جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص:علم النفس المدرسي

أساليب التدريس و علاقتها بصعوبة التفكير الاستدلالي لدى الطالب الجامعي

دراسة ميدانية لعينة من طلاب الجامعة

مقدمة و مناقشة علنا من طرف

الطالب(ة) : كان فاطمة الزهراء

أما م لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	رئيسا
د.عباسة أمينة	أستاذة محاضرة(ب)	مشرفا ومقررا
د. عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2019-2020

إهداء

يسرني أن أهدي هذا العمل العلمي إلى اللذان قال فيهما الله تعالى: "و اخفض لهما جناح الذل من الرحمة و قل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا" (24، الإسراء)

والدي الكريمين حفظهما الله لي و أطال في أعمارهما

إلى إخوتي "نور الدين و روان" حفظهم الله و أنار دربهم.

إلى من سرنا سويا و نحن نشق الطريق معا نحو النجاح و الإبداع، تكاتفنا يدا بيد و نحن نقطف زهرة العلم

إلى صديقاتي و زميلاتي

و إلى من علموني حروفا من ذهب و أحلى العبارات في العلم، إلى من صاغوا لي من علمهم و من فكرهم منارة أنارت لي مسيرة العلم و النجاح

إلى أساتذتي الكرام

إلى أستاذتي المشرفة و زملائي في الدراسة و الإداريين في قسم علم النفس تحية خاصة

أهدي هذا العمل المتواضع راجية من المولى عز و جل أن يجد القبول و النجاح

شكر وعرفان

قال تعالى: "فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ" (152، البقرة)

اللهم لك الحمد كله و الشكر كله و إليك يرجع الفضل كله

أتقدم بأسمى كلمات الشكر و الامتنان و التقدير إلى كل

من وقف بجانبي و قدم لي يد العون و من قريب و بعيد

و أخص بالذكر الأستاذة المشرفة "عباسة أمينة" التي لم

تبخل عليا بنصائحها و توجيهاتها من بداية هذا العمل

إلى أن رأى النور بفضل الله عز و جل

و إلى كل من ساهم معنا في إنجاز هذا العمل

كما نتقدم بالشكر الخالص إلى أعضاء لجنة المناقشة و لا ننسى بالذكر أفراد العينة

على تعاونهم معنا في إنجاز هذه الدراسة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التدريس و علاقتها بصعوبة التفكير الاستدلالي لدى عينة من (65) طالب و طالبة جامعيين للسنة (2019-2020)، باستخدام المنهج الوصفي و اعتمدت الطالبة على مقياس أساليب التدريس و الذي تم بناؤه من طرف الطالبة و اختبار التفكير الاستدلالي الذي أخذ من أطروحة دكتوراه للباحث محسن علي محمد تميمي (2008) و بعد التحقق من الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق و الثبات و عليه تمت معالجة البيانات المتحصل عليها بالاعتماد على برنامج SPSS 20، و بعد تحليل النتائج توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية.

1- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التدريس التي يستخدمها الأستاذ و صعوبة في التفكير الاستدلالي لدى الطالب الجامعي.

2- أسلوب الخبير ليس هو الأكثر استخداما بين الأساتذة في الجامعة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي إلى متغير الجنس.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي إلى متغير التخصص.

الكلمات المفتاحية:

أساليب التدريس، التفكير الاستدلالي، الطلبة الجامعيين

Summary:

This study aimed to reveal the teaching methods and their relationship to the difficulty of inferential thinking among a sample of (65) male and female university students for the year (2019-2020), using the descriptive curriculum. The inference that was taken from the doctoral thesis of the researcher Mohsen Ali Muhammad Tamimi (2008), and after verifying the psychometric properties of validity and stability, and accordingly, the data obtained were processed depending on the SPSS 20 program, and after analyzing the results, this study reached the following results.

1- There is a correlation between the teaching methods used by the professor and the difficulty in inferential thinking among the university student.
2- The expert's style is not the most widely used among professors at the university.
3- There are statistically in the difficulty of inferential thinking due to the gender variable.
4- There are statistically significant differences in the difficulty of inferential thinking due to the specialization variable.

key words:

Teaching methods, inferential thinking, university students

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر و عرفان	ب
ملخص الدراسة	ج
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
مقدمة	11
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	14
2- فرضيات الدراسة	17
3- دواعي الدراسة	17
4- أهمية الدراسة	18
5- أهداف الدراسة	18
6- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة	19
7- الدراسات السابقة	20
الفصل الثاني : أساليب التدريس	
1- تمهيد	24
2- مفهوم التدريس	25
3- القواعد العامة التي يجب مراعاتها عند التدريس	25
4- مهارات التدريس	26
5- مهارات التهيئة للدرس	27
6- أساليب التدريس	28
7- طبيعة أسلوب التدريس	30
8- أهداف أساليب التدريس	30
9- عوامل اختبار أسلوب التدريس	30

10- أنواع أساليب التدريس	31
11- الوسيلة التعليمية	36
12- أهمية الوسيلة التعليمية	37
13- أنواع الوسائل التعليمية	38
14- العلاقة بين الوسائل التعليمية و أساليب التدريس	39
15- خلاصة الفصل	40
الفصل الثالث: التفكير الاستدلالي	
1- تمهيد	41
2- مفهوم التفكير	41
3- مفهوم الاستدلالي	41
4- مفهوم التفكير الاستدلالي	42
5- خصائص التفكير الاستدلالي	43
6- أنماط و عناصر التفكير الاستدلالي	43
7- نظريات و مفهوم الاستدلال	47
8- الاستدلال اللفظي العددي	48
9- التفكير الاستدلالي و علاقته ببعض أنماط التفكير	50
10- أهمية التفكير الاستدلالي	52
11- معوقات التفكير الاستدلالي	53
12- أساليب تنمية التفكير الاستدلالي	54
13- خلاصة الفصل	55
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
1- تمهيد	56
أولا: الدراسة الاستطلاعية	56
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	56
2- مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية	57
3- عينة الدراسة الاستطلاعية	57
4- وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية	61
5- نتائج الدراسة الاستطلاعية	65
ثانيا: الدراسة الأساسية	68

1- منهج الدراسة الأساسية	68
2- مكان و زمان الدراسة الأساسية	69
3- مجتمع الدراسة الأساسية و عينتها	69
4- أدوات الدراسة الأساسية	73
5- ظروف إجراء الدراسة الأساسية	74
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية	74
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة الميدانية و مناقشة الفرضيات	
1- تمهيد	76
أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية	76
1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العامة	76
2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى	77
3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية	78
4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة	78
ثانيا: مناقشة فرضيات الدراسة الميدانية	80
1- مناقشة الفرضية العامة	80
2- مناقشة الفرضية الفرعية الأولى	82
3- مناقشة الفرضية الفرعية الثانية	83
4- مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة	84
الخاتمة	85
الاقتراحات	87
قائمة المراجع	88
الملاحق	92

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	57
02	توزيع عينة الدراسة حسب التخصص	58
03	توزيع عينة الدراسة حسب السن	59
04	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الجامعي	60
05	ارتباط درجات أبعاد المقياس و درجة الفقرات التي تنتمي إليه لتقدير الصدق	65
06	الفقرات المحذوفة من قياس أساليب التدريس	66
07	حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ	67
08	بيانات الصدق التمييزي لمقياس التفكير الاستدلالي	67
09	بيانات تقدير ثبات مقياس التفكير الاستدلالي بطريقتين التجزئة النصفية و ألفا كرونباخ.	68
10	توزيع العينة الأساسية حسب السن	69
11	توزيع العينة الأساسية حسب الجنس	70
12	توزيع العينة الأساسية من حيث التخصص	71
13	توزيع العينة حسب المستوى الجامعي	72
14	توزيع فقرات مقياس أساليب التدريس على أربعة أبعاد	73
15	الارتباط بين أساليب التدريس و صعوبة في التفكير الاستدلالي	76
16	ترتيب أبعاد مقياس أساليب التدريس حسب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية	77
17	بيانات لدالة الفروق في صعوبة التفكير الاستدلالي لمتغير الجنس	78
18	بيانات لدلالة فروق في مقياس صعوبة التفكير الاستدلالي لمتغير التخصص	79

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	النشاطات العقلية للطريقة الاستدلالية	46
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	58
03	الرسم البياني لتوزيع العينة حسب التخصص	59
04	توزيع العين الاستطلاعية حسب السن	60
05	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الجامعي	61
06	توزيع العينة الأساسية حسب السن	70
07	توزيع العينة الأساسية من حيث الجنس	71
08	توزيع العينة الأساسية من حيث التخصص	72
09	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الجامعي	73

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس أساليب التدريس	92
02	مقياس أساليب الاستدلال	94
03	قائمة المحكمين	101
04	مخرجات SPSS بعد تفريع مقياسين الدراسة	102

مقدمة

تعتبر مهنة التدريس حجر الأساس في بناء و تطور الدول بحيث تولي أهمية كبيرة من جميع جوانبها و ذلك لتحقيق الأهداف التربوية، إذ تعتبر عملية تعاون ما بين الأستاذ و الطالب و ذلك لتعديل عملية التعلم و طرق التفكير، و هي بحاجة إلى مهارات فردية، فطرية و الأستاذ هو الشخص الذي يقوم بها و التي بواسطتها يوصل مجموعة من المعارف العامة و الخاصة و أشكال التفكير المختلفة و المهارات المتنوعة بالإضافة إلى القيم و المعايير و ذلك من خلال الاعتداء على الواقع و بعض المهارات الأدائية التطبيقية الأخرى (بوغالية، 2019، ص02).

التدريس عملية نقل المعلومات و توصيلها كما أنه عبارة عن نشاطات و إجراءات و مخططات تهدف إلى تحقيق مخرجات أو نتائج تعليمية مرغوبة، و هذا يعني أنه لا يقتصر دور الأستاذ على إلقاء المعلومات بل عليه الإشراف و التوجيه و المساعدة، و ذلك بإتباع مسار منظم معتمداً فيه على مهارة التخطيط و التنفيذ و التقويم مع مراعاة الفروق الفردية و إعداد الطالب إعداداً جيداً و معرفة كل الظروف و الإمكانيات التي تتوافق مع المواقف التعليمية و أخذ كافة الإجراءات في سبيل مساعدته لتحقيق أهدافه و ذلك باستخدام مجموعة من الضوابط و القواعد و الأساليب، إذ تعتبر هذه الأخيرة بأنها تلك الكيفيات التي يتناولها الأستاذ أثناء قيامه بالعملية التربوية و هي أيضا كل ما يتبعه في توظيف طرائق التدريس بفاعلية و التي تميزه عن غيره من الأساتذة.

أساليب التدريس هي العلاقة بين قيادة الأستاذ و أداء الطالب و مادة الدرس و الوسائل التعليمية المرتبطة به، و هي الكيفية التي تنظم فيها المعارف و الخبرات التربوية التي ترتبط أساساً بخصائص شخصية الأستاذ و بالاستخدام الأنسب لها، و كيفية تنويعها و التي من خلالها تتيح فرصة للطالب في

إثارة حماسهم الفكري و القدرة على التفكير و تنمية بعض المهارات و خاصة مهارة التفكير الاستدلالي بحيث يصبح قادرا على الاستنتاج و التعميم و التنبؤ و حل المشكلات و كيفية اتخاذ القرار.

من بين مهارات التفكير نجد أن مهارة الاستدلال أرقى أنواع التفكير التي تتضمن وضع المعلومات و تنظيمها بطريقة منتظمة.

يوصف التفكير الاستدلالي بالتعقل و التفكير المستند إلى قواعد معينة منها تقديم الأدلة و الحجج و البراهين (كامل موسى عبد الهادي، 2017، ص111).

الواقع أن التفكير الاستدلالي يحدث إذا كان موضوع التفكير من الأمور الفرضية غير الواقعية على المستوى النظري لإنتاج معلومات منطقية من معلومات سبق إعطائها، و من ثم فهو تفكير مجرد يعني استخلاص علاقات من أشياء موجودة محسوسة و استخدام هذه العلاقات للوصول إلى تنظيمات أخرى (نفس المرجع، ص109).

إن من المنطق العلمي يتطلب على الأساتذة الاهتمام بقدرات الطالب و استخدام أساليب تدريسية تساعده على ممارسة مختلف العمليات العقلية كالاستقراء و الاستنباط و الاستنتاج و التخيل و التحليل في المواقف التدريسية حتى يتسنى لهم التمكن من تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطالب.

و في هذا الصدد جاءت هذه الدراسة لمعرفة ما إن أساليب التدريس لها علاقة في صعوبة التفكير الاستدلالي لدى الطلبة الجامعيين و الكشف عن أي الأساليب استخداماً و لتحقيق هذه الدراسة تم تقسيم فصول الدراسة على النحو التالي و ذلك لما رأته الطالبة يخدم مسار الدراسة:

الفصل الأول: و يعتبر مدخل الدراسة و فيه قامت الطالبة بتقديم الدراسة من خلال تحديد دواعي اختيار الموضوع و أهميته و أهداف الدراسة، كما قامت بتحديد الإشكالية و الفرضيات و بعدها تم تقديم التعاريف و الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: كان بعنوان أساليب التدريس حيث تناولت فيه الطالبة مفهوم التدريس لغة و اصطلاحا، مهاراته و ثم تخصيص جزء كبير من الفصل يتحدث عن أساليب التدريس و الفرق بينها و بين الطريقة و الإستراتيجية و عدم تجاهل أهدافها و عوامل اختيارها و أنواعها و أهميتها و التطرق أيضا إلى الوسيلة التعليمية التي تعد جزء هام في عملية التدريس و ذلك خلال تعريفها و ذكر أنواعها و أميتها في التدريس.

الفصل الثالث: كان بعنوان التفكير الاستدلالي و قد خصصت الطالبة لكل ما رأته ذو صلة بالتفكير الاستدلالي و فيه اعتمدت على: تعريف الاستدلال و التفكير و عليه جاء تعريف التفكير الاستدلالي و بعدها ذكر أنماط و عناصره و النظريات المفسرة له، و إدراج العلاقة بينه و بين الأنماط التفكيرية الأخرى، أهميته و في الأخير معرفة الأساليب التي تساعد على تنميته.

الفصل الرابع: و يشمل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية و المتمثلة في الدراسة الاستطلاعية و أهدافها، حدودها الزمانية و المكانية و تم تقديم أيضا مواصفات عينة الدراسة و ذلك بغرض تحديد أدوات القياس و لهذا تم وصف أدوات القياس المستعملة في جميع المعلومات (مقياس أساليب التدريس و اختبار التفكير الاستدلالي) و لقد تم التأكد من خصائصها السيكومترية المتمثلة في الصدق و الثبات، ثم التطرق إلى الدراسة الأساسية بعد تحديد منهج الدراسة و الحدود الزمانية و المكانية بالإضافة إلى مجتمع الدراسة و خصائص العينة، و ثم التذكير بأدوات القياس و شرح طرق إجراء الدراسة الأساسية و عرض الأساليب الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات.

الفصل الخامس: و هو الفصل الذي اعتمدت عليه الطالبة لعرض نتائج الدراسة و مناقشة فرضيات الدراسة و ذلك بالاعتماد على الدراسات السابقة و الخلفية النظرية و الانتهاء باستنتاج عام للدراسة.

و في الأخير اقترحت الطالبة مجموعة من الاقتراحات خاصة بالمعنيين.

الفصل الأول:

مدخل الدراسة

الفصل الأول : مدخل الدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-دواعي الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-التعاريف الإجرائية

7-الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

إن مهنة التعليم مهنة تحتاج إلى دراية مبنية على الفطرة والتدريب وأصعب ما فيها هي المواجهة ، فمواجهة الأستاذ للتلاميذ داخل غرفه الصف ليس بالأمر السهل ويجب التذكير هنا أن اختيار الأسلوب والتدريس المناسب تقع عاتق الأساتذة فهم الذين يحددون الأسلوب الذي يدرسون مادتهم بواسطتهم (المرعي والحيلة، 2013، ص25).

ومن المسلم به أن التدريس مهنه تحتاج إلى ما تحتاج إليه المهن الأخرى من استعداد وتعلم، وتتضمن برامج إعداد الأساتذة مسافات مختلفة في الثقافة العامة والثقافة الشخصية والثقافة المسلكية التي تتعلق بتوصيل المادة والتعامل مع التلاميذ والتصرف في المواقف المختلفة(نمر دعمس، 2008، ص67).

إن تنظيم الموقف التعليمي يتطلب أساليب تدريسية تؤدي إلى تنميه القدرة على التعلم لدى التلاميذ ولتنميه شخصيتهم، ولا يتم ذلك إلا إذا حدث تواصل بين الأساتذة والتلاميذ من المسلم انه لا يوجد أسلوب واحد آو طريقه واحده في التعليم (حماد، 2004، ص504).

هناك أنماط وأساليب تدريسية مختلفة ومتباينة في مراحل التعليم المختلفة كما انه لا يوجد أسلوب تدريسي واحد أفضل يصلح لكل المواقف التعليمية فجودت الأسلوب تتحد لماذا توافقه مع الهدف أو الأهداف التعليمية المرسومة مع مراعاة استعدادات التلاميذ ومستوياتهم وأثاره اهتماماتهم بمادة التعلم وهذا ما أكدته دراسة شريف حماده(2004) حيث هدفت إلى التعرف على أساليب التدريس الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا و مبررات استخدامها (حماد، 2004، ص505).

وتمثل أساليب التدريس والأنشطة عنصر رئيسيا هاما من عناصر المنهاج لها مضمونه ولها خطه تسيير عليها ولها هذا تسعى لتحقيقه وهي بحاجه الى تقويم معرفه ومدى نجاحها في تحقيق الهدف المراد بلوغه (المرعي و الحيلة، 2013، ص21).

معرفة الأساتذة الواسعة بأساليب التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك على معرفة الظروف التدريسية المناسبة لتطبيقها بحيث تصبح عملية شائعة وممتعة للتلاميذ ومناسبة لقدرتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية وعليه جاء دراسة فيليب و هورناك (1999) التي هدفت إلى تقويم محتوى البرامج التدريسية وطرق التدريس المستخدمة لتدريس هذه البرامج (المرجع السابق، ص22).

يتوجب أن تكون أساليب التدريس مرنة وقابلة للتكييف مع ظروف المدرسة وإمكانياتها المادية المتاحة (المرجع السابق، ص36).

إذ نرى اليوم كثير من تطورات العلمية الهائلة والتقنية المتاحة في شتى مجالات الحياة الإنسانية مما يتطلب كتاب التلميذ ألقدره على المواجهة واكسباهم بعض المهارات الأساسية في التفكير والقدرة على اتخاذ القرارات (محمد عبيد، 2017، ص447).

قد نبغ اهتمام الباحثين بمفهوم التفكير من خلال انه بعد من العوامل المؤثر في العملية التعليمية نظرا لان معرفتنا للتفكير التلميذ تساعدنا في تحديد أسلوب التدريس المناسب لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لذلك(الطيب، 2006، ص11).

إن أسلوب الفرد في التفكير واستيعابه للمواد الدراسية بعد أحد العوامل التي تؤدي إلى التفوق الدراسي، لذلك يحتاج الكثير من التلاميذ اكتساب استراتيجيات المختلفة في التفكير والتي تعطيهم القدرات

التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة وفهمها فهما جيدا واختيار انسبها لهم (المرجع السابق، ص19).

اتجهت التربية الحديثة إلى تنميه التفكير بأنماطه المختلفة وبعد التفكير الاستدلالي نمط من أنماط التفكير المهمة التي تسعى المؤسسات التربوية لتطويره وتدعيمه لصد جعله عادة وذلك لأنه النمط الذي يتطلب استعمال مقادير كبيرة من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول منطقية (ولي وآخرون، 2015، ص12).

هذا إلى جانب أن التفكير له أهميه كبيرة في مساعده التلميذ على التكيف مع عالمه الخارجي ،لأنه احد الوسائل التي يستخدمها لتحقيق وتحسين ذاته (الطيب، 2006، ص19).

يعتبر التفكير الاستدلالي احد أنواع التفكير الذي يتضمن في جوهر اكتشاف العلاقات التي ترتبط بين المعلومات فهو يربط الأسباب بالنتائج كما يقتضي من الفرد استخدام العمليات العقلية العليا كالتخيل والفهم والتمييز والتحليل والنقد والاستنتاج وعليه جاء الدراسة rubery (1970)التي هدفت إلى التعرف على النمو الحاصل في التفكير الاستدلالي لتقييم الطلبة في الصفوف الدراسية (أحمد السيد وآخرون، 2016، ص462).

صنف التفكير الاستدلالي ضمن أساليب التفكير التي تعتمد على الأسلوب العلمي والذي يعتمد أيضا على الموضوعية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث (الطيب، 2006، ص48 بتصرف).

