أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية

*ناصر أحمد ضاعن الخوالدة**

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية بعمان الثانية بالمملكة الأردنية الهاشمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريسي باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة، كما تم استخدام اختبار تحصيلي بمادة التربية الإسلامية واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية توزعوا على شعبتين دراسيتين، وقد تم عشوائياً تحديد إحداهما كمجموعة ضابطة بلغ عددها (34) طالباً تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية بلغت (28) طالباً درست باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبيةالتي درست استراتيجية الوسائط المتعددة بالتحصيل والتفكير الناقد على المجموعة الضابطة. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في تدريس التربية الاسلامية.

الكلمات الدالة: الوسائط المتعددة، التفكير الناقد، التربية الإسلامية.

المقدمة

اهتمت التربية الاسلامية بالتفكير والدعوة الى التعلم واعتبار العلم عبادة وجاءت تدعو الانسان الى التفكير في نفسه وفيمن حوله قال تعالى: "وفي الارض آيات للمؤمنين وفي انفسكم أفلا تبصرون" الذاريات. وجاءت أيضاً تنسجم مع التوجهات الحديثة في أهمية تنمية التفكير وابتكار الوسائل المناسبة لذلك لا بد من استخدام استرتيجيات حديثة تنسجم مع العقل البشري، وعليه تعد عملية تنمية التفكير من التوجهات المهمة للعملية التربوية في الوقت الحاضر. وعلى معلم التربية الاسلامية من الأفراد الذين يعنون بنقل المعرفة الاسلامية والتربية الاسلامية للطلبة ومن واجبه أن يستخدم طرائق تدريس متنوعة وخاصة الحديثة والابتعاد قدر الامكان عن الطرائق التقليدية، لكي يتم تحقيق أهداف التربية الاسلامية.

بالرغم من هذا الاهتمام بتعليم التربية الاسلامية الا أن الملاحظ ان الطرائق والاساليب التقليدية ما تزال محور تركيز المعلمين المعتمدة على الحفظ والتلقين، حيث إن طرائق التدريس تلك تجعل الطلبة يعتادون الاستماع والتلقي وتبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والابداع والتفكير والتحليل والاستنتاج (خوالدة، 2003)، لذا يجب على المعلم عدم الاقتصار في عمله التعليمي على طريقة تدريس واحدة بل لا بد من التنوع وتعدد اشكال طرائق التدريس تبعا للموضوعات المطروحة والمهارات المنوي اكسابها للطلبة، ويأتي دور المعلم في استخدام مختلف الاساليب من اجل رفع مستوى الطلبة التحصيلي واكسابهم استراتيجيات التفكير المختلفة.

وتعد الوسائط المتعددة أحد المفاهيم الأساسية الهامة في نظرية (أوزوبل)، والتي يؤدى استخدامها إلى حدوث التعلم ذي المعنى، حيث أنها أسلوب لترتيب المفاهيم العلمية التي تتصل بموضوع معين أو فرع من فروع المعرفة وتنظيمها وتدريجها وإبراز العلاقات بينها، ومن ثم فإنها تتيح الفرصة للمتعلم لربط المفاهيم المتصلة بموضوع معين أو مجال من المجالات المعرفية بحيث يبدو كبنية متماسكة ومتصلة.

والمتعلم اليوم بحاجة إلى طريقة تعليم وتعلم تمده بآفاق تعليمية واسعة ومتقدمة تساعده على إثراء معلوماته وتنمية مهاراته العقلية المختلفة وتدريبه على الإبداع وإنتاج الجديد والمختلف وذلك من خلال تزويده بالمصادر المناسبة وإثارة اهتمامه من خلال برامج موجهة واستراتيجيات تدريس مختلفة (قطامي، 2002)، لذا فأن موضوع تطوير التعليم وتنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ أصبح مثار اهتمام كثير من العلماء والتربويين في العالم، لذا فقد أكد علماء التربية المعاصرون

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان. تاريخ استلام البحث 2013/11/19، وتاريخ قبوله 2014/3/3.

©2015 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

على أن التعليم بشكله الحالي غير كاف لتطوير مهارات التفكير وتنميتها عند التلاميذ ولابد من تعليم مهارات التفكير في المدارس كجزء من المنهج التعليمي، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة إدوارد دي بونو (De Bono, 1989) وجون (John, 1991).

ولخصوصية مبحث التربية الاسلامية في البناء القيمي وصقل الشخصية الانسانية وحرصها على تنمية التفكير والدعوة الى النظر والتأمل فإن ذلك يجعل تعلم التفكير جزءا مهما من تعلم التربية الاسلامية.

ويواجه الطالب اليوم كثيرا من الصعوبات والمشكلات التي تحول دون حدوث التعلم ذي المعنى، وتعوق تنمية التفكير الناقد لديه، لذا كانت الحاجة ماسة لإجراء دراسة في هذا المجال للتعرف على إمكانية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس التربية الإسلامية، وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل.

مشكلة الدراسة

لتدريس التربية الاسلامية خصوصية فيما يتعلق بمحتواها التعليمي وباساليب تدريسها وذلك ان المتعلم يحتاج الى انماط في التفكير تدعوه الى فهم واستنتاج المراد من النصوص الشرعية وكيفية استخدام العقل وسيلة للحصول على هذا الفهم ونقل النص من الجانب النظري الى الجانب العملي التطبيقي ليصبح سلوكا يمارس.

ولأن استراتيجية الوسائط المتعددة واحدة من اساليب تعليم الطلبة وتتضمن استخدام حواس مختلفة وآليات تعلم متباينة فإن ذلك يجعل لها أثرا في مساعدة الطالب على تنمية مهارة التفكير ومحاولة التغلب على العقبات التي تعيق تنمية التفكير، كما انها يمكن ان تسهم في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.يضاف الى ذلك احساس الباحث بمشكلة الدراسة من خلال اشرافه على طلابه في برنامج التربية العملية حيث تبين لدى الباحث ان الوسائط المتعددة يمكن توظيفها في مبحث التربية الاسلامية اسوة ببقية المباحث ومحاولة لتحسين تعلم الطلبة وتنمية تفكيرهم وتحسين تحصيلهم الاكاديمي.

ولهذا جاءت هذه الدراسة للبحث في أثر تدريس التربية الإسلامية باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية.

أسئلة الدراسة

تتلخص أسئلة الدراسة في السؤالين الاتيين:

1- ما أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الاسلامية؟

2- ما أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الاسلامية؟

فرضيات الدراسة

وتنبثق عن الاسئلة السابقة الفرضيتان التاليتان:

1- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام طريقة الوسائط المتعددة على تحصيل الطلبة في الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية؟

2- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام طريقة الوسائط المتعددة على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة في الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- تقدم نموذجاً إجرائياً لكيفية استخدام أسلوب الوسائط المتعددة في تدريس التربية الإسلامية، وهذا ما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر، ولما لذلك من دور كبير قي تطوير تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بما يتناسب مع أسلوب الوسائط المتعددة. ومن المؤمل أن هذه الدراسة تثير الاهتمام بالمرحلة الأساسية العليا وستدعم توفير استراتيجية تنمي الإبداع والابتكار نظراً لاستعداد المتعلمين بهذه المرحلة لمثل هذه الاستراتيجيات.

2- تحويل الاهتمام في التدريس من التعليم التلقيني الذي يعتمد على حشو المعلومات إلى التعليم الناقد الذي يعتمد على التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية لها، وذلك لما لقدرات التفكير الناقد من دور هام في تطوير المجتمع الحديث وازدهاره، وما يمكن أن يتولد عن هذه القدرات من أفكار أصيلة وحلول جديدة للمشكلات اليومية للأفراد والمجتمع.

من المؤمل ان يستفيد من هذه الدراسة:

ا- المشرفون التربويون في الاشراف على تنفيذ تعليم الدروس بأستخدام الوسائط المتعددة.

ب- معلمو ومعلمات التربية الاسلامية في تنفيذ الدروس بأستخدام الوسائط المتعددة والتركيز على التفكير الناقد.

ج- مؤلفو مبحث التربية الاسلامية وادلتها في تضمينها استراتيجية الوسائط المتعددة وكيفية تنفيذها.

أهداف الدراسة

جاءت هذه الدراسة بتغيراتها لتجيب عن اسئلتها ولتحقق الأهداف الآتية:

1- معرفة أثر استراتيجية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر في مبحث التربية الاسلامية.

