



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الأطروحة:



التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وعلاقته بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (L M D) في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ:

- يحيى بو أحمد

إعداد الطالبة:

- لكل رانيا

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
رابحي إسماعيل	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
بوأحمد يحيى	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
هدار مصطفى سليم	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	عضوا ومناقشا
مدور مليكة	أستاذ	جامعة بسكرة	عضوا ومناقشا
تومي سامية	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة	عضوا ومناقشا
زمره نورة	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة	عضوا ومناقشا

السنة الجامعية: 2025/2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى:

(يُزَفِّحُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ كَرَجَاتٍ)

سورة البقرة (282)

شكر وتقدير



إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك.... ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك
واصلني وأسلم على سيدنا محمد خير الخلق وأشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين .
انتهت الرحلة... ولم تكن سهلة وليس من المفترض أن تكون كذلك...ومهما طالت فستمضي بحلها
ومرها وما أنا الآن بعون الله أتمم هذا العمل.

عرفانا مني بالفضل لأهل الفضل، يسعني أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل
الدكتور "يحيى بو أحمد" على جهوده القيمة وتوجيهاته السديدة، التي كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذا
العمل، فبفضل دعمه وتوجيهه تمكنت من إنجاز هذا العمل. فأسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء
كما لا يفوتني أن أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى جميع أساتذة علوم التربية بجامعة محمد خيضر -
بسكرة- برك الله في الجهود المبذولة من طرفهم.

أهدي عملي إلى من رباني وكافح من أجلي إلى من أحمل اسمه بكل فخر يا من أفنقذك دوما يا من
برعش قلبي لذكرك يا من أودعني لله "والذي الحبيب رحمة الله عليه"

إلى قلوبتي الأولى ومعنى الحب والتفاني... إلى بسملة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي
وحنانها بلسم جراحي، إلى من شربت كأس الشقاء مرا لتسقيني رحيق السعادة، إلى الأم المثالية التي
زرعت في نفسي مكرم الأخلاق وكانت دائما السند الواقى لي، إلى من صبرت تعد سنوات دراسي
لحظة بلحظة أهديك ما جنيت طيلت هذه السنوات "والدتي العزوة"

إلى أخي الغالي علي، رفيق قلبي وسندي في كل حين، كنت النور في عتمة الطريق، ودفء الروح في
تعب الدراسة، فلك في القلب مكان وفي الدعاء نصيب ما حييت.

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد إلى شيوخ تنير ظلمة حياتي إلى من وجودهم أكتسب قوة ومحبة لا
حدود لها، إلى من عرفت معهم معنى الحياة... إلى أخواتي: محمد، ياسمين، ابتسام، مريم، ندى... إلى
من رأت التفؤل بعينهم والسعادة في ضحكهم إلى الوجوه المفعمة بالبراءة إلى أبناء الإخوة.. إلى كل
عائلي الكريمة التي كانت لي السند الدائم، ووفرت لي كل الظروف المناسبة لمواصلة مسيرتي العلمية.
إلى كل شخص كان له دور في مساعدتي لإتمام هذا العمل.



الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، كما هدفت أيضا إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وأبعاد التفكير الناقد، حيث تكونت عينة الدراسة من 200 طالبا وطالبة، منها (76) طالبا و (124) طالبة.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تطبيق أداتين من اعداد الباحثة، تمثلت الأداة الأولى في (استبيان التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية) والأداة الثانية في (استبيان مهارات التفكير الناقد)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة مرتفع.
- مستوى التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة مرتفع.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة إحصائيا بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الافتراضات لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد التفسير لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة إحصائيا بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الاستنتاج لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد التقويم لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.

الكلمات المفتاحية: التعلم التشاركي، البيئة الافتراضية، التفكير الناقد



abstract:

The current study aimed to identify the nature of the relationship between collaborative learning based on a virtual learning environment and critical thinking skills among university students. It also aimed to reveal the relationship between collaborative learning based on a virtual learning environment and dimensions of critical thinking. The study sample consisted of 200 male and female students, (76) were male students and (124) were female students.

To answer the study's questions, two approaches developed by the researcher were applied. The first was a questionnaire on collaborative learning in the virtual environment, and the second was a questionnaire on critical thinking skills. The study achieved the following results:

- The level of critical thinking skills among students at Mohamed Khider University of Biskra is high.
- The level of collaborative learning based on the virtual learning environment among students at Mohamed Khider University of Biskra is high.
- There is a weak positive correlation between participatory learning based on the virtual learning environment and critical thinking among students of Mohamed Khider Biskra University.
- There is a weak and statistically significant correlation between participatory learning based on the virtual learning environment and after assumptions among a sample of students of Mohamed Khider Biskra University.
- There is no correlation between participatory learning based on the virtual learning environment and after interpretation among a sample of students of Mohamed Khider Biskra University.
- There is a weak and statistically significant direct correlation between participatory learning based on the virtual learning environment and deduction among a sample of students of Mohamed Khider Biskra University.
- There is no correlation between participatory learning based on a virtual learning environment and the conclusion dimension of Mina from the University of Mohamed Khider Biskra.
- There is no correlation between participatory learning based on the virtual learning environment and the evaluation dimension of a sample One of the students of Mohamed KHIDER BISKRA UNIVERSITY.

Keywords: participatory learning, virtual environment, critical thinking.



فهرس المحتويات	
العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	/
الملخص	أ-ب
فهرس المحتويات	ت-ج
فهرس الجداول	ح-خ
فهرس الأشكال	د
فهرس الملاحق	ذ
مقدمة	5-1
الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة	
إشكالية الدراسة	11-7
تساؤلات الدراسة	12-11
فرضيات الدراسة	12
أهمية الدراسة	13-12
أهداف الدراسة	13
مصطلحات الدراسة	15-13
الدراسات السابقة	34-15
التعقيب على الدراسات السابقة	42-35
الفصل الثاني: استراتيجية التعلم التشاركي	
تمهيد	44
أولاً: التعلم التشاركي	44
1- تاريخ التعلم التشاركي	46-45
2- مفهوم التعلم التشاركي	47-46
3- خطوات التعلم التشاركي	49-47
4- العناصر الأساسية للتعلم التشاركي	49
5- أسباب استخدام التعلم التشاركي	50
6- قواعد تحقيق التعلم التشاركي	51



52	7- دور المعلم أثناء التعلم في مجموعات تشاركية
52	8- الأدوار المستندة لكل طالب في استراتيجية التعلم التشاركي
54-53	9- مشكلات مجموعات العمل التشاركي ودور المعلم في معالجتها
55-54	10 الفرق بين التعلم التشاركي والتعلم العادي التقليدي
56	ثانيا: التعلم التشاركي الافتراضي:
57-56	1- مفهوم التعلم التشاركي الافتراضي
58	2- مسار التعلم التشاركي الافتراضي
59-58	3- الأسس النظرية للتعلم التشاركي الافتراضي
59	4- مراحل التعلم التشاركي الافتراضي
60	5- خصائص التعلم التشاركي الافتراضي
61-60	6- دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي
62	7- التفاعلات التعليمية عبر بيئات التعلم الافتراضي
68-63	8- استراتيجيات التعلم التشاركي الافتراضي
69-68	9- تأثير استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي على تنمية مهارات التفكير الناقد
71-69	10 - مزايا وعيوب التعلم التشاركي الافتراضي
72	11 - خلاصة الفصل
الفصل الثالث: بيئة التعلم الافتراضية	
73	تمهيد
74	1- تعريف بيئة التعلم
76-75	2- أنواع بيئات التعلم
77-76	3- مفهوم التعليم الافتراضي
78	4- نشأة التعليم الافتراضي
79	5- أهداف التعليم الافتراضي في العملية التعليمية
80	6- المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي
81	7- تصميم بيئات التعلم الافتراضية
83-82	8- متطلبات التعليم الافتراضي
84-83	9- أنواع التعليم الافتراضي
86-85	10- التقنيات والوسائل المستخدمة في بيئة التعلم الافتراضية
98-87	11- استراتيجيات التدريس المناسبة في التعليم الافتراضي
99	12- مميزات بيئة التعلم الافتراضية

101-99	13- التحديات التي تواجه التعليم الافتراضي
103-101	14- اسهام التعليم الافتراضي في تنمية التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي
104	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: التفكير الناقد	
106	تمهيد
107	أولاً: التفكير
108-107	1- تعريف التفكير
109-108	2- عناصر التفكير
109	3- خصائص التفكير
111-110	4- مستويات التفكير
112-111	5- الحاجة إلى تعليم التفكير
115-112	6- مهارات التفكير
115	ثانياً: التفكير الناقد
118-115	1- تعريف التفكير الناقد
119-118	2- خصائص التفكير الناقد
120-119	3- أهمية التفكير الناقد في التعليم
121	4- خطوات التفكير الناقد
125-122	5- سمات المفكر الناقد
130-125	6- استراتيجيات تعليم التفكير الناقد
134-130	7- مهارات التفكير الناقد
136-135	8- العوامل المؤثرة في التفكير الناقد
137	9- معايير التفكير الناقد
138-137	10- دور المعلم في تنمية التفكير الناقد
141-139	11- المعوقات التي تعترض تعليم مهارات التفكير الناقد
143-141	12- النشاطات التعليمية الرقمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد
144	خلاصة الفصل
الجانب الميداني:	
الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة	
144	تمهيد

145	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
145	1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
145	2- عينة الدراسة الاستطلاعية
146	3- مجالات الدراسة الاستطلاعية
165-146	4- أدوات الدراسة الاستطلاعية
166	5- نتائج الدراسة الاستطلاعية
166	ثانياً: متغيرات الدراسة
166	ثالثاً: الدراسة الأساسية
166	1- حدود الدراسة
167	2- منهج الدراسة
169 -167	3- عينة الدراسة
170	4- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
170	5- مجتمع الدراسة الأساسية
171 -170	رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
173	أولاً: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج:
175-173	1- عرض نتائج الفرضية الأولى للدراسة
177-175	2- عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة
178-177	3- عرض نتائج الفرضية الثالثة للدراسة
178	4- عرض نتائج الفرضية الرابعة للدراسة
179	5- عرض نتائج الفرضية الخامسة للدراسة
180-179	6- عرض نتائج الفرضية السادسة للدراسة
180	7- عرض نتائج الفرضية السابعة للدراسة
181-180	8- عرض نتائج الفرضية الثامنة للدراسة
181	ثانياً: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة
185-181	1- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة
188-186	2- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة
193-188	3- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

195-193	4- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة
197-195	5- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة للدراسة
198-197	6- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة للدراسة
201-198	7- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة للدراسة
204-201	8- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة للدراسة
204	الاستنتاج العام
205	اقتراحات الدراسة
207	خاتمة
228-208	قائمة المراجع
274-229	قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يلخص الدراسات السابقة	36-35
02	يوضح الفرق بين التعلم التشاركي والتعلم العادي التقليدي	54
03	يوضح مجموعات التعلم التشاركي ومجموعات التعلم التقليدي	55
04	يوضح الفرق بين التعليم الافتراضي والتعليم التقليدي	80
05	يوضح مزايا وعيوب التعليم الإلكتروني القائم على المشروع	92
06	يوضح الفرق بين خصائص المفكرين الناقدين والمفكرين الغير ناقدين	125-124
07	يوضح الاستراتيجيات الانفعالية والاستراتيجيات المعرفية	126-125
08	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية	148
09	يوضح أرقام فقرات مقياس التفكير الناقد وأبعاده	149
10	يوضح نسبة صدق المحتوى لكل بند في مقياس التفكير الناقد	152-150
11	يوضح العبارات المعدلة بعد تحكيم الاستبيان	153-152
12	يوضح العبارات المحذوفة من الأساتذة المحكمين	154
13	يوضح توزيع بنود استبيان التفكير الناقد وأبعاده بعد التحكيم	154
14	يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التفكير الناقد مع البعد الذي ينتمي إليه	155
15	يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد	155
16	يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستبيان التفكير الناقد	156
17	يوضح ثبات استبيان التفكير الناقد بطريقة ألفا كرو نباخ	157
18	يوضح معامل ثبات مقياس التفكير الناقد بطريقة التجزئة النصفية	157
19	يوضح مفتاح تصحيح استبيان التفكير الناقد	158
20	يوضح أبعاد مقياس التعلم التشاركي الافتراضي والفقرات التي تنتمي إليه	159
21	يوضح نسبة صدق المحتوى لكل بند من مقياس التعلم التشاركي الافتراضي	162-161
22	يوضح العبارات المعدلة بعد تحكيم الاستبيان	163-162
23	يوضح العبارات المحذوفة من الأساتذة المحكمين	164
24	يوضح توزيع بنود استبيان التعليم التشاركي الافتراضي وأبعاده بعد التحكيم	164

165	يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية	25
166	يوضح الصدق التمييزي للمقياس.	26
166	يوضح ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرو نباخ	27
167	يوضح معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية	28
168	يوضح مفتاح استبيان التعلم التشاركي الافتراضي	29
170	يوضح كيفية اختيار العينة بالطريقة العشوائية	30
171	يوضح أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغير الجنس	31
172	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الأكاديمي	32
175	يوضح مستويات التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية	33
176	يوضح مستوى استخدام استراتيجيات التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية بأبعاده	34
178	يوضح مستويات مهارات التفكير الناقد	35
178	يوضح مستوى مهارات التفكير الناقد بأبعاده	36
179	يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد	37
180	يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتعرف على الافتراضات في مقياس التفكير الناقد	38
181	يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفسير في مقياس التفكير الناقد	39
181	يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط في مقياس التفكير الناقد	40
182	يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنتاج في مقياس التفكير الناقد	41
183	يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وتقييم الحجج في مقياس التفكير الناقد	42

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يمثل رسماً تخطيطياً لأسباب استخدام التعلم التشاركي	51
02	يمثل رسماً تخطيطياً لأهداف استراتيجية (فكر-زواج-شارك)	64
03	يمثل رسماً تخطيطياً على أنواع بيئات التعلم المختلفة	76
04	يمثل رسماً تخطيطياً لأهداف التعليم الافتراضي	79
05	يمثل رسماً تخطيطياً يبين الهدف من تصميم بيئة التعلم الافتراض	81
06	يمثل توضيحاً لخصائص استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني	89
07	يمثل رسماً توضيحياً لخطوات التي يجب على المتعلم اتباعها لتحقيق مهارات التفكير الناقد	122
08	يمثل رسماً بيانياً لوصف عينة الدراسة حسب الجنس	148
09	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الكلية	170
10	يوضح أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس	171
11	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الأكاديمي	172

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
01	استبيان التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية في صورته الأولى	240-232
02	استبيان التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية في صورته النهائية	246-241
03	استبيان مهارات التفكير الناقد في صورته الأولى	250-247
04	استبيان مهارات التفكير الناقد في صورته النهائية	255-251
05	قائمة الأساتذة المحكمين لمقاييس الدراسة	256
06	الوثائق الخاصة بتسهيلات الدراسة	257
07	الاحصائيات العددية لطلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية	259-258
08	الاحصائيات العددية لطلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية	262-260
09	للدراسة الاستطلاعية Spss v25 مخرجات برنامج	272-263
10	للدراسة الأساسية Spss v25 مخرجات برنامج	276-273

مقدمة

مقدمة:

يشهد العالم في العصر الحديث تطورا تكنولوجيا سريعا وغير مسبوق، حيث تتغير أنماط الحياة والاقتصاد والاتصال والتعليم بشكل جذري بفضل الابتكارات المستمرة، فقد أحدثت التكنولوجيا الحديثة بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، الإنترنت، الاتصالات اللاسلكية، والبيانات الضخمة، ثورة حقيقية في مختلف القطاعات مما جعل العمليات أكثر كفاءة وسرعة ودقة.

في هذا السياق، يشهد قطاع التعليم، ولا سيما التعليم الجامعي تحولات جذرية نتيجة لهذا التطور التكنولوجي السريع، فقد أصبح التعليم أكثر تفاعلية ومرونة بفضل التقنيات الحديثة، حيث لم يعد مقتصرًا على الفاعات الدراسية التقليدية بل أصبح يمتد إلى الفضاءات الرقمية التي توفر بيئة تعليمية أكثر تفاعلا ومرونة.

ومن أبرز الابتكارات التي نتجت عن الثورة التكنولوجية هو التعلم التشاركي الافتراضي الذي يتيح للطلاب والأكاديميين التعاون والتفاعل في بيئات تعليمية رقمية بغض النظر عن الزمان والمكان، إذ يعتمد هذا النوع من التعليم على تقنيات حديثة مثل الإنترنت عالي السرعة، منصات التعليم الإلكتروني، وأدوات الاتصال التفاعلي مثل المؤتمرات عبر الفيديو، المنتديات التعليمية، والواقع الافتراضي، هذه الأدوات قد أسهمت في تعزيز تجربة التعليم من خلال تبادل المعرفة بين الطلاب وتحفيز التعلم النشط القائم على المشروعات والتجارب الجماعية.

ولا مناص من القول، أن التعلم التشاركي في البيئات الافتراضية يتمتع بعدة خصائص رئيسية، أبرزها تطبيقه للعديد من النظريات التربوية مثل التعلم المقصود، الخبرات الموزعة، والتعلم المعتمد على المصادر، فضلا عن تعزيز المسؤولية الفردية حيث يتحمل كل فرد مسؤولية إتقان ما تقدمه المجموعة، كما يتركز هذا النوع من التعليم حول المتعلم ويشمل أنشطة جماعية يقوم بها الطلاب مما يعزز التفاعل المتبادل بين المتعلمين، ويساعد المشاركون بعضهم البعض في الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات عبر جمع وتحليل ومناقشة البيانات، كما يقدم التغذية الراجعة من خلال نشاط المجموعة ونجاحها في تحقيق الأهداف، وفي هذا السياق يتبادل الطلاب المعلومات من خلال التواصل مع بعضهم البعض ويقومون بتنسيق الأنشطة والتعاون في بناء معرفتهم وتعلمهم. (الشحات، 2019، ص134)

ويعد التعلم التشاركي الافتراضي ذا أهمية متزايدة في العصر الرقمي، فهو يشجع التفاعل والمشاركة الفعالة بين الطلاب مما يعزز فهمهم للمادة الدراسية ويطور لديهم مهارات التواصل والتعاون، كما يتيح لهم فرصة الاستفادة من وجهات نظر متنوعة وتبادل الخبرات والمعرفة مع زملائهم من خلفيات ثقافية وتعليمية مختلفة، بالإضافة إلى ذلك يساعد هذا النوع من التعليم على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات حيث يشجع الطلاب على تحليل المعلومات وتقييمها واتخاذ القرارات بشكل جماعي.

ومن هنا أصبح الهدف الرئيسي من التربية العلمية الحديثة هو تنمية القدرات العليا للطلاب، وأصبح من الضروري أن يولي المعنيون بالعملية التعليمية اهتماما خاصا بتعليم وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي والمنطقي والعلمي لدى الطلاب.

إذ أن من بين أكبر التحديات التي يواجهها أي نظام تربوي في العالم هي تدريب الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد، فعندما نفكر تفكيراً نقدياً نقوم بتقييم النتائج المترتبة على عمليات تفكيرنا بالإضافة إلى تقييم عملية التفكير نفسها والمنطق الذي اتبعناه للوصول إلى النتيجة التي وصلنا إليها، كما نأخذ في اعتبارنا العوامل المختلفة التي تم مراعاتها أثناء اتخاذ القرار، ومن الجدير بالذكر أن التفكير النقدي هو تفكير هادف حيث يركز على الوصول إلى النتيجة المرغوبة بفعالية. (فطوم، 2022، ص2)

ومن هنا تبرز أهمية التركيز على قضية التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص من قبل مؤسسات التعليم في بلادنا، إذ يعد التفكير الناقد من القضايا التربوية الجوهرية التي تشمل جميع مستويات التفكير العليا ويشكل عاملاً محورياً في تحقيق التقدم والنجاح في القرن الحادي والعشرين، وقد قدم العديد من العلماء المختصين مساهمات مهمة حول هذا الموضوع، حيث وضحو أهمية التفكير الناقد في العملية التربوية وحددوا مهاراته الأساسية وطرق تطبيقه فضلاً عن الأساليب العلمية الأكثر فعالية لاستخدامه، كما أكدت العديد من الدراسات على القيمة الكبيرة للتفكير الناقد في البيئة المدرسية، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة بادي (1980)، ودراسة الدوير (1994) ودراسة الحامولي (1997). (شطة، 2015، ص2).