يعد الاستدلال نشاط فكريا يهدف إلى اتخاذ القرار وحل مشكلة حل ذهنيا عن طريق الرموز والخبرة السابقة وهدف الوصول إلى نتيجة لم تكن معلومة من مقدمات معلومة وهذا ما يميز الاستدلال عن غيره من أنواع التفكير (الحاجزين، 2012، ص11).

واعتبارا من هذا المنطلق فان الدراسة الحالية تحاول الإجابة على الإشكالية المحورية في ما يلي :

هل توجد علاقة بين نوع أساليب التدريس التي يستخدمها الأستاذ وصعوبة في التفكير الاستدلالي لدى الطالب الجامعي؟

ومنه تفرعت التساؤلات التالية :

1- ما هي الأساليب التدريسية الأكثر استخداما ما بين الأساتذة؟

2- ما هو الأسلوب التدريسي المناسب الذي ينمي مهارة التفكير الاستدلالي؟

3- هل توجد فروق في مهارات التفكير الاستدلالي تعزى إلى الجنس ؟

4- هل يختلف التفكير الاستدلالي باختلاف أساليب التدريس ؟

2- فرضيات الدراسة

أ - الفرضية العامة :

توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التدريس وصعوبة في التفكير الاستدلالي لدى الطالب الجامعي.

ب - الفرضيات الفرعية :

1- الأسلوب الخبير هو الأكثر استخداماً ما بين الأساتذة في الجامعة.

2- توجد فروق في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي إلى متغير الجنس لدى الطالب الجامعي.

3- توجد فورق في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي إلى متغير التخصص لدى الطالب الجامعي.

3- دواعي الدراسة :

أسباب ودواعي الدراسة هي :

- اهتمام شخصي بموضوع أساليب التدريس الشائعة والأكثر استخداما لدى الأساتذة

- توضيح بعض التساؤلات والاستفسارات التي لا يمكن تعليلها وتفسيرها إلا من خلال ما يتوصل إليه الباحث من خلال الدراسة الميدانية .
- عدم وعي الأساتذة بالفرق بمصطلح أساليب التدريس وطرائق التدريس
- قله الدراسات التي تناولت أساليب التدريس والتفكير الاستدلالي
- يمكن أن تضيف هذه الدراسة خبرة عملية علمية متواضعة للكم المعرفي

4- أهميه الدراسة :

للدراسة الحالية أهمية :

- تمكن الباحث من تطبيق بعض المعارف والمعلومات النظرية على ارض الواقع
- تسليط الضوء على واقع ممارسة أساليب التدريس
- اعتبار الدراسة الحالية كدراسة سابقة لأساليب التدريس أو للتفكير الاستدلالي لبعض الدراسات المستقبلية .
- الوصول إلى نتائج تؤدي إلى لمعرفة الأسلوب المميز بين الأساليب التدريسية

تتضح الأهمية العلمية للدراسة في توجيه النظر إلى متغير الدراسة و معرفة أساليب التدريس الشائعة و الأكثر استخداما عند الأساتذة الجامعيين التي لها علاقة بصعوبة التفكير أما في ما يخص الأهمية التطبيقية هي إلى أي حد يمكن الاستفادة من النتائج المتحصل عليها من استجابات العينة على مقياس الدراسة.

5- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

- إيجاد العلاقة بين أساليب التدريس وخبرة الأساتذة في مجال التدريس

- التعرف على فاعلية أساليب التدريس في تنمية أو في صعوبة التفكير الاستدلالي
- معرف الفروق بين الجنسين في مهارة التفكير الاستدلالي
- تحديد نوع مناسب من أساليب التدريس له علاقة بالتفكير الاستدلالي .

6- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

6-1 أساليب التدريس : هي عبارة عن تطبيقات وإجراءات خاصة بمواد دراسية معينة وفي مستويات معينة تظهر في شكل خطوات تنظم بطريقة تساعد على التعلم وذلك مع مراعاة الفروق الفردية و عليه تعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال مقياس أساليب التدريس و التي تكمن فقراته (من 1 إلى 20) فقرة تقيس أساليب التدريس المستخدمة لدى الأساتذة الجامعيين.

6-2 التفكير الاستدلالي : هو نوع من أنواع التفكير وهو نشاط عقلي موجه يعتمد على الخبرة السابقة في عمليه اتخاذ القرار وحل المشكلة ما بهدف الوصول إلى نتيجة ومعلومات لم تكن معلومة مسبقا كما انه يعتمد على مجموعه من المهارات كالاستنتاج والتعميم والتنبؤ، و عليه يعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال اختبار التفكير الاستدلالي و المتمثل في 30 فقرة و لكل فقرة بدائل و الذي يقيس قدرة الطالب على التفكير الاستدلالي.

6-3 صعوبة التفكير الاستدلالي: و هو عدم القدرة على استخدام نوم من مهارات التفكير الاستدلالي و عدم القدرة على التنبؤ و اتخاذ القرار رغم وجود خبرة سابقة.

6-4 الطلبة الجامعيين: هم كل طلبة الحائزين على شهادة البكالوريا و قد التحقوا بالحرم الجامعي بمختلف الشعب و التخصصات و مختلف الأعمار من ليسانس إلى ماستر.

7- الدراسات السابقة :

لابد لأي بحث في سلسلة البحوث العلمية أن يستعين الباحث بمجموعها من البحوث والدراسات التي تناولت نفس الظاهرة التي اختارها الباحث أو تحمل احد متغيرات الظاهرة المدروسة وذلك بالاستعانة بالأطروحات والرسائل الجامعية.

و من الدراسات التي تناولت متغير التفكير الاستدلالي جاءت دراسة **Ruberg 1970** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النمو الحاصل في التفكير الاستدلالي لتقديم الطلبة في الصفوف الدراسية أجريه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت العينة من 228 طالبا وطالبة، استخدم فيه اختبار للتفكير الاستدلالي أعد من طرف الباحث، و استعمل تحليل التباين كوسيلة إحصائية، توصل إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين طلبة المرحلة العاشرة والمرحلة الثامنة في الاختبار والتفكير الاستدلالي (محمد عبيد، 2017، ص457).

و عليه جاءت دراسة خالد بن تاهس محمد العتيبي (2001) هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، تكونت العينة من 24 طالباً ثم قياس مهارة التفكير الاستدلالي بمقياس من إعداد الباحث و مقياس آخر من إعداد المفتي، اعتمدت على أساليب إحصائية منها مان و يتني و اختبار ليكوكسون و قد أظهرت نتائج هذه الأساليب على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة في مهارات التفكير الاستدلالي (العتيبي، 2001، ص02).

و من ثم جاءت دراسة **kokis (2002)** هدفت إلى معرفه النمو في الاستدلال الاستقرائي والاستدلال الاستنباطي عن طلبة الصفوف الخامسة والسادس والثامن على عينة من 108 طلاب تمثل الصفوف الثلاث، وقد تم استخدام مقياس jocolrs and portemza (1991) للاستدلال الاستقرائي،

واستخدام مقياس morkorts and mantel 1989 للاستدلال الاستنباطي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات إلى أن العمليات الاستدلالية تنمو مع التقدم في العمر (نابل، 2002، ص42، ص43).

أما دراسة **شريف حماد (2004)** بعنوان "أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية"، و لتحقيق الهدف طبق الباحث استبيانين على عينة مكونة من 66 معلم و معلمة، و كانت أهم النتائج تشير إلى أن أكثر الأساليب شيوعا أسلوب الإقناع والحوار والمناقشة و أن مبررات استخدام المعلمين لهذه الأساليب التدريس يرجع إلى كثرة أعداد الطلبة وعدم معرفة المعلم للأساليب الأخرى (حماد، 2004، ص504).

أما دراسة Razak, Ahmad & Shah (2007) و التي سعت إلى معرفة أساليب التدريس التي يفضلها طلاب الجامعة و التي يدركونها لأساتذتهم، و تكونت عينة الدراسة من 175 طالب و طالبة طبق عليهم مقياس أساليب التدريس حيث جاء ترتيب أساليب التدريس ترتيبا تنازليا في ضوء قيمة المتوسط كما لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلبة و الطالبات في أساليب التدريس المفصلة و لا توجد فروق دال بينهما في أساليب التدريس المدركة لأساتذتهم (السيد إسماعيل، 2014، ص12).

أما دراسة إبراهيم السيد إسماعيل (2014) و التي كانت تحاول الوصول إلى أساليب التدريس المفصلة و علاقتها بأساليب التعلم و الأساليب الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية و لتحقيق الهدف حدد 289 طالب و طالبة بجميع التخصصات، طبق عليهم مقياس أساليب التدريس من إعداد جراشا و رتيشمان و مقياس فيلدر و سولومان خاص بأساليب التعلم أما مقياس ميريل و ريد لقياس الأساليب الاجتماعية و ذلك باستخدام بعض الأساليب الإحصائية منها اختبار (ت) لعينتين مستقلتين و معامل

الارتباط برسون و قد توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل أسلوب التدريس تعزي إلى متغير الجنس (السيد إسماعيل، 2014، ص2).

دراسة رائد حسن محمد مطير (2015) و التي كانت بعنوان توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الحادي عشر، كانت هذه الدراسة على عينة من 67 طالب و طالبة اتبع المنهج التجريبي و استخدم الباحث في اختبار لقياس مهارة التفكير الاستدلالي من إعداده، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند (0.05) في تنمية التفكير الاستدلالي (مطير، 2015، ص24).

كذلك دراسة نادية عبد الجواد محمد(2016) التي كانت بعنوان مهارات التفكير الاستدلالي ومدى توافرها لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، حيث تكونت العينة من عدد من الطلبة في الصف الثاني ثانوي، حيث قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير الاستدلالي، و أسفرت نتائج البحث عن تدني مهارات التفكير الاستدلالي لدى العينة (عبد الجواد محمد، 2016، ص459).

التعليق عن الدراسات:

من خلال استعراض الدراسات السابقة و التعرف على أهدافها و التأكد من نتائجها نجد أن بعض الدراسات خصصت لمعرفة أساليب التدريس و معظمها كانت تحاول البحث عن الأساليب الشائعة داخل غرفة الصف أما فيما يخص التفكير الاستدلالي فقد خصصت له بحوث و دراسات كانت معظمها عن برامج للتنمية، أما بالنسبة لاختبار أدوات القياس فأغلبها كانت من إعداد الباحثين، أما العينة فكانت إما معلمين، تلاميذ أو طلاب و كل باحث و العدد الذي رآه مناسب و يخدم موضوعه لكن إلى حد ما كانت دراسة العينة قليلة من حيث العدد، أما فيما يخص النتائج المتحصل عليها فكانت تتوافق مع الفرضيات المطروحة لكل باحث.

إن الدراسات السابقة تساعد الباحث في كيفيه ضبط متغيرات موضوعه ، تعطيه لمحه شامله وواضحة عن الظاهرة المدروسة بالإضافة إلى انه أصبحت الدراسات السابقة كمرجع وخاصة رسائل الدكتورة والماجستير وهذا ما يستدعي تفادي التكرار وإعادة الصياغة .

إن اعتماد الباحث على الدراسات السابقة يساعده إلى حد ما إلى التواصل لتكوين صوره عن كيفيه صياغته الإشكالية وفرضياته وأنواع الأساليب الإحصائية المستخدمة وضبط مصطلحات بحثه .

الفصل الثاني:

أساليب التدريس

الفصل الثاني : أساليب التدريس

تمهيد

1-مفهوم التدريس

2-القواعد العامة التي يجب مراعاتها عند التدريس

3-مهارات التدريس

4-مهارات التهيئة للدرس

5-أساليب التدريس

6-طبيعة أسلوب التدريس

7-أهداف أساليب التدريس

8-عوامل اختيار أسلوب التدريس

9-أنواع أساليب التدريس

10- الوسيلة التعليمية

11- أهمية الوسيلة التعليمية

12- أنواع الوسائل التعليمية

13- العلاقة بين الوسيلة التعليمية و أساليب التدريس

تمهيد :

إن التدريس هو كل الظروف و الإمكانيات التي يوفرها الأستاذ في مواقف تعليمية تعلمية مختلفة ففي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم التدريس، قواعده و مهاراته، عناصره، الوسائل التعليمية ثم نقوم بتحديد أساليب التدريس الهامة في عملية التدريس.

إن التطرق إلى أساليب التدريس هو ناتج عن السؤال الذي سيواجهه كل أستاذ أثناء التخطيط لدراسة و لبلوغ هدفه، بمعنى آخر هو الأسلوب المناسب و الفعال الذي يجب إتباعه لبلوغ الأهداف التدريسية، لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى تحديد أنواع و مختلف الأساليب التدريسية.

تعريف التدريس:

لغة: التدريس من درس، و يقال درس الشيء يدرسه دراساً و دراسة كأنه عائده حتى انقاد لحفظه، و قيل درست أي قرأت كتب أهل الكتاب، و دارستهم: ذاكرتهم و منه درست و يقال درست الصورة أو الكتاب أي: دللته لكثرة الكتابة حتى حفظته.

اصطلاحا: يشير عطية بأنه: "كافة الظروف و الإمكانيات التي يوفرها الأستاذ في موقف تعليمي معين و جميع الإجراءات التي يتخذها من أجل مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف" (المعموري، 2016، ص2341).

1/ مفهوم التدريس : (Teaching)

الجانب التطبيقي للتعليم ، أو أحد أشكاله و أهمها و لا يكون إلا إذا خطط له بطريقة منظمة و التدريس نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ، ويتضمن سلوك

التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي تم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطا في أداء موقف تعليمي تربوي. (مرعي، 2013، ص 13)

التدريس مجموعة من المسلمات أو الافتراضات بعضها يصف طبيعة المادة التي سيقوم بتدريسها و البعض الآخر يتصل بعمليتي تعلمها و تعليمها. (مرابط، 2017، ص02)

2/ القواعد العام التي يجب أن يراعيها الاساتذ عند التدريس :

1. أن تكون الطرق التي يختارها ملائمة للمستويات العقلية للتلميذ
2. أن التعلم يكون أبعد اثرا أعمق اذا تواصل التلميذ اليه بنفسه
3. أن يوزع دوره وادوار التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة
4. 4-الاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة
5. استعمال اساليب متنوعة
6. تقديم تغذية رجعية إيجابية وبطريقة مناسبة.
7. امتلاك القدرة على التعليم من أجل التغيير وليس من أجل حشو الدماغ. (دعمس، 2008، ص67-68)

إذن نستنتج أن التدريس مجموعة من الأفكار و النشاطات التواصلية التي قوم بها الأستاذ وفق خطط و معايير سبق تنظيمها لتسهيل مهمته و تحقيقها مستعينا لذلك وسائل تعليمة منظمة مع مختلف المواقف التعليمية و التي من خلال تحدد مجموعة من الأساليب التدريسية.

3/ مهارات التدريس :

قسمت مهارات التدريس إلى ثلاث مجموعات يختص كل من منها بإحدى مراحل عملية التدريس الثلاث :

3-1 مهارات التخطيط:

تحليل المحتوى، تحليل الخصائص للتلاميذ ، اختيار صياغة الأهداف، تحديد إجراءات واستراتيجيات التعليم واستخدام استراتيجيات التقويم الحديثة وأدواتها. (دعمس،2008، ص70)

وهي نشاط ذهني للدرس تهدف الى تحديد الأهداف واختيار أفضل السبل لتحقيقها وهي مرحلة خالية من التفاعل هي نشاط منطقي مقصود يبدو فيه الموقف التدريسي على أنه موقف سهل ومنسجم. (فياض الخزاعلة، 2011، ص252)

3-2 مهارات التنفيذ :

فهي تبدأ بمواجهة الأستاذ للتلميذ ولذلك فهي مرحلة تفاعل حي ، وهي مرحلة سريعة بإحداثها ومكانها . (فياض الخزاعلة، 2011، ص252)

منها مهارة تهيئة غرفة الصف، مهارة إدارة اللقاء الأول، مهارة الشرح وطرح الأسئلة، و مهارة استخدام الوسائل التعليمية مهارة استشارة بلاغية ومهارات تلخيص الدرس. (دعمس، 2008، ص71).

3-3 مهاره التقويم :

لم يعد التقويم مقصورا على إعداد أسئلة التقويم الشفهية و إعداد الاختبارات وتصحيحها بل تتعداه لقياس مقومات الشخصية للتلاميذ بشتى جوانبها والتي تعتمد على التقويم الواقعي والذي يهدف الى :

- تطوير المهارات الحياتية الحقيقية .
- تنميه المهارات العقلية
- تعزيز قدرة التلميذ على التقويم الذاتي. (دعمس، 2008، ص72).

4/ مهارات التهيئة للدرس:

4-1 مهارات التهيئة

يقصد التهيئة كل ما يقوم به الأستاذ أو يفعله بقصد إعداد التلميذ للدرس الجيد بحيث يكون التلميذ في حاله ذهنيه وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول .

أعراضها :

-تركيز انتباه التلميذ على المادة التعليمية

- تنظيم أفكار الدرس والمعلومات

- تحقيق الاستمرارية في العملية التعليمية

أنواعها:

- **التهيئة التوجيهية:** يوجه الأستاذ فيها انتباه التلميذ نحو موضوعه
- **التهيئة الانتقالية :** تستخدم في الأساس لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة
- **التهيئة التقويمية:** وفيها يتم تقويم ما تعلمه التلميذ قبل الانتقال إلى أنشطة وخبرات جديدة.

(نمر دعمس، 2008، ص73 – 74)

4-2 مهارات الغلق(إنهاء الدرس)

الغلق هو تلك الأفعال والأقوال التي تصدر عن الأستاذ والتي يقصد بها أن ينهي عرض الدرس نهاية مناسبة ويستخدم لمساعدة التلميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم من خلال الدرس وهو مكمل للتهيئة لأنها نشاط يبدأ به الأستاذ و الغلق يختم به الدرس. (نمر دعمس، 2008، ص75)

5/ أساليب التدريس : teaching styles

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها الأستاذ طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس ، أو هو الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من الأساتذة الذين يستخدمون نفس الطريقة ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بخصائص شخصية لأستاذ. (فياض الخزاعلة ،2011، ص247) .

أسلوب التدريس هو العلاقة بين قيام الأستاذ و إجراء التلميذ و مادة الدرس و الوسائل التعليمية المرتبطة بالأستاذ. (مرابط، 2017، ص04).

5-1 تعريف أساليب التدريس :

يقصد بها القواعد العامة في التدريس وهي مجموعة من المبادئ و الحقائق التي يجب أن يعرفها الأستاذ و يمارسها في تعليم تلاميذه وهي مشتقة من الأبحاث التربوية و تجارب علم النفس التي توضح الخصائص العقلية و النمائية للتلميذ و تؤكد على البنية المنطقية (الترتيب السيكولوجي) للمادة التي يراد تعليمها و تحدد الممارسات الصحيحة للأستاذ كي يكون التعلم فعلا و محققا للأهداف التي يراد بلوغها في أي مادة تدريسية (الشرايعة، 2011، ص15)

5-2 الفرق بين أساليب التدريس و بعض المفاهيم :

هناك بعض المفاهيم المهمة التي يجب أن نميز بين دلالتها لأن البعض يرى أنها مرادفات لمفهوم واحد وهي طريقة التدريس و أسلوب التدريس و إستراتيجية التدريس وهي مفاهيم ذات علاقة فيما بينها ،إلا أن لكل منهما دلالته و معناه :

5-2-1 طريقة التدريس : هي الطريقة التي يستخدمها الأستاذ في توصيل محتوى المنهج للتلميذ أثناء قيامه بالعملية التعليمية

5-2-2 إستراتيجية التدريس: هي مجموعة تحركات الأستاذ داخل غرفة الصف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة سابقا

5-2-3 أساليب التدريس :هي إجراءات خاصة يقوم بها الأستاذ ضمن الإجراءات العامة التي تجري في موقف تعليمي معين فقد تكون طريقة المناقشة واحدة ولكن يستخدمها الأستاذ بأساليب المتنوعة كالأسئلة والأجوبة أو إعداد تقارير لمناقشتها. (نمر دعمس، 2008، ص61 – 62).

6/ طبيعة أسلوب التدريس :

إن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بصفات وخصائص وسمات شخصية الأستاذ وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس، ينبغي على الأستاذ إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس وبالتالي فان طبيعة أسلوب التدريس تضل مرهونة بالأستاذ الفرد وشخصيته وذاتيته وبالتغيرات اللغوية والحركات الجسمية وتعبيرات الوجه ونغمة الصوت ومخارج الحروف و والإشارات والإيماءات والتعبير عن القيم وغيرها تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها الأستاذ عن غيره من الأساتذة وفقا لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتحدد طبيعته وأنماطه. (نبهان ،2008، ص39)

7/ أهداف أساليب التدريس:

- التعرف على أساليب التدريس المباشرة و غير المباشرة.
- الاستخدام الأنسب لوسائل التعليمية.
- تحليل السلوك التعليمي للتلميذ أثناء الدرس.
- التعرف على الأساليب التدريسية العامة و الخاصة. (مرابط، 2017، ص20).
- التعرف على طرق نقل المعارف إلى التلاميذ.

