود والدف والمزمار واشتهروا بالغناء .

والاهتمام بالعمارة والفنون هو احد مظاهر التقدم الحضاري عند المناذرة واشتهرت الحيرة بكثرة قصورها فملوكها بنوا العديد منها مثل قصر الخورنق وقصر السدير وقصر الزوراء وبنوا الكنائس والاديرة .
العمارة والفنون

الفن والعمارة
واستخدم اهل الحيرة الطوب المشوي والمرمر والجص والقرميد في تشييد مبانيهم وتفننوا بنقشتها وزخرفتها بالرسوم وطلاء سقوفها بالفسيفساء وماء الذهب

الغساسنة

المحتوى

- الأصل والتسمية
- تاسيس مملكة الغساسنة في بلاد الشام
- العلاقات الخارجية لمملكة الغساسنة
- المظاهر الحضارية عند الغساسنة

يعود اصل الغساسنة الى قبيلة الأزد اليمنية التي هاجرت من اليمن الى بلاد الشام ,اوائل القرن الاول الميلادي , فقد اقاموا اثناء هجرتهم عند عين ماء يقال لها غسان في منطقة تهامة جنوب الحجاز , واستقروا فيها فترة من الزمن فتسموا باسمائهم , وسموا بال جفنة , لان اول ملوكهم هو جفنة بن عمرو .

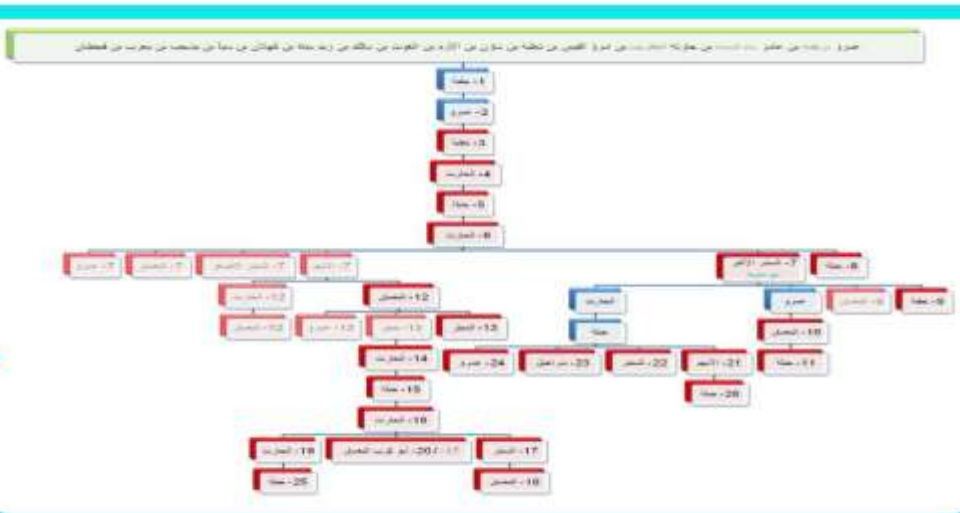
شعار مملكة الغساسنة

تأسيس مملكة الغساسنة في بلاد الشام

واصل الغساسنة هجرتهم نحو شمال الجزيرة العربية حتى استقروا في البادية الجنوبية في بلاد الشام المتاخمة للجزيرة العربية وبداوا يمد نفوذهم فوصلوا مناطق البلقاء وحوران وغوطة دمشق وشمال فلسطين واتخذوا بداية الامر بصرى عاصمة لهم , ثم انتقلت العاصمة الى الجابية في هضبة الجولان وكان نظام الحكم لديهم ملكيا وراثيا , ومن اشهر ملوكهم الحارث بن جبلة الغساني .

العلاقات الخارجية لمملكة الغساسنة

كانت بلاد الشام تتبع للإمبراطورية الرومانية , فوجد الروم في الغساسنة حلفاء اقوياء يمكن الاعتماد عليهم في الصراع ضد الفرس , واعترفت الروم بهم وعقدوا معهم معاهدة تضمنت حلفا عسكريا بين الطرفين , وبالمقابل كان المناذرة في العراق قد عقدوا حلفا مع الفرس ضد الروم والغساسنة وكان الغرض من هذا التحالف صد ودرء خطر القبائل في شبه الجزيرة العربية المتاخمة لحدود الفرس مع الروم .



ونتيجة للتحالفات السابقة , استمرت الحروببين الغساسنة والمناذرة وتعد معركة عين اباغ ومعركة يوم حليمة من اهم المعارك التي دارت بين الدولتين .