على ضوء ذلك، يمكن القول إن التفكير الناقد يشكل جوهر التعلم الفعال والنجاح في الحياة فهو يمنح الطلاب القدرة على تحليل المعلومات، تقييمها، واتخاذ قرارات مستنيرة أثناء العملية التعليمية، إذ يلعب التفكير الناقد دوراً حيوياً في تطوير مهارات الطلاب وقدراتهم مما يمكنهم من مواجهة تحديات العالم الحقيقي بثقة وفعالية. علاوة على ذلك، يسهم التفكير الناقد في تنمية الفهم العميق حيث يساعد الطلاب على تجاوز الحفظ السطحي للمعلومات ويشجعهم على فهم أعمق للمفاهيم والأفكار فهم لا يقتصرون على تلقي المعلومات بل يسعون لتحليلها وربطها بمعرفتهم السابقة، مما يعزز من قدرتهم على بناء فهم شامل ومتكامل للموضوع.

ومع ذلك لازال العديد من الطلاب يعانون من ضعف في مهارات التفكير الناقد وهو ما يؤثر على قدرتهم على تحليل المعلومات واتخاذ قرارات منطقية، وقد يعود هذا القصور إلى أساليب التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ والاسترجاع بدلاً من التحليل والتقييم، بالإضافة إلى افتقار الطلاب للتوجيه الفعال من قبل الأساتذة كما أن المناهج الدراسية قد لا توفر فرصاً كافية للطلاب لممارسة التفكير الناقد وحل المشكلات المعقدة، وللتغلب على هذه

التحديات لا بد من إعادة النظر في المناهج التعليمية وتبني طرق واستراتيجيات تدريس حديثة تشجع على التفكير الناقد.

وعلى هذا الأساس، ومن خلال ما سبق نتبادر في أذهاننا فكرة أن التعلم التشاركي الافتراضي يوفر بيئة مثالية لتعزيز التفكير الناقد لدى الطلاب، فهذه البيئة تسمح للطلاب بمشاركة أفكارهم وآرائهم في مناقشات جماعية مع زملائهم وأساتذتهم مما يعزز قدراتهم على التحليل والتفكير النقدي، كما يتيح التعلم التشاركي في البيئات الافتراضية للطلاب التفاعل مع المحتوى الدراسي باستخدام تقنيات متنوعة تشجع الطلاب على التفكير بشكل أكثر عمقا حول المواضيع التي يدرسونها إذ يتعين على الطلاب فحص الأفكار بشكل نقدي وتحديد نقاط القوة والضعف ومناقشة البدائل والاحتمالات المختلفة.

إضافة إلى ذلك، توفر بيئات التعلم التشاركي الافتراضي فرصة لتعلم مهارات التفكير الناقد بشكل جماعي بدلا من الاعتماد الكامل على ما يقدمه المعلم، إذ يشارك الطلاب في بناء المعرفة معا ويتعلمون كيفية التفكير بشكل مستقل وفي نفس الوقت كيفية العمل ضمن فريق لحل مشكلات معقدة فهذا النوع من التعليم يعزز القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة وتطوير حلول مبتكرة للمشكلات التي قد يواجهها الطلاب سواء في دراستهم أو في حياتهم اليومية.

لذا ستحاول الدراسة الحالية التعرض لهذا الموضوع من خلال معرفة وتوضيح العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، حيث تم تقسيم الدراسة إلى جانبين تطبيقي ونظري:

الجانب النظري والذي يحتوي على أربعة فصول فالفصل الأول هو الاطار العام للدراسة والذي تم التطرق فيه إلى إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة، الأهداف والأهمية، مصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة والتعقيب عليها، أما الفصل الثاني جاء تحت عنوان التعلم التشاركي والذي تم التطرق فيه إلى تطوره التاريخي، تعريفه، خصائصه، مراحله، ودور كل من المعلم والمتعلم في التعلم التشاركي، وإسهام التعلم التشاركي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وذكر أهم مميزات وعيوب التعلم التشاركي، أما الفصل الثالث يتعلق بالبيئة الافتراضية حيث تناولنا فيه نشأة التعليم الافتراضي وتعريفه وأهدافه، وكيفية تصميم بيئات التعلم الافتراضي ومتطلباته والوسائل والتقنيات المناسبة لهذا النوع من التعليم والتحديات التي تواجه هذا النوع من التعليم، أما الفصل الرابع فقد خصصناه لمتغير التفكير الناقد وتم التطرق فيه إلى مفهومه، خصائصه، أهميته، العوامل المؤثرة فيه، النشاطات التعليمية الرقمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد....الخ.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصلين الفصل الخامس تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، أدوات الدراسة، عينة الدراسة والخصائص السيكومترية للدراسة وصولاً إلى الدراسة الأساسية التي تم عرض فيها منهج الدراسة، إجراءات الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، أما الفصل السادس فقد تم تخصيصه لعرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها استناداً على الأطار النظري والدراسات السابقة، ثم تقديم استنتاج عام للدراسة واقتراحات، ثم خاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للوراسة

أولاً: الإشكالية

ثانياً: تساؤلات الوراسة

ثالثاً: فرضيات الوراسة

رابعاً: أهمية الوراسة

خامساً: أهداف الوراسة

سادساً: تحديد مصطلحات الوراسة

سابعاً: الوراسات السابقة

7-1- الوراسات السابقة المتعلقة بمتغير التعلم التشاركي الافتراضي

7-2- الوراسات السابقة المتعلقة بمتغير التفكير الناقد

7-3- الوراسات السابقة المتعلقة ببيئة التعلم الافتراضية

ثامناً: التعقيب على الوراسات السابقة

8-1- تلخيص الوراسات السابقة

8-2- التعقيب على الوراسات السابقة المتعلقة بمتغير التعلم التشاركي الافتراضي

8-3- التعقيب على الوراسات السابقة المتعلقة بمتغير التفكير الناقد

8-4- التعقيب على الوراسات السابقة المتعلقة ببيئة التعلم الافتراضية

أولاً: الإشكالية:

يشهد العالم في الوقت الراهن زيادة هائلة في تدفق المعلومات وتطورات علمية ضخمة في مختلف جوانب الحياة العلمية، الاجتماعية، الاقتصادية، والثقافية، فقد أصبح المجتمع اليوم يواجه تدفقا هائلا من المعلومات المعرفية مع تزايد في الكمية والنوعية نتيجة للتقدم التكنولوجي السريع الذي يبدو أنه لا يتوقف عن التجديد والتغيير. هذا التحول جعل من الصعب التحكم في هذه المعلومات وإدارتها كما كان الحال في الماضي وقد نتجت هذه النقلة عن التقدم التكنولوجي والحضاري الذي أثر بشكل كبير على حياة الإنسان حيث شهدت العلوم والاكتشافات قفزات هائلة مما جعل الإنسان يتفوق في معرفته واكتشافاته بشكل يفوق ما تحقق عبر تاريخ طويل من اكتشافات وحضارات كما أن الباحثين والكتاب والمفكرين أصبحوا غير قادرين على الإحاطة حتى بجزء ضئيل مما كتب في تخصصاتهم بسبب تنوع وسائل نشر المعلومات وتعدد اللغات المستخدمة، ليصبح هذا العصر الذي نعيشه بحق "عصر المعلومات".

ومما لا شك فيه أن التغيرات والتطورات المتسارعة التي حدثت شكلت تحديا للتعليم يحمل توجهات تستدعي نوعية جيدة من التعليم تواجه هذه التطورات وتحقق أهدافها كون التعليم مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات، لذا لا بد من تهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تساهم في تزويد الفرد بالتعليم والتدريب الفعال بغية احداث تغيرات في شتى المجالات تعمل على تحسين وتطوير سبل المعيشة، فظهر مصطلح تكنولوجيا التعليم الذي أخذ منحى سريعا في تطوره ليشمل جميع المجالات التعليمية والتربوية كالأجهزة والأدوات والاستراتيجيات التعليمية وكذا طرق التدريس وغيرها، ولهذا أصبح جليا للمهتمين بالتربية ضرورة الاستفادة من هذه التكنولوجيات في العملية التعليمية.

ولا مناص من القول أن تطبيق الاستراتيجيات الحديثة للتعليم له نتائج إيجابية ومؤثرة على المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة حيث أثبتت جديتها في إكسابهم الكثير من المهارات والمعارف المختلفة التي تتعلق بمستواهم العقلي، وتعد استراتيجية التعلم التشاركي من الاستراتيجيات الحديثة التي هدفها الرئيسي تحفيز المشاركة الفعالة وتبادل المعرفة والخبرات بين الطلاب مما يساهم في تحسين فهم المواد وتطوير مهارات التفكير وحل المشكلات حيث تشجع هذه الاستراتيجية على استخدام التقنيات الحديثة التي تشد انتباه المتعلم وتجذبه إليها .

من زاوية أخرى، لا يعتمد التعلم التشاركي على المعلم كمصدر وحيد للمعلومة بل يتحول دوره من مجرد مزود للمعرفة إلى دور الموجه والمنظم والمساعد، كما أنه لا يقتصر على مجموعة محدودة من الطلاب بل يشمل تفعيل جميع الطلاب بكافة قدراتهم العقلية والدراسية التي يتم اكتشافها وتنميتها بواسطة الطالب نفسه، إذ يتضمن هذا النهج استخدام أساليب تفاعلية مثل المناقشات الجماعية والأنشطة التحفيزية، وقد جعلت هذه التقنية المهتمين

في مختلف أنحاء العالم يدركون إمكاناتها الكبيرة، معتبرين أنها فرصة هامة ينبغي استثمارها لتحقيق تحول نوعي في العملية التعليمية.

وعلى إثر هذا يمكن ربط واقع البيئة الجامعية بواقع افتراضي تيسره المعطيات التقنية الحديثة، وهذا ما أشار إليه بيسيوني (2015) إلى أهمية استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي للاستفادة منها في التغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمين وتطوير أساليب التعلم وتنوع طرق التدريس لتتناسب مع متطلبات العصر الذي نعيش به لذا لابد من توظيف تقنية الواقع الافتراضي التي تعتمد على بيئة محاكاة ثلاثية الأبعاد توفر التفاعل بالرؤية أو بالصوت أو عن طريق اللمس كأنها علم خيالي. (يونس، 2022، ص 271)

وتأسيسا على هذا جاء التعليم الافتراضي في الجامعات والذي يعد إحدى الطرق الحديثة المستخدمة في التدريس يتم من خلاله استخدام التكنولوجيا والانترنت لتقديم المحتوى التعليمي والدروس والمحاضرات والمناقشات الجماعية واكمال المهام التعليمية في فصول افتراضية دون الحاجة إلى حضور جسدي في مكان محدد. وفي هذا الصدد أوضح صالح (2013) أن التعليم الافتراضي يستطيع الطالب من خلاله الحصول على قدر أكبر في التحكم حيث أنه مصمم على أساس المحتوى النوعي وآلية تقديم المادة على النحو الأفضل بما يتناسب تماما مع المحتوى وهذه العلاقة المطردة تجعل هذه التجربة دائمة التطور فكلما زادت التجربة تحسن الأداء وتحسنت النتائج. (صالح، 2013، ص 481)

وتعد الفصول الافتراضية فصول شبيهة بالفصول التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب ولكنها على الشبكة العالمية للمعلومات حيث لا تتقيد بزمان أو مكان وعن طريقها يتم استحداث بيانات افتراضية بحيث يستطيع الطلاب التجمع بواسطة الشبكات للمشاركة في حالات تعلم تعاونية (الجراح، 2020، ص 24). كما تعرف أيضا " بأنها أحد أنظمة التعليم التقنية التي تشمل أنظمة الكترونية تتيح التفاعل مع المعلم بالصوت والصورة من خلال عرض كامل للمحتوى التعليمي للفصل التخلي من خلال الانترنت أو على الهواء مباشرة" (المنشري، 2011، ص 8). فيفضل هذه التقنية يستطيع الطالب أن يعايش العالم الواقعي للمدرسة الافتراضية من خلال المعلومات والبيانات والصور والأشكال والتواصل المباشر مع المعلم سواء كان تواصل متزامنا أو غير متزامنا مما يجعل المتعلم أكثر إيجابية ومشاركة مع بعض أقرانه المتعلمين في ذلك النوع من التعليم.

ومن الجدير بالذكر أن بيئة الفصل الافتراضي من أنسب البيئات التعليمية، فهي بيئات تقدم امتداد للخبرات الحياتية الواقعية، مع إتاحة درجات مختلفة من التعامل والأداء للمهمة المطلوبة، كما تسهم في تقديم تعليم أكثر تشويقا وتعمل على تضيق الفجوة بين المعرفة وتطبيقها وتوفر خبرات بديلة يصعب أو يستحيل اكتسابها في الواقع الحقيقي، كما تدعم هذه البيئات استراتيجيات حديثة مناسبة تعمل على انجاح عملية التعلم وتحقيق الأهداف

المرجوة، ومن بين هذه الاستراتيجيات التعلم التعاوني، التعلم النشط، العصف الذهني، التعلم بالمشروعات، والتعلم التشاركي، وكلها تمكن المتعلمين من التفاعل معها بصورة تماثل ما يحدث في الواقع.

وتعد بيئة التعلم الافتراضية بيئة مناسبة لاستراتيجية التعلم التشاركي الذي يعرف على أنه علم من العلوم المعنية بدراسة كيف يتمكن المتعلمون من التعلم جنباً إلى جنب بمساعدة أجهزة الكمبيوتر أو بمساعدة التكنولوجيا لضمان تحسين عملية التعلم وتوظيف العمل الجماعي حتى يستطيع المتعلمون مناقشة أفكارهم وطرح آرائهم، مما يتيح عملية تبادل للأفكار والمعلومات، ويعطى اهتمام لوجهات النظر المتعددة والمختلفة والمتعلقة بموضوع التعلم.

(فالتة، 2019، ص44)

كما يتم من خلال التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية اشراك المتعلمين في أنشطة التعلم الإبداعي وبنية المقرر مع التركيز على التحفيز والتعلم النشط، وتستخدم أدوات التشارك في مساعدة المتعلمين على العمل والتعلم عبر الويب من خلال تبادل الأفكار، فلم تعد النظرة إلى الابتكار والابداع كأحد ثمار العبقرية الفردية المنفصلة عن تأثيرات المجتمع فحسب، بل أصبح العمل الجماعي في اكتساب المعرفة وتطبيقها رافداً أقوى في تنمية المواهب الفردية أيضاً، حيث تظهر التغذية الراجعة في التعلم التشاركي كنشاط إضافي يضاف إلى خبرة المتعلم مما يؤدي إلى تنمية التحصيل المعرفي والمهارات العملية وأيضاً الثقة في النفس والتفاعل مع الآخرين

بنجاح. (السيد، 2016، ص05)

ومن النقاط الهامة التي تميز بين التعليم التقليدي والتعليم الحديث كما ذكرها (زيوش، 2013) اهتمام الأول بحفظ المعلومات وتلقينها، واهتمام الثاني بجوانب أشمل من شخصية الفرد كتنمية تفكيره الناقد والابتكاري وتغيير اتجاهاته وتغيير شخصيته بصفة عامة.

وتأسيساً على هذا أصبح التفوق والرقى في مجال التعليم هو الأساس لازدهار المجتمعات، فالمجتمع البشري المعاصر يحتاج إلى أفراد قادرين على التكيف مع المستجدات في ظل الوتيرة المتسارعة في القرن الحادي والعشرين، ولذلك ينبغي من مصممي التعليم مساندة هذه التغيرات وحتمية التطوير المستمر أثناء تصميمهم المنظومة التعليمية بغية تربية انسان عصري ذو تفكير سليم مزود بأساليب ومهارات متوافقة مع خصائص عصره.

ويرى عبد السلام (2020، ص9) أن مسألة التفكير احتلت مكانة كبيرة ورئسية عند كثير من العلماء والتربويين نظراً لأهميته في حياة البشر وتقدمها، فقد كان التفكير ولا زال يلعب دوراً أساسياً ومهماً في إيجاد حلول للعقبات التي يواجهها الانسان في حياته اليومية ورسم ملامح حياته المستقبلية.

وتؤكد غواس (2013) أن تعليم التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص أصبح أمراً بالغ الأهمية في العصر الحالي وذلك للتمييز بين الحقائق والادعاءات التي تقتدر إلى أساس علمي، فقد باتت حاجة الحفظ واسترجاع كميات

ضخمة من المعلومات أقل أهمية مقارنة بما كانت عليه في السابق خاصة في مجتمع اليوم الذي يعتمد بشكل كبير على الوسائل التكنولوجية المتقدمة، ويظهر التوجه نحو التجديد السريع والبحث عن التنافس كأحد السمات البارزة ويمكن تحقيق هذا التوجه من خلال تنمية قدرات الطلاب على إجراء عمليات التحليل والتقييم للمعلومات التي يواجهونها، وبالتالي العمل على نقدها بشكل نقدي.

إذ تساعد القدرة على التفكير الجيد الأفراد على التكيف بشكل أفضل من أولئك الذين يفتقرون لهذه القدرة فالمعرفة وحدها لا تكفي للتعامل مع الأحداث بل لابد من تطبيقها بشكل فعال، كما أن تعدد الخيارات المتاحة أمام الفرد يضعه في مواجهة مسؤولية اتخاذ القرار السليم، فالتفكير الناقد يتطلب القدرة على تقييم البدائل المتاحة بدقة وموضوعية واختيار الأنسب بينها وهذه هي جوهر مهارة التفكير الناقد التي تعتمد على قدرة الشخص في قياس وتقويم الخيارات بطريقة صحيحة. (شنطاوي، 2003، ص 01).

ومن هنا تزايد الاهتمام بالتفكير الناقد في العديد من دول العالم مثل كندا، بريطانيا، إيرلندا، أستراليا ونيوزيلندا، حيث أصبح هذا المفهوم محورا أساسيا في كثير من الدراسات والأبحاث، وقد بدأ الاهتمام الجاد بالتفكير الناقد بين عامي (1910 و 1929) من خلال أعمال جون ديوي الذي استخدم مجموعة من المصطلحات ذات الصلة مثل "التفكير التأملي" و"التساؤل" للدلالة على هذا النمط من التفكير، وفي الفترة ما بين (1940 و 1960) قدم إدوارد جلاسير وآخرون تعريفاً أوسع وأكثر شمولاً لمفهوم التفكير الناقد مشيرين إلى أنه يتضمن فحص وتحليل العبارات والأفكار، ورغم ذلك فقد ساد بعض الخلط بين التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات، إلى أن ميز (إنيس 1962) بينهما موضحاً أن التفكير الناقد ينطلق من وجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة ينبغي تحليلها، بينما يبدأ حل المشكلات بوجود مشكلة تستلزم التوصل إلى حل مناسب لها، وقد أسهم هذا التطور المفاهيمي في إبراز أهمية التفكير الناقد ما دفع صحيفة نيويورك تايمز إلى نشر مقال يؤكد ضرورة إدماجه في مناهج التعليم العام داعية المؤسسات التربوية والمهتمين بالشأن التعليمي إلى أخذه على محمل الجد نظراً لدوره الحيوي في دعم عملية التعلم في مختلف مراحلها. (زعت، 2018، ص 84)

وعلى هذا الأساس يعتبر التفكير أحد التوجهات الحديثة للأنظمة التربوية، الذي يعمل على تنمية قدرات الطلاب على المناقشة والحوار والقدرة على التواصل والتفاوض مع الآخرين فهو يساهم في اكساب المتعلمين مرونة وموضوعية في حل المشكلات والانفتاح العقلي ويساهم في تطوير مهارات الطلبة وتأهيلهم للنجاح في هذا العالم. فبفضل التفكير الناقد يتمكن الطلاب من الدفاع عن أنفسهم وتبرير قيمهم الفكرية والشخصية، كما يستطيعون نقد وجهات نظر الآخرين ومن خلال هذه العملية يمكن للأفراد التمتع بحياة منتجة ومسؤولة ومتوازنة إذ يتضمن ذلك توفير المعلومات، صياغة الفرضيات، حل المشكلات، تقييم الأدلة، واستخلاص النتائج، وبعبارة أخرى

يصبح الطلاب أفرادا قادرين على الاعتماد على أنفسهم ومسؤولين عن مواجهة تحديات عالم دائم التغير ومليء بعدم اليقين. (HENRY SANCHEZ ET AL ,2008, P 5)

ولهذا فإن امتلاك التفكير الناقد يعتبر هدفا تعليميا ضروريا ومطلبا تربويا يسعى المربون إلى تحقيقه وتنميته لدى المتعلمين في عصر تتزايد فيه التطورات في مجال العلم والتكنولوجيا وثورة المعلومات وتدفقها فالشخص الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد يكون مستقلا في تفكيره ويمكنه اتخاذ القرارات الصحيحة ويحكم على الأمور وفق معايير واضحة ومحددة.