8/ عوامل اختيار التدريس

- طبيعة أهداف التدريس.
- طبيعة محتوى الدرس.
- قدرات الأستاذ و استعداداته في تنفيذ الدرس.

- الزمن المتاح و الإمكانيات المتوفرة. (نفس المرجع السابق، ص23).

9/ أنواع أساليب التدريس :

تطورت أساليب التدريس في الآونة الأخيرة و أصبحت لابد من استعمالها لتطوير القدرات و المعارف كما أنه لا يوجد أسلوب معين و مثالي للتدريس و أن عملية اختيار الأسلوب تعتمد بالدرجة الأولى على شخصية الأستاذ و خصوصية الموقف التعليمي فمن أهم هذه الأساليب ما يلي:

9- 1 أسلوب التدريس المباشر :

يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من الأساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار أساتذة الذاتية وهو يقوم بتوجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام الأستاذ للسلطة داخل الصف الدراسي.

حيث يسعى الأستاذ إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقا للاختبارات محدده يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم. (فياض الخزاعلة، 2011، ص 248)

أسلوب التدريس المباشر هو ذلك النوع من الأساليب التدريسية الذي يتكون من أراء و أفكار الأستاذ الذاتية الذي يعتمد على مدى استخدام الأستاذ للسلطة داخل الصف. (مرابط، 2017، ص28).

9-2 أسلوب التدريس الغير المباشر :

يعرف انه الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل الأستاذ لإشراكهم في العملية التعليمية .

أما في هذا الأسلوب يسعى إلى التعرف على أراء ومشكلات التلاميذ ويحاول تمثيلهم ،ثم يدعو التلاميذ إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها. (فياض الخزاعلة، 2011، ص 249)

أسلوب التدريس غير مباشر هو الذي يتمثل في امتصاص أراء التلاميذ و أفكار مع تشجيع واضح من الأستاذ لاشتراكهم في العملية التعلمية. (مرابط، 2017، ص28)

9-3 أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:

أيدت بعض الدراسات وجهة نظر القائمة أن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى التلاميذ حيث وحدة أن كلمة (صح، ممتاز) ترتبط بنمو تحصيل التلاميذ

كما أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثير نقد الأستاذ على تحصيل التلاميذ ،ولقد تبين الإفراط في النقد من طرف الأستاذ يؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي. (نمر دعمس، 2008، ص 103)

9-4 أسلوب التدريس القائم على التغذية الرابعة :

أكدت بعض الدراسات أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال موجب على تحصيل التلاميذ ومن بين هذه الدراسات دراسة(ستراوينز) حيث توصلت إلى أن التلاميذ

الذين تعلموا بهذا الأسلوب يكون لهم قدرا داله من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب الدريبي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة.

ومن مميزات هذا الأسلوب:يوضح للتلاميذ مستويات تقدمهم ألتحصيلي بصورة متتابعة. (نمر دعمس، 2008، ص 104)

9-5 أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلاميذ :

قسم (فلاندوز) أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلاميذ الى(5) مستويات فرعية وهي التالي :

أ- التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء والعلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها التلميذ

ب- إعادة وصياغة وتعديل الجمل من قبل الأستاذ والتي تساعد التلميذ على وضع الفكرة التي يفهمها

جـ- استخدام فكره من قبل الأستاذ الوصول إلى الخطوة التالية من التحليل المنطقي للمعلومات

د- إيجاد العلاقة بين فكرة الأستاذ وفكرة التلميذ عن طريق مقارنه فكره كل منهما

هـ- تخليص الأفكار التي سردت بواسطة التلميذ أو مجموعة التلاميذ. (نفس المرج السابق، ص 104 – 105).

9-6 أسلوب التدريس القائم على تنوع و تكرار الأسئلة :

حاولت بعض الدراسات أن توضح العلاقة بين أسلوب التدريس القائم على نوع معين ميناء الأسئلة وتحصيل التلاميذ، حيث أيدت نتائج هذه الدراسات وجهة نظر القائلة أن تكرار إعطاء الأسئلة للتلاميذ يرتبط بنمو التحصيل لديهم فقد توصلت إحدى هذه الدراسات إلى أن تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطا موجبا بتحصيل التلاميذ. (نفس المرج السابق، ص 105)

9-7 أسلوب التدريس القائم على وضوح العرض آو التقديم

والمقصود هنا بالعرض هو عرض الأستاذ لمادته التعليمية بشكل واضح يمكن تلاميذه من استيعابها ، حيث أوضحت بعض الدراسات أن وضوح العرض ذو تأثير فعال في تقديم تحصيل التلاميذ ،فالتلاميذ الذين أعطوا أساتذتهم دراجات عالية في وضوح الأهداف المادة وتقديمها يكون تحصيلهم أكثر من أولائك الذين أعطوا أساتذتهم درجات اقل في هديه متغيرات. (فياض الخزاعلة، 2011 ، ص 251).

9-8 أسلوب تدريس الجماعي للأساتذة :

لقد حاول العديد من الباحثين دراسة اثر حماس الأساتذة باعتباره اسلون من أساليب التدريس على مستوى تحصيل تلاميذه، حيث بينت معظم الدراسات أن حماس الأستاذ يرتبط ارتباط ذا أهميه ودلالة بتحصيل التلاميذ

لذا فان مستوى حماس الأستاذ أثناء التدريس يلعب دورا مؤثرا في نمو مستويات تحصيل التلاميذ مع ملاحظة أن هذا الحماس يكون أبعد تأثيرا إذا كان حماسا متزنا. (فياض الخزاعلة، 2011، ص251)

9-9 أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي :

أوضح بعض الدراسات أن هناك تأثير لاستخدام الأستاذ للتنافس الفردي كليا، للأداء النسبي بين التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، فمن الطرق المناسبة لإستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي والانفرادي وفي الغالب فإننا نجد ان الأستاذ لا يحدد هذه الأساليب تحديد مسبقا للسير وفقا لها أثناء التدريس. (فياض الخزاعلة، 201، ص 251)

9-10 أسلوب التقنيات التربوية :

لا شك ان استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية مفيد في توصيل المعلومات، فهي تقرب و توضح المبهم وتشوق الى ما يدرس، وتختصر الزمان والمسافات ما يجعل التعليم فعلا. (حماد، 2004، ص517)

9-11 أسلوب حل المشكلات :

يستخدمه هذا الأسلوب من خلال طرح قضية واقعية تثير اهتمام التلاميذ وتدفعهم نحو البحث عن حلها، ويكون دور الأستاذ فيه توجيه وإرشاد حيث يوجههم الى جميع المعلومات من مصادر مختلفة مما ينمي لديهم التفكير ومهارات تنظيم المعلومات والقدرة على الاستنتاج (نفس المرجع السابق)

صفوة القول كل أساليب التدريس مهما تعددت و تنوعت لا تحدد في نوع مناسب لأي موقف تعليمي بمعنى أنه لا يوجد أسلوب خاص بجميع المواقف أو هناك أسلوب فعال على أسلوب آخر لأنها ببساطة تعتمد على شخصية الأستاذ و مهاراته في أداء مهام.

10/ الوسائل التعليمية :

لعل أحد أسباب ظهور تكنولوجيا التعليمية و انتشارها في التدريس يكمن في السعي من أجل تحسين التدريس و أنه لا يوجد أسلوب من أساليب التدريس إلا و الوسائل التعليمية متاحة في مواقف تعليمية معينة و مختلفة.

10-1 تعريف الوسائل التعليمية :

هي مجموعة المواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس بغية تسهيل عمليتي التعلم والتعليم مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في نهاية المطاف. (عباس، 2007، ص203)

هي جزء من تكنولوجيات التعليم التي تعرف بأنها طريقة منهجية في تخطيط وتنفيذ وتقويم لعملية التعلم و التعليم مستخدمه لمصادر بشرية من اجل تحقيق تعلم فعال. (كرو العزاوي، 2009، ص232)

يرى كارتر أنها ذلك النوع من التعلم الذي يتعلق بإنتاج المواد التعليمية و اختيارها فاستعمالها و التي لا تعتمد على الكلمة المكتوبة. (أحمد القرني، ص10)

و يؤكد الحيلة (2002) أن الوسائل التعليمية هي جميع الأشياء من مواد و أجهزة بديلة و لوحات و مصورات و عينات و نماذج ... إلخ، يمكن أن نحصل عليها من البيئة المحلية و يمكن استخدامها لإثارة تفكير الطلبة. (أحمد القرني، ص06)

تعريف سلامة الحافظ: مجموعة أجهزة و أدوات و مواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم و التعليم (نمر، 2016، ص19)

10- 2 الغرض من الوسائل التعليمية وشروطها :

يتضح الغرض من الوسائل التعليمية في ما يلي :

أ – تقريب المعلومة وتوضيح للتلاميذ تثبيتها في أذهانهم

ب – مواجهه الفروق الفردية بين التلاميذ

جـ – تحقيق الأهداف التربوية التي صنعت لأجلها

أما شروط الوسائل التعليمية فهي تتمثل في ما يلي :

أ– أن تتناسب مع الأهداف العامة والخاصة للتدريس

ب – أن تكون في مستوى تفكير التلاميذ

جـ – أن يكون للوسيلة موضوع محدد وواحد متجانس

د– أن تساعد الوسيلة الطريقة العلمية في التفكير والملاحظة وجمع البيانات. (فياض الخزاعلة، 2011، ص 416)

11/ أهمية الوسائل التعليمية :

تسهم الوسائل التعليمية بشكل كبير في العملية التعليمية ويمكن توضيح أهمية الوسائل من خلال عدة أمور نذكر منها ما يلي :

أ– تعمل الوسائل التعليمية على تهيئة خبرا حسية للتلاميذ

ب– تشارك في رفع كفاءات التدريس وجودته

ج–تعمل الوسائل التعليمية على إثارة الاهتمام تلاميذ

د- تشجع الوسائل التعليمية على النشاط الذاتي

هـ- تساعد الوسائل التعليمية على تنمية المهارات اكتسابها

و- تسهم الوسائل التعليمية في تكوين اتجاهات ايجابية

ي - تنمي الوسائل التعليمية القدرة على التعلم والاكتشاف(عباس، 2007، ص 209)

12/ أنواع الوسائل التعليمية:

هناك تصنيفات كثيرة للوسائل التعليمية، تختلف باختلاف كيفية استعمالها حيث تشمل هذه الوسائل أنواع مختلفة منها:

التصنيف على أساس الحواس

الوسائل البصرية

تضم مجموعة من الأدوات و الطرق التي تشغل حاسة البصر و تشمل هذه المجموعة الصور الفتوغرافية، و صور الأفلام، و الشرائع بأنواعها. (نمر، 2016، ص22)

وسائل بصرية هي الوسائل التي يستخدمها الأستاذ من أدواة و مواد تعليمية تخاطب حاسة بصر التلميذ و تيسر عليه فهم المواد التعليمية و منها الرموز التصويرية و تاصور و الخرائط ... (سهل، 2016، ص149).

الوسائل السمعية

تضم الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع و اكتساب الخبرات كعنصر أساسي فهي ما يسمع بالراديو و المسجل و مكبرات الصوت، مختبرات اللغة و كل ما يسمع. (نمر، 2016، ص23)

تعد من أهم الوسائل التعليمية التي شاع استخدامها و خاصة بعد تطور الأجهزة مما أدى إلى سهولة استعمالها كالمسجل الصوتي الأسطوانات و الأشرطة التي تستثير اهتمام التلميذ و تتيح فرصة للمناقشة و التحليل. (سهل، 2016، ص150)

الوسائل السمعية البصرية

و تشمل جميع الوسائل التي تعتمد على استقبالها على حاستي السمع و البصر كالأفلام التعليمية الناطقة و المتحركة و التي تستخدم بمصاحبة التسجيلات للشرح و التفسر. (نمر، 2016، ص23)

13/ العلاقة بين الوسائل التعليمية وأساليب التدريس :

توجد علاقة تبادلية بين أساليب التدريس والوسائل ،ففي أسلوب المحاضرة يستخدم الأستاذ السبورة واللوحات والرسوم خلال الشرح وقد يستخدم شبكات التلفزيون المغلقة لنقل محاضرته إلى اكبر عدد ممكن من التلاميذ، كما أن استخدام طريقة الاكتشاف بتطلب تقديم الأدوات والأجهزة والمواد التعليمية للتلاميذ من اجل استخدامها للوصول إلى تحقيق الأهداف. (نفس المرجع السابق، ص204).

خلاصة الفصل

من خلال ما تم عرضه نجد أن مهنة التدريس مهنة تتطلب المواجهة بمعنى مواجهة الأستاذ لتلاميذه داخل غرفة الصف، إذ تحتاج إلى دراية مبنية على الفطرة و التدريب تضبطها قواعد و مهارات ينبغي مراعاتها و تطبيقها، هي ليست بالأمر السهل، على الأستاذ تحديد الكيفية و الأسلوب الذي يدرس مادته بواسطته، كما أن معرفته بهذه الأساليب ة قدرته على استخدامها تساعده بلا شك على معرفة المواقف التعليمية المناسبة لتطبيقها لكي تصبح عملية شائقة تثير اهتمام التلميذ و تناسب قدراته كما أنه لا يوجد أسلوب شائع و فعال يمكن استخدامه من طرف كافة الأساتذة بمعنى قدرة استخدام الأستاذ لأساليب التدريس مرتبطة بشخصيته و مهاراته في التدريس و سهولة اختيارها بصفة مرنة مع مختلف الظروف و المواقف إذ أمكن له استعمال وسائل تعليمية مختلفة و متنوعة لتصبح في الأخير عملية لتدريس فعالة و منتظمة.

الـفـصـل الـثـالـث

الـتـفـكـيـر

الفصل الثالث : التفكير الاستدلالي

تمهيد :

1- مفهوم التفكير

2- مفهوم الاستدلالي

3- مفهوم التفكير الاستدلالي

4- خصائص التفكير الاستدلالي

5- أنماط و عناصر التفكير الاستدلالي

6- نظريات و مفهوم الاستدلال

7- الاستدلال اللفظي العددي

8- التفكير الاستدلالي و علاقته ببعض أنماط التفكير

9- أهمية التفكير الاستدلالي

10- معوقات التفكير الاستدلالي

11- أساليب تنمية مهارة التفكير الاستدلالي

خلاصة الفصل

تمهيد :

التفكير بالمعنى العام يشمل جميع العمليات العقلية من أبسطها إلى أكثرها تعقيدا و التفكير الاستدلالي أحد أنماطه الهامة التي يمكن للفرد بواسطتها الوصول إلى معلومات جديدة لم يسبق وجودها في العلم الخارجي، حيث يعتمد على الأساليب المنطقية في البحث و التفسير للظواهر المختلفة التي قد يواجهها التلميذ أثناء دراسته، إذ يصنف إلى عدة مهارات منها الاستدلالي، الاستنباطي، و لقد حظي الاستدلالي باهتمام الكثير من النظريات أحدها النظرية العامة للذكاء و وصفه أنه من العمليات المعقدة كونه مرتبط ببعض المفاهيم الأخرى و التي من منظورها تعليم كيفية التفكير عن طريق عدة أساليب لتنمية تلك المهارات.

1- مفهوم التفكير :

هو عملية عقلية تتضمن كثير من العمليات العقلية بعضها بمستوى منخفض من التفكير مثل تذكر المعلومة وبعضها أخر بمستوى ارقي وأكثر تعقيدا مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتطبيق والتقويم. (محمد ولي، 2015، ص17).

يعد التفكير عملية يقوم بها الفرد للحصول على حلول دائمة و مؤقتة لمشكلة ما، و هو عملية مستمدة لا تتوقف أو تنتهي طالما الأستاذ في حالة يقضة. (محمد ولي، 2015، ص57)

2- مفهوم الاستدلال:

أ – لغة: يعني استبدال بالشيء على شيئي :اتخذه دليلا عليه

ب – اصطلاحا: هو عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق والمعلومات بطريقة منظمة تؤدي إلى استنتاج معين أو قرار ما أوحل لمشكلة. (الحاجزين، 20012، ص17)

ج – تعريف ابو حطب(1992) : أن الاستدلال هو ذلك النمط بين التفكير الذي يتطلب اكبر مقدار من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول تقاربية سواء كانت هذه الحلول استنتاجية أو انتقائية. (الحاجزين، 2012، ص18)

الاستدلال reasoning

الاستدلال عموما عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة أو معالجتها بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل مشكلة، إما الاستدلالي المنطقي فهو عمليه تفكيرية تستند إلى قواعد وإستراتيجية معينة تهدف لتوليد معرفة جديدة عن طريق الاستنباط أو استقراء (شحاتة، 2003، ص 38)

وعليه أن الاستدلال عليه تفكيرية تؤدي إلى قرار أو حل لمشكلة عن طريق الخبرات والمعلومات وهو تفكير علائقي تدرك فيه العلاقات وهو يبدأ من قضايا مسلم بها. (ولي، 2015، ص22)

3- التفكير الاستدلالي reasoning thinking

تعريف حماه (2003) : على أنه عملية عقلية يتم بواسطتها الانتقال من المعلومات المتاحة أو ما يطلق عليه المقدمات المعلومات أخرى يطلق عليها نتائج تحمل معنى أكثر مما توحيه المقدمات. (عبد الجواد محمد، 2012، ص469).

تعريف رزق (1987) : انه إحدى عمليات التفكير التي تنطوي على التخريج أو استخلاص النتائج و تشمل على المشكلات باستخدام المبادئ العامة وتطبيقها على القضايا أو الواقع. (محمد عبيد، 2017، ص 450).

تعريف غانم (2003) : التفكير الاستدلالي هو التفكير العلمي ، لأنه يعتمد على خطوات محددة يتبعها الباحث أو المفكر للوصول إلى النتيجة سواء استخدام الاستقراء أو الاستنباط. (عبد الجواد محمد، 2012، ص469).

4- خصائص التفكير الاستدلالي :

يمكن تحديد خصائص التفكير الاستدلالي كالأتي :

1) أساسي في عمليات التمييز والتعميم
2) تفكير عقلاني
3) تدرك فيه العلاقات و تستخدم في استنتاج المعلومات
4) يتطلب معلومات كافيه للوصول لنتائج الصحيحة ودقيقه. (عبد الجواد محمد، 2016، ص471).
5) سلوك هادف لا يحدث من فراغ و بلا هدف
6) يحدث بأشكال وأنماط مختلفة . (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية)
7) يشكر تداخل عناصر المواقف المناسبة متضمنا الزمان والموقع الذي يجري حوله التفكير. (محمد عبيد، 2017، ص454)

5- أنماط والعناصر التفكير الاستدلالي

بالاطلاع على الأدبيات التي اهتمت في بدراسة التفكير الاستدلالي نلاحظ انه تعدد تصنيفاته أنماطه وعليه يتم سرد ما يلي :

5-1 التفكير الاستدلالي الاستقرائي:

الاستدلال الاستقرائي هو الطريق الطبيعي في التفكير، يبدأ التلميذ فيه أولا بملاحظة الأمثلة ليصل منها إلى القاعدة ،ينتقل فيه العقل من المحسوس إلى المعقول وهو إحدى وسائل الإبداع ويقوم مقام التراكيب. (ولي،2015، ص25).

يشير المنصور (2012) "على أن الاستدلال الاستقرائي يمثل حجر الزاوية في الذكاء الإنساني حيث استخدمه سبيرمان كأحد مؤشرات الذكاء من خلال ما يتم فيه من التمثيل والقياس والحكم لا يمكن وصف التفكير الاستدلالي الاستقرائي بأنه طريق الإبداع والاختراع".(عبد الجواد محمد، 2016،ص472)

كما يعرف الحلاق (2008) "بأنه التفكير الذي يهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات من الأدلة المتوفرة المعلومات التي حمل عليها الفرد من خلال خبرتها السابقة". (نفس المرجع السابق)

الاستدلال الاستقرائي Indudive reasoning

عملية التفكير تنطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة، وتتضمن القيام بإجراءات مناسبة ، لفحص الفرضية من أجل نفيها وإثباتها أو التوصل إلى تعميم بالاستناد إلى المعلومات المتوافرة، و قد يكون الاستقراء تاما إذا كان التعميم مستندات إلى دراسة شامله لجميع الحالات المعروفة لموضوع الدراسة وفي اغلب الأحيان يكون ناقصا لاقتصار الدراسة على عينة من الحالات. (شحاته، 2003، ص39).

يعرفها الاستقرار بأنه تتبع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كلية و يعرف بأنه عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية أو ملاحظة و تتضمن القيام بإجراءات لفحص الفرضية أو نفيها أو إثباتها أو التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى المعلومات المتوفرة. (الحجازين، 2012، ص22).