2- معرفة أثر استراتيجية الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف العاشر في مبحث التربية الإسلامية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على ما يلي:

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1432-1433هـ) الموافق (2011-2012).

الحدود المكانية: تم اختيار شعبتين من الطلبة الذكور من الصف العاشر في مدرسة الامام علي الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم.

التعريفات الإجرائية

الوسائط المتعددة: هي نظام تعليمي يقدم بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بالاعتماد على الحاسب الالي وشبكات الإنترنت فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم ومحتواه الكترونياً، مما أدى إلى تجاوز مفهوم عملية التعليم والتعلم جدران الفصول الدراسية وأتاح للمعلم دعم ومساعدة المتعلم في أي وقت سواء بشكل متزامن أو غير متزامن.

التفكير الناقد: عملية عقلية يتم من خلالها تفحص موقف محدد، وفهمه، ثم تحليله والربط بين عناصره للوصول إلى إصدار حكم حوله.

التحصيل الدراسي: المعارف والخبرات والمفاهيم والمصطلحات التي اكتسبها الطالب نتيجة مروره بالخبرة من خلال عملية التعلم ويتم قياسه بالعلامة الكلية التي حصل عليها الطالب بالاختبار التحصيلي الذي أعد لهذه الغاية.

التدريس: مهارة تقوم على علاقة تفاعلية بين المعلم والطلبة بقصد تحقيق أهداف محددة بأساليب ووسائل معينة.

المهارة: القدرة على اداء مهمة محددة بكفاية وبأقل جهد.

التربية الاسلامية: مبحث تقرره وزارة التربية والتعليم الأردنية يتضمن محتواه دروسا في العقيدة والحديث والفقه والسيرة والتهذيب.

المرحلة الاساسية: المرحلة الاولى في السلم التعليمي في الاردن ويبدأ من الصف الأول الأساسي وينتهي بالصف العاشر الاساسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التعليم القائم على الوسائط المتعددة

لقد تطور استخدام الوسائط المتعددة وتقنية المعلومات والاتصالات، التي انعكست على مختلف المجالات بالتقدم ولا سيما جانب التربية والتعليم والذي يسعى دائماً لتحقيق الأهداف التربوية ذات الكفاءة والفاعلية لمجابهة التغيرات المتسارعة. فالوسائط المتعددة قد تمكن الطالب من تحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية عن طريق الاستكشاف والتعبير والتجربة فتتغير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلماً بدلا من متلقّ والمدرس موجهاً بدلاً من خبير. ولذلك فهي طريقة للتعليم باستخدام الوسائل الإلكترونية في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المدرس والمتعلم، مثل الكمبيوتر والشبكات. وقد يكون هذا الاستخدام بسيطاً كاستخدام هذه الوسائل الالكترونية في عرض ومناقشة المعلومات داخل القاعات، وقد يتعداه إلى ما يسمى بالفصول الافتراضية التي تتم العملية التعليمية من خلال تقنيات الشبكات العالمية، وعلى ذلك فإن الوسائط المتعددة لا تلغي دور المؤسسة التعليمية، لكنها تعيد صياغة كل منها، حيث يعتبر الحاسوب عصب الوسائط المتعددة إذ يستخدم وسيلة مساعدة في التعلم ومصدرا للمعلومات فضلا عن استخدامه في التحليل والتدريب والتقييم.

وقد عرّفه زيتون (2004) بأنه تقديم محتوى تعليمي (الكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وكذلك إمكانية إتمام التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية هذا التعليم أيضا من خلال تلك الوسائط. أما سالم (2003) فقد عرّفه بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية، القنوات المحلية، البريد الالكتروني، الأقراص الممغنطة، أجهزة الحاسوب... إلخ) لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعلي بين المتعلم والمعلم.

ويتضح مما سبق بأن هناك تبايناً واضحاً في تعريف الوسائط المتعددة ويمكن تحديد أهم العوامل التي أدت إلى

التباين في تعريف الوسائط المتعددة بالاستفادة من زيتون (2004) وسالم (2004) فيما يلي:

1- تنوع خلفيات الإعداد للمهتمين بالتعليم الإلكتروني: فالوسائط المتعددة باعتباره اتجاهاً حديث النشأة فإن معظم المهتمين به تلقوا إعدادهم في مجالات معرفية أخرى مثل (تقنية-اتصالات) وكل مجال من هذه المجالات له اهتماماته النظرية وتوجهه المنهجي مما جعل كل منهم ينظر له من الزاوية التي تخدم تخصصه وتتفق معه.

2- حداثة الوسائط المتعددة وارتباطه بتكنولوجيا التعليم التي تنمو وتتطور يوماً بعد يوم.

4- تعدد تسميات الوسائط المتعددة حيث يسمى بعدة تسميات منها: التعليم الالكتروني، التعليم الافتراضي، التعليم الرقمي، التعليم عن بعد.

5- عدم الاتفاق على أدوات الوسائط المتعددة، وهل تقتصر على الوسائط الحديثة (الحاسوب، الإنترنت) أم تتضمن الوسائط الحديثة والتقليدية (الحاسب وشبكاته، المذياع، الفيديو، التلفزيون).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن الوسائط المتعددة هي نظام تعليمي يقدم بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بالاعتماد على الحاسب الالي وشبكات الإنترنت فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم ومحتواه الكترونياً، مما أدى إلى تجاوز مفهوم عملية التعليم والتعلم جدران الفصول الدراسية وأتاح للمعلم دعم ومساعدة المتعلم في أي وقت سواء بشكل متزامن أو غير متزامن.

ولا يعني إدخال التكنولوجيا الحديثة إلى التعليم وظهور مصطلح الوسائط المتعددة الاعتماد عليها كلياً والاستغناء عن التعليم التقليدي، وذلك لعدم توفر الإمكانية في الاعتماد كلياً على الوسائط المتعددة والاستغناء عن التقليدي أو العكس، بمعنى الاقتصار على التعليم التقليدي دون التكنولوجيا الحديثة وتجاهلها، ومن ناحية أخرى لا يمكن التحول من التعليم التقليدي إلى الوسائط المتعددة بشكل مفاجئ، إذ لا بد من صيغة للتدرج في الأمر والسعي نحو التكامل للجمع بين التعليم التقليدي والتعليم القائم على الوسائط المتعددة (الموسى، 2007).

فالتحول يجب أن يتم على أساس دراسة متأنية لمتطلبات وإمكانيات التحقيق للأهداف المرجوة في العملية التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار المقاومة للتغيير التي قد تنشب، فمقاومة التغيير هي من طبيعة البشر، إضافة إلى عوامل نفسية يجب مراعاتها وتتمثل في مدى المقاومة وحدّتها بالإضافة إلى عوامل أخرى بيئية واختلاف الثقافات وتوفر التمويل المناسب، وعوامل تكنولوجية متمثلة في مدى القدرة على التعامل مع الحاسبات الآلية والبرمجيات والانترنت وتداخل وتفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض (الغراب، 2008).

مما سبق يرى الباحث أن هناك أهمية كبرى للتعليم القائم على الوسائط المتعددة إذا ما أحسن استغلاله على الوجه الأمثل الذي أدخلت بسببه إلى المؤسسات التربوية، وأن لا تكون شكليات فقط ويكون ذلك بتدريب المعلمين على كيفية استخدامه وتوظيفه في العملية التعليمية، ونشر الوعي بينهم في توضيح الفائدة الكبيرة التي تحققه تكنولوجيا التعليم في مسيرة العملية التعليمية. كما ينبغي على المعلم أن يستخدم مختلف الوسائل مراعياً في ذلك اختيار الوسيلة المناسبة واستخدامها الاستخدام الأمثل والمناسب.

ويرى سالم (2003) بأن أهم أهداف الوسائط المتعددة تتحدد فيما يلي: إيجاد شبكات تعليمية لتنظيم عمل المؤسسات التعليمية وإداراتها. وإيجاد بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات الكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة. وإتاحة الفرصة للطالب للتعامل مع العالم المتفتح من خلال الشبكات المعلوماتية. وتعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية. ودعم عمليات التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الالكتروني والتحدث عبر غرف الصف الافتراضية. وإكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة. وتوسيع دائرة اتصالات الطالب من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة، وربط الموقع التعليمي بمواقع تعليمية أخرى كي يستزيد الطالب.