قام ملك المناذرة المنذر بن المنذر بن ماء السماء بمهاجمة الغساسنة بقيادة ملكهم الحارث بن جبلة ,وبلغت قوات كل منهما مائة الف مقاتل , ودارت المعركة بين الطرفين ولقي الملك بن المنذر مصرعه , وقد سميت المعركة بهذا الاسم نسبة الى حليمة بنت الملك الحارث الغساني التي كانت تشارك المقاتلين في المعركة وانتهت المعركة بهزيمة المناذرة بعد مقتل ملكهم .

المظاهر الحضارية عند الغساسنة

كان الغساسنة حضارة مزدهرة تاثرت بالحضارتين الساسانية والبيزنطية وخاصة في مجال العلوم والادب والشعر, وقد وفد الغساسنة اشهر شعراء العرب لمدحهم ومن ابرزهم حسان بن ثابت والنابغة الذبياني .

وقد ازدهرت حضارت الغساسنة اقتصاديا وخصوصا في مجال
الزراعة بسبب توافر المياه والامطار والينابيع وانشاء خزانات المياه
(السدود) وقاموا بايصال المياه عبر قنوات الى مدنهم وقراهم
فعمرت القرى والضياع.

المظاهر
الحضارية عند
الغساسنة
قلعة قسطل
قصر الحير الغربي
قصر برقع
وازدهرت التجارة عندهم بسبب سيطرتهم على الطرق التجارية بين
الجزيرة العربية وبلاد الشام والعراق .
واهتموا بالعمران فبنوا القصور والقناطر والابراج والاديرة
والكنائس لأعتناقهم الديانة المسيحية , ومن اشهر قصورهم قصر
الرصافة وقصر الحير الغربي وقصر برقع وقلعة القسطل .

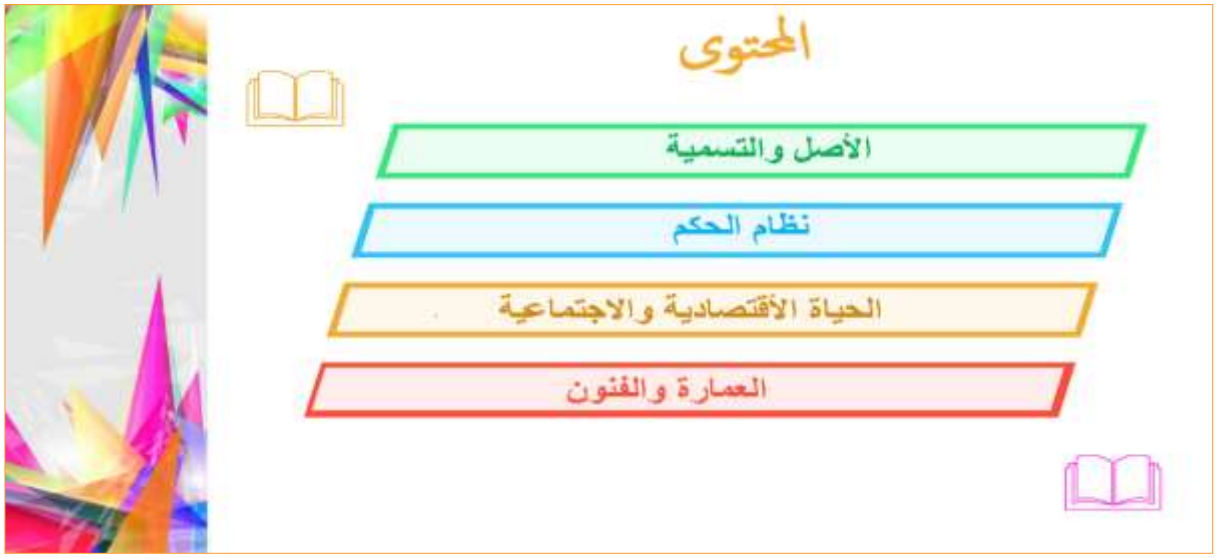
المظاهر الحضارية عند الغساسنة

بقيت الغساسنة موالية لامبراطورية الروم البيزنطيين حتى اوائل القرن السابع الميلادي عندما توجهت الفتوحات الاسلامية الى بلاد الشام زمن الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه فهزم جيش الروم في معركة اليرموك عام 15هجري 636م فدخل الغساسنة في تحالف مع المسلمين واعتنق الاسلام اعداد كبيرة منهم .

وبدخول بلاد الشام تحت راية الاسلام انتهت مملكة الغساسنة التي حكمت ما يقارب اربعمائة سنة تولى خلالها الحكم اثنان وثلاثون ملكا اشهرهم الحارث بن جبلة وهناك العديد من القبائل في بلاد الشام في الوقت الحاضر تعود في نسبها الى الغساسنة .