5-2 التفكير الاستدلالي الاستنباطي الاستنتاجي

يعرف الاستدلال الاستنباطي بشكل عام على انه الأداء المعرفي العقلي الذي يتقدم بواسطة التلميذ من القضايا العامة الى القضايا الخاصة .

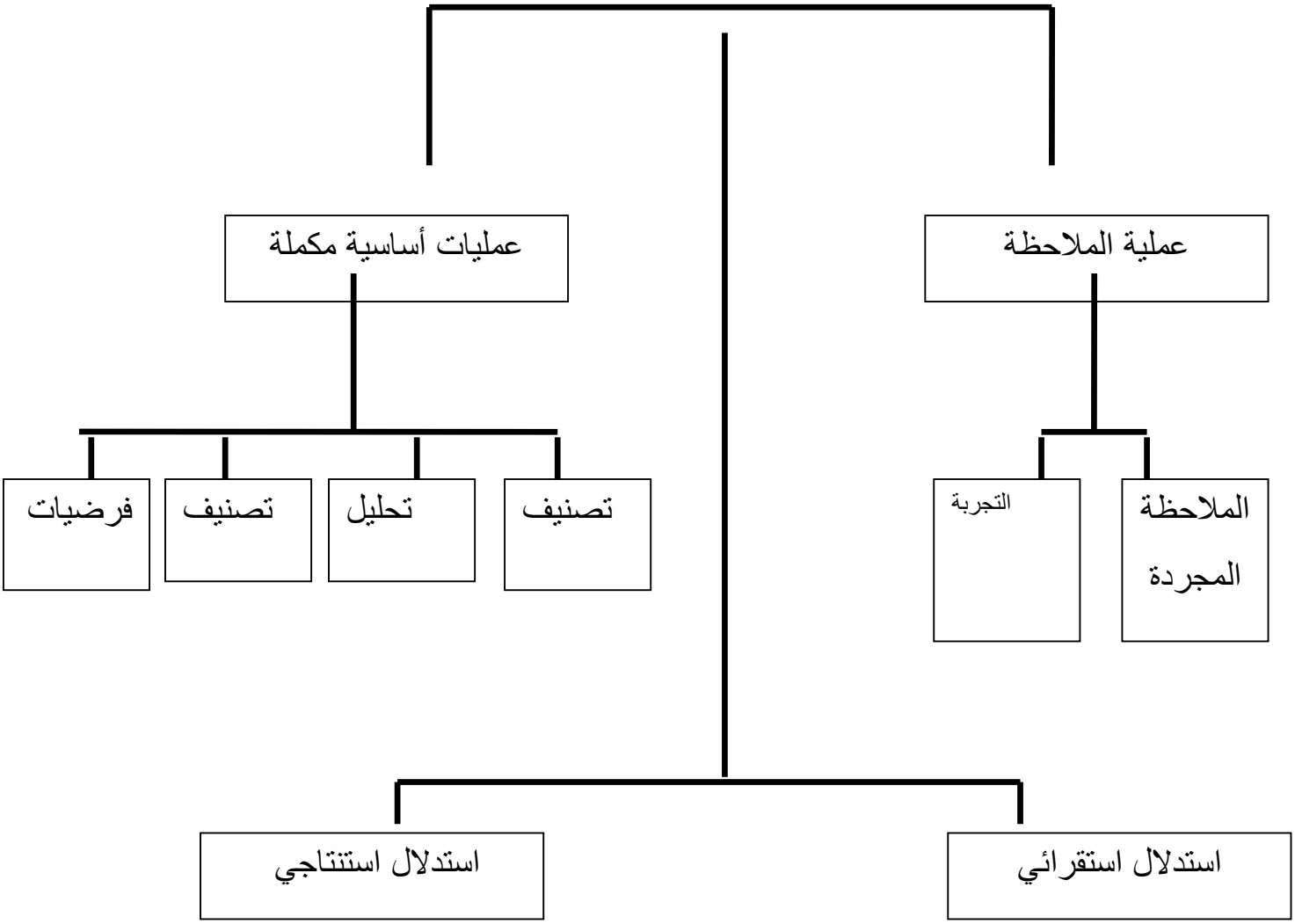
كما يعرفه علي(2005): "بأنه نمط من أنماط التفكير يعتمد على انتقال الشخص من العموميات إلى الخصوصيات آو من الكل إلى الجزء". (عبد الجواد محمد، 2016، ص 473)

أما استنتاجي فهو عكس الاستقرائي يبتدئ فيه العقل بالفحص من القواعد العامة وملاحظتها للتحقيق والتثبيت منها بغية التأكد من صحتها وفي هذا النوع من التفكير ينتقل العقل من المعقول إلى المحسوس ومن العام إلى الخاص فالحركة الفكرية فيه تنازلية وتقوم مقام التحليل والبرهنة.

يقوم الاستقراء إلى وضع الحقائق والقواعد العامة لذلك فهو تفكير محدد في حيث يقوم الاستنتاج بالاختبار والفحص فهو بذلك التفكير متشعب (ولي، 2015، ص 25-26)

الاستدلال الاستنباطي Deductive Reasoning

عملية تفكير منطقية هدفها معالجة المعلومات أو الحقائق المتوفرة طبقا لقواعد ،وإجراءات محدده ، من اجل التوصل إلى الاستنتاج لا يخرج عن حدود المعلومات المتوافرة ويتكون الاستدلال الاستنباطي من جمله خبريه تحتمل الصدق أو الكذب بحسب مطابقتها للواقع أو مخالفتها له وتقوم منهجيته على إثبات حكم العام إلى الخاص. (شحاتة، 2003، ص38)



شكل رقم 1 : يوضح النشاطات العقلية للطريقة الاستدلالية (ولي، 2015، ص27)

6-النظريات و مفهوم الاستدلال

يظهر من النظريات التي تناولت مفهوم الاستدلال أنها تسير في اتجاهين أحدهما يشمل النظريات العاملة للذكاء و ثانيهما نظريات الارتقاء المعرفي، فالاتجاه الأول تناول مفهوم الاستدلال بشكل عام دون أن يؤكد على خصائصه و كيفية نموه و من أن يشير إلى العوامل المؤثرة فيه، و من أصحاب هذه الاتجاه سبيرمان Sperman الذي يعد الذكاء بمرادف الاستدلال، حيث عرف الذكاء بأنه إدراك العلاقات و المتعلقات التي تقوم في جوهرها على الاستدلال، إذ ظهرت بعض أبحاثه أنه أكثر الاختبارات تشبعا بالعامل العام هو اختبار الاستبدال و عد ثرستون Thurston القدرة الاستقرائية و القدرة الاستنباطية من القدرات العقلية و أشار إلى الاستدلال بنوعيه الاستقرائي و الاستنباطي ضمن مستوى العلاقات الذي مثل أحد المستويات الأربعة للتكوين العقلي المعرفي في حين وضع حيلفورد العمليات الاستدلالية من أبعاد التفكير و هما عامل معرفة العلاقات بين الرموز و عامل معرفة المنظومات الرمزية. (ولي و آخرون، 2015، ص24).

هناك كثير من النظريات تناولت تفسير التفكير الاستدلالي حيث تفسر نظريات العاملة للذكاء أن التفسير الاستدلالي بصور شكلية أي دون النظر إلى خصائصه و كيفية نموه عبر المراحل العمرية للإنسان و من أصحاب ذلك الاتجاه:

-بيرت (Burt) الذي أشار إلى الاستدلال بنوعيه الاستقرائي و الاستنباطي ضمن مستوى العلاقات عند تصنيفه للنموذج الهرمي للذكاء.

-تيرستون (thurston) الذي عد القدرة الاستقرائية و الاستنباطية من العمليات العقلية الأولية.

-سبيرمان (Sperman) الذي يعد الذكاء مرادف للاستدلال و يمكن لتعرف على ذلك بأنه إدراك العلاقات و العمليات المعرفية التي تقوم في جوهرها على الاستدلال. (محمد عبيد، 2017، ص455).

أما نظريات الاتجاه الثاني، التي كان من أشهرها نظرية بياجيه و النمو المعرفي التي تناولت التفكير و الاستدلال و لاسيما عند الأطفال و المراهقين و أصبحت نظريته من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعا و من أكثرها تأثيراً في المنحنى المعرفي العقلي، أولته اهتماما كبيرا حيث تعد إلى حد ما أو نظرية اهتمت بدراسة التفكير الاستدلالي. (ولي و آخرون، 2015، ص24).

و يعتقد الكثير من المربون بوجود فروق ضئيلة بين مهارة الاستنتاج و مهارة التنبؤ فالاستنتاج مهارة قائمة أصلا على رسم النتائج النهائية أو الوصول إليها عن طريق خبرات و معلومات في الماضي أو الحاضر حيث تمثل مهارة التنبؤ عبارة يتم طرحها من شخص معين لما يعتقد بأنه سيحدث.

إن هناك علاقة ما بين مهارة الاستنتاج و التنبؤ متلازمة و تكون قوية بين الاستنتاج و التفكير الاستنتاجي، و تربط مهارة الاستنتاج بمهارة الاستقراء اللتان تمثلان طريقتان من طرق التفكير التي تتصف بالعمومية المفرطة. (نفس المرجع، ص25).

7-الاستدلال اللفظي العددي

7-1 الاستدلال العددي

يشير جروان (1999) إلى أن التعرف على العلاقات الرياضية مهارة تفكيرية تتطلب قدرة على محاكمة المعلومات العددية التي تتضمنها المشكلة من أجل اكتشاف العلاقات التي تربط بينها، بالاستناد إلى معرفة رياضية أساسية و معرفة لغوية أساسية و هي مهارة يمكن أن تتطور بالتدريب و الممارسة و التوجيه، كما أن إتقانها في غاية الأهمية للأداء على اختبارات التفكير الرياضي. (عيد الحجازي، 2012، ص25).

7-2 الاستدلال اللفظي

يتضمن الاستدلال اللفظي استيعاب النص و المادة من خلال الملاحظة الدقيقة لمكوناته و المعلومات الواردة فيه و تفعيل مخزونات الذاكرة و عملياتها التي تتضمن تحليلا وو تصنيفا و استقراء للمدخلات التي حولتها المشكلة، أما مشكلات الاستدلال اللفظي أو التفكير اللفظي في حقيقة الأمر، مشكلات تتطلب التعرف على العلاقات بين مكونات النص أو المادة الكلامية حتى يمكن فهمها أو حلها.

أنماط العلاقات اللفظية

أ- علاقات بين مفاهيم الألفاظ و معانيها المرادفة

ب- المتقابلات اللفظية و تتكون من أربعة كلمات ترتبط كل كلمتين بطريقة ما بحيث الترتيب و المفهوم

ت- علاقات أفعل التفصيل تقع ضمن أشكال الاستدلال الاستنباطي باعتبارها تقع جملا إخبارية أشبه ما تكون بمقدمات عملية للاستدلال. (نفس المرجع، ص28).

7-3 الاستدلال العددي اللفظي

يرى جروان (1999) أن المشكلات الرياضية اللفظية هي المشكلات التي تنطوي على بعد لغوي بالإضافة إلى البعد الرياضي، و تتضمن هذه المشكلات عبارات أو ألفاظ رابطة تعبر عن علاقة بين متغيرين و عبارات و تخصيص تحدد قيمة عددية لمتغير واحد. (نفس المرجع، ص29)

8-التفكير الاستدلالي و علاقته ببعض أنماط التفكير

يرتبط التفكير الاستدلالي ارتباطا وثيقا ببعض الأنماط الأخرى و من بين هذه الأنماط نذكر ما يلي:

8-1 التفكير الاستدلالي و التفكير الناقد

يتفق العديد من الباحثين بأن التفكير النافد هو استخدام قواعد الاستدلال المنطقي و تجنب الأخطاء الشائعة عن تعميمات في الحكم على الأشياء.

يربط فيشر (Fisher) بين التفكير الناقد و القدرة على التفكير الاستدلالي بتوضيح أصل الكلمة الانجليزية Reason التي اشتقت من الكلمة اليونانية Ratio و تعني التوازن فالفرد يمكنه أن يفكر تفكيرا ناقدا بقدر ما يكون عليه من الخبرة و قدرة على قياس المعلومات و الأفكار و تقديم المناقشات و ذلك وصولا إلى الأحكام الموزونة.

يرى سوترن و أنيس (Suttro, Ennis) بأن التفكير الاستدلالي جزء من التفكير الناقد حيث أن التفكير الاستدلالي في جوهره يعني بالعلاقة بين المقدمات و النتيجة التي تتبع منها بالضرورة أو بالعلاقة بين الفرضية و الدليل و الذي يقدم تأييدا لها في حين أن التفكير الناقد بالإضافة إلى ما سبق يعني بالحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة. (بن ناهس محمد العتيبي، 2001، ص14).

8-2 التفكير الاستدلالي و الإبداع

يستخدم مفهوم الإبداع ليشير إلى العمليات العقلية و المزاجية و الدافعية التي تؤدي إلى الحلول و الأفكار و التصورات و المنتجات التي تكون فريدة و جديدة.

و بمراجعة لنظريات الإبداع التي تعد أساسا جيدا أمكن من خلالها تفسير بعض جوانب العملية الإبداعية.

فالإبداع من جهة نظر الحشتلط إنما هو نوع من الاستدلال و إن هذا الاستدلال أما يكون عقليا خاصا يتعامل مع المفاهيم المجردة أو يكون أداء كليا أن الإبداع نتاج تفاعل بين خيال الفرد الذي يظهر تأمله للأشياء و بين العمليات العقلية كالاستدلال و التجريد. (نفس المرجع، ص15).

وفقا لمبدأ تكاملية التفكير الإنساني فإن الإبداع و الاستدلال يشتركان في مواجهة مشكلة ما فالاستدلال يبدأ بتحليل عناصر هذه المشكلة بطريقة منطقية أما الإبداع يبدأ بإعادة تركيب عناصر المشكلة و النظر إليها من زاوية أخرى و الفرق بينهما يكون في درجة أصالة الأفكار من قبل المبدعين تكون أكثر مرتفعة من الأفراد ذوي القدرة الاستدلالية.

3-8 التفكير الاستدلالي و التفكير الحدسي

يرى بوتيليت Bouthilet أن الحدس هو أسلوب عقلي للوصول إلى التخمينات الصحيحة دون أن يعرف الفرد كيف وصل إليها.

يرى برونز بأن عملية الوصول إلى نتيجة مباشرة دون المرور بمراحل تحليلية بمعنى أن الحدس مباشرة في الوصول إلى نتيجة دون إتباع مهارة واضعة الأمر.

و يرى أبو حطي وعثمان أنه إذا كانت المعلومات المتاحة للفرد إزاء مشكلة معينة يراد حلها قليلة كان نمط التفكير التقاربي هو التفكير الحدسي أي أن التفكير الحدسي يصل به الفرد إلى استنتاج معين على أساس مقدار ضئيل من المعلومات.

و وفقا لما أشار الباحثون نجد أن التفكير الاستدلالي و الحدسي يشتركان في الوجهة التقاربية للحلول إلا أن التفكير الاستدلالي يتطلب استخدام مقدار كبير من المعلومات عن الموقف ليصل الفرد إلى حل أما التفكير الحدسي يتطلب مقدار قليل من المعلومات للوصول إلى حل يكون مفاجئ و مباشرة دون وعي من الفرد بالأطوار التي قام بها. (نفس المرجع، ص15).

9-أهمية التفكير الاستدلالي

يعد التفكير الاستدلالي أرقى أنماط التفكير التي يمكن تنميتها، فهو تفكير منظم تراعي فيه القوانين العلمية و هو أحد مؤشرات الذكاء.

و التفكير الاستدلالي أسلوب يعتمد على المنطق من حيث استخدامه لأسس عامة صحيحة في البحث عن صحة القضايا الخاصة و كل خطوة من خطوات التفكير الاستدلالي لابد أن تستند إلى قاعدة صحيحة و أية خطوة ليس لها هذا السند لا تعد صحيحة. (محمد عبيد، 2017، ص454).

يذكر النجدي و آخرون أن أهمية التفكير الاستدلالي تتخلص في نقاط رئيسية هي كالتالي:

1- التفكير الاستدلالي أداة لإثراء العام.

2- التفكير الاستدلالي يحقق أهداف التعليم.

3- التفكير الاستدلالي يزيد تحصيل التلميذ.

4- التفكير الاستدلالي كأسلوب حل المشكلات.

5- التفكير الاستدلالي كمنهج بحث.

6- التفكير الاستدلالي إحدى أهداف التدريس.(عبد الجواد محمد، 2016، ص417)

يعد الاستدلال مهارة تفكيرية تقوم بدور المسهل لتنفيذ عمليات معالجة المعلومات التي تضم التفسير و التحليل و التركيب و التقويم.

تنمية التفكير عند التلاميذ و مساعدتهم من خلال تعليمهم في كيفية التفكير. (ولي و آخرون، 2015، ص20).

1) حل المشكلات عن طريق الربط بين الخبرات السابقة للفرد، و المعلومات المتاحة له في اللحظة الراهنة.

2) التنبؤ بمدى نجاحه في حياته اليومية.

3) إدخال الاستدلال ضمن سياق العمليات العقلية المعرفية الأخرى مثل الإدراك، و النهم و التعلم.

4) استخدام الاستدلال كمنهج و طريقة و خطوات للعمل. (كامل موسى عبد الهادي، 2017، ص124).

10-معوقات التفكير الاستدلالي

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في مستويات و فاعلية التفكير الاستدلالي و هذا التأثير يتمثل في سير العملية العقلية أو في القضايا المستعملة في الاستدلال ومن هذه المعوقات :

1- المعلومات الأولية أو ما نسميه بالقضايا أو المؤشرات التي يحصل عليها الفرد يكون لها الأثر في تحديد النتائج التي يصل إليها و هذا يعني أن المؤشرات الكافية تساعد على تحقيق استدلال ناجح و بعكسه سيحدث ضعف في عملية الاستدلال، لذا نجد أن قلة المعلومات أو عدم كفايتها أحد الأسباب التي تؤدي لضعف التفكير الاستدلالي.

2- ضعف ثقة الفرد بنفسه و بالقرارات التي يمتلكها حيث تجعل منه إنسانا متخوفا من تعلم مهارات التفكير و ممارساته.

3- طبيعة التنشئة الاجتماعية لفرد التي تغرس الاستسلام و السلبية و الانسحاب في نفس الطفل و بالتالي تجعل من التفكير عملية محدودة. (محمد عبيدي، 2017، ص455)

11-أساليب تنمية مهارات التفكير الاستدلالي

1- التعميم Generalisation

يقصد بالتعميم إدراك الخاصية أو المبدأ المشترك في عدد من المواقف الخاصة المنوعة بحيث أن الاستدلالات الاستقرائية تسمح لنا ببعض الافتراضات و التعميم من المعلوم إلى المجهول من خلال عدد من الأمثلة تصدر تعميما أو وصفا ينطبق عليها جميعا.

و تعتبر القدرة على التعميم قدرة مركبة تتضمن قدرة تجريدية و القدرة على إمكانية تطبيق السمة أو السمات الأساسية المشتركة. (بني ناهس محمد العتيبي، 2001، ص38)

2- المماثلة Analogy

يقصد بالمماثلة الاستدلال من خاص إلى خاص و يتم عن طريق إجراء مماثلة بين حالتين بينهما أوجه شبه و يترتب على عملية المماثلة الوصول إلى نتيجة مفادها نقل حكم أو وصف من أحد المماثلين.

3- الاستدلال السببي Causal Reasoning

يقصد التدريب على النموذج السببي (إذا كان ..... فإنه ....) (If ..... Then .....) و يدعو ساندرس زانيس Sendres & Antes إلى تدريب الطلاب على الكلمات المنطلقية بدقة في جمل وقضايا مختلفة باستخدام الاستنتاج في النموذج السببي و يذكر واسون Wason بأن الأفراد بمختلف مستوياتهم يجدون صعوبة في المشاكل التي تأخذ شكل المادة الشرطية الاستنتاجية. (بن ناهس محمد العتيبي، 2001، ص38-39)

4- المناقشة Discussion

يشيع كثيرا استخدام أسلوب المناقشة ضمنا في الأساليب التدريبية الأخرى، و هو يعتمد على مناقشة موضوع معين و محاولة طرح الاستنتاجات على أن يتم ذلك بموضوعية دون توجيه لما يقدمه

الأستاذ، و توفر المناقشة فهما أفضل لموضوع النقاش و ذلك من خلال تبادل الأفكار مما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة.

5- التغذية الراجعة Feed Back

تهدف التغذية الراجعة إلى توضع ما وصل إليه المتدرب من مستوى مع بيان جوانب القوة و الضعف لديه و قد يكون التعزيز لفظي أو غير لفظي لكون ذلك يزيد قدرة الفرد الاستدلالية.

و في هذا الصدد يضيف Fong & Nisbett بأن التعزيز اللفظي و غير اللفظي بعد الاستنتاجات الصحيحة له دور في إقبال و تركيز انتباه المتدربين.