ومن هنا انطلق العديد من الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية باختلاف مدارسهم إلى البحث عن طرق تطوير العملية التعليمية فظهرت العديد من الاتجاهات التي تؤكد على ضرورة تنويع استراتيجيات التعلم خاصة مع كل هذه التطورات السريعة والثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي الذي قد يؤثر تفكيره واتجاهاته ومهاراته وخاصة مهارة التفكير الناقد التي تعتبر واحدة من الاسهامات التي تؤثر بشكل كبير في ارساء الأسس المعرفية والشخصية للطالب، ومن جهة أخرى فإن التعليم من أجل تنمية التفكير الناقد يتطلب مناهج تشاركية تحفز المتعلمين وتحثهم على التغيير في سلوكهم وتمكنهم من التحليل والتفسير والاستنتاج واتخاذ القرارات الصحيحة.

ومن هنا انطلقت هذه الدراسة للكشف عن التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وعلاقته بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة من التساؤل الرئيسي التالي: ما علاقة التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

ثانيا: تساؤلات الدراسة:

وينبثق عن التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية المتمثلة فيما يلي:

-ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

-ما مستوى استخدام التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية لدى طلبة الجامعة؟

-هل توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والافتراضات لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

-هل توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفسير لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

-هل توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

-هل توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنتاج لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

-هل توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وتقويم الحجج لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

ثالثاً: فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة الأولى:

✓ توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

الفرضيات الجزئية:

✓ مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة متوسط.

✓ مستوى استخدام التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية لدى طلبة الجامعة متوسط.

✓ توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والافتراضات لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

✓ توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفسير لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

✓ توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

✓ توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنتاج لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

✓ توجد علاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وتقويم الحجج لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: أهمية الدراسة:

1) يستعرض البحث التعلم التشاركي القائم على البيئة الافتراضية ومهارات التفكير الناقد، اللذين يعدان من العوامل الأساسية في العملية التعليمية، ويتطلبان دراسة معمقة لفهم علاقتهما وتفاعلهما.

2) يساهم البحث في تقديم معلومات قيمة حول أهمية التعلم التشاركي في بيئات التعلم الافتراضية ودور مهارات التفكير الناقد في تعزيز الفهم والتعلم.

- (3) أن تطبيق استراتيجية التعلم التشاركي في بيئات التعلم الافتراضية يمكن أن يفيد المختصين في التدريس بصفة عامة، وطلبة الجامعة بصفة خاصة.
- (4) يسهم في إثراء المكتبة الوطنية والعربية بدراسة جديدة تضاف إلى الدراسات السابقة، وتعتبر نقطة انطلاق لدراسات مستقبلية في هذا المجال.
- (5) تركز الدراسة على فئة مهمة من المجتمع، وهم طلبة الجامعات، الذين يمثلون شريحة مهياة لمواجهة التحديات المستقبلية والمساهمة في سوق العمل بمختلف المجالات.
- (6) في ضوء النتائج المتوقعة، قد يسهم البحث في تقديم توصيات تثير اهتمام الباحثين، مما يحفزهم على إجراء دراسات وصفية وتجريبية يمكن أن تُفيد في تطوير وتحسين أساليب التعلم والتعليم.

خامسا: أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- (1) التعرف على العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على البيئة الافتراضية ومهارات التفكير الناقد.
- (2) التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.
- (3) التعرف على مستوى استخدام التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية لدى طلبة الجامعة
- (4) التعرف على العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والافتراضات لمهارات التفكير الناقد.
- (5) التعرف على العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفسير لمهارات التفكير الناقد.
- (6) التعرف على العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط لمهارات التفكير الناقد.
- (7) التعرف على العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنتاج لمهارات التفكير الناقد.
- (8) التعرف على العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وتقويم الحجج لمهارات التفكير الناقد.

سادسا: تحديد مصطلحات الدراسة:

1) تعريف التفكير الناقد:

ويعرف اجرائيا:

يعرف التفكير الناقد على أنه عملية عقلية منظمة يظهر فيها طلبة الجامعة القدرة على فهم المعلومات وتقييمها باستخدام مهارات (التعرف على الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج) وقد قامت الباحثة ببناء المقياس المستخدم لقياس التفكير الناقد، ويحدد من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب على مقياس التفكير الناقد.

2) التعلم التشاركي الافتراضي:

وتعرف اجرائيا:

على أنها استراتيجية تعليمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية تمكن طلبة الجامعة من العمل معا لتحقيق أهداف تعلم محددة، وقد قامت الباحثة ببناء المقياس المستخدم لقياس التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية، ويحدد بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب من المقياس، والذي يضم الأبعاد الفرعية التالية:

- **المشاركة:** وتعني أن يكون الطالب جزءا نشطا في عملية التعلم، فهي الخطوات والأنشطة العملية التي يقوم بها الطلبة ضمن البيئة الافتراضية للمشاركة مع زملائهم والمعلم لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة.
- **التفاعل:** ونقصد به تبادل الأفكار والآراء بين الطلبة وبين الطالب والأستاذ خلال الأنشطة التعليمية لتعزيز التواصل بين الطلاب، وبينهم وبين الأساتذة ضمن بيئة تعليمية افتراضية.
- **الاستثارة:** وهي الخطوات العملية التي تنفذ لتحفيز الطلاب وإشراكهم بفاعلية في العملية التعليمية، وإثارة فضولهم وتعزيز دافعيتهم للتعلم من خلال تقديم أنشطة وأدوات تشجع على التفكير والنقاش والتفاعل الجماعي.
- **التعاون:** ونقصد به كيفية عمل الطلاب معا في مجموعات لتحقيق أهداف التعلم، فهو منهجي منظمة لتنفيذ المهام وتوزيع الأدوار والمسؤوليات باستخدام الأدوات والمنصات الافتراضية.
- **التفكير النقدي:** وهو عملية تحليلية ومنطقية، يقوم بها الطلاب ضمن بيئة تعليمية افتراضية، حيث يتبادلون فيها الآراء، يناقشون الأفكار، ويقيمون الحجج والمعلومات للوصول إلى استنتاجات مدروسة ومبنية على أسس قوية.

- استخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية: وتتضمن توظيف الأدوات الرقمية والمنصات الإلكترونية بطريقة منسقة لتحقيق أهداف التعلم التشاركي.

سابعاً: الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات المتعلقة باستراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني:

7-1-1: الدراسات العربية:

- دراسة وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي (2015):

بعنوان أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الاتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التعلم التشاركي عبر الويب في كل من فاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الاتقان لدى طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم، ولقد تم تطبيق المقياسين قبل التعلم التشاركي وبعده على عينة تكونت من (26) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا. وقد أظهرت النتائج أن التعلم التشاركي عبر الويب أدى إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى دافعية الاتقان لدى طلاب عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى دافعية الاتقان.

- دراسة الغامدي وعافشي (2018):

بعنوان فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية بيئة تعليمية تشاركية في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتم استخدام اختبار التفكير الناقد طبقا قبلها وبعديا على عينة تكونت من (12) طالبة تم اختيارهن من مقرر استراتيجيات تدريس الرياضيات وتقييمها بطريقة قصدية، وتم استخدام المنهج شبه تجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد الكلي وكل من مستوى التعرف على الافتراضات وتقويم المناقشات والتفسير والاستنباط والاستنتاج تعزى لطريقة التدريس.

• دراسة الجريوي (2019):

بعنوان فاعلية استخدام التعلم التشاركي الالكتروني لتطوير المهارات العملية لطالبات السنة التأسيسية في مقرر التعلم الالكتروني بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالعراق، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام التعلم التشاركي الالكتروني لتطوير المهارات العملية لطالبات السنة التأسيسية في مقرر التعلم الالكتروني بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة وتم اعداد بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمهارات العملية داخل بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الالكتروني التشاركي المقترحة لصالح القياس البعدي.

• دراسة محارب علي محمد الصمادي (2020):

بعنوان أثر استخدام التعلم التشاركي في إكساب طلبة الدراسات العليا بجامعة اليرموك لمفاهيم ومهارات التنور التكنولوجي الأردن، وقد هدفت الدراسة إلى تنمية كلا من مفاهيم ومهارات التنور التكنولوجي لدى طلبة برنامج الماجستير في قسم المناهج والتدريس بجامعة اليرموك، وتكونت العينة من طلبة برنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس والبالغ عددهم (40) طالب وطالبة باستخدام التعلم التشاركي الالكتروني والذي صمم وفق أسلوبين: هما النمذجة والتسقيط، حيث تم تقديم (20) نشاطا تشاركيا بين الطلاب توزعت على (9) جلسات تدريبية، واستبيان لقياس الوعي بمفاهيم التنور التكنولوجي، وبطاقة ملاحظة لقياس درجة امتلاك الطلاب لمهارات التنور التكنولوجي قبل وبعد تطبيق البرنامج التشاركي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي.

وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين الأداء القبلي والبعدي على مقياس الوعي بمفاهيم التنور التكنولوجي، وعلى بطاقة ملاحظة مهارات التنور التكنولوجي ولصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية استراتيجية التعلم التشاركي الالكتروني في تنمية كلا من مفاهيم ومهارات التنور التكنولوجي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة اليرموك، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التعلم التشاركي في تنمية مفاهيم ومهارات التنور التكنولوجي لدى طلبة الدراسات العليا، وعقد دورات مكثفة لأعضاء هيئة التدريس حول تصميم بيئات التعلم التشاركي لتمكينهم من تنمية مهارات التنور التكنولوجي لدى طلبتهم.

• دراسة هالة الحاج الأمين سليمان (2020):

بعنوان دور استراتيجيات التعلم التشاركي الإلكتروني المستندة إلى تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية إدارة مهارات المعرفة الشخصية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة نجران، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على دور استراتيجيات التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة نجران من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الدراسة استبانة الكترونية تم توزيعها عبر تطبيق الواتساب على عينة قوامها 80 طالبة، كما استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي.

وقد أشارت النتائج أن مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني لدى طالبات الدراسات العليا جاءت بدرجة متوسطة، وأن مستوى استخدام بعض تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية جاءت بدرجة ضعيفة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في استجابات أفراد العينة لصالح المستوى الثالث.

• دراسة نجوان أبو اليزيد مدني موسى (2022):

بعنوان فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على نمطي التعلم التشاركي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والتقبل التكنولوجي (TAM) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نمطي التعلم التشاركي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، والتقبل التكنولوجي (TAM) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي ذو القياس القبلي والبدي للجوانب المعرفية والأدائية للمجموعتين التجريبيتين من خلال اختيار معرفي تحصيلي بطاقة ملاحظة، بطاقة تقييم منتج تصميم الاختبارات الإلكترونية، مقياس التقبل التكنولوجي، واستخدام نموذج عبد اللطيف الجزار (2014)، على عينة تكونت من (40) طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم العام بقسم المناهج وطرق التدريس شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة طنطا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين إحداها نمط تعين قائد للمناقشة والأخرى نمط فكر زواج شارك، حيث تم الاعتماد على منهج البحث التطويري، والذي يتضمن المنهج الوصفي التحليلي الإعداد الإطار النظري للدراسة، وكذلك المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نمطي التعلم التشاركي على المتغيرين التابعين، وهما: مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية باستخدام Moodle Cloud والتقبل التكنولوجي.

وأُسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى تعيين قائد للمناقشة)، في التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة لإنتاج وتصميم الاختبارات الإلكترونية والتقبل التكنولوجي، وهذا يدل على أن تأثير البرنامج التدريبي الإلكتروني ذو فاعلية أكبر من فاعليته على المجموعة التجريبية الثانية (فكر زواج شارك)، كما جاءت توصيات الدراسة بالاهتمام بتصميم برامج تدريبية إلكترونية قائمة على أنماط التعلم التشاركي بصفة عامة، ونمطي التعلم التشاركي تعيين قائد للمناقشة، وفكر زواج شارك بصفة خاصة ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية على المستوى التطبيقي في تصميم برامج تدريبية إلكترونية تعليمية قائمة على أنماط تعليمية مختلفة لتنمية مهارات أخرى ومقررات دراسية أخرى، ومستوى التقبل التكنولوجي لدى طلاب الدراسات العليا بصفة عامة وطلاب الدبلوم العام شعبة تكنولوجيا التعليم بصفة خاصة بكلية التربية، وكذلك الاهتمام بتدريب طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم على مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية.

• دراسة حسناء الأسمر فخري أحمد عيسى (2023):

بعنوان متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم التشاركي الإلكتروني مع جماعات الشباب الجامعي بمؤسسات التدريب الميداني، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق الاستراتيجية للتعلم التشاركي وصولاً إلى تحديد المقترحات التي يمكن من خلالها الحد من المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم التشاركي الإلكتروني مع جماعات الشباب الجامعي بمؤسسات التدريب الميداني، وقد استخدمت الدراسة استبيان على المعيدين والمدرسين المساعدين بكليتي الخدمة الاجتماعية بجامعة بني سويف، وهذه الدراسة من الدراسات الوصفية باستخدام منهج المسح الاجتماعي الشامل.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه من أهم متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم التشاركي الإلكتروني بالترتيب (المتطلبات المعرفية) بوسط مرجح وقدره (2.63)، يليها في الترتيب الثاني المتطلبات التدريبية بوسط مرجح وقدره (2.59)، يليها في الترتيب الثالث من المتطلبات القيمية بوسط مرجح وقدره (2.54) يليها في الترتيب الرابع المتطلب المهاري بوسط مرجح وقدره (2.53) وفي الأخير المتطلبات التكنولوجية بوسط مرجح وقدره (2.59)، واثبتت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام للمعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم التشاركي الإلكتروني (2.48) وهو متوسط مرتفع وكانت الصعوبات على نحو الترتيب التالي، جاءت في الترتيب الأول صعوبات مرتبطة بالطلاب بمتوسط وقدره (2.54) يليها في الترتيب الثاني صعوبات ترجع للمؤسسة بمتوسط وقدره (2.51) وفي الأخير صعوبات مرتبطة بالمشرفين بمتوسط وقدره (2.3).

• دراسة البلوي، الشهيل (2024):

بعنوان درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركية الالكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بحائل، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركي الالكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بحائل، وقد استخدمت الدراسة استبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (222) معلمة من معلمات التعليم الابتدائي بحائل، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركي الالكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بحائل، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية لصالح من هم أقل من خمس سنوات ومن لديهم خبرة لصالح المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية، كما أشارت النتائج لوجود معوقات على رأسها عدم توافر بنية تحتية مناسبة لشبكات الانترنت بالمدارس.

7-1-2: الدراسات الأجنبية:

• دراسة كيفين (Kevin 2009):

بعنوان أثر التعلم التشاركي في بيئات التعلم الافتراضية على مهارات تحليل المشكلات، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي على الانترنت في تدريس مناهج المحاسبة على اتجاهات الطلاب نحو حل المشكلات في التعليم الفني، وتم تطبيق مقياس حل المشكلات على عينة تضمنت (159) طالبا وطالبة من مدرسة التقنية في تايوان، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم التشاركي عبر الانترنت بالطريقة الحلقية، مقابل طريقة المحاضرات (التقليدية)، كما تم استخدام المنهج التجريبي.

وأُسفرت النتائج بوجود اختلافات بين المجموعتين لصالح التجريبية في: الثقة في حل المشكلة وضبط الذات، التفاعل، والتماسك بين أفراد المجموعة، كما توصلت النتائج إلى أن التشارك الالكتروني يخلق جو تنافسيا يحفز على التفكير الناقد والابداعي للطلاب.

• دراسة بريندلي (brindley, 2009):

بعنوان انشاء مجموعات تعليمية تشاركية فعالة في بيئة عبر الانترنت لدى طلاب برنامج الماجستير للتعلم عن بعد، وقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية المجموعات التشاركية الصغيرة في بيئة التعلم الافتراضية، على تحسين

المهارات ومستوى مشاريع الطلاب، ومشاركتهم داخل مجموعة العمل، وتكونت العينة من طلاب برنامج الماجستير للتعليم عن بعد بجامعة مارييلاند وأولدنبرج، كما تم استخدام المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التعلم التشاركي عبر الانترنت وعمق التعلم، وتنمية مهارات فريق العمل، وأن التعلم التشاركي عبر الانترنت يزيد من الإحساس بالجانب الاجتماعي، مما يؤثر إيجاباً على رضا المتعلم وإحساسه بالمعلومة.

• دراسة مورنو (Moreno,2013):

بعنوان فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي في اكتساب بعض المهارات الأساسية في كرة القدم، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني في اكتساب بعض المهارات الأساسية في كرة القدم لطلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة البحث من (34) طالب من المرحلة الثانوية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي.

وأظهرت النتائج أنه: يؤثر أسلوب التعلم التشاركي الإلكتروني على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية في كرة القدم.

• دراسة أورورا وآخرون (orara,et.al2014):

بعنوان استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي لتعزيز الابداع لدى الطلاب في البيولوجيا الثانوية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تأثير استخدام استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني (cel) على مستويات الابداع لدى طلاب المرحلة الثانوية في كينيا، وتم تطبيق اختبار لقياس الابداع على عينة شملت (200) طالب من أربع مدارس ثانوية في مقاطعة ناكور، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات تجريبية وضابطة، حيث خضعت المجموعات التجريبية للتدريس باستخدام CEL بينما استخدمت المجموعات الضابطة طرق التدريس التقليدية وتم اتباع المنهج التجريبي في هذه الدراسة.

وقد أظهرت النتائج أن استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي في تدريس علم الأحياء في المدارس الثانوية يشجع على الابداع لدى المتعلمين، وهذا يعني أن يتم تشجيع المتعلمين على التفكير في طرق بديلة أخرى للنظر في القضايا بدلاً من اتباع الطرق الروتينية، وأيضاً رجحت الدراسة أن يرافق الارتفاع في قدرات المتعلمين الابداعية ارتفاع في مستوى الانجاز أيضاً، وأوصت نتائج الدراسة أنه يجب على الإداريين التربويين وواضعي المناهج الدراسية التأكيد على استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي في تدريس الأحياء والعلوم وغيرها لتحسين فعالية

المعلمين، وينبغي على المؤسسات التعليمية تدريب المعلمين أيضا حتى يتمكنوا من استخدام هذه الاستراتيجيات، مما يفتح المجال أمام المعلمين لجعل صفوفهم أكثر إثارة للاهتمام من خلال تخصيص المهام الابداعية وبالتالي تحقيق التعلم التشاركي.

7-2-الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير التفكير الناقد:

7-2-1- الدراسات الأجنبية:

• دراسة مارتيا كيهلير (Kehler. Marietta1982):

بعنوان تأثير برامج للطلاب الموهوبين في المدارس الثانوية على التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات الجنس التحصيل الأكاديمي، تقدير المعلمين الخصائص السلوك، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أثر برنامج خاص للموهوبين في المدارس الثانوية على تقدم ذي دلالة للتفكير الناقد ومقارنة الفروق بين الجنسين، الذكاء التحصيل الدراسي دراسة الفروق في تقديرات المعلمين الخصائص السلوك والتحصيل الأكاديمي للطلاب، الذكاء، التفكير الناقد، وتم استخدام اختبار تقييم واطسون - جليسر للتفكير الناقد، مقياس العملية تقدير الخصائص السلوكية المتعلقة بالطلبة المتفوقين على عينة تتكون من 132 طالب وطالبة من المدارس الثانوية العليا الذين يدرسون برنامج الموهوبين في مقاطعة بالاسكي Pulaski بولاية أركانساس.