شكرا لكم

مملكة كندة


المحتوى
الأصل والتسمية
نظام الحكم
الحياة الأقتصادية والاجتماعية
العمارة والفنون

الأصل والتسمية
قبيلة كندة هي من قبائل العربية التي هاجرت من جنوب الجزيرة العربية في القرن الخامس الميلادي وتنتسب الى ثور بن عفير بن عدي استقرت بداية الامر شرق اليمن في منطقة حضرموت , ثم انتقلت الى نجد وسط الجزيرة العربية بسبب الحروب بين القبائل العربية وتمكنت بعد ذلك من تكوين مملكة قوية نتيجة اتحاد القبائل العربية تحت زعامتها واتخذت كندة من قرية الفاو عاصمة لها
فارس
مكة
بحر العرب
اليمن

الأصل والتسمية

وتقع قرية الفاو في وادي الدواسير وسط الجزيرة العربية في محافظة (السلسيل اليوم) وتبعد عن نجران حوالي (300) كيلو مترا الى الشمال الشرقي وهي عاصمة كندة منذ القرن الرابع الميلادي قبل ان ينتقلوا الى نجد واسموها قرية ذات كهل تيمنا بأكبر الهتهم

قرية الفاو

وادي الدواسير

ذات كهل

مميزات قرية الفاو

الموقع على الطري
ق التجاري حتى كانت
نقطة عبور للقوافل التجا
رية المارة في نجد ج
نوب الجزيرة العربية

كانت عاصمة لدولة لها تاريخ عريق في الجزيرة العربية لمدة تزيد على خمسة قرون .

احتواؤها على العديد من ابار المياه التي اسهمت في ازدياد الحركة التجارية والزراعية.

الأصل والتسمية

توسعت مملكة كندة في وسط الجزيرة العربية واصبحوا وسطاء تجاريون بين مملكة حمير في اليمن والمناذرة في العراق وبلاد فارس , وشكلوا مع مملكة حمير حلفا لمقاومة اعدائهم على غرارتحالف المناذرة مع الفرس والغساسنة مع الروم البيزنطيين .

نظام الحكم

عرفت كندة بكندة الملوك وذلك لكونها احدى القبائل العربية القليلة التي قامت ممالك الى جانب حمير والمناذرة والغساسنة وتولى ملوك كندة الحكم وفق نظام ملكي وراثي وكان نظام المملكة يقوم على اتحاد فدرالي يجمع قبائل عديدة تتراسه اسر من قبيلة كندة .

- حجر بن عمرو بـ(اكل المرار) 460-480م وهو اول ملوك كندة في نجد وقد استطاع ان يتوسع في دولته الى اليمامه البحرين وتم اتباعه في الحكم ولده عمرو بن حجر .
- عمرو بن حجر بن عمرو الملقب بـ المقصور (480-495م) الذي اقتصر ملكه على نجد بعد خروج اليمامة من املاك ابيه فسمي بالمقصور .
- الحارث بن عمرو بن حجر الكندي 495-528م وكان من اقوى ملوك كندة على الاطلاق واشدهم باسا واكثرهم طموحا وفي عهده وصل نفوذ كندة حتى الحيرة .

الحياة الأقتصادية والأجتماعية

كان لموقع كندة في وسط الجزيرة العربية دور كبير في النشاط التجاري فقد مارس تجارة كندة دور وسيط التجاري في الجزيرة العربية فانعكس اثر ذلك على الحياة الاقتصادية والاجتماعية لمملكتهم .

الحياة الاقتصادية

- الزراعة :
  - ✓حفر الابار وشقوا القنوات .
  - ✓احتكروا زراعة النخيل والكروم واللبان والحبوب .
  - ✓اهتموا بالثروة الحيوانية الجمال والابقار واعتبوا بتربية الخيول .

الحياة الأقتصادية والأجتماعية

- التجارة
  - ✓قام تجار كندة بدور وسيط التجاري بين جنوب الجزيرة العربية وشمالها .
  - ✓اهم السلع التجارية عندهم : الحبوب والطيب والنسيج والاحجار الكريمة والمعادن كالذهب والفضة .
  - ✓انعكس ازدهار التجارة على ثراء الدولة والقصور والاسواق والمعابد .

- الصناعة
  - ✓عرفوا الصناعات المعدنية مثل الخناجر والسيوف والاواني .
  - ✓اهتموا بصناعة الحلي والاسوار المزخرفة والخواتم .
  - عرفوا صناعة الزجاج الملون .
  - انتشرت عندهم صناعة الخمار فصنعوا منه المياطر والمصافي واغطية الاواني .

الحياة الأجتماعية

احتفظ اهل كندة في حياتهم الاجتماعية بطابع البداوة فكانوا يعيشون في بيوت من الشعر ويقضون اوقاتهم في الصيد الى جانب التجارة وكانوا قبائل عديدة تتشابه في نمط المعيشة .
ويعد الشاعر الجاهلي امرؤ قيس بن حجر بن عمرو من اشهر شعراء كندة ارخ في شعره الملاحم والوقائع التي عاشتها كندة.