ومن أهم مميزات وفوائد الوسائط المتعددة التي تجعل منه تعليماً فريداً من نوعه والتي أشار إليها (سالم، 2003) هي كالتالي: التفاعل وسهولة الاتصال والتعاون بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمعلم. والإحساس بالمساواة حيث أن هذا النوع من التعليم يتيح لكل متعلم فرصة الحصول على ما يناسبه وما يحتاجه وبشكل متكافئ للجميع. والإسهام في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات، ومحدودية الأماكن الدراسية والكلف المرتفعة لإنشاء للمباني الجامعية. وقد ينمي أفق التفكير لدى الطالب وروح المبادرة ويساعد في حل مشكلات الفروق الفردية بين الطلبة. وأتاحت الوسائط المتعددة سهولة كبيرة في الوصول إلى المعلم في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية وفي الوقت والمكان الذين يتناسبان وظروفه.

وهناك مجموعات من المعوقات التي تحول دون بلوغ الوسائط المتعددة لأهدافه على أكمل وجه، منها ما يعود إلى

حداثته ومنها ما يعود إلى ارتباطه بعوامل متعددة بشرية (معلمين ومتعلمين) ومادية (أجهزة، ومعامل) وبرمجيات وبنية تحتية من اتصالات وغيرها.

وحدد الفار (2004) بعض هذه المعوقات، فيما يلي:

1- المعوقات المادية

مثل ندرة انتشار أجهزة الحاسب وصعوبة تغطية الانترنت وبطئها في بعض المناطق، وارتفاع تكلفتها لدى بعض الأفراد وإن كان هذا العنصر أقل حدة الآن.

2- الكوادر البشرية

هناك شح بالمعلم الذي يجيد ((فن التعليم الالكتروني)) وإنه من الخطأ التفكير بأن جميع المعلمين في المدارس يستطيعون أن يساهموا في هذا النوع من التعليم.

ومما سبق فإن الوسائط المتعددة وكأي أسلوب جديد، لا تخلو من المعوقات التي تعترض تفعيلها أو تحد من انتشارها، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك فإن هذه المعوقات يجب أن لا تقف حجر عثرة أمام استخدام هذا النوع من التعليم الملح في هذا العصر، ويمكن التغلب على هذه المعوقات من خلال تفعيل دور القطاع الخاص لتجاوز المعوقات المادية، وتدريب الطاقات البشرية من مدربين ومعلمين ومتعلمين، وتوعية المجتمع بأهمية التعليم الالكتروني، ودعم الدراسات والأبحاث المتعلقة به للوصول إلى معايير واضحة ومحددة لاستخدامها وتطوير أساليب التقويم المستخدمة فيه.

وعلى الرغم من المزايا والفوائد المتعددة للتعليم الالكتروني والتي جعلت منه قضية أساسية تشغل التربويين، إلا أنه وكأي أسلوب تعليمي جديد له بعض العيوب والسلبيات كما أورد سالم (2003) أن هناك بعض العيوب والسلبيات التي تنتج عن استخدام الوسائط المتعددة منها ما يأتي: قد تؤدي الوسائط المتعددة إلى إضعاف دور المعلم كمؤثر تربوي وتعليمي مهم. وكثرة توظيف التقنية في المنزل والمدرسة والحياة اليومية ربما تؤدي إلى ملل المتعلم. والتركيز الأكبر يتم على الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الأخرى كالمهارية والوجدانية، وينمي الانطوائية لدى الطلاب لعدم تواجدهم في موقف تعليمي حقيقي فيه المواجهة الفعلية، ويركز على حاستي السمع والبصر فقط دون بقية الحواس، وصعوبة ممارسة الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية في التعليم الالكتروني.

التفكير الناقد

يعدّ التفكير الناقد من الأنشطة العقلية الإنسانية ذات الأهمية لتطور مسيرة البشرية على وجه الأرض؛ لذا بدأ الاهتمام به منذ زمن بعيد، إذ تشير العطاري (1999) إلى أن التفكير الناقد بدأ مع أرسطو قبل خمسة وعشرين قرناً، فقد وضع أرسطو أساساً للتفكير الراسخ في التفكير الناقد، وتبعه تلميذاه أفلاطون وسقراط. وأكد بوسيان (Boghossian, 2006) على أن الطريقة السقراطية في الحوار كانت تعتمد تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ (الطلبة)، وهي طريقة متنامية في الاستخدام ومناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الحوار مع الطلاب. وقد استمر الاهتمام بالتفكير الناقد بوصفه نشاطاً إنسانياً. حيث أورده ابن منظور (1997) في معجم لسان العرب؛ فذكر أن الفعل (نقد) يعني ميز الدراهم وأخرج الزيف منها.

وبدأ الاهتمام بالتفكير الناقد بوصفه مجالاً علمياً معرفياً في بداية القرن الماضي في الفترة بين (1910-1939) في كتابات جون ديوي (John Deuey) إذ استخدم فيها مصطلحات من نوع التفكير التأملي (Reflective Thinking)، والتساؤل (Inquiry)، ودعوته إلى التحرر من الجمود الذهني في التفكير وخاصة في كتابه "الديمقراطية والتربية". ثم جاءت كتابات إدوارد جلسر (Edward Glasser) وأعطى فيها معنى واسعاً لمصلح التفكير الناقد ليشمل فحص العبارات في الفترة بين (1940-1960)، ثم برزت كتابات إنس ورفاقه (Ennis, et al) وامتدت جهودهم في هذا المجال من عام (1962-1979) ليميزوا بين التفكير الناقد وحل المشكلات، إذ أشاروا إلى أن التفكير الناقد يبدأ بوجود إدعاء أو استنتاج أو معلومة على حين يبدأ حل المشكلات بمشكلة يراد الوصول إلى حل لها (الشرقي، 2005).

وقد شهد العقد الثامن من القرن الماضي اهتماماً متزايداً بدراسة التفكير الناقد من قبل كثير من التربويين في العالم، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بسبب ضعف مخرجات العملية التعليمية (Lipman, 1995).

ويشير مكيلر (Maclure) الوارد في جروان (2002) أن التفكير الناقد أشبه بعملية تنفس الأفراد فكون الفرد بحاجة للتنفس ليعيش فهو أيضا بحاجة إلى التفكير، لأن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا يمكن أن يستغني عنه الإنسان في حياته اليومية، لذلك فان الفرد بحاجة لأن يتعلم مهارات التفكير، وذلك نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي الذي شهدها ويشهدها العالم، وما نجم عنه من تحديات، لابد من أن يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها وخاصة أن ما يتعلمه الفرد في المدرسة والجامعة لا يكفي لضمان مستقبل زاهر له.

وقد حظي التفكير الناقد باهتمام العديد من الباحثين والدارسين، ومن هذه التعريفات، أنه التفكير الذي يعتمد على

التحليل، والفرز، والاختبار، والاختيار لما لدى الفرد من معلومات، بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة (قطامي، 2001).

ويمكن تعريفه بأنه تفكير تأملي هادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، وهو إنتاج لمظاهر معرفية وشخصية معاً، تتضمن الدقة في فحص الوقائع والاستدلال والاستنتاج وتقويم الحجج والمناقشات والتفريق بين الرأي والحقيقة (الدردور، 2001).

ويرى جروان (2002) أن التفكير الناقد 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 والتعلم، فينظر إليه مرة على أنه مواز للتفكير المجرد عند بياجيه، أو مستوى التقويم عند بلوم، ومرة أخرى على أنه متشابه مع استراتيجية حل المشكلات.

وتؤكد الجمعية الأمريكية للفلسفة (APA) هذه الرؤى إذ ترى أن التفكير الناقد هو سلسلة من العمليات التلقائية الموجهة ذاتياً، التي تتضمن استخدام المهارات العقلية للوصول إلى حكم حول قضية ما، وذلك برفضها أو قبولها، أو تأجيل البت فيها لنقص في المعلومات المتوفرة (Chen and Chen, 2003). ويتحقق ذلك بفحص الفرضيات وإعادة ترتيب المعلومات وصياغتها، وإيجاد علاقات جديدة تربط بينها، وتوليد خيارات لم تكن معروفة سابقاً تسهم في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام (Gooding, 2005).