وأُسفرت نتائج الدراسة أن هناك زيادة دالة في التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين المشاركين في البرنامج الذي يحتوي على بعض المقررات الخاصة بالموهوبين، كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي والقدرة على التفكير الناقد.

• دراسة (Stward and Al-Abdulla1989):

بعنوان التفكير الناقد وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد والأداء الأكاديمي للطلاب من الذكور والإناث، وتم استخدام اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد والذي ينقسم إلى الاستدلال التعرف على الافتراضات - الاستنباط - التفسير - تقييم الحجج على عينة مكونة من (108) من الذكور، (130) من الإناث، وتم استخدام المنهج الوصفي.

وأُسفرت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وكل من الاستدلال، والتفسير وتقييم الحجج. كما أشارت النتائج إلى أن القدرة على الاستنتاج وتقييم الحجج تسهم إسهاما في الأداء الأكاديمي

الطلاب الجامعة، وكذلك إلى وجود فروق تعزى إلى الجنس، حيث أن الذكور أكثر تفوقاً فيما يتعلق بالقدرة على الاستدلال، بينما تتفوق الإناث في الاستنباط وتقييم الحجج.

• دراسة (Facione & et al 1995):

بعنوان التوجه نحو التفكير النقدي، وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء الميل أو النزعة نحو التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة والتي تضمنت (587) طالباً وطالبة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

وأُسفرت نتائج هذه الدراسة من خلال استخدام التحليل العاملي إلى وجود سبعة عوامل تدفع طلبة الجامعة نحو توظيف مهارات التفكير الناقد في الدراسة الجامعية، وهذه العوامل هي: البحث عن الحقيقة، الثقة بالنفس في القدرة على التفكير الناقد، الانفتاح العقلي، حب المعرفة، التحليل، النضج المعرفي، النظامية.

• دراسة (Lee Andrew Ann 1998):

بعنوان التفكير الناقد للألفية الجديدة - ضرورة العملية التعليمية، وقد هدفت الدراسة إلى إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير بطريقة ناقدة، والقراءة بطريقة ناقدة، وذلك بهدف الدخول في الألفية الجديدة كما تؤكد الدراسة على دور الجامعات في تفعيل حلقات البحث العلمي وتنظيم ورش العمل التي تحتم بدمج الأبعاد النظرية والعملية التعليم عمليات التفكير التحليلي الناقد. وتضم ورشات العمل تسع حلقات دراسية مدتها 75 دقيقة، تهدف إلى تنمية التفكير الناقد في: تصنيف بلوم، الفرق بين الواقع والرأي العناصر الأساسية للتحليل، البراهين، التفكير المتباين، أنواع الحجج والمغالطات، كيف تؤثر الثقافة على عمليات التفكير، كيفية فك الرموز وكيفية دمج البيانات في عملية البحث.

وقد أظهرت النتائج أنه بعد الانتهاء من هذه الحلقات، قد حقق الطالب نجاحاً بنسبة 80% من الدورات التسع.

• دراسة (Shaabani, F, Maktabi, H, Yeylagh, Shehni, M 2012):

بعنوان العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والإبداع مع التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والإبداع مع التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى في جامعة شهيد جمران في الأهواز بإيران، وتم استخدام إبداع عابدي واستبيان الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ونموذج B من اختبار مهارات التفكير الناقد في كاليفورنيا على عينة تكونت من 240 طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية متعددة المراحل، كما تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة.

وأظهرت النتائج الارتباط البسيط أن الإبداع ومكوناته أي المرونة والطلاقة والتفصيل وكذلك الفاعلية الذاتية الأكاديمية، كانت لها علاقة إيجابية وهامة بالتفكير الناقد كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن متغيرات مثل المرونة والطلاقة والتفصيل والاكتفاء الذاتي الأكاديمي لعبت دوراً رئيسياً في التنبؤ بالتفكير الناقد.

7-2-2- الدراسات العربية:

• دراسة عفانة (1998):

بعنوان معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بمدينة غزة، ومعرفة أثر كل من جنس الطلبة وتخصصهم، ومستواهم الأكاديمي، وتم تطبيق اختبار (فاروق عبد السلام وممدوح سليمان للتفكير الناقد)، حيث تكون الاختبار من (150) فقرة موزعة على خمسة أبعاد للتفكير الناقد هي: التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، وتقييم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج على عينة بلغت (271) طالباً وطالبة، حيث تم اختيار طلبة درجة البكالوريوس بالطريقة العشوائية، وجميع طلبة الدراسات العليا (الدبلوم الخاص)، وتم قياس مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة، كما تم استخدام المنهج الوصفي.

وقد أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة قد وصل إلى (0.61) وهو أدنى من مستوى التمكن المقبول في مثل هذه المرحلة والذي يساوي (0.81) على الأقل، كما توجد علاقة موجبة بين مستوى مهارات التفكير الناقد ومعدلات الطلبة التراكمية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع التخصص (علمي وأدبي) وذلك لصالح الطلبة من ذوي التخصص العلمي، وكذلك أظهرت الدراسة وجود فرق في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح طلبة الدراسات العليا.

• دراسة مرعي ونوفل (2007):

بعنوان "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا"، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة ما مدى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد، ومعرفة الفروق بين الطلبة في مهارات التفكير تعزى لمتغير الجنس والمستوى، وقد استخدمت الدراسة اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000)، حيث طبقت الدراسة على جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) طلاب وطالبات يمثلون المستويات الدراسية الأربعة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته.

وقد أشارت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد بـ(80%)، كذلك وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال والتقييم. وأوصت الدراسة بتدريب طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة على امتلاك مهارات التفكير الناقد.

• دراسة ظافر بن دريس الدوسري (2008):

بعنوان مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة عند طلبة الصف الثالث ثانوي بالمملكة العربية السعودية، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة عند طلبة الصف الثالث ثانوي.، وقد أجريت الدراسة على طلاب الصف الثالث ثانوي بقسم العلوم الطبيعية في محافظة الزلفي بالمملكة العربية السعودية والذي بلغ عددهم (152) طالب، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد عند طلبة الصف الثالث ثانوي أقل من الحد المقبول (متدن) كما توجد علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التفكير الناقد في الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات، كذلك أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التفكير الناقد في الرياضيات واختبار القدرات، توجد علاقة ارتباطية ضعيفة وموجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين اختبار القدرات والتحصيل الدراسي كما توجد علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التفكير الناقد في الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات واختبار القدرات العامة عند طلاب الصف الثالث ثانوية.

• دراسة سعود بن سلمان بن مطر النبهاني (2010):

بعنوان مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان، إذ تم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) على عينة تكونت من (332) طالبا وطالبة من طلبة برنامجي التصميم ودراسات الاتصال، وتم استخدام المنهج الوصفي.

وأظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك الطلبة عينة البحث المهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربويا والذي حدده الباحث 80%. كما كشفت النتائج أيضا عن فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد، كما كشفت النتائج أيضا عن فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقا للمتغير الجنس، وذلك لصالح الاناث، ولم تكشف النتائج عن فروق دالة احصائيا في مستوى مهارات التفكير الناقد ككل تعزى لمتغير الاختصاص. أما على مستوى المهارات الفرعية فقد كشفت النتائج عن فروق دالة احصائيا في مهارتي الاستقراء والتقويم لصالح طلبة دراسات الاتصال.

• دراسة ميلاد (2019):

بعنوان تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الزيتونة، وقد هدفت الدراسة إلى استخدام مجموعة من الأساليب، والإستراتيجيات المؤثرة في إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد بشكل متحرر من محتوى أي مادة دراسية بالإضافة إلى متابعة أثر البرنامج على الطالبات بعد مرور فترة زمنية معينة للوقوف على مدى استمرار أثر البرنامج. كما تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (تعريب وإعداد عجوة والبناء 1999) إضافة إلى البرنامج المتحرر من المحتوى لتنمية مهارات التفكير الناقد (من إعداد الباحثة) وذلك على عينة تكونت من (30) طالبة بكلية الآداب بجامعة الزيتونة، وتم تقسيمهما إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون كل منهما من (15) طالبة، كما تم استخدام المنهج التجريبي.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية، لا توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول لمهارات التفكير الناقد والقياس البعدي الثاني (المتابعة) لاختبار التفكير الناقد لاختبار التفكير الناقد في كل المهارات الفرعية لهذا الاختبار والدرجة الكلية له مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج واستمرارية فاعليته على طالبات المجموعات التجريبية على الرغم من مرور فترة زمنية تعادل الشهر والنصف.

• دراسة شنة (2014):

بعنوان: فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد لدى أفراد العينة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى أفراد العينة، وقد اعتمدت الباحثة على بطرية اختبارات القدرة على التفكير الناقد لمحمد أنور إبراهيم والبرنامج المقترح لتعليم التفكير الناقد من إعداد الباحثة، أما بالنسبة لعينة الدراسة تمثلت في طلبة السنة الرابعة علم النفس المدرسي بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة باتنة، وتكونت هذه العينة من 60 طالب. كما استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي الذي يعتمد على التصميم

التجريبي ذو المجموعة الواحدة القائم على تصميم المعالجات القبلية-البعدية، وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين الأفراد في مستوى التفكير الناقد بمهاراته المختلفة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس التفكير الناقد مما يعني فاعلية البرنامج المقترح.

• دراسة فطوم حوة (2022):

بعنوان "مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة"، وقد هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى التفكير الناقد والفروق بين الطلبة في التفكير الناقد، وقد استخدمت الدراسة مقياس التفكير الناقد لأنور إبراهيم (2006) طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (200) طالبا وطالبة، تم اختيارهن بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية متوسط، وعن عدم وجود فروق في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص الفلسفة. وأوصت الدراسة بالقيام بدراسات تجريبية لتنمية التفكير الناقد باستخدام استراتيجيات علمية شهيرة أثبتت فاعليتها.

• دراسة جاري، لعيس، واسعادي (2021):

بعنوان مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية صحن الرتم الوادي، وقد هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ومعرفة إن كان هناك فروق في التفكير الناقد بين الذكور والإناث، وقد استخدمت الدراسة مقياس التفكير الناقد لفاروق عبد السلام وممدوح محمد سليمان (2005) بأبعاده الخمسة، طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها 118 تلميذا من الجنسين، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي في دراسته.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة منخفض في الأبعاد (الاستنباط، الاستنتاج والتفسير) ومتوسط في بعد معرفة الافتراضات ومرتفع في بعد المناقشة. وكذلك عدم وجود فروق دلالة إحصائية في التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). وأوصت الدراسة بإدراج مهارات التفكير الناقد في المنهاج المدرسي لإكساب التلاميذ هذه المهارات وربطها بالحياة الدراسية والعلمية.

• دراسة زعتر ومغربي (2018):

بعنوان "توافر مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علم النفس والفلسفة بجامعة زيان عاشور بالجلفة"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق الدالة إحصائياً بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى للمتغير (الجنس، التخصص، المستوى)، وقد استخدمت الدراسة مقياس مهارات التفكير الناقد، طبقت الدراسة على عينة قدرت بـ (120) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية التطبيقية، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته.

وقد أشارت نتائج الدراسة أن نسبة توافر مهارات التفكير الناقد (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي) لم تصل للحد المقبول تربوياً المقدرة بـ (60%)، في حين كشفت أيضاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير (الجنس/التخصص)، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى (ليسانس/ماستر).

7-3- الدراسات المتعلقة ببيئة التعلم الافتراضية:

7-3-1- الدراسات العربية:

• دراسة شحاتة عزة محمود أمين (2016):

بعنوان واقع استخدام التعليم الافتراضي والتعليم النقال في برامج التعليم عن بعد على ضوء بعض خبرات وتجارب عربية وعالمية، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة ماهية التعليم الافتراضي والتعلم النقال في برامج التعليم عن بعد وأبرز خصائصهم، معرفة أهمية استخدام الفصول الافتراضية والتعليم النقال في برامج التعليم، معرفة العلاقة بين التعليم الافتراضي والتعليم النقال وبيئات التعلم الأخرى، وكذلك معرفة أبرز المعوقات والتحديات التي تواجه التعليم الافتراضي والتعليم عن بعد، إذ تم إتباع المنهج الوصفي لدراسة هذه الظاهرة، وتحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة، والاطلاع على بعض التجارب العربية والعالمية في تطبيق التعليم الافتراضي والتعليم النقال.

وأُسفرت النتائج: أن التعليم الافتراضي والتعليم النقال هما الصيغة المتطورة للتعليم عن بعد، هناك بعض التحديات والمعوقات التي ما زالت تشكل أحد السمات الملازمة للتعليم الافتراضي والتعليم النقال في برامج التعليم عن بعد، هذا إلى جانب حاجة التعليم النقال إلى بنية تحتية وشبكات لاسلكية واجهزة حديثة.

كما أوصت الدراسة بالتأكيد على أهمية التعليم الافتراضي والتعلم النقال وقابليتهم في العملية التعليمية كون هذا النوع من التعليم يخدم شرائح عديدة في المجتمع، بعيدا عن حدود المكان وقيود الزمان، كذلك توحيد الجهود العربية لتطوير برامج التعليم عن بعد وبيئات التعليم الافتراضي والتعلم النقال وتطوير المناهج الجامعية الإلكترونية، وتوظيف برامج التعليم عن بعد في التعليم الجامعي بشكل جزئي، بحيث يتم تدريس بعض المقررات الجامعية بنظام التعليم عن بعد.

• دراسة منار بدر (2018):

بعنوان أثر استخدام الفصول الدراسية الافتراضية على التحصيل الدراسي للمتعلمين بدلا من الفصول الدراسية التقليدية في جامعة المنوفية، وقد هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى قياس أثر استخدام الفصول الدراسية الافتراضية في التحصيل الدراسي للمتعلمين، بدلا من الفصول التقليدية، وقام الباحث بإجراء اختبار قبلي، للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على عينة تكونت من عشرين طالبا من الطلبة الملتحقين بقسم تقنيات التعليم، باستخدام الطريقة الرقمية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة زيادة في تحصيل الطلبة اللذين درسوا باستخدام الفصول الافتراضية، كما أظهرت الدراسة القابلية، والقدرة الكافية لاستخدام تقنيات جديدة، وقدرة الطلبة على التفاعل مع هذه التقنيات، وتوصلت الدراسة إلى اكتساب الطلبة الإحساس بالثقة، والشعور بالمسؤولية، اتجاه استخدام التقنية الحديثة في الدراسة.

• دراسة الرشدي والهادي (2022):

بعنوان ممارسة القيادة الالكترونية في منصة التعليم الافتراضي (مدرستي) من وجهة نظر مديرات المدارس بقطاع نفي، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ممارسة القيادة الالكترونية في منصة التعليم الافتراضي (مدرستي) من وجهة نظر مديرات المدارس في قطاع نفي، وقد استخدمت الدراسة استبيان استخدم فيه أسلوب الحصر الشامل وإجراء 9 مقابلات على عينة تكونت من (29) مديرة من مديرات مدارس قطاع نفي، وتم استخدام المنهج المختلط.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الالكترونية كانت عالية في كل من المجالات التالية: استخدام التطبيقات في الأجهزة الذكية لإرسال الملفات، وفي التواصل مع المعلمات، وكشفت نتائج التحليل النوعي أن المدارس تعتمد على التعلم وجها لوجه، وهو ما يقلل من خبراتها في مجال منصة التعليم الافتراضي، وتحتاج إلى ممارسة لتحسين مستواها، كذلك ضرورة مواجهة التحديات الخاصة بالتكنولوجيا مثل المهارات وتكلفة الانترنت، ووجود احتياجات تدريبية للمديرات حول أهمية دمج العمليات الإدارية بالتطبيقات الالكترونية، كما

أشارت بعض المقابلات إلى ضعف الشبكات، وعدم وجود دعم فني، وأن التعليم في منصات افتراضية يتطلب وجود بنية تحتية من حواسيب وهواتف وبرمجيات، وكانت الاجتماعات الافتراضية والشفافية والمساءلة في أثناء التعليم الافتراضي من أهم النتائج التي خطت بتفاعل المشاركات في المنصة الافتراضية.

• دراسة عوض الحاج، زكريا، المعمرية (2023):

بعنوان الفرص والتحديات في استمرار التعليم الافتراضي (عن بعد) من وجهة نظر طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد فوائد ومخاطر التعليم الافتراضي في قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة، وتم استخدام استبانة من إعداد الباحثين للوقوف على التحديات والفرص في التعليم الافتراضي بالقسم، على عينة مكونة من (203) من الطلبة بقسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي الذين أكملوا على الأقل أحد المقررات الدراسية في ظل نظام التعليم الإلكتروني، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام المسح الاجتماعي.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها أن الدرجة الإجمالية لمستوى فاعلية الممارسات التدريسية في ظل نظام التعليم الافتراضي جاءت بدرجة أعلى من نظيرتها في ظل نظام التعليم التقليدي من وجهة نظر طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي، في حين كانت أبرز التحديات التي تواجه تعلم الطلبة تظهر بمستويات أعلى في ظل تنفيذ التعليم التقليدي مقارنة بالتعليم الافتراضي، ومن أهم التوصيات تضمين الخطة الدراسية بعدد من المقررات الإلكترونية، والدمج بينهم، بحيث يضمن الاستفادة القصوى منها، وضرورة عمل الورش والدورات لتعليم كيفية استخدام المنصات الافتراضية.

• دراسة أدهم حسن البعلوجي (2023):

بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصل الافتراضي في تنمية المهارات التعليمية الإلكترونية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصل الافتراضي في تنمية المهارات التعليمية الإلكترونية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد استخدم الباحث لقياس مستوى امتلاك المهارات التعليمية الإلكترونية ولقياس الفروق في مستوى امتلاك المهارات الإلكترونية لدى الطالبات المعلمات بطاقة ملاحظة قبلية وبعديا على عينة تكونت من (35) طالبة معلمة، وقد استخدم الباحث المنهجين البنائي والتجريبي وذلك لبناء البرنامج التدريبي القائم على الفصل الافتراضي ضمن بيئة نظام مودل Moodle ، قبل التطبيق وبعده.

وقد أظهرت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط امتلاك الطالبات المعلمات في مجموعة الدراسة قبل التجربة وبعدها لصالح التطبيق البعدي، وقد أوصت الدراسة باستخدام الفصول الافتراضية في تدريب الطلبة المعلمين في الجامعة الفلسطينية لما لها من أثر وفعالية في التدريس وكذلك دافعيته لدى الطلبة نحو التعلم.

7-3-2- الدراسات الأجنبية:

دراسة بودي (Bodie2009):

بعنوان دراسة تجريبية لتفاعل المعلم مع المتعلم في الفصول الدراسية الافتراضية في ويمبا، وقد هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى استكشاف مدى تفاعل المعلم مع المتعلمين في العملية التعليمية ومع وسائل الاتصال في الفصل الافتراضي التي تؤثر على مفاهيم وأراء المشاركين في العملية التعليمية وبشكل إيجابي على نتائج هذا التعلم بالجامعة العامة بولاية جنوب كاليفورنيا، وتضمنت هذه الدراسة عنصرين هامين هما سلوكيات المعلم والوسيلة المستخدمة في التواصل مع المتعلمين فقد افترضت هذه الدراسة أن البعد الأساسي في هذه العملية سلوك المعلم اللفظي وغير اللفظي والذي له النصيب الأكبر في التأثير على العملية التعليمية أكثر من البعد الثاني والذي تضمن الوسيلة التعليمية، وتم استخدام عدة أدوات لجمع البيانات ومنها الملاحظة والاستبيان والمقابلة والاختبار لقياس الأثر على عينة تكونت من (500) طالب في مادة علم النفس وعلى عدد من المعلمين، وتم تقسيم الطلاب في فصلين إلى أربعة مجموعات، فصل استخدمت فيه الطريقة التعليمية التقليدية والآخر تم تعليمه باستخدام تقنية الفصول الافتراضية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى عالي من التفاعلية والارتباط بين سلوكيات المعلم وبين الوسيلة التعليمية والتي أسهمت في زيادة رضا المتعلمين، وذلك من خلال أراءهم نحو هذه التقنية، كما أكدت النتائج على أهمية سلوكيات المعلم التفاعلية في تقريب وجهة نظر المتعلم ونفسيته من الوسيلة أو التقنية التعليمية الجديدة عوضا عن الفصول التقليدية ومنهجية التقاء المعلم بطلابه غير المجدية في بعض الأحيان لخل المعلم أو انخفاض صوته.