خلاصة الفصل

خلاصة القول هي أن التفكير الاستدلالي نشاط عقلي موجه يعتمد على الخبرات السابقة، و هو نمط تفكيري يتطلب عدة مهارات و متعلق كذلك بأنماط أخرى و التي من خلالها يمكن للفرد الانتقال من العام إلى الخاص و من الكل إلى الجزء.

التفكير الاستدلالي يتطلب أساليب لتنمية مهاراته كالتعميم و المماثلة و التغذية الراجحة و غيرها لكي يصبح الفرد قادراً على فهم الظواهر و تفسيرها.

و ذلك من خلال المعلومات المتوفرة لديه مسبقا، كما أنه يتضمن استخدام قدر كبير لهذه المعلومات و ذلك من خلال ممارسة مجموعة من المهارات كالاستنتاج و التعميم و إدراك العلاقات و التنبؤ.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

للدراسة الميدانية

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة

2-مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

3-عينة الدراسة الاستطلاعية و مواصفاتها

4-وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية

5-نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة الأساسية

2-مكان و زمان الدراسة الأساسية

3-مجتمع الدراسة الأساسية و عينتها

4-أدوات الدراسة الأساسية

5-ظروف إجراء الدراسة الأساسية

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

تمهيد

بعد عرض الجانب النظري و التعرف على أهم ما تعلق بمتغيرات الدراسة سندرج في هذا الفصل من الجانب الميداني للبحث إلى الإجراءات المنهجية المتبعة فيه، بحيث سيتم البدء بإجراءات الدراسة الاستطلاعية و كل ما يتعلق بها من الإطلاع على عينة الدراسة و مميزاتها، و عرض أدواتها و التأكد من صلاحيتها، لاستخدامها بكل راحة في الجزء الثاني من هذا الفصل.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية نقطة انطلاق في البحوث العلمية بشقيها النظري و التطبيقي و تمثل خطوة أساسية للدراسة الميدانية و إهمالها ينقص أحد العناصر الأساسية من البحث بحيث من خلالها تتباين أهداف موضوع الدراسة التي سعت الطالبة إلى تحقيقها.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

- التعرف على الظاهرة المراد دراستها و جمع المعلومات و البيانات عنها.
- استطلاع الظروف التي يجري فيها الدراسة و التعرف على العقبات.
- وضع تقديرات زمنية صحيحة و دقيقة للزمن المطلوب لإنهاء الدراسة و كذلك تقديرات لحجم العينة و حصر مجتمع الدراسة.
- تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من مكان و الأدوات التي تم الاعتماد عليها لتطبيق الدراسة.
- تقييم و التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الخاصة بالدراسة.

2-مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية إلكترونيا و عبر وسائل التواصل الاجتماعي في الفترة الممتدة من 2020/07/29 إلى غاية 2020/08/15 و ذلك نظرا للظروف الوبائية و الالتزام بشروط الوقاية الصحية من فيروس كوفيد 19.

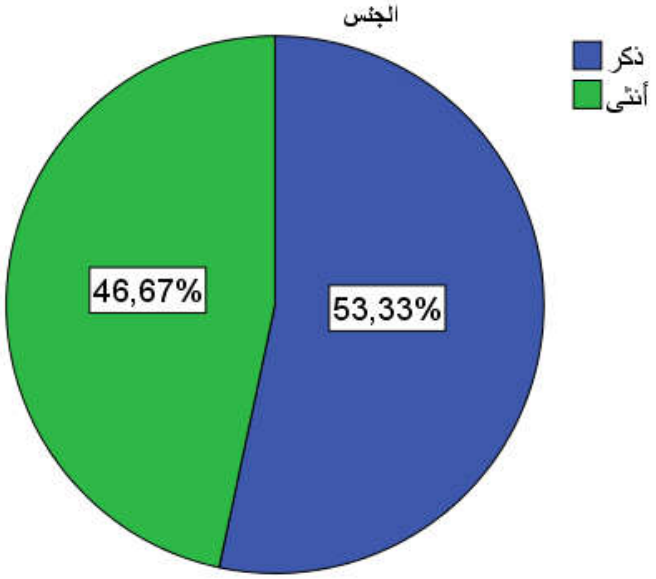
3-عينة الدراسة الاستطلاعية و مواصفاتها

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (30) طالب و طالبة بالجامعة ثم اختيارهم بطريقة عشوائية، تتراوح أعمارهم بين (19 – 38) سنة.

الجدول (1): يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	16	% 53.3
الإناث	14	% 46.7
المجموع	30	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن أكبر نسبة حسب الجنس كانت للذكور و المقدرة ب 53.3% مقارنة بنسبة الإناث و التي تمثل 46.7% بفارق مقدر ب 6.6% كما هو موضح في الرسم البياني التالي:

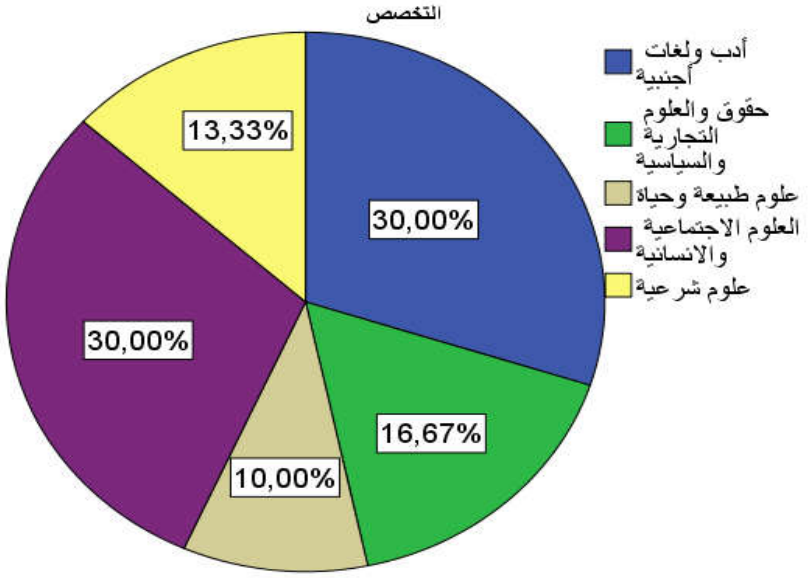


الشكل رقم (02): يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس

الجدول رقم (02): يبين توزيع العينة حسب التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
آداب و لغات أجنبية	9	% 30
حقوق و علوم تجارية و سياسية	5	% 16.7
علوم الطبيعة و الحياة	3	% 10
العلوم الاجتماعية و الإنسانية	9	% 30
العلوم الشرعية	4	% 13.3

من خلال الجدول رقم (02) نستنتج أن أكبر نسبة حسب التخصص كانت لصالح تخصص العلوم الاجتماعية و الإنسانية قدرت ب 30 %، حيث شاركها نفس النسبة تخصص آداب و لغات أجنبية، و جاء في المرتبة الثانية تخصص حقوق و علوم سياسية بنسبة مقدرة ب 16.7 %، و في المرتبة الثالثة حل ب 13.3 % تخصص العلوم الشرعية، أما في المرتبة الأخيرة حل تخصص العلوم الطبيعية و الحياة بنسبة 10 %، كما هو موضح في الشكل التالي:

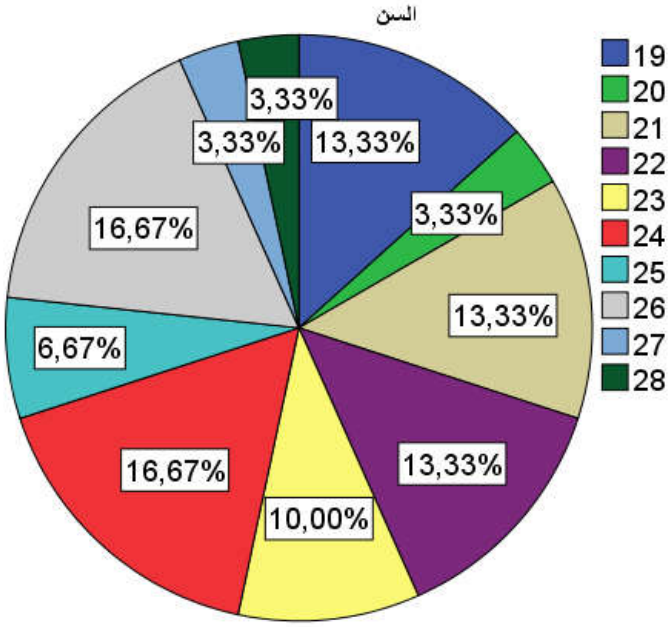


الشكل رقم (03): الرسم البياني لتوزيع العينة حسب التخصص

الجدول رقم (03) يبين توزيع العينة حسب السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
19	4	% 13.3
20	1	% 3.3
21	4	% 13.3
22	4	% 13.3
23	3	% 10
24	5	% 16.7
25	2	% 6.7
26	5	% 16.7
27	1	% 3.3
38	1	% 3.3
المجموع	30	% 100

من خلال الجدول رقم (03) تتضح أن أكبر نسبة كانت لأفراد أعمارهم 24 سنة بنسبة مئوية 16.7 % و أصغر نسبة لفرد عمره 38 سنة كانت بنسبة 3.3 % و ذلك يتضح في الشكل التالي:

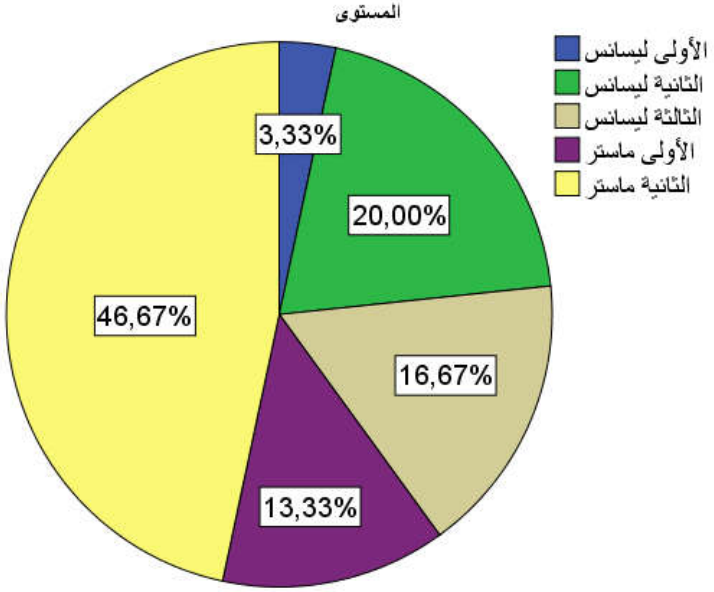


الشكل رقم (04): يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب السن

الجدول رقم (04): يوضح توزيع العينة حسب المستوى الجامعي

المستوى	التكرارات	النسبة المئوية
السنة الأولى ليسانس	1	% 3.3
السنة الثانية ليسانس	6	% 20
السنة الثالثة ليسانس	5	% 16.7
السنة الأولى ماستر	4	% 13.3
السنة الثانية ماستر	14	% 46.7
المجموع	30	% 100

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن أ:بر نسبة من حيث المستوى كانت لمستوى السنة الثانية ماستر بنسبة مئوية مقدرة ب 46.7 %، ثم تليها السنة الثانية ليسانس بنسبة مئوية 20 %، ثم تأتي بعد السنة الثالثة ليسانس بنسبة 16.7 %، و بعدها السنة الأولى ماستر بنسبة 13.3 %، و أخيرا للسنة الأولى ليسانس 3.3 % و ذلك كما هو موضح في الرسم البياني التالي:



الشكل رقم (05): يوضح توزيع العينة حسب المستوى الجامعي

4-وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية

من خلال إتباع خطوات البحث و إتباع منهجها و الإجابة عن تساؤلاتها اعتمدت الطالبة في هذه الدراسة على مقياس و اختبار هما : مقياس أساليب التدريس و الذي قامت الطالبة ببنائه، و اختبار التفكير الاستدلالي الذي تم العمل به مسبقا من طرف الدكتور محسن علي محمد التميمي (2008).

أ- **مقياس أسليب التدريس**

اعتمدت الطالبة لتصميم هذا المقياس على الدراسات و الخلفية النظرية التالية:

- حمدان محمد زياد (1999) أساليب التدريس أنواعها و عناصرها و كيفيات قياسها.

و اعتمادا على ما سبق من الخلفية النظرية التي تم الاعتماد عليها في بناء مقياس أساليب التدريس، و كذلك من المكتسبات القبلية باعتبار الطالبة تدرس علم النفس المدرسي قامت الطالبة بإعداد و تصميم هذا المقياس و الذي من خلاله يهدف إلى التعرف على أساليب التدريس من وجهة نظر الطلبة الجامعيين حيث كانت فقراته متمثلة في أساليب التدريس عند الأساتذة الجامعيين.

وصف مقياس أساليب التدريس

تكون المقياس من 23 فقرة قبل التعديل، و قد تم عرضه على المحكمين و بعد التعديل أصبح مكونا من 20 فقرة حيث قسمت إلى أربعة أبعاد و هي بعد الأسلوب الروتيني الإداري، و المكون من 05 فقرات قبل و بعد التعديل، أما بعد الأسلوب الحرفي مكون من 07 فقرات قبل التعديل فأصبح مكون من 05 فقرات، أما بعد الأسلوب الخبير مكون من 05 فقرات قبل و بعد التعديل، أما بالنسبة إلى بعد الأسلوب المبتكر فهو مكون من 06 فقرات قبل التعديل و أصبح 05 فقرات بعد التعديل.

بالإضافة إلى أنه تم التعديل في مضمون بعض الفقرات و هذا قبل تعديل المقياس.

و اعتمدت الطالبة في طريقة التصحيح على سلم التصحيح المتمثل في 03 بدائل و هي (دائما، أحيانا، نادرا) و تم توزيع الفقرات على الأبعاد كما يلي:

بعد الأسلوب الروتيني: يتكون من 05 فقرات و هي (01، 02، 03، 04، 05) يقيس أسلوب تدريس الأستاذ الجامعي و على الوسائل المعتمدة و كذلك إدراك العلاقة بين الأستاذ و الطالب و مدى تحقيق الأهداف الرسمية.

بعد الأسلوب الحرفي: يضم 05 فقرات و هي (06، 07، 08، 09، 10) يقيس هذا البعد مدى تركيز الأستاذ على انتباه الطالب و قدرة الأستاذ على الشرح و مدى تطبيقه للتعليمات داخل القاعة.

بعد الأسلوب الخبير (البارع): يضم 05 فقرات و هي (11، 12، 13، 14، 15) يقيس هذا البعد الأسلوب الذي يستخدمه الأستاذ داخل القاعة و كيف يقوم بتنظيم مقرراته و التعليمات و النصائح التي يقوم بإعطائها للطلبة و كذلك مدى استخدامه للمحفزات و المعززات الإيجابية لتشجيع الطالب.

بعد الأسلوب المبتكر: يتكون من 05 فقرات و هي (16، 17، 18، 19، 20) يقيس هذا الأسلوب مدى ابتكار الأستاذ طرق و أساليب جديدة تثير الحماس الفكري لدى الطالب و كيفية تقييمه للطالب موضوعيا و فرديا و مدى تفاعله مع طالبه داخل القاعة.

طريقة التطبيق

قامت الطالبة بتطبيق المقياس على العينة بطريقة جماعية، حيث وضعت المقياس بين أيدي الطلبة، و طلب منهم قراءة التعليمة بشكل صحيح و الإجابة عنها بما ينطبق مع أفكارهم و ذلك بوضع العلامة (X) أمام الإجابة المناسبة و أعلمتهم أنه لا توجد فقرة صحيحة و أخرى خاطئة و أن استخدام هذه البيانات لا تكون إلا لغرض البحث العلمي.

طريقة التصحيح

تتم الإجابة على فقرات المقياس من تعدد متدرج من ثلاثة بدائل مقدمة للطلبة و يصحح كما يلي: دائما (3)، أحيانا (2)، نادرا (1).

صدق و تبات مقياس أساليب التدريس

اعتمدت الطالبة على حساب الصدق و الثبات على الخصائص السكوميترية التالية :

أولا : الصدق: و قد تم حياب الصدق بالطريقة التالية

- طريقة استطلاع أراء المحكمين: حيث تعد هذه الطريقة على قدرة المحكم المتخصص في إبراز مدى علاقة كل فقرة من المقياس بالسمة المراد قياسها و تصحيحها لغويا.

و قد تم إرجاع 03 من أصل 07 من القياس، و قد تم استخدام صدق المحكمين من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{س م} = \text{س1} / \text{س2} \times 100$$

س م : صدق المحتوى أو صدق المحكمين.

س1: عدد الفقرات التي اتفق المحكمون على أنها مناسبة.

س2: عدد المحكمين .

الكل في 100.

حيث تم تعديل الاستبيان و حذف (03) فقرات ليصبح العدد بصيغته النهائية (20) فقرة حيث كان معامل الصدق (60%) و هذا يدل على أن صدق المحكمين بدرجة متوسطة بالنسبة لأداة القياس التي تم بنائها.

ب- اختبار التفكير الاستدلالي

بناء المقياس: أخذ هذا المقياس من أطروحة دكتوراه للباحث محسن علي محمد التميمي (2008).

في الدراسة الحالية تم استخدام الصورة الأصلية للاختبار التي استخدمها لدراسة: أثر استخدام طريقتين علاجيتين في إطار إستراتيجية إتقان العمل على التحصيل و تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات.

المقياس و أبعاده

يتكون الاختبار من (30) فقرة، لكل فقرة (03) بدائل، واحدة صحيحة و اثنتان خاطئتان، يهدف إلى قياس التفكير الاستدلالي لدى الطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (19 – 38 سنة) من خلال وضع العلامة (X) في المكان المناسب لأراء و أفكار الطالب، أخذ هذا الاختبار من الخلفيات النظرية و من دراسات سابقة التي تناولت التفكير الاستدلالي كدراسة عبد الجواد محمد 2015.

تطبيق و تصحيح الاختبار

يتم تطبيق اختبار الاستدلالي على طلبة جامعيين في مختلف الجامعات و هم طلبة من مختلف الشعب و التخصصات.

أما تصحيح الاختبار فيتم إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة يتم تسجيلها ضمن إطار معين من خلال مفاتيح تصحيح الاختبار لنتحصل في الأخير على (30) نقطة كأعلى درجة كلية للاختبار في حين لا تحسب الإجابات الخاطئة.

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية

أ- مقياس أساليب التدريس

قامة الطالبة بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التدريس و هذا عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل بعد و الفقرات التي تنتمي إليه ثم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد و الدرجة الكلية للاختبار فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (05): يوضح ارتباطات درجات أبعاد المقياس و درجة الفقرات التي تنتمي إليه لتقدير الصدق

البعد	الفقرة	معامل الارتباط
الروتيني الإداري	01	0.682**
	02	0.471**
	03	0.617**
	04	0.403**
	05	0.514**
الحرفي	06	0.366**
	07	0.246
	08	0.402*
	09	0.424*
	10	0.589**
الخبير	11	0.619**
	12	0.504**
	13	0.351
	14	0.425*
	15	0.419*

المبتكر	16	0.225
	17	0.522**
	18	0.401*
	19	0.494**
	20	0.616**

** دال إحصائيا عند 0.01 * دال إحصائيا عند 0.05

يظهر من الجدول رقم (05) أن معاملات ارتباط "بيرسنون" بين درجات الفقرات الأربعة و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فقد تراوحت ما بين (0.366، 0.682) دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، أما البعد الحرفي فتتمتع فقراته بمعاملات ارتباطية قوية و دالة إحصائية ما عدا الفقرة رقم 07 حيث يقد معدل ارتباطها ب (0.246) و هو غير دال مما يستدعي حذفها لتصبح عدد الفقرات 04 فقرات، أما فقرات البعد الخبير فكانت دالة إحصائية ما عدا الفقرة رقم (13) حيث كان معامل ارتباطها ب (0.351) و هو غير دال مما يستدعي حذفها، أما البعد المبتكر فهو دال إحصائيا عند مستوى الدالة (0.05) ما عدا الفقرة (16) حيث قدر معامل ارتباطها ب (0.225) و هو غير دال مما يستدعي حذفها لتصبح عدد الفقرات المقياس يتكون من 20 فقرة و الفقرات المحذوفة هي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح الفقرات المحذوفة من قياس أساليب التدريس

الرقم	نص الفقرة	البعد
07	يقوم الأستاذ بالشرح الجاد المفصل خطوة بخطوة	الحرفي
13	يقوم الأستاذ بتحفيز الطالب	الخبير
16	يوفر الأستاذ مواقف مثيرة للحماس الفكري لدى الطالب	المبتكر

و لتقدير معامل مقياس أساليب التدريس لقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ و كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (07): يوضح حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
20	0.62

من خلال الجدول رقم (07) تم حساب معامل ثبات لاختبار أساليب التدريس و تم حسابه عن طريق معامل ارتباط ألفا كرونباخ حيث قدر ب (0.62) و تم الاكتفاء بع و عدم الاعتماد عن طريقة التجزئة النصفية لأن قيمتها ضئيلة و بهذا يكون المقياس ثابت بدرجة متوسطة.