ويتضح مفهوم التفكير الناقد من وجهة نظر العتوم (2004) من خلال استعراض مهارات التفكير الناقد إذ يتضمن مهارات معرفة الافتراضات وفحصها، وتفسيرها، وتقويم الأدلة والاستنباط، والاستنتاج.

وعُرف التفكير الناقد على أنه: جهود الشخص الواعية في اتخاذ القرار فيما يتعلق بما يجب القيام به أو الاعتقاد به من خلال تركيز تفكير الشخص عليه (Daud and Husin, 2004).

وعرّفه عدس (2006) بأنه إصدار أحكام تقييميه، من أجل اختيار أفضل البدائل المتاحة.

في حين أن العتوم والجراح وبشارة (2007) أكدوا أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، ويمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط.

واستنتج أبو جادو ونوفل (2007) تعريفاً للتفكير الناقد بعد مراجعة أدبياته على أنه: تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، بهدف تفحص الآراء والمعتقدات والأدلة والبراهين، والمفاهيم، والادعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين.

وعرّفه ريان (2008) بأنه عملية عقلية هادفة محكومة بقواعد المنطق والاستدلال، تقوم على مجموعة من المهارات تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها في ضوء معايير واضحة بعيدة عن التحيز والذاتية، تعتمد أدلة كافية وبراهين مقنعة، وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوافرة للوصول إلى أحكام على المعرفة والمواقف ومن ثم التوصل إلى حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الإنسان في حياته.

وعرّفه إبراهيم (2010) بأنه عملية عقلية يمكن من خلالها تنظيم المعلومات سواء أكانت نظرية أم عملية، أو كانت بسيطة أم مركبة، أو كانت محللة أم متشابكة، أو تم تقييمها من خلال أنشطة مهارية أم عن طريق أساليب إحصائية.

في حين عرّفه الحلاق (2010) التفكير الناقد بأنه مهارة تمكن صاحبها من التصرف الصحيح المبني على التأمل في المواقف والمسائل المختلفة، وبأنه يتضمن سمتين هما انسجامه مع المنطق وأنه تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة.

ويتضح من استعراض بعض التعريفات المتعلقة بالتفكير الناقد بأنه مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أوحل لمشكلة موضع الاهتمام.

وفي هذا الصدد يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه عملية عقلية يتم من خلالها تفحص موقف محدد، وفهمه، ثم تحليله والربط بين عناصره للوصول إلى إصدار حكم حوله.

ويرى الباحث أنه على الرغم من الاختلافات بين العلماء من حيث نظرتهم للتفكير الناقد، إلا أن له خصائصه ومحدداته، الأمر الذي يجعله مختلفاً عن غيره. ونظراً لأهمية مهارات التفكير الناقد، باعتبارها المرجع في الحكم على مدى ممارسة الشخص لعادات التفكير الناقد، قامت مجموعة كبيرة من الباحثين بوضع قائمة لهذه المهارات كلا وفق تصوره واعتقاده.

وحدد (Brookfield) المشار إليه في الزغول (2005) فقد حدد مجموعة من الخصائص الأساسية المهمة للتفكير الناقد وتمثلت في أنه:

- نشاط إيجابي يرفع من قيمة الفرد وثقته بنفسه.

- عملية ونتاج في وقت واحد، فهو يعكس العملية العقلية التي تقوم على الفهم والاستدلال والخروج بالنتائج وإصدار القرارات.
- سلوك داخلي ضمني يصعب تمييزه إلا إذا كان على صورة نتائج، تتمثل بالأقوال أو الايجابيات أو الأفعال أو على شكل اتخاذ قرارات فورية أو حل سريع.
- يستثار بالمواقف الايجابية أو السلبية، فالمواقف المختلفة التي يتعرض لها الأفراد سواءً أكانت المواقف إيجابية أم سلبية تدفعهم إلى إعادة النظر والتقييم واتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل مساعدتهم على التكيف معها.
- يميل إلى الجوانب الانفعالية، فعندما يتعرض الفرد إلى موقف، فإن هذا الأمر يتطلب منه إعادة تقييم بعض الجوانب الخاصة المرتبطة بأفكاره ومعتقداته وطرائق حياته.

ويتصف التفكير الناقد بالوضوح والمنطقية، مما يُعين المتعلم على صياغة الفرضيات بطريقة واضحة دون التباس أو غموض أو حشو، وترتيب الأفكار فكرة تلو أخرى بترابط ودقة، والمواءمة بين الافتراضات والاستنتاجات مثلاً، وأخيراً العمق والاتساع؛ ويعني تناول الظاهرة من مختلف جوانبها وتشعباتها، وارتباطها مع الظواهر الأخرى والبحث فيما وراء الظاهرة وعدم النظر إليها بسطحية (جروان، 2002).

وفي ضوء ما سبق أكد غانم (2004) أن التفكير الناقد يُكسب الطلبة تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة على مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة.

ويرى بروكفيلد (Brookfield, 1997) أن أهمية التفكير الناقد لا تقتصر على كونه صالحاً لإثراء حياة الإنسان ومساعدته على تغيير وضعه إلى الأفضل فحسب، بل إن تعليم التفكير الناقد يعود على المجتمع بالأثر الايجابي.

وتتلخص عملية تحديد المهارات اللازمة للتفكير الناقد حيث يقترح "بيرو" المشار إليه في القيسي (2000) المهارات التالية للتفكير الناقد: التمييز بين الحقائق القابلة للإثبات وبين الإدعاءات القيمية. والتمييز بين المعلومات ذات الصلة بموضوع معين وغير ذات الصلة بذلك الموضوع. وتحديد دقة الخبر واستيعابه والتأني بالحكم عليه، وتحديد مصداقية المصدر، وتحديد الإدعاءات أو الحجج الغامضة.

وقد حددها ريان (2008) بخمس مهارات أساسية تتضمن عدة مهارات فرعية، وهذه المهارات الأساسية هي: مهارات تتعلق بالمعلومات، ومهارات تتعلق بالفرضيات والأدلة والبراهين، ومهارات التفسير، ومهارات الأسباب والنتائج، ومهارات التقويم.

واشتملت قائمة واطسون وجليسر (Watson and Glaser, 1981) المشار إليها في الإمام وإسماعيل (2010) على المهارات التالية:

التعرف على الافتراضات، واستقراء النتائج، وتفسير المعلومات، وتقرير الدقة المحتملة لاستنتاجات معينة، وتقييم قوة الحجة ومدى ارتباطها بالقضية المطروحة، وتقرير مصداقية النتائج، واكتشاف التحيز. أما الباير (Beyer, 1987) فقد أورد قائمة بمهارات التفكير الناقد وتضم:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والإدعاءات أو المزاعم القيمية.
- التمييز بين المعلومات والإدعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.
- تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- التعرف إلى الإدعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
- التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل.

ولقد تضمن اختبار كاليفورنيا نموذج (2000) خمس مهارات أساسية، صمم ليزود المفحوص ببعض المواقف والمشكلات التي تتطلب استخدام بعض المهارات العقلية التي تكون التفكير الناقد، وهي على النحو الآتي: (الربضي، 2004؛ عبيدات وأبو السميد، 2005).

1. التحليل: وهي القدرة على تجزئة المعلومات المركبة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، لمعرفة العلاقات في الجمل أو المفاهيم أو الشروحات، أو أي شكل آخر من أشكال التعبير عن المعتقدات، أو الخبرات، أو الأسباب، أو المعلومات.
2. الاستقراء: وهي القدرة على التوقعات المبنية على قواعد وقوانين ومجموعة من المشاهدات في إصدار حكم ما بالرجوع إلى تشابه الأوضاع، أو تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.
3. الاستنتاج: وهي القدرة على استنباط أو استخلاص النتائج وفقاً للبيانات، أو العبارات، أو الأدلة، أو المعتقدات، أو الآراء، أو الشروحات، ويكون لدى الفرد القدرة على تحديد صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
4. الاستدلال: وهي القدرة على تنفيذ أو ممارسة عمليات تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف على الارتباطات والعلاقات السببية.
5. التقييم (تقويم الحجج): وهي القدرة على تقييم مصداقية

العبارات، وإصدار الأحكام على القضايا الواردة في النص وتوضيح مواطن القوة أو الضعف في ضوء الأدلة المتاحة.