• دراسة شقيرين (SCHAVERIEN 2015):

بعنوان فاعلية تعليم الطلبة المعلمين قبل الخدمة باستخدام الفصول الافتراضية بجامعة سياتيل بالولايات الأمريكية المتحدة، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية تعليم الطلبة المعلمين، قبل الخدمة باستخدام الفصول

الافتراضية بجامعة سياتيل بالولايات الأمريكية المتحدة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (5) طلاب من طلبة الجامعيين، في السنة الثالثة من كلية التربية، ممن لهم فرصة أن يكونوا معلمين في المستقبل (طالبان وثلاث طالبات) تمت موافقتهم على الاشتراك في الدراسة لتحديد مدى إمكانية نجاح ومناسبة استخدام التكنولوجيا الجديدة في الفصول الافتراضية بالتعليم مع الطلبة المعلمين قبل الخدمة، وقد حتم ذلك تدريسهم فصل دراسي واحد على الأقل.

وتوصلت النتائج إلى ضرورة استخدام وتطبيق الفصول الافتراضية في الجامعات خاصة مع توافر الإمكانيات البشرية والمادية ورغبة الكثير في مستويات راقية من التعليم، كذلك تقدم الفصول الافتراضية حلول للكثير من الصعوبات في التعليم الحاضر.

• دراسة زاندر وكودا (zander, and choeda 2016):

بعنوان "دمج بيئة التعلم الافتراضي (VLE)، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأصول التدريس في كليات الجامعة الملكية في بوتان، وتم معالجة البيانات بطريقة براون وكلاركس في تحليل المقابلات، وقد استخدمت الدراسة منهج الأسلوب المختلط لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى أن دافعية المحاضرين لاستخدام التكنولوجيا في بيئة التعلم الافتراضي كانت مدخلاً مهماً في تشكيل تصوراتهم حول فعاليتها في تحسين عملية التدريس.

• دراسة ريجيل وكورين (RIEGEL & KOZEN 2016):

بعنوان اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين في الفصول الدراسية الافتراضية، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الفصول الافتراضية على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وهي تشمل التواصل التعاون والتفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع، وتم استخدام بطاقة ملاحظة على عينة الدراسة من طلبة الجامعة حيث تكونت من مجموعة واحدة، واستخدم المنهج شبه التجريبي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الفصول الافتراضية لما تحتويه من مثيرات متعددة ومختلفة تجذب الطلبة، لما لها تأثير إيجابي على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين الأربعة، كما أوصت الدراسة بتكثيف الأساليب الحديثة في تنمية مهارات الطلبة في كافة المستويات من أجل أن يصبحوا فعالين في حل المشكلات والمتعاونين والمتصلين والمبدعين.

• دراسة فيوريلا (Fiorela & others, 2022)

بعنوان المهارات المعرفية في منهجية العمل الفكري باستخدام الفصول الافتراضية في التعليم العالي، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين متغيرات المهارات ما وراء المعرفية في منهجية العمل الفكري مع استخدام الفصول الافتراضية في إحدى الجامعات البيروفية، تم تطبيق أداتين (استبانيتين)، الأولى حول المهارات ما وراء المعرفية والثانية حول استخدام منصة Moodle الافتراضية على عينة تكونت من (100) طالب في الدورة الأولى في إدارة الأعمال والفنادق وإدارة الخدمات والقانون في إحدى الجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباط بدرجة متوسطة بين تطوير المهارات ما وراء المعرفية واستخدام منصة Moodle الافتراضية. لذلك، كلما زاد عدد الطلاب الذين يستخدمون المنصة، سيتم تطوير مهاراتهم وراء المعرفية بشكل أفضل، وبالتالي زيادة كفاءاتهم في موضوع منهجية العمل الفكري، وذلك بسبب زيادة التفاعل والتواصل بينهم.

• دراسة وانا بيرون وبيمدي (Wannapiroon & Pimdee 2022):

بعنوان تطوير مهارات التفكير الإبداعي والابتكار في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات للطلاب الجامعيين التايلانديين نموذج مفاهيمي باستخدام بيئة تعليمية في الفصول الدراسية الافتراضية الرقمية، وقد هدفت الدراسة إلى تطوير بيئة تعليمية تعتمد على الفصول الافتراضية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب الجامعيين التايلانديين في تخصصات التكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات، وقد تم استخدام المنهج البنائي والتجريبي.

وتوصلت الدراسة إلى أنه تم العثور على خمس خطوات مفيدة بشكل خاص لتعزيز التفكير الإبداعي وابتكار الطلاب وهي: البحث، الاكتشاف الاتصال الإبداع، والتفكير، وقد وجدت الدراسة أن الطلبة الذين درسوا باستخدام الفصول الافتراضية قد حققوا نتائج إيجابية في تنمية مهاراتهم، وقد أوصت الدراسة باستخدام الطرق التكنولوجية الحديثة والوسائل الحديثة في تدريس الطلبة الجامعيين لما لها من دور في جذب الطلبة وتشويقهم.

• دراسة عباسية تونس (2013):

بعنوان دراسة التعليم الافتراضي في الجامعات الجزائرية كمشروع (الأهمية، الشروط والواقع)-دراسة مشروع التعليم الافتراضي بجامعة تبسة-، وقد هدفت الدراسة هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف كالتعمق في بعض الإسهامات المقدمة من طرف الباحثين ضمن حقل المشاريع في مجال الإبداع البيداغوجي المتعلق

بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومحاولة طرح أفكار جديدة تتضمن هذا النوع الجديد من التعليم في الجامعات الجزائرية، المساهمة في صياغة نموذج لمشروع التعليم الافتراضي بالجامعة الجزائرية والعمل على تشجيع الإبداع والتطوير والتجديد من أجل تحقيق جودة عالية بالنسبة لمخرجات الجامعة مع تحديد ومعرفة النقائص التي تواجه هذا المشروع على مستوى الجامعات الجزائرية رغم ما تبذله الدولة من جهود لتوفير ما يلزم لحسن سيره، إذ تم اعداد الاستمارات الخاصة بموضوع الدراسة لكل من الأساتذة والطلبة والموظفين المختصين وتم تطبيق الاستبيانات على عينة تكونت من (30) طالب، (30) أستاذ، و(30) من الموظفين المختصين، ولقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

وأُسفرت النتائج درجة امتلاك مهارات استخدام الإعلام الآلي والأنترنت كبيرة جدا لدى الأساتذة، مما يعني أنهم على اطلاع بمختلف التطورات التكنولوجية في مجال المعلومات والاتصالات، إذ بلغت نسب امتلاك المهارات بدرجة " كبيرة جدا " بالنسبة للإعلام الآلي (60%) أما الأنترنت (38,73%)، لتحل درجة كبيرة المرتبة الثانية بالنسبة للمهارتين بنسبة (29,03%) و(27,07%) على الترتيب، ودرجة الحياذ المرتبة الثالثة بنسبة (10%) ونسبة (12,90%) على الترتيب كذلك، ومن النتائج المتوصل لها أيضا يتبين أن(58,33%) من الأساتذة الممثلين لعينة الدراسة يتقبلون بشدة فكرة دمج التعليم الافتراضي بالتعليم التقليدي مهما كانت وجهة النظر الإيجابية التي يطرحها هذا الدمج، في حين أن (1,67%) منهم يرفضون مواجهة تحد الدمج و(4%) منهم لا يرونه ضرورة حتمية، وأن درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام الإعلام الآلي والأنترنت كبيرة جدا، مما يعني أنهم على اطلاع بمختلف التطورات التكنولوجية في مجال المعلومات والاتصالات، إذ بلغت نسب امتلاك المهارات بدرجة كبيرة جدا.

• دراسة رجم ودادان (2015):

بعنوان تقييم فعالية التعليم الافتراضي في الجامعة الجزائرية حالة موقع التعليم الافتراضي بجامعة ورقلة، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية التعليم | الافتراضي في ضمان جودة التعليم العالي في عدة نقاط ثم محاولة تقييم تجربة موقع التعليم الافتراضي لجامعة ورقلة ومدى استجابة الأساتذة والطلبة لهذه الطريقة الحديثة من خلال استخدامها أداة للتعليم، التواصل، تبادل المعارف، نشر المعلومات وحتى إجراء الامتحانات على الخط وذلك خلال الفترة الممتدة بين 2013-2014، وتم استخدام المقابلة مع عينة من أساتذة جامعة ورقلة لمعرفة وجهة نظرهم اتجاه مميزات و فوائد التعليم الافتراضي ورأيهم أيضا فيما يخص موقع التعليم الافتراضي للجامعة، أما بالنسبة للطلبة فقد تم توزيع استبيان على عينة من الطلبة المسجلين في الموقع لمعرفة رأيهم في مدى تأثير استخدام طريقة التعليم الافتراضي على جودة التعليم من خلال (سهولة التواصل، سهولة إيصال وتوفير

المعلومات، اختصار الوقت و التكلفة، تنمية قدرات استخدام تكنولوجيا الحاسوب والانترنت، سهولة الاتصال، توفير فضاء النقاش).

حيث توصلت الدراسة على أن مختلف الأساتذة متحمسون لاستخدام هذه التقنية على عكس الطلبة الذين قابلوها بمقاومة نظرا لتخوفهم منها جراء عدم معرفتهم بها، ولكن بعض المستويات كالماستر الذين كانت لهم تجربة خلال الموسم الفارط أبدوا استعدادهم وتحمسهم لها، وقد توصلنا الى نتائج مقبولة مع هذه الشريحة من خلال الاستعمال والاستفادة من مزايا الموقع.

• دراسة خناش ورحالي (2021):

بعنوان مدركات الأساتذة للفصول الافتراضية ومعوقات تطبيقها في الجامعة (دراسة ميدانية لدى عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية)، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز مدركات الأساتذة للفصول الافتراضية ومعوقات تطبيقها في الجامعة، وتم تطبيق مقياس على عينة من الأساتذة الجامعيين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وقد اسفرت نتائج الدراسة عما يلي: ان هناك تباينا في مدركات الأساتذة حيث برزت خاصة المدركات المتعلقة بأهمية الفصول الافتراضية ودلالاتها على التطور وتحقيق الجودة التعليمية، كما أظهرت النتائج ان هناك غموضا لدى اغلب افراد العينة حول مفهوم الفصول الافتراضية وكيفية تطبيقها، وهو ما سيؤثر حتما في اتجاههم نحوها ودافعيتهم وادائهم لها، تباينت المعوقات التي تحول دون تطبيق الفصول الافتراضية في الجامعة وتنوعت هذه المعوقات بين المادية والفنية والبنية التحتية وغياب التشجيع والتكوين، كما بينت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق في مدركات الأساتذة للفصول الافتراضية وكذا في المعوقات تبعا لسنوات التدريس.

• دراسة رحالي حليلة (2022):

بعنوان معرفة أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية في تنمية دافعية الاتقان وبعض نواتج التعلم، وقد هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على الفصل الافتراضي، والكشف عن أثر البرنامج التعليمي التعليمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية دافعية الاتقان وبعض نواتج التعلم لدى المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، وتم تطبيق البرنامج التعليمي القائم على الفصل الافتراضي، ومقياس دافعية الاتقان، ومقياس نواتج التعلم على عينة من طلبة السنة أولى ماستر تخصص توجيه وإرشاد، قدرت بـ 40 طالبا وطالبة من جامعة باتنة 1، وتم استخدام المنهج التجريبي.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أثر فعال للبرنامج التعليمي القائم على الفصل الافتراضي في تنمية دافعية الاتقان لدى المجموعتين التجريبيتين، كما توصلت الدراسة أن هناك أثر فعال للبرنامج التعليمي القائم على الفصل الافتراضي في بعض نواتج التعلم لدى المجموعتين التجريبيتين.

ثامنا: التعقيب على الدراسات السابقة:

8-1- تلخيص الدراسات السابقة:

الجدول رقم (01) يلخص الدراسات السابقة

تلخيص الدراسات السابقة			
متغيرات الدراسات الحالية			
بيانات الدراسة الحالية	التفكير الناقد	التعلم التشاركي الإلكتروني	البيئة الافتراضية
الحالية	دراسة شنة (2014) دراسة فطوم (2022) دراسة جاري، لعيس، واسعادي (2021) دراسة جاري ومغربي (2018)	/	دراسة عبابسية تونس (2013) دراسة رجم ودادان (2015) دراسة خناش ورحالي (2021) دراسة رحالي حليلة (2022)
	دراسة عفانة (1998) دراسة مرعي ونوفل (2007) دراسة ظافر بن دريس الدوسري (2008) دراسة سعود بن سلمان بن مطر النبهاني (2010) --دراسة ميلاد (2019)	دراسة وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي (2015) دراسة الغامدي وعافشي (2018) دراسة الجريوي (2019) دراسة محارب علي محمد الصمادي (2020) دراسة هالة الحاج الأمين سليمان (2020) دراسة نجوان أبو اليزيد مدني موسى (2022) دراسة حسناء الأسمر فخري أحمد عيسى (2023) دراسة البلوي والشهيل (2024)	دراسة شحاته عزة محمود أمين (2016) دراسة منار بدر (2018) دراسة الرشدي والهادي (2022) دراسة عوض الحاج زكريا المعمرية (2023) دراسة أدهم حسن البلوجي (2023)

الأجنبية	دراسة (Kehler.) دراسة (Marietta1982 Stward and Al) (Abdulla1989 دراسة) Faction & et al (1995 دراسة) Lee (Andrew Ann 1998 دراسة) Shaabani, F, Maktabi,) H, Yeylagh, Shehni, M (2012	دراسة (Kevin 2009) دراسة (brindley,2009) دراسة (Moreno,2013) دراسة (orara,et.al2014)	دراسة (Bodie 2009) دراسة (schaverien 2015) دراسة (wander and) دراسة (choeda 2016) دراسة (Riegel, kozen) (2016 دراسة (Fiorella others) (2022 دراسة (wannapiroon and) (pimde 2022
----------	--	---	--

8-2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير التعلم التشاركي الإلكتروني:

الأهداف

- هدفت معظم الدراسات إلى التعرف على فاعلية وأثر التعلم التشاركي الإلكتروني بالجامعات وهذا ما يلاحظ في دراسة كل من: وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي (2015)، دراسة الغامدي وعافشي (2018)، دراسة الجريوي (2019)، دراسة محارب علي محمد الصمادي (2020)، دراسة كيفين (Kevin 2009)، دراسة بريندلي (brindley,2009)، دراسة مورنو (Moreno,2013)، ودراسة أورورا وآخرون (orara,et.al2014).

- كما هدفت دراسة البلوي والشهيل (2024) إلى التعرف على درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركي الإلكتروني.

- وهدفت دراسة حسناء الأسمر فكري أحمد عيسى (2023) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق التعلم التشاركي الإلكتروني وصولاً إلى تحديد المقترحات التي يمكن من خلالها الحد من المعوقات التي تواجه الاستراتيجية.

- أما دراسة نجوان أبو اليزيد مدني موسى (2022) هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نمط التعلم التشاركي.

- كما هدفت دراسة هالة الحاج الأمين سليمان (2020) إلى معرفة دور وأهمية استراتيجيات التعلم التشاركي الإلكتروني في الجامعة.

- كما نلاحظ أن كل الدراسات السابقة تناولت التعلم التشاركي الإلكتروني وحاولت ربطها ببعض المتغيرات الأخرى.

3.1.1 العينة	-تشابهت عينة الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة حيث كانت على طلبة الجامعة وهذا ما يلاحظ في دراسة وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي (2015)، دراسة الغامدي وعافشي (2018)، دراسة الجريوي (2019)، دراسة محارب علي محمد الصمادي (2020)، دراسة هالة الحاج الأمين سليمان (2020)، دراسة نجوان أبو اليزيد مدني موسى (2022)، دراسة حسناء الأسمر فخري أحمد عيسى (2023)، دراسة كيفين (Kevin 2009)، دراسة بريندلي (brindley,2009). - في حين طبقت دراسة البلوي، الشهيل (2024)، على عينة مختلفة والمتمثلة في معلمات المرحلة الابتدائية بحائل. - أما عينة دراسة مورنو (Moreno,2013)، ودراسة أورورا وآخرون (orara,et.al2014) كانت عينتهم تلاميذ المرحلة الثانوية
3.1.2 الأدوات	- أغلبية الدراسات السابقة اعتمدت على الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات. - ودراسة كل من الجريوي (2019)، اعتمدوا على بطاقة الملاحظة كأداة للقياس. - دراسة محارب علي محمد الصمادي (2020)، استخدمت نشاطا تشاركيا بين الطلاب توزعت على (9) جلسات تدريبية، ودراسة كيفين (Kevin 2009) والتي تم فيها تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم التشاركي عبر الانترنت بالطريقة الحلقية، مقابل طريقة المحاضرات. - دراسة نجوان أبو اليزيد مدني موسى (2022) استخدمت التصميم شبه التجريبي ذو القياس القبلي والبعدي.
3.1.3 المنهج	- معظم الدراسات استخدمت المنهج شبه تجريبي - باستثناء دراسة كل من هالة الحاج الأمين سليمان (2020)، دراسة حسناء الأسمر فخري أحمد عيسى (2023)، دراسة البلوي، الشهيل (2024)، دراسة بريندلي (brindley,2009)، تم الاعتماد على المنهج الوصفي. - دراسة نجوان أبو اليزيد مدني موسى (2022)، تم استخدام المنهج التطويري والذي يتضمن المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي.

من حيث النتائج

- أغلبية الدراسات توصلت إلى أن التدريس باستراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني له أثر فعال على تنمية بعض المهارات الأساسية، وأنه يخلق جو تنافسي يحفز على التفكير والابداع والابتكار.
- باستثناء دراسة الغامدي وعافشي (2018)، والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث.
- أما دراسة هالة الحاج الأمين سليمان (2020) بينت نتائجها أن مستوى استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة.
- ودراسة حسناء الأسمر فخري أحمد عيسى (2023)، توصلت أنه من أهم متطلبات تطبيق الاستراتيجية (المتطلبات المعرفية، المتطلبات التدريبية، المتطلبات القيمية، المتطلبات المهارية، المتطلبات التكنولوجية) ومن المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق الاستراتيجية (صعوبات مرتبطة بالطلاب، صعوبات ترجع للمؤسسة، وصعوبات مرتبطة بالمشرفين)

8-3- التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير التفكير الناقد:

من حيث الأهداف

- هدفت أغلبية الدراسات إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد كما جاء في دراسة عفانة (1998)، دراسة مرعي ونوفل (2007)، دراسة الدوسري (2008)، دراسة النبهاني (2010)، دراسة زعتر ومغربي (2018)، دراسة جاري ولعيس واسعادي (2021)، دراسة فطوم (2022).
- كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات الأخرى كما جاء في دراسة (Kehler. Marietta1982)، دراسة (Stward and Al- Abdulla1989)، دراسة (Shaabani, F, Maktabi, H, Yeylagh, Shehni, M) (2012).
- كما هدفت دراسة ميلاد (2019) إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال استخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات.
- التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد لدى أفراد العينة وهذا ما جاء في دراسة شنة (2014).
- أما دراسة (Facione & et al 1995) هدفت الدراسة إلى استقصاء الميل أو النزعة نحو التفكير الناقد.
- التعرف إلى إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير بطريقة ناقدة وهذا ما جاء في دراسة (Lee Andrew Ann 1998).