ب- مقياس التفكير الاستدلالي

قامت الطالبة بحساب الصدق التمييزي للمقياس و ذلك بين فئتين و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (08) يوضح بيانات الصدق التمييزي لمقياس التفكير الاستدلالي

الأساليب / السمة	القيمة الإحصائية	معامل ارتباط برسون	قيمة SIG	مستوى الدلالة
التفكير الاستدلالي	العليا 8	0.95**	0.000	0.01
	الدنيا 8			

نلاحظ من الجدول (08) أنه تم حساب الصدق التمييزي للمقياس بعد تعيين أفراد العينة العليا و أفراد العينة الدنيا حيث قدرت قيمة معامل الارتباط ب (0.95) و حددت قيمة SIG ب (0.000) عند مستوى دلالة 0.01 و منه نقول أنه توجد فروق بين الدرجات و منه نقول أن المقياس قابل للتمييز.

و لتقدير معامل ثبات المقياس لقد تم حساب الثبات بطريقتين التجزئة النصفية و ألفا كرونباخ و كانت النتائج كالتالي:

الجدول (09) يوضح بيانات تقدير ثبات مقياس التفكير الاستدلالي بطريقتين التجزئة النصفية و ألفا كرونباخ.

عدد الفقرات	معامل الارتباط بين نصفي المقياس	معامل ثبات المقياس بعد التصحيح بمعامل سبيرمان	معامل ألفا كرونباخ
30	0.68	0.65	0.69

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن المقياس يتمتع بدرجة متوسطة من الثبات بمعامل سبيرمان براون حيث قدر ب (0.65) و بمعامل ثبات ألفا كرونباخ قدرت ب (0.69) و هي درجة متوسطة مما يؤكد أن هناك ثبات و اتساق بين فقرات المقياس.

مما سبق نتوصل إلى أن المقياسين ذات درجة متوسطة من الصدق و الثبات مما يسمح لنا بتطبيق المقياسين على عينة الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية

بعد التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية لتأسيس الإطار النظري و التطبيق للبحث و التحقق من أهداف الدراسة الاستطلاعية في ضبط أدوات القياس و التحكم في الإجراءات و ذلك لما أفادتنا به الخصائص السيكومترية حيث يمكن الوثوق بها و الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

1-منهج الدراسة الأساسية

لقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي و ذلك لمناسبته لهدف الدراسة و البحث عن العلاقة الموجودة بين أساليب التدريس و صعوبة التفكير الاستدلالي عند الطلاب الجامعيين و ذلك

انطلاقا من تساؤلات و فرضيات البحث و المنهج الوصفي هو الذي يقوم بدراسة الواقع و الظاهرة كما هي و وصفها وصفا دقيقاً

2-زمان و مكان الدراسة الأساسية

نظراً للظروف التي نمر بها جراء وباء كوفيد 19 و التزاما بنصائح الوقاية من الوباء تم الاعتماد على وسائل التواصل الاجتماعية في الفترة الممتدة من يوم 2020/08/20 إلى غاية 2020/09/01.

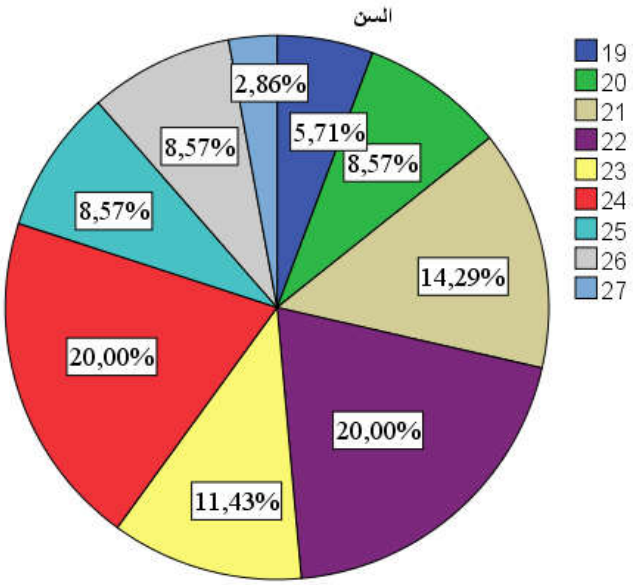
3-مجتمع الدراسة الأساسية و عينتها

اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة جامعيين بولاية مستغانم حيث قدر عددهم ب (35) طالب و طالبة تتراوح أعمارهم بين (19 – 27) سنة يتوزعون حسب السن و الجنس و المستوى كما هو موضح كالتالي:

الجدول رقم (10) يوضح توزيع العينة الأساسية حسب السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
19	02	% 5.7
20	03	% 8.6
21	05	% 14.3
22	07	% 20
23	04	% 11.4
24	07	% 20
25	03	% 8.6
26	03	% 8.6
27	1	% 2.9
المجموع	35	% 100

من خلال الجدول رقم (10) تتضح أن نسبة الأفراد التي أعمارهم 22 سنة و 24 سنة ذات نسبة عالية، و أصغر نسبة كانت عند الأفراد ذات العمر 27 سنة، و الرسم البياني يوضح ذلك:

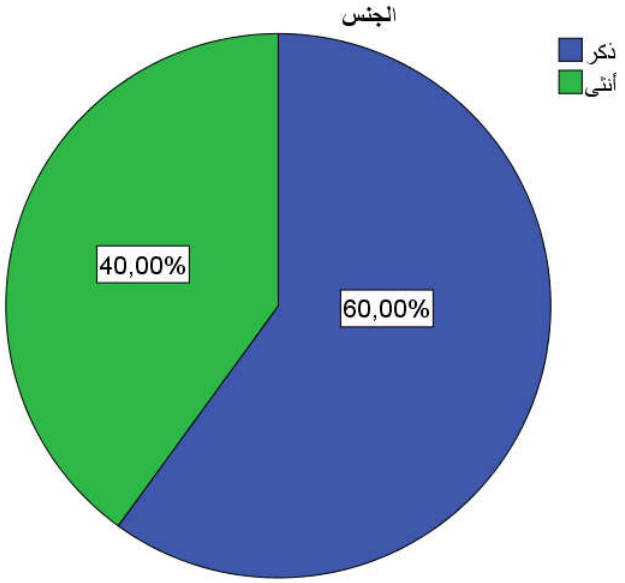


الشكل رقم (06) يوضح توزيع العينة الأساسية حسب السن

الجدول (11) يبين توزيع العينة الأساسية حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	21	% 60
أنثى	14	% 40
المجموع	35	% 100

من خلال الجدول (11) تتضح أن نسبة الذكور ترتفع عن نسبة الإناث بفرق واضح و الرسم التالي يوضح ما سبق

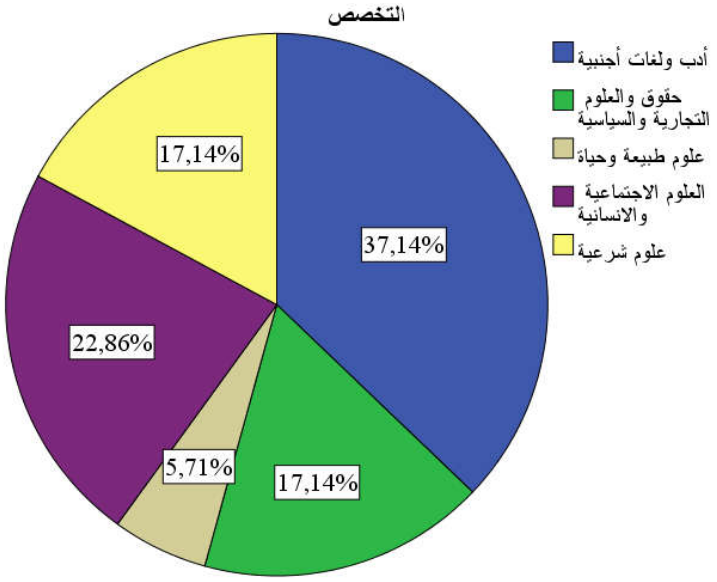


الشكل (07) يوضح توزيع العينة الأساسية من حيث الجنس

الجدول رقم (12) يبين توزيع العينة الأساسية من حيث التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
آداب و فلسفة	13	% 37.1
حقوق و علوم تجارية و السياسية	06	% 17.1
علوم طبيعية و الحياة	02	% 5.7
العلوم الاجتماعية و الإنسانية	08	% 22.9
العلوم الشرعية	06	% 17.1
المجموع	35	% 100

من خلال الجدول (12) تتضح أن نسبة تخصص آداب و لغات أجنبية كانت مرتفعة حيث قدرت بنسبة 37.1 % و أقل نسبة كانت للعلوم الطبيعية و الحياة بقدر 5.7 % و الشكل التالي يوضح ذلك:

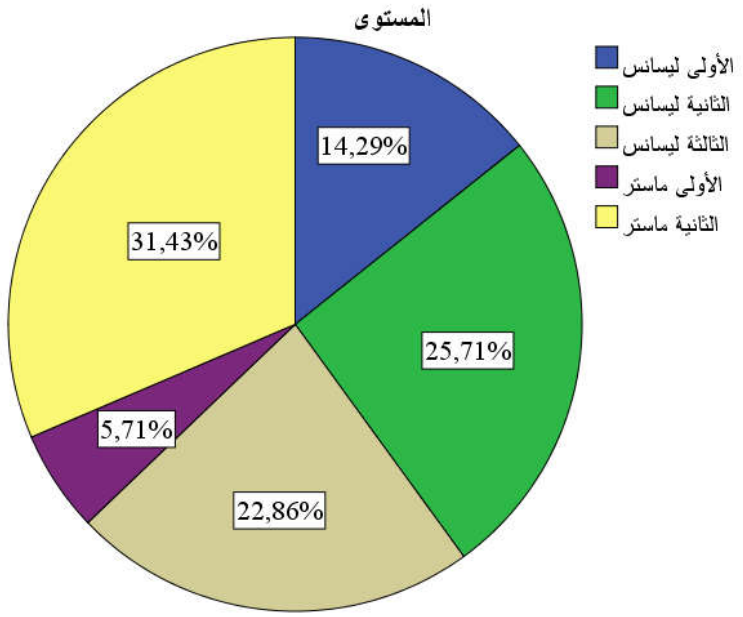


الشكل رقم (08) يوضح توزيع العينة الأساسية حسب التخصص

الجدول رقم (13) يوضح توزيع العينة حسب المستوى الجامعي

المستوى	التكرارات	النسبة المئوية
السنة الأولى ليسانس	05	% 14.3
السنة الثانية ليسانس	09	% 25.7
السنة الثالثة ليسانس	08	% 22.9
السنة الأولى ماستر	02	% 5.7
السنة الثانية ماستر	11	% 31.4
المجموع	35	% 100

من خلال الجدول رقم (13) يتضح أن أكبر نسبة كانت للمستوى السنة الثانية ماستر بقدر 31.4 % و أقل نسبة كانت لطلاب السنة الأولى ماستر بنسبة 5.7 % و الرسم البياني يوضح ذلك:



الشكل رقم (09) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى

4-أدوات الدراسة الأساسية

أ- مقياس أساليب التدريس:

يحتوي على (20) فقرة موزعة توزيعا منظما على (04) أبعاد و الذي تم بناؤها من طرف الطالبة بعد التأكد من خصائصه السيكومترية و العمل به في الدراسة الاستطلاعية و الذي هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (14) توزيع فقرات مقياس أساليب التدريس على أربعة أبعاد

الرقم	البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
01	الروتيني الإرادي	05	01، 02، 03، 04، 05
02	الحرفي	05	06، 07، 08، 09، 10
03	الخبير	05	11، 12، 13، 14، 15
04	المبتكر	05	16، 17، 18، 19، 20
	المجموع	20	

و الذي تتم الإجابة عن فقراته من تعدد متدرج من 03 بدائل مقدمة للطلبة الجامعيين و يصحح كما يلي : دائما (3)، أحيانا (2)، نادرا (1).

ب-مقياس التفكير الاستدلالي:

يحتوي هذا المقياس على (30) فقرة موزعة توزيعا عشوائيا حيث تعدد كل فقرة 3 بدائل واحدة صحيحة و الأخرى خاطئة، تعطي درجة (1) للإجابة الصحيحة، و الدرجة الخاطئة (0)، يقدم إلى الطلبة الجامعيين.

5-ظروف إجراء الدراسة الأساسية

كأي دراسة ميدانية لابد أن تمر بظروف، لكن الدراسة الحالية فقد مرت بظروف فرضت علينا من قبل وزارة الصحة و تفاديا للعدوى من الوباء و الالتزام بشروط الوقاية الصحيحة، فقد تم التواصل مع عينة الدراسة بشكل خاص و شرح التعليمات المتعلقة بتطبيق المقاييس و ذلك عبر مواقع التواصل الاجتماعي و توزيعها عبر رسائل في الخاص أو عبارة عن بريد إلكتروني من طرف الطالبة، ثم جمعها و بالطبع شكر الطلبة على تعاونهم و تجاوبهم على الرغم من أن عدد أفراد العينة ضئيل إلا أننا توصلنا إلى نتائج ساعدت على إتمام الدراسة في ظروف حسنة.

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

لابد لأي بحث في العلوم الاجتماعية الاستعانة ببرنامج (SPSS20) و ذلك بغرض المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها و ذلك باستخدام بعض الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري

- معامل الارتباط بيرسون لإيجاد القيمة الارتباطية بين أساليب التدريس و صعوبة التفكير الاستدلالي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين و ذلك لدراسة الفروق بين مجموعتين في صعوبة التفكير الاستدلالي
- تحليل التباين الأحادي و ذلك لمعرفة الفروق في التخصصات في صعوبة التفكير الاستدلالي.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة الميدانية

و مناقشة الفرضيات

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة الميدانية و مناقشة الفرضيات

تمهيد

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الفرضية العامة و تفسيرها

2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى و تفسيرها

3-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية و تفسيرها

4-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة و تفسيرها

ثانيا: مناقشة فرضيات الدراسة الميدانية

1-مناقشة الفرضية العامة

2-مناقشة الفرضية الفرعية الأولى

3-مناقشة الفرضية الفرعية الثانية

4-مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة

تمهيد

يتناول الفصل عرضا لنتائج الدراسة الميدانية و مناقشة فرضياتها كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها من خلال تفريغ استجابات أفراد العينة عل كل من مقياس أساليب التدريس و اختبار التفكير الاستدلالي

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الفرضية العامة و تفسيرها

تذكير بنص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التدريس و التي يستخدمها الأستاذ و صعوبة في التفكير الاستدلالي لدى الطالب الجامعي.

و للتأكد من هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل الارتباط برسون بين متغير أساليب التدريس و التفكير الاستدلالي.

جدول رقم (15) يوضح الارتباط بين أساليب التدريس و صعوبة في التفكير الاستدلالي

	أساليب التدريس	
	معامل الارتباط	الدالة
صعوبة في التفكير الاستدلالي	0.357*	دالة إحصائية عند 0.05

من خلال الجدول رقم (15) و بناء على نتائج التحليل الإحصائي نلاحظ أنه توجد علاقة دالة احصائية بين أساليب التدريس و صعوبة في التفكير الاستدلالي لدى الطلبة الجامعيين، حيث بلغن قيمة معامل ارتباط برسون (0.357) و هي دالة إحصائيا عند 0.05، و بالتالي نقبل فرضية الدراسة و التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التدريس و صعوبة في التفكير الاستدلالي لدى الطلبة الجامعيين.

2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى و تفسيرها

التذكير بن الفرضية: الأسلوب الخبير هو الأكثر استخداما لين الأساتذة في الجامعة و للتأكد من هذه الفرضية استخدمت الطالبة المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و ذلك لمعرفة أكثر الأساليب التدريسية استخداما لدى الأساتذة الجامعيين.

الجدول رقم (16) يوضح ترتيب أبعاد مقياس أساليب التدريس حسب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية

أساليب التدريس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
بعد الأسلوب الروتيني الإداري	35	12.31	1.255	1
بعد الأسلوب الحرفي	35	11.69	1.367	2
بعد الأسلوب الخبير	35	11.49	1.358	4
بعد الأسلوب المبتكر	35	11.57	1.481	3

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب التدريس و جاءت مرتبة حسي الترتيب التنازلي، حيث جاء في المرتبة الأولى بعد الأسلوب الروتيني الإداري بمتوسط حسابي 12.31 و انحراف معياري قدرة 1.255 أما في المرتبة الثانية فكان لصالح بعد الأسلوب الحرفي قد بلغ متوسطه الحسابي ب 11.69 و انحراف معياري قدره 1.367، أما المرتبة الثالثة فكانت لصالح بعد الأسلوب المبتكر فكان متوسطه الحسابي بنسبة 11.57 و بانحراف معياري بلغ 1.481، و في المرتبة الأخيرة جاء بعد الأسلوب الخبير بمتوسط قدره 11.49 و بانحراف معياري 1.358، و بناء على هذه النتيجة نستطيع رفض الفرضية التي تقول بأن بعد الأسلوب الخبير هو الأكثر استخداما ما بين الأساتذة في الجامعة.

3-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية و تفسيرها

التذكير بنص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي إلى متغير الجنس لدى الطلبة الجامعيين.

و للتحقيق من هذه الفرضية استخدمت الطالبة اختبار (ت) لمعرفة الفروق في صعوبة التفكير الاستدلالي حسب مغير الجنس.

جدول (17) : يوضح بيانات لدالة الفروق في صعوبة التفكير الاستدلالي لمتغير الجنس

الأساليب / السمة	القيمة الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة SIG	مستوى الدالة
الجنس	ذكر 21	9.81	4.535	2.591	33	0.014	0.05
	أنثى 14	14.50	6.186				

من خلال الجدول (17) و بناء على نتائج التحليل الإحصائي نلاحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي إلى متغير الجنس حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة الذكور (9.81) و بانحراف معياري قدره (4.535) أما بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة الإناث قدر ب (14.50) و انحراف معياري قدر ب (6.186) عند مستوى الدالة (0.05، و درجة الحرية (33)، و بالتالي نقبل الفرضية التي تقول بأنه توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي إلى متغير الجنس لدى الطلبة الجامعيين.

4-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة و تفسيرها

التذكير بنص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي لمتغير التخصص لدى الطالب الجامعي.

و للتحقيق من هذه الفرضية استخدمت الطالبة اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس صعوبة التفكير الاستدلالي بالنسبة للتخصص الطالب الجامعي.

الجدول رقم (18) يوضح بيانات لدلالة فروق في مقياس صعوبة التفكير الاستدلالي لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعة	272.193	4	68.048	2.485	0.05
داخل المجموعة	821.349	30	27.378		
المجموع الكلي	1093.543	34			

من خلال الجدول (18) و بناء على نتائج التحليل الإحصائي نلاحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي إلى متغير التخصص حيث بلغت قيمة مجموع المربعات عند مصدر تبايناً بين المجموعة (272.193) بدرجة حرية (4) و متوسط التباين (68.048) أما بالنسبة لمصدر التباين داخل المجموعة فمجموع مربعاته قدر ب (821.349) و درجة حرية (30) و بمتوسط التباين (27.378) حيث تبين أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت 2.485 و هي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) و بالتالي نقبل الفرضية التي تقول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزي إلى متغير التخصص لدى الطالب الجامعي.

ثانيا: مناقشة فرضيات الدراسة الميدانية

بعد عرض النتائج المتوصل إليها بالأساليب الإحصائية و التعليق عليها، سيتم فيها ما يلي تفسير و مناقشة الدراسة من خلال المعطيات النظرية و الدراسات السابقة المعتمد عليها و التي تم الإطلاع عليها.

1-مناقشة الفرضية العامة

التذكير بنص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التدرس التي يستخدمها الأستاذ و صعوبة التفكير الاستدلالي لدى الطالب الجامعي.

بناءا على النتائج الواردة في الجدول رقم (15)فقد تبين أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب و صعوبة التفكير الاستدلالي.

أرجعت الطالبة هذه النتائج إلى ما توصلت إليه دراسة شريف حمادة (2004): على أن أساليب التدريس تهدف إلى تنظيم المواقف التعليمية لتنمية قدرة الطالب على التعلم استناداً إلى جهودهم الشخصية و إلى تحقيق التعبير المنشود في سلوكهم و مساعدتهم على اكتساب المعلومات و المعارف و ليس عن طريق التلقين و حشو المعلومات دون فهمها (حمادة، 2004، ص509).