ومنها يقول امرؤ القيس

مكر مفر مقبل مدبر معا كجلمود صخر حطه السيل من عل

له ايطلا ظبي وساقا نعامة وارخاء سرحان وتقريب تتفل .

الحياة الأجتماعية

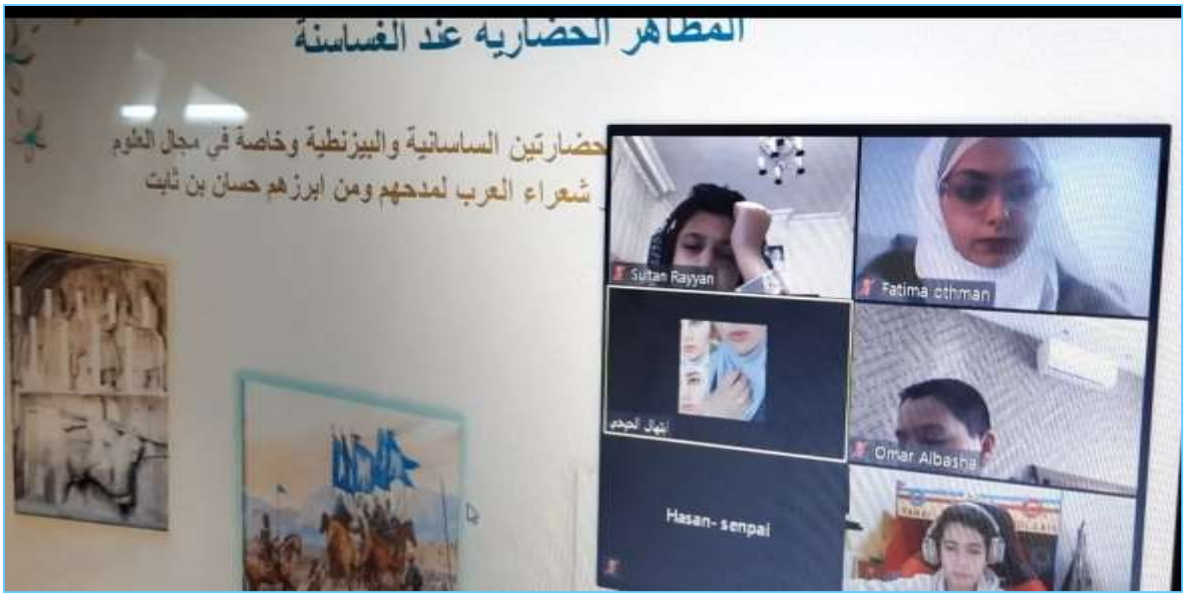
ز الشاعر احمد بن الحسين الكندي (المتنبي) والفقيه رجاء بن حيوة والفيلسوف العربي الكندي هم من اشهر رجالات العلم والادب العربي الذين يعودونقي اصولهم الى هذه القبيلة .
ز وانتشرت الكتابة بين سكان قرية الفاو نظرا لدورها في تجارة وممارسة العبادات فكان الخط المسند هو الخط العربي الذي اخطته سكان كندة في التعبير عن افكارهم .
ز واما عن ديانتهم فكان ملوك كندة وثيين يعبدون الاصنام بالاضافة الى اعتناقهم الديانه المسيحية التي كانت الاكثر انتشار في نجد قبل الاسلام .

العمارة والفنون

عثر في قرية الفاو على اطلال لحضارتهم وتمثلت بوجود قصور واسواق ومعابد الى جانب التماثيل واهتم سكان كندة ببناء الخانات (الفنادق) كمحطات تجارية لاستراحة القوافل نظرا لموقعها الاستراتيجي على الطرق التجارة .
وتشير المخلفات الاثرية في قرية الفاو الى تقدم العمارة وتاثرها بالحضارات الشرقيه القديمة , وعثر على رسومات منقوشة على جدرات المعابد وتعكس نمط معيشتهم وطبيعة البيئة التي عاشوا فيها ومعتقداتهم الدينية .

الملحق رقم (8)

صور من عينة الدراسة أثناء التطبيق


المظاهر الحضارية عند الغساسنة
حضارتين الساسانية والبيزنطية وخاصة في مجال الفنون
شعراء العرب لمدحهم ومن ابرزهم حسان بن ثابت
Sultan Rayyan
Fatima othman
Omar Albasha
Hasan- senpai

العلاقات الخارجية لمملكة الغساسنة
Sultan Rayyan
Fatima othman
Omar Albasha
MOHAMMAD K...