من حيث العينة	-تتوعت عينات الدراسات السابقة التي تم عرضها إذ أن كل الدراسات كانت في المجال التربوي، حيث نجد أن دراسة (Steward and Al-Abdulla1989)، دراسة (Facione & et al 1995)، دراسة (Lee Andrew Ann 1998)، دراسة (Shaabani, F, Maktabi, H, 2012)، دراسة (Yeylagh, Shehni, M 2012)، دراسة عفانة (1998)، دراسة مرعي ونوفل (2007)، النبهاني (2010)، دراسة ميلاد (2019)، دراسة شنة (2014)، دراسة فطوم حوة (2022)، دراسة زعتر ومغربي (2018) كانت على طلبة الجامعة. - أما دراسة (Kehler. Marietta1982) ، ودراسة الدوسري (2008) ، دراسة جاري، لعيس، واسعادي (2021) ، كانت عينتهم تلاميذ المرحلة الثانوية.
من حيث الأدوات	- نجد كل الدراسات السابقة استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات وهذا ما جاء في دراسة (Kehler. Marietta1982) ، دراسة (Steward and Al-Abdulla1989) ، دراسة (Facione & et al 1995)، دراسة (Shaabani, F, Maktabi, H, Yeylagh, 2012)، دراسة (Shehni, M 2012)، دراسة عفانة (1998) ، دراسة مرعي ونوفل (2007) ، دراسة الدوسري (2008) ، النبهاني (2010) ، دراسة فطوم (2022) ، دراسة جاري، لعيس، واسعادي (2021) ، دراسة زعتر ومغربي (2018). - باستثناء دراسة شنة (2014) اعتمدت على برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد، وبطرية اختبارات القدرة على التفكير الناقد، دراسة ميلاد (2019) اعتمدت برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد بشكل متحرر من محتوى أي مادة دراسية، دراسة (Lee Andrew Ann 1998) التي اعتمدت على ورشات عمل تضم 9 حلقات دراسية.
من حيث المنهج	- أغلبية الدراسات استخدمت المنهج الوصفي. - باستثناء دراسة ميلاد (2019)، دراسة شنة (2014)، دراسة (Lee Andrew Ann 1998)، تم استخدام المنهج التجريبي.
من حيث النتائج	- حيث أكدت دراسة كل من (Stward and Al-Abdulla1989)، ودراسة (Kehler. Marietta1982)، دراسة (Shaabani, F, Maktabi, H, Yeylagh, Shehni, M 2012)، عن وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات الأخرى. - توصلت دراسة كل من دراسة عفانة (1998)، دراسة مرعي ونوفل (2007)، دراسة الدوسري (2008)، النبهاني (2010)، دراسة جاري، لعيس، واسعادي (2021)، دراسة زعتر ومغربي (2018)، لم تصل للحد المقبول تربويا فمستوى التفكير الناقد منخفض. - في حين أظهرت نتائج فطوم حوة (2022) أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة

متوسط.	
- وأسفرت نتائج كل من (Kehler. Marietta1982) ، دراسة (Lee Andrew Ann 1998) ، دراسة شنة (2014) ، دراسة ميلاد (2019) أن هناك زيادة دالة في التفكير الناقد عند تطبيق البرنامج، مما يعني فاعلية البرنامج	
- أما دراسة (Facione & et al 1995) بينت نتائجها عن وجود سبعة عوامل تدفع الطلبة لتوظيف مهارات التفكير الناقد في الدراسة الجامعية	

8-4-التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير بيئة التعلم الافتراضية:

- هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على أثر استخدام الفصول الافتراضية في التعليم وهذا ما جاء في دراسة منار بدر (2018)، دراسة عوض الحاج، زكريا، المعمرية (2023)، دراسة البلعوجي (2023)، دراسة (SCHAUVERIEN 2015)، دراسة (zander, and choeda 2016)، دراسة (RIEGEL & KOZEN 2016)، دراسة (Wannapiroon & Pimdee 2022)، دراسة رجم ودادان (2015)، دراسة رحالي حليلة (2022). - كما هدفت دراسة (Bodie2009) إلى تفاعل المعلم مع المتعلم في الفصول الدراسية الافتراضية. - أما دراسة عباسية تونس (2013) هدفت إلى دراسة التعليم الافتراضي في الجامعات الجزائرية كمشروع. - التعرف على مدركات الأساتذة للفصول الافتراضية ومعوقات تطبيقها في الجامعة. - التعرف على العلاقة بين متغيرات المهارات ما وراء المعرفية مع استخدام الفصول الافتراضية وهذا ما جاء في دراسة (Fiorela & others, 2022) - هدفت دراسة كل شحاتة عزة، دراسة عوض الحاج، زكريا، المعمرية (2023) إلى التعرف على ماهية التعليم الافتراضي والتعلم النقال في برامج التعليم عن بعد وأبرز خصائصهم. وكذلك فوائد ومخاطر التعليم الافتراضي - الكشف عن ممارسة القيادة الالكترونية في منصة التعليم الافتراضي وهذا ما جاء في دراسة الرشيد والهادي (2022).	من حيث الأهداف
---	----------------

من حيث العينة	- تشابهت عينة الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة حيث كانت على طلبة الجامعة، والأساتذة - باستثناء دراسة الرشيدى والهادي (2022) تمثلت عينة دراستهم في مديرات المدارس.
من حيث الأدوات	- بعض الدراسات تم فيها استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات وهذا ما جاء في دراسة كل من شحاتة (2016)، الرشيدى والهادي (2022)، المعمرية (2023)، دراسة (Bodie2009)، دراسة (Fiorela & others, 2022)، دراسة عباسية تونس (2013)، دراسة رجم ودادان (2015)، دراسة خناش ورحالي (2021) - أما دراسة كل من منار بدر (2018)، ودراسة (SCHAUVERIEN 2015)، دراسة (Wannapiroon & Pimdee 2022)، دراسة رحالي حليلة (2022) تم اجراء اختبار قبلي وبعدي على مجموعتين تجريبيتين - أما دراسة البلوجي (2023)، دراسة (Bodie2009)، دراسة (RIEDEL & KOZEN 2016) تم استخدام بطاقة ملاحظة - دراسة (zander, and choeda 2016) استخدم طريقة براون وكلاركس في تحليل المقابلات
من حيث المنهج	- تم اتباع المنهج الوصفي في دراسة كل من شحاتة (2016)، المعمرية (2023)، دراسة (2022) (Fiorela & others, 2013)، دراسة عباسية تونس (2013)، دراسة رجم ودادان (2015)، دراسة خناش ورحالي (2021). - أما دراسة كل من منار بدر (2018)، دراسة حسن البلوجي (2023)، دراسة (Bodie2009)، دراسة (SCHAUVERIEN 2015)، دراسة (RIEDEL & KOZEN 2016)، دراسة رحالي حليلة (2022) تم استخدام المنهج شبه التجريبي. - أما دراسة الرشيدى والهادي (2022)، دراسة (zander, and choeda 2016)، دراسة (Wannapiroon & Pimdee 2022) تم استخدام المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي

- أظهرت أغلبية الدراسات أن استخدام الفصول الدراسية الافتراضية كان له أثر وفاعلية إيجابية في زيادة تحصيل الطلبة وهذا ما جاء في دراسة كل من منار بدر (2018)، دراسة الرشدي والهادي (2022)، دراسة المعمرية (2023)، دراسة البعلوجي (2023)، دراسة (Bodie 2009)، دراسة (SCHAUVERIEN 2015)، دراسة (RIEDEL & KOZEN 2016)، دراسة (Wannapiroon & Pimdee 2022)، دراسة رحالي حليمة (2022).
- كما توصلت دراسة شحاتة (2016) أن التعليم الافتراضي والتعليم النقال هما الصيغة المتطورة للتعليم عن بعد رغم المعوقات التي مازالت تشكل أحد السمات اللازمة للتعليم عن بعد.
- أما دراسة (zander, and choeda 2016) أسفرت نتائجها أن استخدام التكنولوجيا في بيئة التعلم الافتراضي كانت مدخلاً مهماً في تشكيل تصوراتهم حول فعاليتها في تحسين عملية التدريس.
- في حين دراسة (Fiorela & others, 2022) توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباط بدرجة متوسطة بين تطوير المهارات ما وراء المعرفية واستخدام منصة Moodle الافتراضية.
- أما دراسة تونس (2013) أسفرت النتائج درجة امتلاك مهارات استخدام الإعلام الآلي والأنترنت كبيرة جداً لدى الأساتذة، وأن درجة امتلاك الطلبة لمهارات استخدام الإعلام الآلي والأنترنت كبيرة جداً.
- دراسة رجم ودادان (2015) أسفرت نتائجها أن مختلف الأساتذة متحمسون لاستخدام هذه التقنية على عكس الطلبة الذين قابلوها بمقاومة نظراً لتخوفهم منها جراء عدم معرفتهم بها، وأيضاً توصلت الدراسة إلى نتائج مقبولة مع الطلبة من خلال الاستعمال والاستفادة.
- أما دراسة خناش ورحالي (2021) أظهرت النتائج أن هناك غموضاً لدى أغلب أفراد العينة حول مفهوم الفصول الافتراضية وكيفية تطبيقها.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تحديد الإشكالية وصياغة أسئلتها وفرضياتها بشكل أكثر دقة.
- معرفة المنهجيات والأدوات المستخدمة ومدى فاعليتها.
- دعم نتائج البحث من خلال الإشارة إلى نتائج مشابهة أو مختلفة.
- تطوير أفكار جديدة تساهم في إثراء المعرفة العلمية.
- اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.

الفصل الثاني: التعلم التشاركي

تمهيد

أولاً: التعلم التشاركي

1. تاريخ التعلم التشاركي
2. مفهوم التعلم التشاركي
3. خطوات التعلم التشاركي
4. العناصر الأساسية للتعلم التشاركي
5. أسباب استخدام التعلم التشاركي
6. قواعد تحقيق التعلم التشاركي
7. دور المعلم أثناء التعلم في مجموعات تشاركية
8. الأدوار المستندة لكل طالب في استراتيجية التعلم التشاركي
9. مشكلات مجموعات العمل التشاركي ودور المعلم في معالجتها
10. الفرق بين التعلم التشاركي والتعلم العادي التقليدي

ثانياً: التعلم التشاركي الافتراضي:

1. مفهوم التعلم التشاركي الافتراضي
2. مسار التعلم التشاركي الافتراضي
3. الأسس النظرية للتعلم التشاركي الافتراضي
4. مراحل التعلم التشاركي الافتراضي
5. خصائص التعلم التشاركي:
6. دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي
7. التفاعلات التعليمية عبر بيئات التعلم الافتراضي
8. استراتيجيات التعلم التشاركي الافتراضي
9. تأثير استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي على تنمية مهارات التفكير الناقد
10. مزايا وعيوب التعلم التشاركي الافتراضي

خلاصة الفصل

تمهيد:

في ظل التطورات المتسارعة في مجال التربية والتعليم أصبح التركيز على أساليب التعلم النشطة التي تعزز التفاعل بين المتعلمين أمراً ضرورياً، ومن بين هذه الأساليب يبرز التعلم التشاركي الذي يعد نهجاً تعليمياً يهدف إلى تعزيز التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب من خلال تبادل المعرفة والخبرات لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة.

وسنتناول في هذا الفصل التراث النظري الخاص بمتغير التعلم التشاركي: مفهومه، التطور التاريخي، خطواته، مراحله، أسباب استخدامه، دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية التعلم التشاركي، ومشكلات مجموعات العمل التشاركي ودور المعلم في معالجتها، وعرض استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي بذكر تعريفها، مسار التعلم التشاركي الافتراضي، التفاعلات التعليمية في التعلم التشاركي الافتراضي، وعرض مزايا وعيوب هذه الاستراتيجية.

أولاً: التعلم التشاركي:

1) تاريخ التعلم التشاركي:

التشارك ليس مفهوماً حديثاً بل هو قديم قدم البشرية نفسها، إذا نظرنا إلى تاريخ العمل التشاركي نكتشف أنه كان العنصر الأساسي الذي من خلاله استطاع الأفراد تنظيم وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف مشتركة، مما كان له دور كبير في تقدم الإنسانية. (مسعد، 2007، ص31)

ولقد اعتمدت معظم الحضارات والشرائع على مفهوم التعلم التشاركي، ومن بينها الحضارة الإسلامية التي شهدت انطلاقته الكبرى مع ظهور الدين الإسلامي في القرن السابع الميلادي، في بداية الإسلام كان المسلمون يتلقون القرآن الكريم بشكل مباشر من النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) ومع تزايد أعداد المسلمين أصبح من الضروري إيجاد أسلوب تعليمي يستوعب هذا العدد الكبير فتم استخدام التعلم الزمري كطريقة لتعليم القرآن الكريم، تم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة حيث كان لكل مجموعة مساعد خاص بها ويمكن اعتبار هذا الأسلوب بمثابة اكتشاف للتعلم الجماعي الذي يمثل النموذج الأول للتعلم التشاركي. (الديب، 2005، ص21)

وبناء على ذلك، فإن فكرة التعلم التشاركي تعد من الأفكار القديمة التي تم التأكيد عليها عبر الزمن، فقد أشار (FALMAUD) إلى أن التعلم الفعال يتطلب تحديد الفرد أولاً لشريكه الذي سيساعده في العملية التعليمية حيث يعتقد أن التشارك بين الأفراد يسهم بشكل كبير في تعزيز الفهم وتحقيق نتائج أفضل في التعلم. (جونسون، 1998، ص31)

ففي مجال التعليم، بدأت فكرة التشارك في التعليم بالظهور في نهاية القرن السادس عشر حينما اقترح المفكر التربوي جون آموس كومينيوس (1592 - 1670) أن التلاميذ يستفيدون بشكل أكبر من خلال التشارك مع بعضهم البعض في التعلم، وفي إنجلترا برز الاهتمام بالتعليم التشاركي في أواخر القرن السابع عشر على يد جوزيف لانكستر وأندرو بيل اللذين استخدمتا مجموعات التعلم التشاركي بشكل موسع، وفي عام 1806م ظهر التشارك في التعليم في الولايات المتحدة مع افتتاح مدارس لانكستريان التي تهدف إلى دمج الأقليات في المجتمع الأمريكي.

وفي أواخر القرن التاسع عشر، كان الكولونيل (FRANCIS PARKER) من أكبر مؤيدي التعلم التشاركي حيث ربط بين دعم هذا النوع من التعلم وبين تعزيز القيم مثل الديمقراطية، والحرية، والعمل الجماعي وكان يرى أن السعادة الحقيقية للفرد تتحقق من خلال المشاركة في مساعدة الآخرين، كما كان يؤمن بأن التعلم سيكون أكثر إمتاعاً عندما يكون قائماً على التشارك والحب.

ثم جاء المفكر الأمريكي جون ديوي، الذي اعتبر أن الفصل الدراسي بمثابة مجتمع مصغر يعكس المجتمع الكبير حيث يتم التشارك وتبادل المنافع بين الأفراد وبالتالي كان يولي اهتماما خاصا بتطوير أساليب التعلم التشاركي في المدارس.

وفي عام 1970 نشر جونسون أبحاثه في مجال التعلم التشاركي والتي أصبحت مرجعية هامة في هذا المجال ومع نشر الطبعة الأولى من كتابه "التعلم التشاركي" توالى الدراسات والبحوث التي ركزت على تطوير هذه الأساليب التعليمية. (مسعد، 2007، ص32)

2) مفهوم التعلم التشاركي:

يشير مفهوم التشارك (COLLABORATION): إلى العمل المشترك بين فردين أو أكثر لتحقيق هدف محدد ويعتمد التشارك على تقدير مساهمة كل عضو في المجموعة مما يعزز من روح التعاون والتفاعل بين الأفراد هذا النوع من العمل الجماعي لا يسهم فقط في تحقيق الهدف المشترك بل يساعد أيضا على تقوية الروابط والعلاقات بين أعضاء الفريق. (PAAVOLA ET ALL: 2004,P577)

التعلم التشاركي: هو تفاعل جماعي بين مجموعة من الطلاب ذوي الفروق الفردية حيث يعملون معا في بيئة تعليمية لتحقيق أهداف ومهارات تعاون معينة بهدف الوصول إلى نتيجة محددة. (البهدل، 2004، ص07).

يعرف (مهدي الجزار، الأستاذ 2012): التعلم التشاركي على أنه منظومة من العمليات التفاعلية والمشاركة التي تحدث بين المعلمين والطلاب ومصادر التعلم ويتميز هذا التفاعل بكونه إيجابيا ونشطا مما يسهم في فهم المعرفة وتطبيقها من خلال المهام التشاركية. (زين تاج الدين، 2023، ص67)

عرف محمد عطية خميس (2003): التعلم التشاركي على أنه مدخل واستراتيجية تعليمية يتم فيها العمل الجماعي بين المتعلمين في مجموعات صغيرة حيث يتعاونون معا لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة أو إنجاز مهمة معينة، ويتم اكتساب المعرفة والمهارات أو التوجهات من خلال العمل الجماعي المشترك وبالتالي يركز هذا النمط على الجهود التعاونية بين المتعلمين لتوليد المعرفة من خلال التفاعلات الاجتماعية والمعرفية بدلا من مجرد استقباليها، كما أن التعلم التشاركي يركز على المتعلم ويعتبره مشاركا نشطا في عملية التعلم. (خميس، 2003، ص268)

ويعرف (Oliver 2007): التعلم التشاركي بأنه يشير إلى التفاعلات التي تعتمد على بعضها البعض بحيث تعزز المساهمات المشتركة بين المتعلمين مما يسهم في تطوير النتائج بحيث تتجاوز ما يمكن أن يتحقق من خلال النشاط الفردي.

يعرف بول (Paul2007): هذه العملية بأنها عملية تعلم يتعاون فيها فردان أو أكثر من أجل تطوير المعاني والمفاهيم والمعرفة ودراسة المشكلات والمواضيع. (PAUL,2007,p65)

فمن خلال التعريفات السابقة للتعلم التشاركي نلاحظ ما يلي:

- جميع التعريفات تشدد على أن التعلم التشاركي يعتمد على التفاعل بين الأفراد لتحقيق أهداف مشتركة سواء بين الطلاب أو بين المعلمين والطلاب.
- كل التعريفات تتفق على أن التوجه الأساسي للتعلم التشاركي هو تعزيز التعاون والعمل الجماعي لتحقيق النجاح المشترك.
- أن المتعلم ليس مجرد مستهلك للمعلومات بل هو مشارك نشط في بناء المعرفة من خلال التفاعل الجماعي.
- تشير التعريفات إلى أهمية تقدير مساهمة كل فرد في المجموعة مما يعزز روح التعاون والمشاركة الفعالة بين أعضاء الفريق.
- التعريفات تبرز أن التعلم التشاركي يحدث في بيئة تعليمية تتيح التفاعل بين مختلف الأفراد مع اختلافاتهم مما يعزز من عملية التعلم.

(3) خطوات التعلم التشاركي:

ويتم تقسيمها إلى أربع خطوات رئيسية:

• الخطوات التخطيطية:

- مراجعة الأهداف التعليمية: تحديد الأهداف وتنظيم مناقشتها لضمان فهمها.
- تحديد حجم وتنوع المجموعات: تقسيم المتعلمين بشكل دوري وتحديد حجم المجموعة.
- توزيع الأفراد على المجموعات: توزيع المتعلمين مع مراعاة التوازن الأكاديمي.
- ترتيب مكان العمل: توفير بيئة مناسبة للعمل الجماعي.
- تصميم استراتيجيات العمل: تطوير استراتيجيات تعزز الاعتماد المتبادل بين الأفراد.
- تحديد الأدوار: توزيع الأدوار لتحقيق الأهداف.

• الخطوات التنفيذية:

- تحديد المهام وربطها بالأهداف: تحديد المهام الأكاديمية وربطها بالأهداف المحددة.
- اعتماد معايير الإلتقان: تحديد معايير واضحة للأداء دون مقارنة بين الأفراد.
- بناء التنسيق والتآزر: تحفيز التعاون الإيجابي بين الأعضاء.
- بناء المسؤولية الفردية والجماعية: تعزيز المسؤولية الشخصية والجماعية.