حيث ترى شيرين كامل موسى عبد الهادي (2017) في دراستها على أن كل من جارد نر و نوفل يرون أن الذكاءات و اختلافها لدى الطالب وسيلة مناسبة على أهمية التنوع في أساليب التدريس تتناسب كع أنماط الطلاب بهدف تحقيق أعلى مستويات علمية تهدف إلى تنمية قدرات الطالب و تنمية مهارات تفكيرهم و منها التفكير الاستدلالي.

و عليه ترى شرين كامل موسى عبد الهادي أنه يتطلب من الأساتذة الاهتمام بإمكانات الطلاب و استخدام أساليب تدريسية ساعد على ممارسة مختلف العمليات العقلية كالاستقراء و الاستنباط و الاستنتاج في المواقف التدريسية للتمكن من تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطالب.

لذا يسعى المهتمون إلى البحث عن أساليب و استراتجيات و طرائق التدريس حديثة تتناسب مع أنماط التعلم، و التي تربط مهارات التفكير الاستدلالي.

و عليه جاءت دراسة محسن هلي محمد التميمي (2008): و التي تقول أنه لم تعد الأساليب التدريسية التقليدية كافية لملائمة الحياة المعاصرة و عليه يتم الإقبال على الحديثة منها برغبة و إتاحة فرصة للتعلم و الاعتياد على الاستقلالية في التفكير و الاعتماد على الذات (التميمي، 2008، ص18).

أما دراسة وفية جبار محمد الياسري (2016) و التي أكدت على أنه من الضروري تشجيع الأساتذة على استعمال التفكير الاستدلالي بشكل فاعل في التدريس، كما أن استعمال أساليب التدريس منسجمة مع الاتجاهات الحديثة في التدريس من أجل التفكير لتنمية قدرات الطلاب الفكرية لمواجهة الحياة.

و على الرغم من أهمية التفكير، إلا أن أغلب الطلبة لا يزالون يعتمدون على أساليب الحفظ و الاستظهار للمعلومات مما يزيد الأمر تعقيداً أن استعمال هذه الأساليب لا يتلائم بعض المواد خاصة بعض المواد التي تتطلب استعمال تفكيره للوصول إلى استنتاجات (جبار محمد الياسري، 2010، ص2337).

2-مناقشة الفرضية الفرعية الأولى

التذكير بنص الفرضية: أسلوب الخبير هو الأكثر استخداما بين الأساتذة في الجامعة.

بناءاً على النتائج الواردة في الجدول (16) تبين أن الأسلوب الحرفي هو الأسلوب الأكثر استخداما بين الأساتذة في الجامعة و بالتالي لم تتحقق الفرضية.

و من هنا يمكن القول أن الأساتذة الجامعيين يميلون إلى استخدام الأسلوب الحرفي بكثرة و هذا راجع إلى نتائج الدراسة المطبقة، و قد لاحظت الطالبة أن الأسلوب الحرفي هو الأكثر شيوعا من بين الأساليب الأخرى و ذلك بعد حساب المتوسط لكل أسلوب.

كما أنه من متطلبات الطالب الجامعي الحصول على ظروف تعليمية مناسبة لتفكيره و هذا راجع إلى مهام الأستاذ في التغيير من نوع الأساليب التي يستخدمها إذ تتناسب مع قدراته و طموحاته المستقبلية و هذا ما أشارت إليه بعض الدراسات من بينها دراسة RAZAK AHMAD (2007) و التي سعت إلى معرفة أساليب التدريس التي يفضلها الطالب الجامعي و التي يدركونها أساتذتهم، كما أنهه لا توجد فروق بين الطلاب و الطالبات في عملية اختيار نوع الأسلوب المناسب للتدريس.

أما دراسة Khurshid et Aurangzeb (2012) و التي عملت على ترتيب استخدام الأساتذة الجامعيين لأساليب التدريس في ضوء سنوات الخبرة و المؤهل الأكاديمي.

أما دراسة shaaria (2017) فحاولت الكشف عن العلاقة بين أسلوب تدريس أساتذة الجامعة و المشاركة الأكاديمية للطلاب حيث توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة بينهما.

كما أشار إبراهيم السيد إسماعيل إلى تحديد أساليب التدريس التي يفضلها طلاب الجامعة في ضوء الجنس و التخصص و الكشف عن علاقتها بأساليب تعلمهم.

3-مناقشة الفرضية الفرعية الثانية

التذكير بنص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزى إلى متغير الجنس لدى الطالب الجامعي.

بناءاً على الناتج الوارد في الجدول (17) فقد تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة التفكير تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة الجامعيين، أي يوجد اختلاف بين الذكور و الإناث في عملية التفكير الاستدلالي، و أرجعت الطالبة هذا الاختلاف إلى ذكاء كل فرد و تفاوت نسبته بين الذكور و الإناث، و لمدى اهتمام كل منهم على الإجابة في مقياس التفكير الاستدلالي.

و هذا ما أكدته شيرين كامل موسى عبد الهادي (2017) أن بعض التوجيهات التربوية الحديثة و التي ترتكز على الربط بين الذكاءات المتعددة لدى الطلاب و تعلم مهارات التفكير خاصة الاستدلالي و الذي يمثل العنصر المشترك بين أنواع التفكير الأخرى (كامل موسى عبد الهادي، 2017، ص111).

كما تتوافق مع دراسة المنصور غسان (2017) و التي سعت إلى التعرف و الكشف عن الفروق الجوهرية بين الإناث و الذكور في عملية الاستدلال المنطقي و ذلك لطلاب كلية التربية و قد أسفرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة الاستدلال لصالح الذكور.

و تؤكد دراسة بيضاء محمد أحمد (2017) على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير تعزي لمتغير الجنس و تفوق الطلبة الذكور على الإناث في اختبار التفكير الاستدلالي.

و تتعارض أيضا دراسة العيساوي (2001) إذ هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الاستدلالي حيث أسفرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الطلبة لمتغير الجنس في مستوى التفكير.

و تعارض أيضا دراسة الجباري (1994) و التي هدفت إلى معرفت الفروق في درجات التفكير الاستدلالي بين الأفراد تبعا لمتغير الجنس و التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق في التفكير الاستدلالي تعزى إلى متغير الجنس.

4-مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة

التذكير بنص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزى إلى متغير التخصص لدى الطالب الجامعي.

بناء على النتائج الواردة في الجدول (18) فقد تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة التفكير الاستدلالي تعزى إلى متغير التخصص هذا يعني أن التخصص له علاقة في الصعوبة الأمر الذي يؤدي إلى فكرة الاهتمام بتوزيع الطلبة حسب القدرات الفكرية و ميولاتهم لا حسب معدلاتهم لأنه توجد هناك بدائل اختيار مناسبة تشبع حاجات الطالب و تتوافق مع ميولاتهم و قدرة تفكيرهم.

تتحقق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة يحي محمد أبو جحجوح (2011) و التي سعت إلى التعرف على الاستدلال المنطقي و الكشف عن تأثير التخصص الأكاديمي كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاستدلال إلى صالح تخصص الرياضيات و العلوم و اللغة الأجنبية بالمقارنة مع تخصص اللغة العربية و الاجتماعيات و الإرشاد النفسي.

و جاءت على ذلك دراسة المتصور غسان (2017) و التي أكدت على وجود بالنسبة لمتغير الاختصاص الدراسي علم النفس، الإرشاد النفسي في التفكير الاستدلالي العام و كانت لصالح علم النفس.

الخـاتـمـــة

الخاتمة:

تشير أساليب التدريس إلى الفنيات التي يستخدمها الأستاذ في قاعة الدرس، إذن هناك أساليب مختلفة و متباينة عبر مراحل التعليم المختلفة كما أنه لا يوجد أسلوب تدريسي واحد أفضل يصلح لكل المواقف التعليمية، فجودة الأسلوب التدريسي تتحدد بمدى تحقيقه للأهداف التعليمية و مدى تناسبه لقدرات الطالب (السيد إسماعيل، 2014، ص04).

إذ يحتاج الفرد في عمله إلى المرونة في التعامل مع الأساليب المختلفة و التي تساهم في التفاعل و خاصة الاجتماعي و التي تعمل على إثارة اهتمامهم و خلق حماس فكري و القدرة على الفهم و التفكير و خاصة التفكير بالاستدلال، إذ يعد هذا الأخير أعلى مراتب النشاط العقلي انطلاقا من أنه نشاط معرفي إذ يشمل معالجة المعلومات و القدرة على التحليل و التفسير و الاستنتاج.

و هذا ما دفع الطالبة للبحث في موضوع أساليب التدريس و علاقتها بصعوبة التفكير الاستدلالي و الكشف عن الأسلوب المستخدم من طرف الأساتذة الجامعيين و كذل الكشف عن الفروق بين الحسن في صعوبة التفكير الاستدلالي و كذلك في ما يخص التخصص إذ لديه علاقة في صعوبة التفكير الاستدلالي.

و قد بينت نتائج التساؤل العام إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التدريس و صعوبة التفكير الاستدلالي، أما نتائج التساؤلات الفرعية فتوصلت الطالبة إلى أن الأسلوب الحرفي هو الشائع بين الأساتذة الجامعيين، و أن هناك فورق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الجنس و التخصص في صعوبة التفكير الاستدلالي، و هذا ما يفسر من خلال النتائج المتوصل إليها إلى أهمية الاهتمام بالتفكير الاستدلالي و الاهتمام بتطوير أساليب التدريس، و ذلك من خلال تبني اتجاهات حديثة تساعد زيادة التفاعل و تطوير أفكار الطالب.

الخاتمة

و في النهاية نرجوا أن تساهم هذه الدراسة و لو بقليل في إثراء معلومات الطالبة في شعبة علم النفس، و ما يتعلق بأساليب التدريس و صعوبة التفكير الاستدلالي، و أن تكون دراسة سابقة للدراسات القادمة، و أن تكون دراسات أخرى تتطرق للتفسير أكثر و أكثر في أساليب التدريس و بعض الأنماط الأخرى من التفكير.

الاقـتـراحـات

اقتراحات

1- توعية الأساتذة بمختلف أساليب التدريس الحديثة.

2- التنوع في الأساليب التدريسية خاصة التي ترتبط بالذكاء و التفكير الاستدلالي.

3- ضرورة الاهتمام بتضمين كتب علم النفس على أنشطة تنمي مهارات التفكير الاستدلالي.

4- التنويع في الأساليب التدريسية التي تتوافق مع قدرات الطلبة

5- تفعيل استخدام التفكير العلمي و التقنيات التربوية و التعلم الذاتي لما لها من أثر في تحقيق الأهداف التربوية.

6- توضيح الفروق بين مصطلح أساليب التدريس، استراتجيات التدريس و طرائق التدريس.

7- إعداد برامج إرشادية لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي.

8- إجراء دراسات أخرى مماثلة في إيجاد الفروق في المستويات الجامعية لصعوبة التفكير الاستدلالي.

9- الاهتمام بالوسيلة التعليمية كعنصر لإثارة التعلم و خلق جو من التفكير.

10- تكثيف دراسات حول واقع استخدام الأساليب التدريسية في الجامعة وفق عدة تخصصات.

قائمة المراجع

المراجع

1- أبو جحجوح، يحي محمد، (2011)، الاستدلال المنطقي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى، مجلة جامعة الأزهر، المجلد 13، العدد 2، فلسطين.

2- أحمد السيد، فايزة و آخرون، (2016)، مهارات التفكير الاستدلالي و مدى توافرها لدى طلاب علم النفس، مجلة البحوث و النشر العلمي، المجلد 32، العدد 4، مصر.

3- التميمي، محسن علي محمد، (2008)، أثر استخدام طريقتين علاجيتين في إطار إستراتيجية إتقان التعلم على التحصيل و تنمية التفكير الاستدلالي، أطروحة دكتوراه، بغداد.

4- الحجازين، مايل عيد، (2011)، التفكير الاستدلالي، ط4، دار الجليس الزمان للنشر و التوزيع، الأردن.

5- الخزاعة، محمد سلمان فياض و الخزاعة، خاد عبد الله و آخرون، (2011)، طرائق التدريس الفعال، ط1، دار الصفاء للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن.

6- السامرائي، محمد قصي و الخفاجي، رائد إدريس، (2014)، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، ط1، دار حجلة ناشرون و موزعون، الأردن.

7- السيد إسماعيل، (2014)، أساليب التدريس المفصلة و علاقتها بأساليب التعلم و الأساليب الاجتماعية لدى الطالب، مجلة كلية التربية، العدد 16، مصر.

8- الشرايعة، عمار شفيق، (2011)، التوجيه النفسي في أساليب التدريس، ط1، دار البداية ناشرون و موزعون، عمان.

9- الطيب، علب عصمان، (2006)، أساليب التفكير نظاريات و دراسات و بحوث معاصرة، دار الكتاب، القاهرة.

10-المفتي، محمد أمين، (1993)، طرق تدريس الرياضيات، ط3، الدار العربية للنشر و التوزيع، مصر.

11-المنصور، غسان، (2017)، التفكير الناقد و علاقته بالاستدلال، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، المجلد 15 العدد 3.

12-بن ناهس محمد العتيبي، خالد، (2001)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستدلال، مذكرة ماجستير، كلية التربية، الرياض.

13-بيضاء، محمد أحمد، (2017)، مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة قسم الرياضيات، مجلة الأستاذ، المجلد 2، العدد 223، العراق.

14-بوغالية، فايزة، (2019) طرق و أساليب التدريس، محاضرة الأولى، سنة أولى ماستر، جامعة شلف، الجزائر.

15-جبار، وفية، (2016)، أثر تدريس قواعد اللغة العربية على وفق مهارات التفكير الاستدلالي، مجلة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 24، العدد4.

16-حماد، شريف، (2004)، أساليب تدريس الجامعة الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية،سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد 12، العدد 2، فلسطين.

17-حمدان، فتحي، (2005)، أساليب التدريس الرياضيات، ط1، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان.

18-حمدان، محمد زياد، (1999)، أساليب التدريس أنواعها و عناصرها و كيفيات قياسها، دار التربية الحديثة للنشر و الاستشارة و التدريب، الأردن.

19-سهل، ليلى، (2016)، دور الوسائل التعليمية، مجلة الأثر، العدد 26.

20-شحاتة، حسن، (2003)، معجم المصطلحات التربوية و النفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

21-شوريغات، كريمة، (2015)، دور الوسائل التعليمية في الفعل التعليمي، مذكرة ماستر، ورقلة، الجزائر.

22-عباس، محمد خليل و العبسي، محمد مصطفى، (2017)، مناهج و أساليب التدريس الرياضيات، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن.

23-قاسي، سليمة، (2016)، دور الوسائل التعليمية الحديثة في تحسين نوعية التعلم بالمرحلة الثانوية، مذكرة ماستر، أم البواقي، الجزائر.

24-كامل موسى عبد الهادي، شيرين، (2017)، برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على الذكاءات و التحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، المجلد 2، العدد 173.

25-كرو الغزاوي، رحيم يونس، (2009)، المناهج و طرائق التدريس، ط1، دار حجلة ناشرون و موزعون، الأردن.

26-محمد عبيد، سماح، (2017)، فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الاستدلالي، مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد 54، بغداد.

27-مرابط، مسعود، (2017)، طرائق و أساليب التدريس، معهد و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية، أم البواقي، الجزائر.

28-مرعي، توفيق أحمد و الحايلة، محمد محمود، (2013)، طرائق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن.

29-نبهان، يحي محمد، (2008)، مهارة التدريس، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان.

30-نجم، هاني فتحي عبد الكريم، (2007)، مستوى التفكير الرياضي و علاقته ببعض الذكاء لدى الطلبة الصف الحادي عشر، مذكرة ماجستير، كلية التربية، فلسطين.

31-نمر دغمس، مصطفى، (2008)، إستراتيجية تطوير المناهج و أساليب التدريس الحديثة، دار غيداء للنشر و التوزيع، الأردن.

32-ورده، عبد القادر يحي يامين، (2013)، أنماط التفكير و علاقته بالذكاءات المتعددة، مذكرة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فاسطسن.

33-ولي، محمد جاسم و العبيد محمد، باسم و العبيدي محمد، ألاء، (2015)، اكتساب المعرفة و تعليم التفكير الاستدلالي، ط1، مركز ديبونو للتعليم و التفكير، الأردن.

الملاحق

الملحق رقم 01

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم

قسم علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

استبيان لقياس

أساليب التدريس

أخي الطالب

أختي الطالبة

تحية طيبة و بعد ...

أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من الفقرات التي تصف مدى نوعية الأساليب التدريسية المستعملة من طرف أساتذتكم أرجوا منكم قراءة كل فقرة منه بدقة ثم وضع الإشارة (X) في المكان المناسب الذي ينطبق مع أرائكم (دائما، أحيانا، نادرا) كما أرجوا منكم الإجابة على جميع الفقرات مع العلم أنه لا توجد فقرة صحيحة و أخرى خاطئة و أن استخدام هذه البيانات لا تكون إلا لغرض البحث العلمي.

البيانات الشخصية

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **السن:**
- **التخصص:**
- **المستوى الجامعي:** السنة أولى ليسانس ☐ السنة الثانية ليسانس ☐ السنة الثالثة ليسانس ☐

السنة أولى ماستر ☐ السنة الثانية ماستر ☐

و شكرا على مساعدتكم

	الفقرات	دائما	أحيانا	نادرا
01	يحافظ الأستاذ على العلاقة الرسمية مع الطلبة داخل القاعة			
02	يقوم الأستاذ بتدريس المادة من خلال التعليمات و الكتب			
03	يبتعد الأستاذ عن التحدث عن الأشياء و المعارف خارج إطار المادة			
04	يقوم الأستاذ بالتذكير بالقانون الداخلي للجامعة و الأخلاقيات العامة			
05	يلتزم الأستاذ بتحقيق الأهداف الرسمية			
06	يركز الأستاذ على انتباه الطالب و سماع ملاحظاته			
07	يقوم الأستاذ بالشرح الجاد المفصل خطوة بخطوة			
08	يقوم الأستاذ بتذكير الطلبة بكل ما هو جديد في محتوى المادة			
09	يعمل الأستاذ على توفير بيئة صفية مناسبة			
10	يعمل الأستاذ على التطبيق الحرفي لتعليماته داخل القاعة			
11	يقوم الأستاذ بتعديل المناهج و تكييفه حسب حاجات الطالب			
12	يقوم الأستاذ بتنظيم الدروس و المقررات			
13	يقوم الأستاذ بتحضير الطالب بإجراء بحوث ميدانية مقابل تحسين معدلاتهم			
14	يستخدم الأستاذ وسائل تعليمية مختلفة و عديدة			
15	يعمل الأستاذ على تشجيع القيادة و روح المبادرة لدى الطالب			
16	يخلق الأستاذ مواقف مثيرة للحماس الفكري لدى الطالب			
17	يميل الأستاذ للإيجاز في الدرس			
18	يشجع الأستاذ الطلاب على تقييم ذواتهم			
19	يقيم الأستاذ الطالب تقييما فرديا موضوعيا			
20	يتفاعل الأستاذ مع الطالب أثناء قيامه بالدرس			

ملحق رقم 02

اختبار التفكير الاستدلالي

أخي الطالب

أختي الطالبة

أضع بين أيديكم هذا الاختبار الذي يتضمن مجموعة من الفقرات، الذي يقيس مدى التفكير الاستدلالي لدى الطالب.

أرجوا منكم قراءة كل فقرة بتمعن و اختيار الإجابة التي تناسبكم من خلال وضع الإشارة (X) التي تنطبق مع أفكاركم

كما أرجوا منكم الإجابة عن الاختبار في ظرف لا يتعدى 15 دقيقة على الأكثر.

أجب عن الفقرات بوضع العلامة (X) أمام المكان المناسب :

1- الحمام و البط و النسور جميعها من الطيور و أغلبها من الحيوانات الأليفة لذلك فإن

☐ جميع الطيور حيوانات أليفة

☐ بعض الطيور حيوانات غير أليفة

☐ قليل من الطيور حيوانات غير أليفة

.....

2- إذا كانت س ≠ ص و ص = ك إذن

☐ ك = س

☐ ص ≠ ك

☐ س ≠ ك

.....

3- بلغ عمر ليلى ضعف عمر سعاد، و نصف عمر فاطمة، فإن أصغرهن عمرا هي

- ☐ ليلى
- ☐ سعاد
- ☐ فاطمة

.....

4- تجار أثرياء يربحون، و لكن بعضهم يغش في تجارته إذن

- ☐ بعض الذين يغشون في تجارتهم أثرياء و يربحون
- ☐ لا يوجد تاجر ثري لا يغض في تجارته
- ☐ بعض التجار يخسرون في تجارتهم

.....

5- أغلب الشباب عندما يفكرون بالزواج يختارون زوجاتهم وفقا لمعيار الجمال، و قلة منهم يختارون البنت الخلوقة حتى و إن كان جمالها محدود لذلك فالشباب

- ☐ جميعهم يختارون زوجاتهم وفقا لمعيار الجمال
- ☐ يفضلون البنت الغنية
- ☐ بعضهم لا يرفضون فتاة خلوقة و إن كان جمالها محدود

.....