وأشار الكبيسي (2009) إلى أن أهم مهارات التفكير الناقد هي: الاستنباط: ويسمى أحياناً القياس، وهو التفكير الذي يستخلص نتيجة من مقدمتين أو أكثر وتوجد علاقة بين هذه المقدمات والنتيجة. والاستنتاج: وهي القدرة التي من خلالها يمكن التوصل إلى استنتاجات معينة بناء على حقائق وبيانات مقدمة، ويتكون من عدة مقدمات تليها استنتاجات والمطلوب الحكم على صحة أو عدم صحة الاستنتاجات. والتفسير: وهي العملية الفكرية التي يحكم بها الفرد من خلالها على ما إذا كانت التفسيرات المقترحة تترتب منطقياً على المعلومات المقدمة أو لا. وتقويم الحجج: وهي العملية التعليمية التي يميز بها الفرد من خلالها بين الحجج القوية والضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالموضوع المقدم. ومعرفة الافتراضات: وهي شيء أو نتيجة مسلم بها في ضوء حقائق معينة أو مقدمات.

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وجد أن بعضها تطرق لبعض الاستراتيجيات وأثرها على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، والبعض الآخر تناول أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة على تنمية مهارات عديدة ومختلفة، وتبين أن الدراسات التي تناولت أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة على التفكير الناقد والتحصيل العلمي في التربية الإسلامية قليلة جداً – بحدود معرفة الباحث واطلاعه–، وتم استعراض هذه الدراسات مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

أجرى عزب (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (42) طالباً من الصف الثاني الإعدادي بمدرسة (نزه الحاجر) الإعدادية بنين بمدينة جهينة، محافظة سوهاج، قسمت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية.

كما قام صوافطه (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والوسائط المتعددة في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (79) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في كلية ومدارس روضة المعارف الأهلية في محافظة عمان، توزعت على ثلاث شعب لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية الأولى والتي درس طلابها بطريقة حل المشكلات، وتمثل الأخرى المجموعة التجريبية الثانية التي درس طلبتها بطريقة االوسائط المتعددة، في حين مثلت المجموعة الثالثة المجموعة الضابطة والتي درس طلابها بالطريقة الاعتيادية، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى وطلاب المجموعة التجريبية الثانية على زملائهم طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات العلمية، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات العلمية.

وقامت الحسيني (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجيتي الوسائط المتعددة ودورة التعلم على تحصيل المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلبة مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية للبنين بمحافظة الفيوم في مصر، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، بلغت كل منها (40) طالباً، وأشارت النتائج إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجيتي دورة التعلم والوسائط المتعددة في تحسين مستوى التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلاب.

وأجرى الحسين (2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعليم القائم على استراتيجية الوسائط المتعددة في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (42) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية عدد كل منهما (21) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في تنمية التحصيل، في حين لم تظهر النتائج وجود أثر لاستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في الاحتفاظ بالتعلم.

كما أجرت الشمري (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الوسائط المتعددة في تكوين الصورة الفنية

الكتابية وتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة حائل، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى ضابطة بلغت (33) طالبة والثانية تجريبية بلغت (32) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى الطالبات.

في دراسة قام بها البرت (AIbert) المشار إليها في دراسة (الشمري، 2010) هدفت إلى التعرف إلى قدرة الطلاب وفهمهم قواعد تعلم الدراسات الاجتماعية بالتكامل مع الفنون، وتم استخدام منهج البحث النوعي، حيث تم جمع البيانات بإجراء المقابلات مع المعلمين وتحليل أعمال الطلاب (مرئيات وسمعيات وتقويم واستجابات الطلاب على الاختبارات المقالية)، حيث تكون عينة الدراسة من طلاب الصف الثامن بمدرسة تعتمد على ربط المنهاج بالفنون، كما شملت الدراسة (27) مشاهدة صفية في صف يقدم فيه المعلم برامج الفنون مع مبحث الدراسات الاجتماعية. أشارت النتائج إلى أن استخدام الأشكال التقليدية من التمثيل في تعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية يعزز ممارسة التفكير البصري، والتفكير الروائي، والتفكير التشبيهي، والتفكير التأملي، وقد أوصت الدراسة باستخدام أساليب التفكير والعمليات والمهارات العملية بشكل أكبر في صفوف الدراسات الاجتماعية التقليدية، مثل، أساليب التفكير الناقد والتفكير الناقد، والتنظيم والتحليل.

وأجرى طاشمان والخريش والمساعيد والمقصقص (2012) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة، والوسائط المتعددة في تنمية التفكير التأملي في مادة جغرافيا الوطن العربي في جامعة الإسراء في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (121) طالباً وطالبة اختصاص معلم صف منهم (60) طالباً و(61) طالبة، وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية الذكاءات المتعددة من جهة، وبين كل من استراتجيتي الخرائط المفاهيمية والطريقة الاعتيادية من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح استراتيجية الذكاءات المتعددة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية الوسائط المتعددة والطريقة الاعتيادية، لصالح استراتيجية الوسائط المتعددة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين الاتي:

1- أظهرت بعض الدراسات كما في دراسة الحسيني (2008) ودراسة الحسين (2009) أهمية أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في التحصيل والاتجاهات تارة وأثرها في التفكير الاستدلالي تارة أخرى، وكذلك هناك دراسات تطرقت إلى أثر استخدام الوسائط المتعددة في عدة مهارات وتمخضت عنها نتائج إيجابية بينت الأثر الإيجابي للطرق الحديثة كهذه الاستراتيجية (استخدام الوسائط المتعددة).

2-اطلع الباحث على دراسة تناولت أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس التربية الإسلامية على التفكير الاستدلالي والتحصيل لكن في المرحلة الإعدادية ولم تتطرق إلى التفكير الناقد وهي دراسة (عزب، 2004).

3- في حدود علم الباحث أن الدراسات التي تناولت أثر استخدام الوسائط المتعددة في التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية قليلة جداً.

4- وتختلف الدراسة الحالية في انها تناولت وحدة السيرة النبوية وكذلك تناولها لاستخدام الوسائط المتعددة وللتفكير الناقد بالاضافة الى انها اجريت على الصف العاشر الاساسي الذي يمثل نهاية المرحلة الاساسية؟

المنهجية والتصميم

منهج الدراسة

تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في تدريس مادة التربية الإسلامية لطلاب الصف العاشر الأساسي، حيث ان هذا المنهج المناسب في الدراسات التجريبية والتي تجرى على الطلبة وذلك لوجود متغيرات يصعب ضبطها في التجربه بشكل كامل.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (62) طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلاب الصف العاشر بمدرسة الامام علي الثانوية التابعة لعمان الثانية، وقد توزع الطلبة على شعبتين دراسيتين، وقد تم عشوائياً تحديد احداهما كمجموعة ضابطة بلغ عددها (34) طالباً، والأخرى تجريبية بلغت (28) طالباً.

أدوات الدراسة

قام الباحث بإعداد ما يلي:

أولاً: طرائق التدريس

وهي قسمان هما:

أ- **الطريقة الاعتيادية:** حيث تم تدريس الطلاب في المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية لمحتوى وحدة السيرة النبوية من كتاب (التربية الإسلامية) للصف العاشر الأساسي، بالاعتماد على كتاب الطالب ودليل المعلم.

ب- خطوات استراتيجية الوسائط المتعددة:

1. تحليل محتوى وحدة السيرة النبوية.
2. تحديد المفاهيم فيها.
3. تصنيف المفاهيم إلى مفاهيم أساسية ومفاهيم ثانوية.
4. ترتيبها من المفاهيم الأكثر عمومية وشمولا إلى الأقل عمومية.
5. توزيعا على خمسة دروس.
6. اشتمال كل درس على: عنوان الدرس، عدد الحصص، والنتاجات المتوقعة، والمفاهيم الواردة فيه.
7. الوسائل التعليمية المطلوبة لتدريس الوحدة.
8. تضمين الإجراءات التي يجب على المعلم القيام بها مثل طرح مجموعة من الأسئلة لاستقصاء المعرفة السابقة.
9. تقديم مجموعة من الأمثلة على المفهوم.
10. الطلب من الطلاب استقصاء الصفات المميزة للمفهوم.
11. استقصاء العلاقات التي تربط المفهوم الجديد بغيره من المفاهيم.
12. الأسئلة التقويمية.