- التأكد من فهم المهارات الاجتماعية: تدريب المتعلمين على المهارات الاجتماعية واستخدامها.
- التقويم الدوري: متابعة تطبيق المهارات الاجتماعية وتقديم التوجيه المستمر.
- بناء علاقات التعاون: تشجيع التعاون بين المجموعات المختلفة.
- التأكد من توفير الموارد في الوقت المناسب: ضمان توفير جميع الموارد اللازمة.

• الخطوات الإسنادية:

- ملاحظة تفاعل الأعضاء: مراقبة التفاعل لضمان سير العمل بفعالية.
- تقديم الدعم حسب الحاجة: تقديم المساعدة للمجموعات حسب طلبهم.
- التدخل لحل المشكلات: التدخل لتعليم المهارات الاجتماعية وحل النزاعات.
- الصبر على مراحل التردد: الصبر على المتعلمين في مراحل التعلم المبكر.

• الخطوات التقويمية:

- تقويم أداء المجموعات: تقييم أداء المجموعات في المهام الاجتماعية والتعاونية.
 - التقويم المستمر والتجميعي: إجراء تقييم مستمر لأداء الأفراد والمجموعات، مع تصحيح الأخطاء.
 - وضع خطط لتحسين الأداء: تطوير خطط لتحسين الأداء في المستقبل. (شبر، 2005، ص 191-192)
- ولتحقيق تعلم تشاركي فعال لابد من اتباع الخطوات التالية:

• اختيار موضوع الدرس:

يجب اختيار الموضوع بناءً على المعايير التالية:

- أن يكون الموضوع ذا صلة بحاجة تثير اهتمام المتعلمين.
- أن يكون لدى المتعلمين خبرات سابقة تتعلق بالموضوع ليتمكنوا من دراسته بشكل مستقل.
- تقسيم الدرس إلى مجموعة من المهام المتكاملة.

• تشكيل المجموعات:

يتم تكوين كل مجموعة من 4 إلى 6 طلاب مع اختلاف اهتماماتهم وقدراتهم، وفي بعض الحالات يمكن تشكيل مجموعات متجانسة من طلاب ذوي قدرات مشابهة.

• توزيع المهام على المجموعات:

يمكن توزيع نفس المهمة على جميع المجموعات أو توزيع مهام مختلفة ويعتمد ذلك على عدة عوامل مثل أهداف الدرس وطبيعته، الوقت المخصص للنشاط، وما إذا كان العمل سيجري داخل الفصل أو خارجه.

• تخصيص وقت محدد لأداء المهام:

يطلب من كل مجموعة إعداد تقرير مفصل عن عملها.

• عرض الأعمال المتعلقة بكل مجموعة:

يتم عرض الأعمال باستخدام إحدى الوسائل التالية:

- عرض التقرير شفويا أو باستخدام أجهزة العرض.
- طباعة التقرير وتوزيعه على المتعلمين.
- تعليق التقرير في مكان بارز لمناقشته.

• تقييم أعمال المجموعات كوحدة واحدة:

يتم تقييم المجموعة بشكل مشترك حيث يعمل أعضاء المجموعة معا ويدعمون بعضهم البعض لتحقيق أفضل إنجاز وتقييم. (مركز نون، 2011، ص 161-162)

4) العناصر الأساسية للتعلم التشاركي:

- الاعتماد المتبادل الإيجابي: يجب أن يشعر الطلاب بالحاجة المتبادلة لإتمام المهمة حيث يتم تحديد أهداف مشتركة وتقديم مكافآت جماعية وتقاسم المعلومات والمواد مع تحديد أدوار لكل عضو.
- التفاعل المعزز وجهاً لوجه: يعزز الطلاب تعلمهم من خلال تبادل المعلومات والمساعدة المتبادلة مع وجود بيئة تعليمية تشجع على النقاش والتوضيح بين أعضاء المجموعة.
- المسؤولية الفردية والجماعية: يجب أن تتحمل المجموعة مسؤولية تحقيق أهدافها بينما يكون كل عضو مسؤولاً عن مساهمته الفردية ويتم تقييم الأداء بشكل دوري لضمان التقدم وتحقيق الأهداف.
- اكتساب طلاب المجموعات التشاركية المعرفة الأكاديمية: يحتاج الطلاب إلى تعلم مهارات اجتماعية مثل التواصل، اتخاذ القرارات، وبناء الثقة، وهي ضرورية لنجاح العمل الجماعي.
- معالجة عمل المجموعة: ينبغي تخصيص وقت لمراجعة تقدم المجموعة ومناقشة ما يجب تغييره أو تحسينه والحصول على تغذية راجعة من المعلم لتحسين فعالية العمل الجماعي. (شحاتة، 2008، ص 140-141)

5) أسباب استخدام التعلم التشاركي:

تتعدد الأسباب التي تدعو لاستخدام التعلم التشاركي في الفصول الدراسية، وتستند إلى الفوائد العديدة التي يقدمها هذا الأسلوب في تحقيق تعلم فعال وبأقل وقت ممكن ويمكن تلخيص هذه الأسباب كما يلي:

• الحاجة إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة:

يوفر التعلم التشاركي بيئة مثالية لربط التعلم بالمشاركة الفعالة والعمل الجماعي حيث يعتمد نجاح عملية التعلم في هذا النمط على نشاط أعضاء المجموعة وتفاعلهم الإيجابي لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.

• الحاجة إلى تنشيط أذهان المتعلمين:

يتسم التعلم الذي يعتمد على نشاط المتعلمين بفاعلية أكبر في تحقيق الفهم العميق ويعمل التعلم التشاركي على تحفيز وتنشيط أذهان المتعلمين من خلال المناقشات والحوارات التي تدور بين أفراد المجموعة، كما يتم توليد الأفكار وتنشيط التفكير النقدي والإبداعي مما يعزز النشاط الذهني ويطور مهارات التفكير لدى الطلاب.

• الحاجة إلى استقلالية المتعلم:

يتيح التعلم التشاركي للمتعلمين فرصة التعبير عن أفكارهم ومناقشتها مع الآخرين في بيئة من التبادل المعرفي والنقد البناء، هذا يعزز من استقلالية المتعلم ويقوي ثقته في نفسه وقدراته مما يسرع من وتيرة تعلمه ويعزز تقديره لذاته.

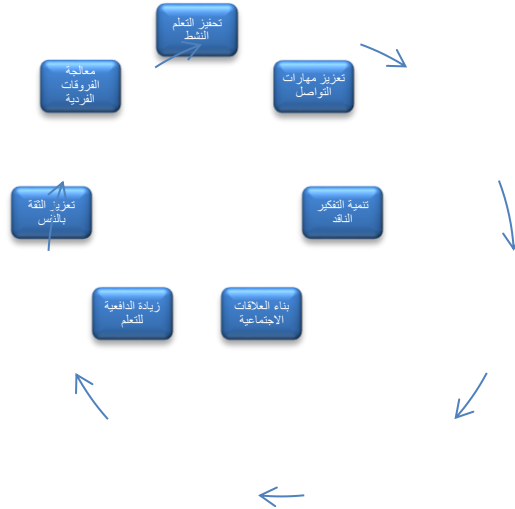
• الحاجة إلى تطوير القدرات التحصيلية والمهارات:

من الأهداف الأساسية للتعلم هو تنمية قدرات المتعلمين التحصيلية والمعرفية في مختلف المجالات، وهو ما يتحقق من خلال التعلم التشاركي حيث يتيح التعلم التشاركي للمتعلمين التفاعل مع مصادر المعرفة المختلفة وتبادل المعلومات والخبرات بين أفراد المجموعة مما يعزز القدرات العقلية والعملية، كما يساعد التعلم التشاركي في تنمية مهارات التحليل والنقد والقدرة على الابتكار من خلال مناقشة الآراء واقتراح الحلول، وكذلك تطوير المهارات العملية من خلال العمل الجماعي على المشاريع والمهام.

• الحاجة إلى تعديل الاتجاهات وتدعيمها:

تسعى العديد من النظم التعليمية إلى تشكيل اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو قضايا تعليمية ومجتمعية ويسهم التعلم التشاركي في تعديل الاتجاهات السلبية وتعزيز الإيجابية من خلال التفاعل الاجتماعي بين أعضاء المجموعة، حيث تسود روح التعاون والعمل الجماعي مما يعزز الانفتاح على آراء الآخرين ويساعد في تشكيل توجهات إيجابية نحو العمل الجماعي والقضايا المختلفة. (سحتوت، 2014، ص ص 223-224)

كما تلخص الباحثة أسباب استخدام التعلم التشاركي في المخطط التالي:



شكل رقم (01) يمثل توضيحا لأسباب استخدام التعلم التشاركي الافتراضي

(6) قواعد تحقيق التعلم التشاركي:

التعلم التشاركي يتطلب مجموعة من القواعد لضمان تحقيقه بشكل فعال، إذ لا يكفي أن يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات بناء على مهاراتهم أو مستوياتهم التحصيلية فقط، بل من الضروري أن يكون المعلم على دراية كاملة بشروط التعلم التشاركي بالإضافة إلى تهيئة بيئة مناسبة تسهم في إنجاز عمل تشاركي مثمر كما يجب أن توزع المهام على المجموعات وفقا لاحتياجات كل منها وأن يتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها المجموعات بأسلوب يعتمد على الحوار البناء.

وفي هذا السياق ذكر السيد (2002) مجموعة من القواعد التي يجب على المعلم اتباعها لتحقيق

استراتيجية التعلم التشاركي وهي:

- إقناع الطلاب بأهمية المهارات التشاركية وحاجتهم إليها.
- التأكد من أن المتعلمين قد فهموا هذه المهارات.
- الموازنة بين خصائص وسمات الطلاب داخل المجموعات التشاركية، حيث أن عدم الانتباه لهذه النقطة قد يؤدي إلى تحميل طالب أو اثنين عبئا أكبر من غيرهما.
- تنظيم مواقف تدريبية لتطوير هذه المهارات.
- إعداد المتعلمين لاستخدام المهارات التشاركية بفعالية.
- التأكد من أن الطلاب يبذلون جهدا في ممارسة المهارات التشاركية
- ضمان أن كل طالب يشارك في العمل الجماعي والتحقق من أن جميع الطلاب قد شاركوا بالفعل.

(داغستاني، 2011، ص ص 102-103)

7) دور المعلم أثناء التعلم في مجموعات تشاركية:

- اختيار موضوع الدرس وتحديد أهدافه: يقوم المعلم بتحديد موضوع الدرس بشكل دقيق وتوضيح أهدافه بالإضافة إلى الإشراف على سير العمل في المجموعة.
- تكوين المجموعات: يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات بطريقة تضمن تحقيق أفضل نتائج للتعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- اختيار منسق لكل مجموعة: يتم اختيار منسق من كل مجموعة مع تحديد مسؤولياته لضمان التنسيق الجيد بين أفراد المجموعة.
- الإشراف المستمر: يتابع المعلم سير العمل في المجموعات ويقدم الاستشارات عند الحاجة كما يحرص على ملاحظة مدى التزام الطلاب بالجدية والانضباط أثناء التعلم.
- تقديم عرض موجز وتقييم الأداء: في نهاية النشاط يقوم المعلم بتقديم عرض موجز للإنجازات التي تم التوصل إليها ويقوم بتقييم أداء الطلاب. (حمادنة، 2012، ص124)

8) الأدوار المستندة لكل طالب في التعلم التشاركي:

إذ يهدف التعلم التشاركي إلى تدريب الطلاب على العمل الجماعي لتحقيق مهمة معينة، حيث تكون مسؤولية كل طالب هي مساعدة الآخرين على التعلم مما يساعد المجموعة في الوصول إلى الإنجاز المطلوب وبذلك لا يكون الطالب مسؤولاً فقط عن تعلمه الشخصي بل أيضاً عن تعلم باقي أفراد المجموعة ويتم ذلك من خلال الأدوار المسندة لكل طالب والتي قد تتغير من درس لآخر أو داخل الدرس نفسه. وتشمل هذه الأدوار:

- قائد المجموعة: يتولى مسؤولية توجيه أفراد المجموعة نحو تحقيق الهدف المشترك ويتحدث باسم المجموعة وينظم أعمالها.
 - المستوضح: ييسر ويساعد في سير العمل داخل المجموعة ويتأكد من فهم كل فرد لما يتم من مناقشات وآراء.
 - المقرر: يقوم بتوثيق وتسجيل ما يدور من مناقشات وقرارات داخل المجموعة.
 - الناقد: يبرز نقاط القصور في أعمال المجموعة ويقدم نقداً بناءً لتحسين الأداء.
 - المشجع: يعمل على تقديم التعزيز والدعم المعنوي لأفراد المجموعة لتحفيزهم على الاستمرار في العمل.
- (اللولو، 2006، ص07)

9) مشكلات مجموعات العمل التشاركي ودور المعلم في معالجتها:

يواجه المعلم العديد من التحديات أثناء إدارة العمل التشاركي في الفصول الدراسية مثل مشكلة المجموعات الخاملة، الفوضوية، العاجزة، وغير المتوازنة.

وفيما يلي يتم عرض كيف يمكن للمعلم التعامل مع هذه المشكلات:

- **المجموعة الخاملة:** يتسم أفراد هذه المجموعة بعدم الفعالية حيث ينسحبون من المشاركة إما بسبب عدم فهمهم لموضوع النقاش أو نتيجة لعدم انسجامهم مع باقي أعضاء المجموعة، كما قد يتخذون سلوكيات مثل الصمت أو الامتناع عن المشاركة.

دور المعلم: ينضم المعلم للمجموعة لفترة قصيرة لفهم سبب الخمول ثم يتخذ خطوات لتيسير فهم الأعضاء للموضوع عن طريق طرح أسئلة توضح الأفكار الرئيسية، كما يحرص على التأكد من أن الأعضاء يمتلكون الخبرات السابقة اللازمة ويشرح لهم أهمية العمل التشاركي في تنمية شخصياتهم وأثر التعاون في تشكيل الروابط بينهم عند الحاجة ويتدخل المعلم لتغيير تشكيل المجموعة بما يتناسب مع الأهداف التعليمية.

- **المجموعة الفوضوية:** تتسم هذه المجموعة بالفوضى حيث يخرج الأفراد عن موضوع النقاش أو يتجادلون حول أمور تم الاتفاق عليها مسبقاً قد ينشغلون بالحديث مع بعضهم أو اللعب بالأشياء من حولهم مما يعرقل تقدم العمل الجماعي.

دور المعلم: ينضم المعلم للمجموعة لتوضيح أهداف التعلم التشاركي ويوجه المشاركات نحو الأهداف المشتركة للمجموعة، ويوضح ضرورة أن يشارك الجميع في العمل بشكل منظم ويشجع على تفعيل دور المنسق لضمان تنظيم المشاركة وتوجيهها بشكل صحيح.

- **المجموعة العاجزة:** في هذه المجموعة يواجه الأفراد صعوبة كبيرة في التقدم أو تحقيق أي إنجازات فقد يكون السبب عدم فهم الموضوع أو ضعف مستوى الأعضاء.

دور المعلم: يقوم المعلم بتحديد السبب الجذري للمشكلة سواء كان نقص الفهم للموضوع أو ضعف التفاعل بين الأعضاء بناء على ذلك يتخذ المعلم الإجراء المناسب من خلال تقديم دعم إضافي أو تعديل تكوين المجموعة.

- **المجموعة غير المتوازنة:** تتكون هذه المجموعة من أفراد يمتلكون نفس المستوى الأكاديمي مما قد يؤدي إلى محاولات بعض الأفراد للسيطرة على المجموعة أو عزوف آخرين عن المشاركة.

دور المعلم: يتعين على المعلم تشكيل المجموعات بشكل يعزز التنوع الأكاديمي بين الأفراد، كما ينضم المعلم للمجموعة لفترة من الوقت لشرح مفهوم العمل التشاركي الذي يعتمد على التعاون المتبادل والتفاعل بين جميع

الأعضاء لتحقيق الهدف المشترك. (السر، 2021، ص ص 113-114)

وترى الباحثة أنه هناك مجموعة من المشكلات أيضا التي تواجه مجموعات العمل التشاركي والتي تعيق تحقيق أهدافها نذكر منها:

- صعوبة التواصل: قد يكون هناك صعوبة في التواصل الفعال بين أعضاء الفريق خاصة إذا كانت هناك اختلافات في الثقافات وأنماط التواصل.
- اختلاف الآراء والرؤى: وهذا قد يؤدي إلى صراعات وتأخير في اتخاذ القرارات.
- عدم المساواة في المشاركة: قد يهيمن بعض الأعضاء على النقاشات مما يؤدي إلى عدم مشاركة الآخرين بشكل فعال.
- الافتقار إلى الثقة: إذ لم يكن هناك مستوى كاف من الثقة بين أعضاء الفريق فمن الصعب التعاون وبناء علاقات عمل قوية.
- الاختلافات في أنماط العمل: فقد يختلف أعضاء الفريق في أنماط عملهم وسرعتهم في إنجاز المهام مما قد يؤثر على سير العمل.
- الخوف من النقد: قد يتردد بعض الأعضاء في تقديم آراءهم أو انتقاداتهم خوفا من التعرض للنقد.
- الضغوط الزمنية: قد تؤدي إلى زيادة التوتر وتقليل فعالية العمل الجماعي.

10) الفرق بين التعلم التشاركي والتعلم العادي التقليدي:

الجدول رقم (02) يوضح الفرق بين التعلم التشاركي والتعلم العادي التقليدي

المجال	نموذج التعلم التشاركي	نموذج التعلم العادي التقليدي
المعلومات	تبنى بشكل مشترك من قبل الطلبة والمعلمين	تنقل من المعلمين إلى الطلاب
الطلاب	بناة ومكتشفون وفاعلون ونشطون للمعلومات	أوعية فارغة تملأ بمعلومات المعلمين
العلاقات	تعامل شخصي بين الطلبة أنفسهم وبين المعلمين والطلبة أيضا مبني على الاحترام والفهم والتعاون	علاقات غير شخصية وفردية بين الطلبة أنفسهم من جهة وبين المعلمين وطلبتهم تقوم على تعامل رسمي واحترام قائم على السلطة
الجو التعليمي	تشاركي في غرفة الصف ومجموعات تعاونية للدعم والمساندة بين المعلمين	فردية وتنافسية
الافتراض القائم	التعليم عملية معقدة تحتاج للكثير من التدريب	أي متخصص أكاديمي يستطيع أن يعلم

(قاسم، 2014، ص16)

اما الفرق بين مجموعات التعلم التشاركي ومجموعات التعلم التقليدي نوضحه في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح الفرق بين مجموعات التعلم التشاركي ومجموعات التعلم التقليدي

الخاصية	المجموعات التشاركية	المجموعات التقليدية
تركيب المجموعة	غير متجانسة في تركيبها الطلابية	متجانسة إلى حد ما
التفاعل بين الأعضاء	المجموعة مفتوحة مع بعضها دون حدوث تهديد	يقل التفاعل المباشر بين الأعضاء
طريقة العمل	تعمل المجموعة بتعاون بين الجميع	يعتمد العمل على الفردية أكثر
النشاط والتفاعل	يوجد نشاط قوي وتفاعل مستمر بين الأعضاء	التفاعل ضعيف مقارنة بالمجموعات التشاركية
الاعتماد المتبادل	هناك اعتماد إيجابي متبادل ووجود جو من التكافل	يفتقر الأعضاء للاعتماد المتبادل بينهم
تعليم المهارات الاجتماعية	علم المهارات الاجتماعية ومبدأ التعاون	تجاهل المهارات الاجتماعية والتعاون
القيادة	وجود قيادة مشتركة بين أعضاء المجموعة	وجود قائد واحد فقط
مراقبة المعلم	ملاحظة المعلم لما تقوم به المجموعة مع تدخل عند الحاجة	لا يهتم المعلم بتفاعل المتعلمين وقد يملئ عليهم العمل
المشاركة في العمل	مشاركة الأعضاء في العمل بكل رغبة وحماس	قد لا يكون لدى الأعضاء رغبة في المشاركة
مسؤولية الأعضاء	العضو الواحد مسؤول عن عمل المجموعة ككل	عدم تحمل المسؤولية الجماعية من قبل الأعضاء
استقلالية المجموعة	استقلالية مناسبة للمجموعة	تجاهل استقلالية المجموعة
التقويم الذاتي	أعضاء المجموعة يقومون بتقويم العمل التعاوني	نادراً ما يستخدم التقويم الذاتي

(شبر، 2005، ص193)

ثانيا: التعلم التشاركي الافتراضي:

1) مفهوم التعلم التشاركي الافتراضي:

عرفه كل من (STHAL KOSCHMAN SUTHERS 2006): هو مجال من مجالات العلم التي تدرس كيفية تمكين المتعلمين من التعلم جنبا إلى جنب باستخدام أجهزة الكمبيوتر أو التكنولوجيا بهدف تحسين عملية التعلم من خلال تعزيز العمل الجماعي، وهذا يتيح للمتعلمين فرصة مناقشة أفكارهم وتبادل آراءهم مما يساهم في تبادل المعلومات والأفكار ويعزز من الانتباه إلى وجهات النظر المتعددة والمختلفة المرتبطة بموضوع التعلم.