6- ولدت فاطمة بعد لميس، و قبل لميس ولدت هند فأي الترتيب لولادتين أصح

- ☐ فاطمة ثم لميس ثم هند
- ☐ هند ثم لميس ثم فاطمة
- ☐ لميس ثم فاطمة ثم هند

.....

7- ضعف الثقة بالنفس يؤدي إلى الخوف و الخوف يؤدي إلى الفشل إذن

- ☐ الفشل يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس
- ☐ الخوف يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس
- ☐ ضعف الثقة بالنفس يؤدي إلى الفشل

.....

8- كل العرب كرماء و لكن بعضهم لا يخلص في عمله إذن

☐ بعض العرب المهملين في عملهم كرماء

☐ كل المهملين في عملهم من العرب

☐ كل الكرماء هم من العرب

.....

9- ينصح الأطباء بمنع الأطفال من أكل الحلوى قبل النوم خوفاً من تسوس أسنانهم لذا:

☐ من الضرورة منع الأطفال من تناول الحلوى

☐ بعض الحلويات نضر الأطفال

☐ أكل الحلوى ليلا مضر للأطفال

.....

10- طبق اختبار الكشف عن الكذب على مجموعة من الرجال و النساء و أظهرت النتائج أن درجاتهم كمجموعة كانت فوق المتوسط في درجة الكذب، و إن أغلب الدرجات العالية كانت من نصيب النساء إذن:

☐ لا توجد إمرأة صادقة في المجموعة.

☐ الرجال كانوا أقل كذبا من النساء في المجموعة.

☐ المجموعة ككل قليلة الكذب.

.....

11- كل المعادن تتمدد بالحرارة، و تنكمش بالبرودة و الذهب معدن إذن:

☐ الذهب ينكمش بالحرارة.

☐ الذهب لا يتمدد بالحرارة

☐ الذهب ينكمش بالبرودة.

.....

12- فراس أكثر ذكاء من أحمد، و خالد أقل ذكاء من أحمد فإن:

☐ خالد أقل ذكاء من فراس.

☐ فراس أقل ذكاء من خالد.

☐ أحمد أقل ذكاء من فراس.

13- كل البشر معرضون للأخطاء، العلماء بشر، إذن العلماء:

☐ لا يخطئون.

☐ قد يخطئون.

☐ أذكياء

.....

14- راتب أحمد أكثر من راتب عبد الله، و راتب علي و عبد الله مساوي راتب حسين إذن:

☐ راتب أحمد أكثر من راتب حسين.

☐ راتب علي أكثر من راتب حسين.

☐ راتب عبد الله أكثر من راتب علي.

.....

15- كل المدخنين أسنانهم صفراء و لكن بعضهم لا يشتكون من أمراض لذلك:

☐ كل من أسنانه صفراء فهو مدخن.

☐ كل من أسنانه صفراء فهو يشكو من مرض.

☐ بعض الذين يشتكون من أمراض أسنانهم صفراء.

.....

16- كل الشواهد التاريخية تشير إلى أن الدول العظمى و القوية لا بد أن تهزم و تضعف و سقوط الإمبراطورية الفارسية و الرومانية شاهد قديم على ذلك و انهيار الإتحاد السوفيتي شاهد حديث، أمريكا دولة عظمى و قوية إذن:

☐ كل الدول الضعيفة كانت قوية و عظمى.

☐ أمريكا سوف تهزم و تضعف في النهاية.

☐ امتلاك الأسلحة النووية يمنع سقوط الدول العظمى.

.....

17- مشاهدة التلفزيون بكثرة و لساعات متأخرة من الليل يؤدي إلى السهر و التأخر في النوم و عدم النهوض مبكرا، و من ثم إلى الغياب عن الجامعة، و الرسوب إذن:

☐ كل غائب عن الجامعة لابد من أنه مشاهدة للتلفزيون بكثرة.

☐ مشاهدة التلفزيون بكثرة تؤدي إلى الرسوب.

☐ مشاهدة التلفزيون ممتعة أحيانا.

.....

18- الدراسات التاريخية أظهرت أن معظم الدول القوية كانت تتمتع بسلامة و وحدة الجبهة الداخلية، فإذا وجدت دولة ضعيفة فإنها:

☐ لا تمتلك جبهة داخلية موحدة.

☐ تواجه أعداء أقوياء.

☐ تواجه مشكلات اقتصادية.

.....

19- معظم مفكري النهضة الأوروبية كانوا من الفرنسيين، دافنشي مواطن أوروبي، إذن:

☐ دافنشي فرنسي.

☐ دافنشي مفكر.

☐ بعض مفكري النهضة كانوا من غير الفرنسيين.

.....

20- قانون العرض و الطلب قانون اقتصادي يعكس العلاقة العكسية بين العرض و الطلب و لذلك:

كلما قل العرض زاد الطلب.

☐ لا علاقة بين العرض و الطلب.

☐ إذا زاد العرض زاد الطلب.

.....

21- كل الفنانين مشهورون، بعض الفنانين سمعتهم سيئة إذن:

☐ جميع الفنانين سمعتهم سيئة.

☐ كل المشهورين من الفنانين.

☐ بعض الذين سمعتهم سيئة من المشهورين.

.....

22- إذا كانت المياه المالحة غير صالحة للشرب و مياه البحار و المحيطات مالحة، فإن:

☐ المياه غير الصالحة للشرب مالحة.

☐ مياه المحيطات غير صالحة للشرب.

☐ مياه الآبار صالحة للشرب.

.....

23- معظم دوافع الدول الاستعمارية الحديثة كانت اقتصادية، و لكن بعضها كانت لها دوافع عنصرية لذلك:

☐ جميع الدول الاستعمارية عنصرية.

☐ كل الدول العنصرية استعمارية.

☐ بعض الدول الاستعمارية العنصرية لها دوافع اقتصادية.

.....

24- إذا كانت الأطعمة المعلبة صالحة للأكل، فإن بعضها يوجد فيها مواد حافظة مضرة بالصحة لذلك فإن:

☐ بعض الأطعمة المعلبة غير ضارة بالصحة.

☐ كل الأطعمة المعلبة ضارة بالصحة.

☐ كل ما هو صالح للأكل فهو مفيد و صحي.

.....

25- بسبب الظروف الأمنية معظم الطالبات يرغبن بالذهاب إلى المدرسة بالسيارة و إذا كانت الظروف الأمنية جيدة فإنهن يفضلن الذهاب سيراً على الأقدام، ليلى تذهب إلى مدرستها سيرا على الأقدام نستنتج من ذلك:

☐ المدرسة قريبة.

☐ الظروف الأمنية قريبة.

☐ الظروف الاقتصادية صعبة.

.....

26- كل المواطنون العراقيون صالحون و لكن بعضهم شارك في الانتخابات و بعضهم الآخر لم يشارك لذا:

☐ من لم يشارك في الانتخابات مواطن غير صالح.

☐ بعض الصالحين لم يشاركوا في الانتخابات.

☐ كل الصالحين هم من المواطنين العراقيين

27- كل عربي يحب وطنه و يدافع عنه و عروبة الطالبة عربية إذن:

☐ قد تحب وطنها لكن لا تدافع عنه.

☐ قد تدافع عن وطنها و لكن ليس بالضرورة تحبه.

☐ تحب وطنها تدافع عنه.

.....

28- إذا كانت سندس أقصر من ليلى و أطول من علية، أيهم أقصر:

☐ علية.

☐ ليلى.

☐ سندس.

.....

29- الدول الدائمة العضوية في مجلس الأمن هي التي تملك حق النقض (الفيتو)، الصين و فرنسا من الدول الدائمة العضوية في مجلس الأمن إذن:

☐ الدول الأوروبية تملك حق النقض في مجلس الأمن.

☐ الصين و فرنسا تملك حق النقض في مجلس الأمن.

☐ الدول الآسيوية تملك حق النقض في مجلس الأمن.

.....

30- هيثم أعلى ذكاء من عدنان، و عدي أقل ذكاء من عدنان إذن:

☐ عدي أقل ذكاء من هيثم.

☐ هيثم أقل ذكاء من عدي.

☐ عدنان أعلى ذكاء من هيثم.

ملحق رقم 03

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة	التخصص	الجامعة
01	مسكني عبد الله	أستاذ محاضر "أ"	علم النفس المدرسي	جامعة مستغانم
02	غسلي يمينة	أستاذة مساعدة "أ"	علم النفس العيادي	جامعة مستغانم
03	شرقي حورية	أستاذة محاضرة "ب"	علم النفس العيادي	جامعة مستغانم

ملحق رقم 04

مخرجات SPSS بعد تفريغ مقاييس الدراسة

جدول رقم (01) يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس.

الجنس					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	16	53,3	53,3	53,3
	أنثى	14	46,7	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

جدول رقم (02) يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص.

التخصص					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أدب ولغات أجنبية	9	30,0	30,0	30,0
	حقوق والعلوم التجارية والسياسية	5	16,7	16,7	46,7
	علوم طبيعة وحياة	3	10,0	10,0	56,7
	العلوم الاجتماعية والانسانية	9	30,0	30,0	86,7
	علوم شرعية	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

جدول رقم (03) يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث السن.

السن					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	19	4	13,3	13,3	13,3
	20	1	3,3	3,3	16,7
	21	4	13,3	13,3	30,0
	22	4	13,3	13,3	43,3
	23	3	10,0	10,0	53,3
	24	5	16,7	16,7	70,0
	25	2	6,7	6,7	76,7
	26	5	16,7	16,7	93,3
	27	1	3,3	3,3	96,7
	28	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

جدول رقم (04) يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث المستوى.

المستوى					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الأولى ليسانس	1	3,3	3,3	3,3
	الثانية ليسانس	6	20,0	20,0	23,3

	الثالثة ليسانس	5	16,7	16,7	40,0
	الأولى ماستر	4	13,3	13,3	53,3
	الثانية ماستر	14	46,7	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

جدول رقم (05) يبين معامل الارتباط بين المجموعتين لمقياس التفكير الاستدلالي

Correlations

		مجموعة_1	مجموعة_2
مجموعة_1	Pearson Correlation	1	,952**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	8	8
مجموعة_2	Pearson Correlation	,952**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	8	8

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول رقم (06) يبين معامل الارتباط بين المجموعتين لاختبار أساليب التدريس

Correlations

	المجموعة_أ	المجموعة_ب

المجموعة أ_	Pearson Correlation	1	,787
	Sig. (2-tailed)		,114
	N	5	5
المجموعة ب_	Pearson Correlation	,787	1
	Sig. (2-tailed)	,114	
	N	5	5

جدول رقم (07) يبين معامل الثبات عن طريق معادلة ألفا لكرومباخ.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,697	31

جدول رقم (08) يبين معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,680
		N of Items	15[a]
	Part 2	Value	,455
		N of Items	15[b]
	Total N of Items		30

Correlation Between Forms		,483
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	,651
	Unequal Length	,651
Guttman Split-Half Coefficient		,637
a. The items are: الفقرة_1, الفقرة_2, الفقرة_3, الفقرة_4, الفقرة_5, الفقرة_6, الفقرة_7, الفقرة_8, الفقرة_9, الفقرة_10, الفقرة_11, الفقرة_12, الفقرة_13, الفقرة_14, الفقرة_15.		
b. The items are: الفقرة_16, الفقرة_17, الفقرة_18, الفقرة_19, الفقرة_20, الفقرة_21, الفقرة_22, الفقرة_23, الفقرة_24, الفقرة_25, الفقرة_26, الفقرة_27, الفقرة_28, الفقرة_29, الفقرة_30.		

جدول رقم (09) يبين معامل الارتباط بين البعد الأول والدرجات التي تنتمي اليه

Correlations							
		الفقرة_1	الفقرة_2	الفقرة_3	الفقرة_4	الفقرة_5	الأسلوب الروتيني
الفقرة_1	Pearson Correlation	1	,054	,335	,140	,240	,682**
	Sig. (2-tailed)		,776	,070	,461	,202	,000
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_2	Pearson Correlation	,054	1	-,093	,371*	-,015	,471**
	Sig. (2-tailed)	,776		,624	,043	,939	,009

	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_3	Pearson Correlation	,335	-,093	1	-,061	,491**	,617**
	Sig. (2-tailed)	,070	,624		,747	,006	,000
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_4	Pearson Correlation	,140	,371*	-,061	1	-,345	,403*
	Sig. (2-tailed)	,461	,043	,747		,062	,027
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_5	Pearson Correlation	,240	-,015	,491**	-,345	1	,514**
	Sig. (2-tailed)	,202	,939	,006	,062		,004
	N	30	30	30	30	30	30
الأسلوب الروتيني	Pearson Correlation	,682**	,471**	,617**	,403*	,514**	1**
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,000	,027	,004	
	N	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول رقم (10) يبين معامل الارتباط بين البعد الثاني والدرجات التي تنتمي اليه

Correlations							
		الفقرة_6	الفقرة_7	الفقرة_8	الفقرة_9	الفقرة_10	الأسلوب الحرفي
الفقرة_6	Pearson Correlation	1	−,134	−,147	,270	−,088	,366*
	Sig. (2-tailed)		,482	,440	,149	,642	,047
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_7	Pearson Correlation	−,134	1	−,370*	,110	,000	,246
	Sig. (2-tailed)	,482		,044	,563	1,000	,191
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_8	Pearson Correlation	−,147	−,370*	1	−,075	,208	,402*
	Sig. (2-tailed)	,440	,044		,694	,269	,028
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_9	Pearson Correlation	,270	,110	−,075	1	−,145	,424*
	Sig. (2-tailed)	,149	,563	,694		,443	,019
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_10	Pearson Correlation	−,088	,000	,208	−,145	1	,589**

	Sig. (2-tailed)	,642	1,000	,269	,443		,001
	N	30	30	30	30	30	30
الأسلوب الحرفي	Pearson Correlation	,366*	,246	,402*	,424*	,589**	1*
	Sig. (2-tailed)	,047	,191	,028	,019	,001	
	N	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول رقم (11) يبين معامل الارتباط بين البعد الثالث والدرجات التي تنتمي اليه

Correlations

		الفقرة_11	الفقرة_12	الفقرة_13	الفقرة_14	الفقرة_15	أسلوب الخبير
الفقرة_11	Pearson Correlation	1	-,029	,220	,372*	-,067	,619**
	Sig. (2-tailed)		,881	,243	,043	,726	,000
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_12	Pearson Correlation	-,029	1	,053	,000	,054	,504**
	Sig. (2-tailed)	,881		,780	1,000	,778	,004
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_13	Pearson Correlation	,220	,053	1	-,324	-,041	,351

	Sig. (2-tailed)	,243	,780		,081	,828	,057
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_14	Pearson Correlation	,372*	,000	-,324	1	-,039	,425*
	Sig. (2-tailed)	,043	1,000	,081		,838	,019
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_15	Pearson Correlation	-,067	,054	-,041	-,039	1	,419*
	Sig. (2-tailed)	,726	,778	,828	,838		,021
	N	30	30	30	30	30	30
أسلوب الخبير	Pearson Correlation	,619**	,504**	,351	,425*	,419*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,057	,019	,021	
	N	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول رقم (12) يبين معامل الارتباط بين البعد الرابع والدرجات التي تنتمي اليه

Correlations							
		الفقرة_16	الفقرة_17	الفقرة_18	الفقرة_19	الفقرة_20	
الفقرة_16	Pearson Correlation	1	-,130	-,257	-,071	-,103	,225
	Sig. (2-tailed)		,492	,170	,710	,587	,233

	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_17	Pearson Correlation	−,130	1	,045	,009	,282	,522**
	Sig. (2-tailed)	,492		,815	,961	,130	,003
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_18	Pearson Correlation	−,257	,045	1	−,099	,144	,401*
	Sig. (2-tailed)	,170	,815		,602	,447	,028
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_19	Pearson Correlation	−,071	,009	−,099	1	,260	,494**
	Sig. (2-tailed)	,710	,961	,602		,165	,005
	N	30	30	30	30	30	30
الفقرة_20	Pearson Correlation	−,103	,282	,144	,260	1	,616**
	Sig. (2-tailed)	,587	,130	,447	,165		,000
	N	30	30	30	30	30	30
أسلوب المبتكر	Pearson Correlation	,225	,522**	,401*	,494**	,616**	1
	Sig. (2-tailed)	,233	,003	,028	,005	,000	
	N	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول رقم (13) يبين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد

Correlations						
		الأسلوب الروتيني	الأسلوب الحرفي	أسلوب الخبير	أسلوب المبتكر	أساليب التدريس
الأسلوب الروتيني	Pearson Correlation	1	,348	,226	,164	,784**
	Sig. (2-tailed)		,059	,231	,386	,000
	N	30	30	30	30	30
الأسلوب الحرفي	Pearson Correlation	,348	1	,068	-,009	,561**
	Sig. (2-tailed)	,059		,722	,961	,001
	N	30	30	30	30	30
أسلوب الخبير	Pearson Correlation	,226	,068	1	,082	,583**
	Sig. (2-tailed)	,231	,722		,666	,001
	N	30	30	30	30	30
أسلوب المبتكر	Pearson Correlation	,164	-,009	,082	1	,459*
	Sig. (2-tailed)	,386	,961	,666		,011
	N	30	30	30	30	30

الدرجة الكلية للمقياس	Pearson Correlation	,784**	,561**	,583**	,459*	1**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,001	,011	
	N	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول رقم (14) يبين خصائص العينة من حيث السن

السن					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	19	2	5,7	5,7	5,7
	20	3	8,6	8,6	14,3
	21	5	14,3	14,3	28,6
	22	7	20,0	20,0	48,6
	23	4	11,4	11,4	60,0
	24	7	20,0	20,0	80,0
	25	3	8,6	8,6	88,6
	26	3	8,6	8,6	97,1
	27	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

جدول رقم (15) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس

الجنس					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	21	60,0	60,0	60,0
	أنثى	14	40,0	40,0	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

جدول رقم (16) يبين خصائص العينة من حيث التخصص.

التخصص					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أدب ولغات أجنبية	13	37,1	37,1	37,1
	الحقوق والعلوم التجارية والسياسية	6	17,1	17,1	54,3
	علوم طبيعة وحياة	2	5,7	5,7	60,0
	العلوم الاجتماعية والإنسانية	8	22,9	22,9	82,9
	علوم شرعية	6	17,1	17,1	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

جدول رقم (17) يبين خصائص عينة الدراسة من حيث المستوى.

المستوى					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الأولى ليسانس	5	14,3	14,3	14,3
	الثانية ليسانس	9	25,7	25,7	40,0
	الثالثة ليسانس	8	22,9	22,9	62,9
	الأولى ماستر	2	5,7	5,7	68,6
	الثانية ماستر	11	31,4	31,4	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

جدول رقم (18) يبين معامل الارتباط بين مقياسي الدراسة

Correlations			
		أساليب التدريس	التفكير الاستدلالي
أساليب التدريس	Pearson Correlation	1	,357*
	Sig. (2-tailed)		,035
	N	35	35
التفكير الاستدلالي	Pearson Correlation	,357*	1
	Sig. (2-tailed)	,035	
	N	35	35

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول رقم (19) يبين المتوسط الحسابي لكل بعد

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الأسلوب الروتيني	35	9	14	12,31	1,255
الأسلوب الحرفي	35	9	14	11,69	1,367
أسلوب الخبير	35	9	14	11,49	1,358
أسلوب المبتكر	35	8	14	11,57	1,481
Valid N (listwise)	35				

جدول رقم (20) يبين متوسطات الجنس بالنسبة لمقياس صعوبة التفكير الاستدلالي.

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التفكير الاستدلالي	ذكر	21	9,81	4,535	,990
	أنثى	14	14,50	6,186	1,653

جدول رقم (21) يبين اختبار "ت" لقياس الفروق في الجنس بالنسبة لمقياس صعوبة التفكير الاستدلالي.

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper

التفكيرالا ستدلالي	Equal variances assumed	2,325	,137	-2,591	33	,014	-4,690	1,811	-8,374	-1,007
	Equal variances not assumed			-2,434	22,135	,023	-4,690	1,927	-8,685	-,696

جدول رقم (22) يبين اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس صعوبة التفكير الاستدلالي بالنسبة للتخصص.

Descriptives								
صعوبة التفكير الاستدلالي								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	
					Lower Bound	Upper Bound		
أدب ولغات أجنبية	13	9,77	3,193	,885	7,84	11,70	5	14
حقوق والعلوم التجارية والسياسية	6	16,33	7,285	2,974	8,69	23,98	8	27
علوم طبيعة وحياة	2	17,00	12,728	9,000	-97,36	131,36	8	26
العلوم الاجتماعية والانسانية	8	11,88	6,010	2,125	6,85	16,90	7	26
علوم شرعية	6	9,17	1,941	,792	7,13	11,20	7	12
Total	35	11,69	5,671	,959	9,74	13,63	5	27