وقام الباحث بتوزيع المادة التعليمية المبنية بطريقة الوسائط المتعددة على لجنة تحكيم مكونة من (11) محكماً من أساتذة الجامعات في تخصص المناهج وطرق التدريس، ومشرفين ومعلمين من ذوي الخبرة ممن يدرسون المبحث ويشرفون عليه، وطلب إليهم التأكد من الصحة العلمية للمادة، ومناسبة صياغة الوحدة لمستوى الطلاب علمياً وتربوياً، ومدى تماشي الوحدة مع استراتيجية الوسائط المتعددة، ومدى شمولية المادة التعليمية على موضوعات الفصل. وبعد إجراء تحكيم المادة التعليمية من قبل الأساتذة المحكمين تم إجراء التعديلات في ضوء المادة المراد تدريسها، وتم الاسترشاد بآرائهم وتعديلاتهم.

ثانياً: الاختبار التحصيلي

تم إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، لتقويم مدى اكتساب الطلبة للمعلومات، بلغ عدد فقراته (30) فقرة في التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي حسب مستويات بلوم الستة (معرفة، فهم واستيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) حيث يتكون كل سؤال من أرومة تليها أربعة بدائل وقد مر إعداد الاختبار بالمراحل التالية:

1- تحديد وحدة الدراسة التي تم تدريسهما باستخدام الوسائط المتعددة.
2- تحليل محتوى وحدة السيرة النبوية في مبحث التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي الذي يدرس في الأردن للعام 2012/2011.
3- إعداد قائمة بالأهداف التعليمية اللازمة لوحدة الدراسة من مادة التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي تهدف إلى قياس تحصيل الطلبة حسب مستويات بلوم الستة.
4- تم إعداد جدول مواصفات لاختبار تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، وصيغت فقرات الاختبار فبلغ عدد فقراته (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ثم تم عرض الاختبار على لجنة تحكيم مكونة من (11) محكماً من أساتذة الجامعات في تخصص المناهج وطرق التدريس، ومشرفين ومعلمين من ذوي الخبرة ممن يدرسون المبحث ويشرفون عليه، وعدد ممن يحملون القياس والتقويم، وطلب إليهم التحقق من: مدى قياس السؤال لمستوى الهدف المراد، ومدى وضوح السؤال، ومدى شمول فقرات الاختبار للمادة التعليمية، ومدى مناسبة مستوى الاختبار لمستوى الطلاب، ومدى حاجة صياغة السؤال إلى التعديل، ومدى تداخل خيارات الإجابة واستقلاليتها، وضوح تعليمات الاختبار، علما بان التعديلات كانت بسيطة وشكلية حيث معظمها في الصياغة واجرى الباحث جميع التعديلات التي طلبها المحكمون.
5- كتابة التعليمات في مقدمة الاختبار حتى يجيب الطالب عنها، وقد تضمنت بيان عدد الأسئلة التي يجيب عنها الطالب، وتنبيه الطالب لوضع بياناته في المكان المخصص لذلك، وتوضيح الهدف العلمي من الاختبار.
6- طريقة تصحيح الاختبار: تم رصد درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، حيث تضمن الاختبار بصورته النهائية (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للاختبار (30) درجة، والصغرى للاختبار (صفر) درجة.
7- طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (25) طالباً اختيرت عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك لتحديد زمن الاختبار والتأكد من وضوح المعاني وتعليمات الاختبار، وأيضاً للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته كما يلي:

أ- **معاملات تمييز وصعوبة فقرات الاختبار:** تم تحليل إجابات الطلاب بعد تقسيمه إلى مجموعتين متساويتين حسب علاماتهم، هما المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، ثم استخرج معامل التمييز بين الفقرات، ولم يتم استبعاد أي فقرة حيث بلغت معاملات التمييز أكبر من (0.29) ويبين ذلك الجدول (1).

الجدول (1)

معاملات التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	.31	.32	12	.33	.32	23	.34	.44
2	.51*	.76	13	.58*	.76	24	.47*	.56
3	.32	.34	14	.39	.56	25	.38	.24
4	.48*	.36	15	.33	.44	26	.56*	.32
5	.35	.76	16	.52*	.28	27	.69*	.68
6	.39	.68	17	.32	.32	28	.37	.32
7	.75*	.76	18	.38	.32	29	.59*	.56
8	.72*	.72	19	.33	.40	30	.32	.44
9	.58*	.36	20	.36	.36			
10	.37	.38	21	.55*	.40			
11	.32	.36	22	.39	.28			

* تعني دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من خلال الجدول (1) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.24-0.76) ومعاملات التمييز بين (0.31-0.75)، وتعد معاملات التمييز هذه مناسبة وفقاً لمعايير إيبل (Ebel) المشار إليه في (النبهان، 2004)، وقد تم اعتماد جميع الفقرات، مما يدل على مناسبة الفقرات لإجراء الاختبار.

ب- ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest) حيث تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية والبالغة (25) طالب، وتم ورصد درجات الطلاب، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة مرة أخرى بعد (21) يوماً من التطبيق الأول ورصد درجات الطلاب، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب بين مرتي التطبيق بلغ معامل الارتباط المحسوب بهذه الطريقة (0.88)، كما تم التأكد من دلالات الثبات باستخدام ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.90)، وتعد هذه القيمة جيدة لمثل هذا النوع من الاختبارات، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة.

ثالثاً: مقياس التفكير الناقد

استخدم في هذه الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) في صورته المعدلة للبيئة الأردنية (الربضي، 2004)، وذلك لقياس درجات التفكير الناقد لأفراد عينة الدراسة. وتقسم فقرات الاختبار المكونة من (30) فقرة إلى خمسة أقسام تقيس خمس مهارات فرعية من مهارات التفكير الناقد وهي: التحليل، والتقويم، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، موزعة بالتساوي على تلك المهارات.

صدق المقياس

يتوافر لاختبارات كاليفورنيا للتفكير الناقد في صيغتها الأمريكية دلالات صدق متعددة، وقد حددها كل من فاشن وفاش (Facione and Facione) في الآتي:

صدق المحتوى

يبين دليل استخدام الاختبار بصورته الأصلية أنه تم التحقق من صدق محتوى الاختبار من خلال الإجراءات الآتية:

- تحديد المجال السلوكي المتعلق بالتفكير الناقد، انطلاقاً من تعريف خبراء مؤتمر دلفي (Delphi) لمفهوم التفكير.
- تحويل المجال السلوكي إلى فقرات.
- شكلت فقرات الاختبار بطريقة مناسبة كعينة ممثلة من مجموعة فقرات التفكير الناقد المحتملة، وتم اختيار كل فقرة في الاختبار بعناية على أساس علاقتها النظرية بمفهوم دلفي (Delphi) للتفكير الناقد.
- تم اختيار الفقرات بحيث تغطي مجال المهارات المعرفية الخمس للتفكير الناقد كما حددها الخبراء وهي: التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والتقييم.

- قام معد الاختبار بأخذ رأي المحكمين، وقد أجمعوا على ملاءمة هذه الفقرات لقياس مهارات التفكير الناقد الخمس التي أعدت لقياسها.

ثبات المقياس

يشير دليل الاختبار بصورته الأصلية إلى أنه يتمتع بدرجة ثبات عالية، وذلك عندما حسب معامل الارتباط باستخدام إعادة الاختبار على عينة مكونة من (101) طالباً وطالبة، بفاصل زمني مدته أسبوعان في جامعة جنوب شرق الولايات المتحدة، وقد بلغ معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين (0.781) وهو معامل ارتباط يدل على ثبات الاختبار (الربضي، 2004).

كما تتوافر معاملات ثبات لهذا الاختبار في البيئة الأردنية، ففي دراسة الربضي (2004) بلغ معامل الثبات الكلي (0.858) كما أن معامل الثبات لكل مهارة من المهارات الخمس بلغت على النحو الآتي:

المهارات	التحليل	الاستقراء	الاستنتاج	الاستدلال	التقييم
معامل الثبات	0,74	0,77	0,72	0,76	0,81

وللتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (30) طالباً وطالبة من الطلبة في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة اربد، مرتين بفاصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط "بيرسون"، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.87). وبحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بلغ معامل الثبات على النحو الآتي:

المهارات	التحليل	الاستقراء	الاستنتاج	الاستدلال	التقييم
معامل الثبات	0,81	0,83	0,76	0,78	0,85

وبلغ معامل الثبات الكلي (0.91) وبناءً على ذلك عُدت هذه القيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

أولا: تم اختيار وحدة السيرة النبوية من كتاب التربية الاسلامية للصف العاشر الاساسي لتدريسها باستخدام الوسائط المتعددة حيث تم:

1. تحليل المحتوى للفصل، حيث تم حصر أهداف الدروس التي تضمنتها والمفاهيم الأساسية والفرعية لكل موضوع دراسي والعلاقات بينها.
2. تحديد الخطوات العامة للاستراتيجية، وإعداد مخطط لمجريات دروسها يتضمن الخطوات الأساسية لكل حصة، وكتابة المادة المعرفية حسب هذه الخطوات، متضمنةً الأنشطة المختارة.

ثانيا: تقسيم الطلبة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

متغيرات الدراسة

1/ المتغيرات التابعة: وهي على مستويين:

(أ) التحصيل الدراسي يتم عن طريق إعداد اختبار تحصيلي للدروس التي يتم اختبارها من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر.

(ب) التفكير الناقد: ويتم قياسه عن طريق اختبار (تورانس) للتفكير الناقد الصيغة اللفظية (أ).

2/ المتغيرات المستقلة: وهي استراتيجيه التدريس ولها مستويان:

أ/ الطريقة الاعتيادية.

ب/ استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الإحصائيات التالية:

1- تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والبعدي، ولمقياس التفكير الناقد للتطبيقين القبلي والبعدي.

2- تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة بعد تطبيق الاختبار على مجموعات الدراسة ومن ثم معالجتها وتحليلها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الاسلامية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار بعد تطبيقه قبل التدريس وبعده، ويبين الجدول (2) تلك النتائج.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطلاب	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية	الأوساط الحسابية	الانحرافات المعيارية
الضابطة	34	13.22	6.51	18.31	5.22
التجريبية	28	12.98	6.61	25.45	4.88

يتبين من الجدول (2) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية ولمعرفة الدلالة الاحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التغاير (ANCOVA) والجدول (3) يظهر نتائج هذا التحليل.

الجدول (3)

نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعديين على التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	67.59	1	67.59	18.53	0.000
البرنامج التدريبي	40.45	1	40.45	4.58	0.000
المتبقي (الخطأ)	63.55	60	8.91		
الكلي	290.15	61			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية "التي تدرس الوحدة باستخدام أسلوب الوسائط المتعددة"، والمجموعة الضابطة التي تدرس نفس الوحدة بالطريقة العادية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومستوى دلالتها يساوي (0.000)، كما يتبين من خلال الأوساط الحسابية أن هذه الفروق تعود لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر للتدريس باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل.

وقد يعزى تفوق الوسائط المتعددة على الطريقة الاعتيادية إلى أن الوسائط المتعددة تمثل أداة جيدة لتمثيل العلاقات المعرفية بين المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية لدى الطالب، إذ يتم من خلالها ترتيب المفاهيم وبناء العلاقات فيها، كما أن استخلاص المفاهيم تنظيمها وإعادة ترتيبها يجعل تعلم المفاهيم ذات معنى واضح بالنسبة للطالب، حيث تتراكم هذه المفاهيم في ذهنه وتستقر وتثبت، فيكون قادراً على استخدامها في مواقف أخرى، وقد يعزى كذلك إلى أن توظيف الوسائط المتعددة المتبعة في تدريس التربية الاسلامية تقوم على أساس استخراج الطالب للمفاهيم وتنظيمها وعرضها بطرق متنوعة وترتيبها، أي أنها تشكل لديه مهارة بناء المفهوم وتعلمه للوصول إلى المعرفة، لذلك تبقى المفاهيم فترة طويلة في مما ينعكس بالتالي على رفع مستوى تحصيله. وقد يعزى السبب إلى أن المادة التي كان يتم عرضها باستخدام الوسائط المتعددة غالباً ما كان للطلبة دور فاعل في تصميمها، فأحيانا كان يطلب من الطلاب الإجابة عن الأسئلة- من خلال تكليفهم بأنشطة وواجبات منزلية- تصميم الوسائط المتعددة، مما جعل الطلاب في وضع البحث والاستطلاع، وقد يعزى إلى أن هذه الطريقة قد سهلت عملية التعلم لديهم، وعلمتهم كيف يتعلمون، والذي بدوره أدى إلى تنمية قدراتهم العقلية، ورفع مستوى قدراتهم العقلية، مما انعكس بشكل إيجابي على دافعيتهم للتعلم واكتساب المعرفة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحسين، 2009) والتي أظهرت نتائجها وجود أثر لاستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في التحصيل. كما اتفقت مع نتائج دراسة (الحسيني، 2008) والتي أشارت إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في تحسين مستوى التحصيل لدى الطلاب، ودراسة (صوافطه، 2005) والتي بينت فاعلية استراتيجية الوسائط المتعددة في اكتساب المفاهيم العلمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الاسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة حسب متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء عينة الدراسة على تنمية مهارات التفكير الناقد القبلي والبعدي لدى الطلبة

			القبلي		البعدي	
التفكير الناقد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة التحليل	تجريبية	28	2.03	1.38	5.03	1.39
	ضابطة	34	2.00	1.05	2.00	1.00
مهارة الاستقراء	تجريبية	28	2.70	1.32	5.70	1.62
	ضابطة	34	2.73	1.57	2.73	1.37
مهارة الاستنتاج	تجريبية	28	1.60	1.00	4.60	1.10
	ضابطة	34	1.60	.97	2.60	.97
مهارة الاستدلال	تجريبية	28	2.03	0.25	5.03	1.15
	ضابطة	34	2.57	1.08	3.57	1.08
مهارة التقييم	تجريبية	28	2.03	1.56	4.03	1.76
	ضابطة	34	2.90	1.45	3.90	1.40
التفكير الناقد ككل	تجريبية	28	16.40	5.57	26.40	6.57
	ضابطة	34	14.80	4.09	19.80	4.02

يتبين من الجدول (4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية ولمعرفة الدلالة الاحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التغاير (ANCOVA) والجدول (5) يظهر نتائج هذا التحليل.

الجدول (5)

نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعديين على مهارات التفكير الناقد والمقياس ككل

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
مهارة التحليل	الاختبار القبلي	28.59	1	5.59	17.53	0.000
	طريقة التدريس	23.45	1	5.45	3.58	0.000
	المتبقي (الخطأ)	17.55	60	4.91		
	الكلي	57.15	61	16.93		
مهارة الاستقراء	الاختبار القبلي	28.29	1	4.59	16.53	0.000
	طريقة التدريس	24.45	1	5.45	4.57	0.000
	المتبقي (الخطأ)	13.55	60	5.91		
	الكلي	58.15	61	15.94		
مهارة الاستنتاج	الاختبار القبلي	26.59	1	5.59	22.55	0.000
	طريقة التدريس	29.45	1	4.45	4.18	0.000
	المتبقي (الخطأ)	18.55	60	4.91		
	الكلي	52.15	61	16.97		

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
مهارة الاستدلال	الاختبار القبلي	21.59	1	4.59	18.52	0.000
	طريقة التدريس	28.45	1	5.45	4.58	0.000
	المتبقي (الخطأ)	18.45	60	5.91		
	الكلي	59.15	61	15.81		
مهارة التقييم	الاختبار القبلي	24.59	1	4.59	17.43	0.000
	طريقة التدريس	28.45	1	4.45	4.28	0.000
	المتبقي (الخطأ)	16.55	60	4.91		
	الكلي	57.15	61	16.98		
الكلي	الاختبار القبلي	67.59	1	67.59	46.51	0.000
	طريقة التدريس	40.45	1	40.45	12.52	0.000
	المتبقي (الخطأ)	63.55	60	8.91		
	الكلي	290.15	61	190.15		

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لمتغير المجموعة في جميع المهارات وفي مهارات التفكير الناقد ككل. وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن التدريس باعتماد الوسائط المتعددة كان فاعلاً وذا تأثير ملموس في تحسين قدرة أفراد العينة التجريبية على التفكير الناقد. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة طريقة التدريس المستخدمة في الدراسة الحالية التي تستند إلى الوسائط المتعددة، حيث تساعد في تعليم الطلبة على تغيير أنماط التفكير التقليدية، وجعل مداركهم أوسع وأشمل للمتغيرات والمفاهيم وفي التعامل مع الآخرين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الإمام (2003) التي استخدمت برنامجاً إثرائياً قائماً على بعض القضايا الجدلية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين والقدرة على فهم استراتيجيات التفكير لديهم. كما قد يرجع السبب في أثر الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد ومهاراته إلى أن التدريس باعتماد الوسائط المتعددة قد ساعد الطلاب على إطلاق صورة ذهنية مخزنة في الذاكرة بعيدة المدى بالإضافة إلى قدرة استراتيجية الوسائط المتعددة على الارتقاء بالتذكر والتخيل مما يؤدي إلى تكوين الفكرة من خلال توجيه أذهان الطلاب إلى النقطة الرئيسية في الموضوع، وعصف أذهانهم إلى الإتيان بأفكار جديدة، مما يجعل عملية التعلم ذات معنى واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبداللات (2003) التي استخدمت برنامجاً تدريبياً مبنياً على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر. كما أن استخدام هذه الاستراتيجية قد سهل على الطالب التعلم، حيث أصبح التعلم مبنياً على المعنى عوضاً عن الحفظ، حيث قدمت الوسائط المتعددة الموضوعات بصورة منتظمة ومتسلسلة، كما أنها قدمتها بصورة مرئية موضحة العلاقة بين مكوناتها، بحيث تظهر مترابطة ومتكاملة مما كان له الأثر الواضح في تنمية مهارات التفكير الناقد. وبالنظر الى نتائج الدراسات الأخرى التي تناولت برامج تدريبية أو طرق تدريس مختلفة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، فقد اتفقت نتائجها ونتائج الدراسة الحالية التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في متوسطات الطلبة على اختبارات التفكير الناقد المستخدمة، ومنها: دراسة لافي (2003) التي استخدمت استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. ودراسة ديكسون وآخرون (Dixon, et al, 2004) التي استخدمت استراتيجيات التعليم بالتفكير في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة. ودراسة جرادات (2006) التي تناولت برنامجاً إثرائياً قائماً على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية. ودراسة نيومان (Newman, 2008) التي استخدمت أساليب تعليم التفكير الناقد للطلبة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

1- تدريب معلمي التربية الاسلامية على استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في عملية التدريس لما لها من أثر في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.
2- عقد الدورات والورش التعليمية لمشرفي التربية الاسلامية ومعلميها إلى أهمية استخدام الوسائط المتعددة في عملية التدريس.
3- ضرورة أن يقوم واضعو المناهج بتضمين كتب التربية الإسلامية دروس باستخدام الوسائط المتعددة.

المصادر والمراجع

إبراهيم، مجدي، 2010، التفكير الناقد: آليات لازمة لمواجهة قضايا التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، 1997، لسان العرب، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

أبو جادو، صالح، محمد نوفل، 2007، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الإمام، محمد، 2003، فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لدى الطلبة المتفوقين. الجمعية العربية لتقدم الطفولة العربية، مجلة الطفولة العربية، 7 (26)، 15-30.

جرادات، عبدالله، 2006، أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

جروان، فتحي، 2002، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، الأردن، عمان: دار الفكر للنشر.

الحسين، أحمد بن محمد بن سعد، 2009، أثر استراتيجية الوسائط المتعددة على كل من الاحتفاظ الفوري والمرجأ في مقرر طرق التدريس الخاصة (ترب 454) لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (151): 28-56.

الحسيني، فايزه أحمد، 2008، فاعلية استخدام استراتيجيتي دورة التعلم والوسائط المتعددة في تدريس التاريخ على تحصيل المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، العدد (15): 13-30.

الحيلة، محمد محمود، 2003، تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خوالدة، ناصر، 2003، اثر استخدام اسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ في التعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الاسلامية,دراسات العلوم التربوية، المجلد (30) العدد (11).

الدردور، عامر، 2001، اثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الربضي، مريم، 2004، أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

ريان، محمد، 2008، التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعلمها وتعليمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد 2005، مبادئ علم النفس التربوي، العين: دار الكتاب الجامعي.

سالم، أحمد محمد، وعادل السيد سرايا، 2003، منظومة تكنولوجيا التعليم، الطبعة الأولى، مكتبة الراشد: الرياض، السعودية.

سعادة، جودت، 1990، مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت: دار العلم للملايين.

الشرقي، محمد، 2005، التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين، 6 (2): 89-116.

صوافطة، وليد، 2005، أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والوسائط المتعددة وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات العلمية لدى الطلبة، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية، الأردن.

طاشمان، غازي وآخرون، 2012، أثر استخدام استراتيجيتي: الذكاءات المتعددة، والوسائط المتعددة، في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20 (1): 243-281.

عبد السميع، مصطفى وسهير محمد حواله، 1999، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العبداللات، سعاد، 2003، أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عبيدات، ذوقان، سهيلة أبو السميد، 2005، الدماغ والتعلم والتفكير، عمان: دار دي بونو للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان، 2004، علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق (ط1)، عمان: دار المسيرة.

عدس، محمد، 2006، دور الأسرة في تعليم التفكير، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عزب، كرامي، 2004، أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة جنوب الوادي، مصر.

العطاري، سناء، 1999، مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

عمر الشيباني، 1988، فلسفة التربية الاسلامية، ط1، الدار العربية للكتاب ليبيا.

غانم، محمود، 2004، التفكير عند الأطفال، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

غباين، عمر، 2004، تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، الطبعة الأولى، عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

الغراب، إيمان محمد، 2003، التعلم الالكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الفار، ابراهيم، 2003، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، العين: دار الكتاب الجامعي.

قطامي، نايفة، 2001، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

قطامي، نايفة، 2002، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، 1 ، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

القيسي، خير، 2000، دراسات حديثة حول التفكير الناقد، رسالة المعلم، 4 (3): 5-6.

الكبيسي، عبد الواحد، 2009، دعوة للتفكير من خلال القرآن الكريم، ط2، عمان: موكز ديبونو لتعليم التفكير.

لافي، أحمد، 2003، بناء استراتيجية مستندة إلى نظرية المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الموسى، موسى نجيب، 2007، الطفل الموهوب: موهبته ورعايته في محيط الأسرة، الطبعة الأولى، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

Beyer, B. 1987. *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*, Boston: Allyn and Bacon.

Boghossian, P. 2006. Socratic Pedagogy, Critical Thinking and Inmate Education, *The Journal of Correctional Education*, 57 (1): 42-63.

Brookfield, S. 1997. *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, San Francisco. Oxford: Jossy- Bss Publishers.

Deud, N. and Husin, Z. 2004. Developing Critical Thinking Skills in Computer- aided Extended Rending Classes, *British Journal of Educational Technology*, 33 (4): 477-487.

Dixon, F., Prater, K., Vine, H. Wark, M., Williams, T., Hanchon, T. and Shobe, C., 2004. Teaching to Their Thinking: A Strategy to Meet the Critical Thinking Needs of Gifted Students, *Journal of the Education of Gifted*, 28 (4): 56-76.

John, A. 1991. How to Use Thinking Skills to Differentiate Curricula for Gifted and Highly Creative Students, *Gifted Child Today*, 24 (4): 58-63.

Newman, J. 2008. Talents are Unlimited its Time to Teach Thinking Skills Again, *Gifted Child Today*, 31 (3): 34-44.

The Effect of Teaching Islamic Education Courses by Using Multimedia Strategy in Achievement and Creative Thinking Skills for Basic Stage

*Naseer A. AlKhawaldeh**

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the effect of teaching Islamic Education courses by using multimedia strategy in student achievement and developing critical thinking skills for tenth grade students in the second educational district in Amman. The sample consisted of (62) students have been randomly selected one as control group (34) students have been taught by the normal approach, and another experimental group (28) students studied by using multimedia strategy. The results showed shoed that the effect of using multimedia strategy in achievement and developing critical thinking skills in favor of experimental group. The study recommended the necessity of training teachers to use multimedia strategy in teaching.

Keywords: Multimedia, Critical Thinking, Islamic Education.

* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan, Amman. Received on 19/11/2013 and Accepted for Publication on 3/3/2014.