(STAHL, KOSCHMANN& SUTHERS,2006,P.5)

كما يعرف التعلم التشاركي الافتراضي بأنه: التعليم المقدم عبر شبكة الإنترنت باستخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة للوصول إلى المواد التعليمية خارج حدود الصف التقليدي، ويركز هذا النوع من التعليم على المجالات التربوية ويستخدمه متعلمون مختلفون أو متباينون يعملون معا في نفس موضوع التعلم عبر أجهزة الكمبيوتر أو الشبكات المتنوعة، فالهدف الرئيسي لهذا النوع من التعلم هو تعزيز المتعلمين وبناء معارف جديدة بشكل فعال أثناء عملية التعلم. (الخالدي، 2007، ص95)

يعرفه (ROBERT, 2004): بأنها إستراتيجية تعلم متمركزة حول المتعلم تعتمد على التفاعل الاجتماعي كأساس لبناء المعرفة من خلال استخدام أدوات التواصل المتنوعة التي توفرها شبكة الإنترنت. (ROBERT, 2004, P20)

عرف إدمان (EDMAN2010): التعلم التشاركي على أنه نمط تعليمي يعتمد على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين في مجموعات صغيرة حيث يتعاونون لتحقيق أهداف ومهام تعليمية مشتركة عبر أنشطة جماعية منظمة ومخطط لها، ويستخدم هذا النمط أدوات التواصل عبر الإنترنت وخدماتها لتحقيق ذلك كما يركز التعلم التشاركي على توليد المعرفة بدلا من مجرد استلامها من خلال النشاط الإيجابي للمتعلمين وتوجيهات المعلم وإرشاداته. (EDMAN,2010,P101)

ويعرف أيضا على أنه: أحد البيئات التي يمكن من خلالها استخدام أدوات متنوعة مثل الحاسوب الآلي أو الهاتف المحمول حيث يتم التواصل بين المعلم والطلاب عبر شبكة الإنترنت، كما يهدف هذا النوع من التعلم إلى تنمية المهارات العلمية والتربوية لدى الطلاب من خلال الاستفادة المثلى من خدمات الإنترنت في عملية التعلم التشاركي. (HAKEN, M, 2006, 7).

ويعرفه (خلف الله 2016): أن التعلم الإلكتروني التشاركي هو طريقة تعلم ضمن مجموعة عمل تتيح للمشاركين فرصة التعلم والمشاركة في مصادر المعلومات والأفكار والأنشطة فضلا عن تبادل الخبرات بينهم ولا يقتصر

الهدف منه على اكتساب المعرفة فقط بل يتعداه إلى تمكين الأفراد من بناء المعرفة ضمن بيئة تشاركية. (خلف الله، 2016، ص218)

تعرفه سوزان الشحات وآخرون (2020، ص24): على أنه أسلوب تعليمي يعتمد على مشاركة المتعلمين في مجموعات صغيرة لتنفيذ المهام والأنشطة المحددة مما يسمح لهم بالتفاعل والتواصل باستخدام أدوات التعلم التشاركي سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة.

عرفته همت عطية قاسم (2013): بأنه بيئة تعلم إلكترونية عبر الإنترنت تستخدم بعض أدوات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني لدمج مفاهيم وميزات وعناصر كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التشاركي، في بيئة تفاعلية اجتماعية تشاركية تهدف إلى بناء المعارف وحل المشكلات وتنمية الاتجاهات وتطوير مهارات التفكير.

يعرفه البياع محمد فاروق (2015، ص176) بأنه قدرة مجموعة صغيرة من المتعلمين على أداء مهمة معينة أو تحقيق أهداف مشتركة مخطط لها في الوقت المحدد بكفاءة عالية باستخدام أساليب الاتصال الفعال والتواصل بالإضافة إلى حل المشكلات والعمل الجماعي مع تحمل المسؤولية الفردية والجماعية.

فمن خلال التعريفات السابقة للتعلم التشاركي الافتراضي تلاحظ الباحثة ما يلي:

- جميع التعريفات تؤكد على أن التعلم التشاركي يعتمد على التفاعل الجماعي بين المتعلمين لتحقيق أهداف مشتركة، وهذا يوضح أن التفاعل بين الأفراد هو عنصر أساسي في هذه العملية.
- معظم التعريفات تشير إلى أن التكنولوجيا تلعب دوراً محورياً في تسهيل التعلم التشاركي سواء كان من خلال الإنترنت أو الأدوات الرقمية المختلفة مما يسمح للمتعلمين بالتفاعل عن بعد.
- التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين يعتبر جوهر هذه العملية التعليمية حيث يتم تبادل الأفكار والآراء والنقد البناء بين الأفراد مما يساهم في تعزيز الفهم العميق للموضوعات المتعلمة.
- معظم التعريفات تشير إلى أن التعلم التشاركي لا يقتصر على بيئة تعليمية تقليدية بل يمكن أن يحدث عبر الإنترنت في بيئات مرنة ومتنوعة تسمح للمتعلمين بالوصول إلى المحتوى التعليمي في أوقات مختلفة.

2) التنوع في الأدوات والتقنيات المستخدمة سواء كانت متزامنة مثل (الدرشة الحية أو الاجتماعات

عبر الإنترنت) أو غير متزامنة (مثل المنتديات أو البريد الإلكتروني)

3) مسار التعلم التشاركي الافتراضي:

يشمل مسار التعلم التشاركي ثلاث عمليات رئيسية كما حددها مهدى الجزار (2012):

- العملية الأولى: توليد الفكرة

تتضمن هذه العملية عمليتين فرعيتين متكاملتين:

- الحصول على المعرفة: سواء كان ذلك بشكل فردي أو جماعي، وهذا من مصادر تعلم متنوعة.
- إنتاج الفكرة: حيث يقوم المتعلم بإعادة صياغة وبلورة فهمه وثقافته وبنيته المعرفية ثم يعرض هذه الأفكار على أعضاء مجموعته بشكل فردي وفي هذه المرحلة يتم تنفيذ "معرفة ماذا".

• العملية الثانية: تنظيم الأفكار

في هذه العملية يتم الحوار والتفاوض بين أعضاء المجموعة حول الأفكار المطروحة بهدف إيجاد نقطة تلاقي مشتركة بينهم فهنا يكتسب المتعلمون "معرفة لماذا".

• العملية الثالثة: الترابط الفكري

تنظم أفكار المجموعة لتتبلور فكرة واحدة تمثل الجميع فهذه المرحلة تساهم في تطبيق المعرفة المكتسبة وينفذ المتعلمون "معرفة كيف".

من خلال هذه العمليات يتحقق التعلم التشاركي الفعال حيث يتم بناء وتطبيق المعرفة بشكل جماعي. (مهدي، 2012، ص ص 157-158)

3) الأسس النظرية في التعلم التشاركي الإلكتروني:

يتناغم التعلم التشاركي مع مبادئ النظرية البنائية، حيث يضع المتعلم في مركز العملية التعليمية ويحفزه على البحث والتجريب والاكتشاف، كما يولي اهتماما لعقل المتعلم والعمليات التي تحدث داخله مما يؤدي إلى مستويات أعمق من الفهم والمعرفة في سياق تفاعلي اجتماعي. (الشحات، 2019، ص 145)

وقد أشارت دراسة كمال زيتون (2008) إلى أن للبنائية جوانب متعددة يمكن للفرد فهم معناها من خلال تأمل كل جانب على حدة، وأكد العديد من الباحثين أن النظرية البنائية ليست مجرد مدخل تدريسي بل هي نظرية تعلم حيث يبني المتعلم معارفه بشكل فردي عبر تجاربه وخبراته الشخصية وتفسيراته للعالم الخارجي والتفاعل مع البيئة الواقعية ضمن سياق ثقافي واجتماعي، كما يعتبر النمو المعرفي ناتجا عن المشاركة في تبادل وجهات النظر المتنوعة وينبغي أن يكون التعلم في سياقات حقيقية. (موسى، 2022، ص 33)

ويشير أيضا في هذا الصدد كل من (ماهر صبري وإبراهيم تاج الدين) إلى عدد من هذه المبادئ على النحو التالي:

- تعتبر المعرفة السابقة للمتعلم أساسا محوريا في عملية التعلم حيث يبني الفرد معرفته استنادا إلى خبراته السابقة.

- يقوم المتعلم ببناء معنى لما يتعلمه بشكل ذاتي حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية عبر تفاعل حواسه مع العالم الخارجي من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بمعرفته السابقة بطريقة تتوافق مع المعنى العلمي الصحيح.
- إن المتعلم لا يبني معرفته بشكل منفرد بل من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين عبر عملية تفاوض اجتماعي. (الشحات، 2019، ص146)

(4) مراحل استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي:

- دخول الطالب إلى بيئة التعلم الإلكترونية والانضمام إلى المجموعة المخصصة له.
- الاطلاع على الأهداف التعليمية المتعلقة بكل موضوع والتعرف على المهارات التي يتوقع اكتسابها.
- توزيع الأدوار داخل المجموعة واختيار قائد لها بالإضافة إلى الاتفاق على طريقة تطوير المنتج الجماعي.
- مراجعة محتوى التعلم ومتابعة الفيديوهات التعليمية لاكتساب المعارف والمهارات المتعلقة بتطوير المنتج التكنولوجي.
- الاستجابة للاختبار الإلكتروني القصير وطرح الأسئلة والاستفسارات على المعلم أو الزملاء عبر المنتديات والمحادثات والرسائل أثناء التعلم.
- تنفيذ الأنشطة والمهام اللازمة لتطوير المنتج التشاركي والتي تشمل:
 - ✓ مهمة التحليل: تحديد الفئة المستهدفة ثم الأهداف العامة للمنتج التكنولوجي وفكرته وعنوانه.
 - ✓ مهمة التصميم: تحديد الأهداف التعليمية للمنتج التكنولوجي، محتواه، عناصر الوسائط المستخدمة والأدوات المطلوبة.
 - ✓ مهمة الإنتاج: استخدام الأدوات اللازمة لإنتاج المنتج وفقاً للمواصفات المحددة في مرحلة التصميم.
 - ✓ مهمة التقويم: تقييم المنتج التكنولوجي وذلك بناء على معايير الجودة وإجراء التعديلات اللازمة عليه.

وأثناء عملية تطوير المنتج يمكن لأفراد المجموعة توجيه الأسئلة والاستفسارات إلى المعلم عبر الرسائل أو إلى زملائهم من خلال مجموعات النقاش مع تلقي التغذية الراجعة من المعلم والزملاء لتحسين العمل المشترك. (أبو خطوة، 2019، ص120-121)

5) خصائص التعلم التشاركي الافتراضي:

يحدد إبراهيم الفار (٢٠١٢) خصائص التعلم التشاركي كما يلي:

- إن جودة التعلم التشاركي ونجاحه يرتبطان بشكل كبير بالممارسات التدريسية المعتمدة التي تتضمن استخدام أساليب تدريس ملائمة وليس بنوعية التكنولوجيا أو الأدوات المستخدمة، ولذلك فإن المتخصصين في طرق التدريس هم الأكثر قدرة على إرشاد المتعلمين لتحقيق تعلم أفضل من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة.
 - يتم تخزين المحتوى التعليمي التشاركي ونشره بصيغة رقمية إما عبر عروض تقديمية تعرض إلكترونياً أو من خلال التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلمين والمعلم أو الوسائط المتعددة.
 - يمكن دمج أدوات وتقنيات التعلم الإلكتروني التشاركي مع أساليب التعليم التقليدي بشرط اختيار الأدوات المناسبة لكل نوع من التعليم.
 - لا يمكن أن يتحقق تطور المتعلمين ونموهم إلا ضمن سياق المنهج الدراسي ومحدداته الأولية.
 - تبقى العمليات الأساسية للتعليم والتعلم كما هي مخطط لها ولا تتأثر بتوظيف التعلم الإلكتروني واستخدامه.
- (علي، 2023، ص1172)

6) دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم التشاركي الافتراضي

➤ دور المعلم:

- يتميز دور المعلم في التعلم التشاركي الافتراضي عن دوره في التعليم التقليدي بشكل جوهري حيث لم يعد المعلم هو محور العملية التعليمية بل أصبح بمثابة مرشد وموجه لتحقيق أهداف التعلم، وفيما يلي أبرز أدوار المعلم:

• المعلم كمحفز (The Teacher as a Motivator):

يعمل المعلم على تحفيز الطلاب للانخراط في العملية التعليمية والأنشطة التشاركية مما يساعد في استكمال تسلسل العملية التعليمية وتنمية المهارات اللازمة للوصول إلى مستويات الكفاءة المطلوبة.

• المعلم كمقيم (The Teacher as an Evaluator):

يقوم المعلم بعملية التقويم التكويني المستمر لأعمال الطلاب وأنشطتهم ويوفر لهم تغذية راجعة فورية من خلال أدوات التواصل لتحسين أدائهم، كما يقوم بالتقييم النهائي للأعمال من خلال المهام والاختبارات.

• المعلم كمرشد (The Teacher as a Mentor):

يلعب المعلم دور المرشد للطلاب حيث يقدم لهم التوجيه والنصائح اللازمة لاستكشاف وتجميع وتحليل المعلومات في بيئة الإنترنت الغنية بالمعرفة مما يساعدهم في تحقيق أهداف تعلمهم.

• المعلم كخبير محتوى (The Teacher as a Content Expert):

يقوم المعلم بتحديد هدف التعلم الإلكتروني التشاركي وفقا لخبرته ومعرفة احتياجات ورغبات الطلاب في عملية التعلم مما يساهم في توجيه الطلاب بالشكل الأمثل لتحقيق أفضل النتائج.

• المعلم كمدير تعليمي (The Teacher as an Education Manager):

في بيئة التعلم التشاركي يتخذ المعلم دور المدير التعليمي حيث لا يقتصر عمله على توجيه الطلاب لاستخدام مصادر الإنترنت بل يدير العملية التعليمية بمرونة من خلال:

- إدارة الطلاب كأفراد أو مجموعات وتوزيع المهام.
- تنظيم النقاشات داخل المجموعات التشاركية عبر الإنترنت.

• المعلم كميسر (The Teacher as a Facilitator):

يظهر دور المعلم كميسر من خلال تقديم المحتوى بطريقة جذابة وتفاعلية وتسهيل مناقشات الطلاب التشاركية، كما يساعد الطلاب في البحث عن المعلومات من خلال توجيههم إلى المصادر المناسبة ويشركهم في تخطيط الدروس والأنشطة مما يعزز من مرونة العملية التعليمية. (رجب، 2024، ص 119-120)

➤ دور المتعلم:

في بيئة التعلم التشاركي يتم الانتقال من التمرکز حول المعلم إلى التمرکز حول المتعلم حيث يصبح المتعلم دورا نشطا وفعالا بدلا من كونه مجرد متلق سلبي إذ يقوم المتعلم بالمشاركة الفعالة في إنجاز المهام من خلال البحث عن المعلومات، جمعها، تنظيمها، وربطها بالخبرات الجديدة والمواقف المختلفة، كما يتفاعل مع زملائه في المجموعات ويساهم بأرائه لتنشيط عملية التعلم.

ويمكن تلخيص أدوار المتعلم في هذا السياق كما يلي:

• المتعلم كباحث (The Researcher): المتعلم يبحث عن معلومات وأفكار جديدة حول المهام الموكلة

إليه مستفيدا من مختلف المصادر التعليمية المتاحة في بيئة التعلم التشاركي.

• المتعلم كملخص (The Summarizer): المتعلم يقوم بتلخيص المعلومات التي جمعها من المصادر

المختلفة ويعرضها بشكل موجز وشامل في إطار مهمته، كما يتبادل الطلاب تلخيص أفكارهم ومعلوماتهم التي جمعوها خلال المناقشات مع بعضهم البعض أو مع مجموعات أخرى أو مع المعلم.

- المتعلم كمنسق (The Moderator): على الرغم من أن المعلم ينظم العمل داخل مجموعات التشارك نجد دور المتعلمين المنسقين يشمل تنسيق وتنظيم المهام بينهم وإدارة عملية النقاش وتبادل الأفكار بالإضافة إلى تلخيص النقاط الرئيسية، هذا التنظيم يسهم في خلق بيئة من التنسيق والفعالية خلال التفاعل التشاركي ما ينعكس إيجاباً على العمل النهائي للمجموعات. (موسى، 2022، ص 29-30)

7) التفاعلات التعليمية عبر بيئات التعلم الافتراضي التشاركي:

تعد التفاعلات التعليمية في بيئات التعلم الافتراضي التشاركي من الجوانب الأساسية التي تسهم في تحسين عملية التعليم وذلك وفقاً للدراسات التي ذكرها كل من وليد الحلفاوي (2011)، وعبد العزيز طلبه (2010)، و Kelsey & D'souza (2004)، و Robert & Jason (2004)، و Ehrlich (2002)، و Zorko (2009)، فإن التفاعل يعد سلوكاً متبادلاً بين أطراف متعددة، يتأثر كل طرف من خلالها بالآخر، ويمكن تصنيف التفاعلات التي تحدث في بيئات التعلم الافتراضي التشاركي إلى الأنماط التالية:

• تفاعل الطالب مع الطالب:

يحدث هذا النوع من التفاعل من خلال أدوات تواصل غير تزامنية مثل البريد الإلكتروني، منتديات النقاش، أدوات التعليقات، ومكتبة الصور، كما يمكن أن يكون تفاعلاً تزامنياً من خلال غرف النقاش التي تسمح بالتواصل الفوري بين الطلاب.

• تفاعل الطالب مع المعلم:

يعتمد هذا التفاعل على أدوات تزامنية مثل غرف النقاش، وأدوات غير تزامنية مثل البريد الإلكتروني، ومنتديات النقاش، والنماذج البريدية، والقوائم البريدية، ولوحات الأخبار، وأدوات التصويت والتعليقات.

• تفاعل الطالب مع المحتوى:

يعد هذا التفاعل العنصر الأساسي في عملية التعلم، حيث يتفاعل الطالب مع المادة التعليمية من خلال الأنشطة التعليمية التي تشمل القراءة، المشاهدة، أو إتمام الاختبارات.

• تفاعل الطالب مع واجهة التفاعل:

يتيح هذا التفاعل للطالب الوصول إلى المعلومات بسهولة عبر واجهات المستخدم، مثل الأيقونات، القوائم المنسدلة، وصلات الإبحار، والأزرار.

• تفاعل المعلم مع واجهة التفاعل:

يتعلق بكيفية تعامل المعلم مع الواجهات الإدارية التي يتم من خلالها إدارة الأدوات والمحتويات التعليمية.

• تفاعل المعلم مع المحتوى:

يشمل مشاركة المعلم في تصميم وإعداد المحتوى التعليمي، بالإضافة إلى مراقبته للمحتوى وتعديله وتحديثه بشكل مستمر.

• تفاعل المعلم مع المعلم:

يحدث هذا التفاعل عندما يتعاون أكثر من معلم في نفس البيئة التعليمية مما يتيح لهم تبادل الخبرات والمهارات.

• تفاعل المحتوى مع المحتوى:

يتعلق هذا النوع من التفاعل بالربط بين مصادر معلوماتية متعددة بشكل أوتوماتيكي لدعم المحتوى وتحديثه باستمرار من خلال مكتبات إلكترونية، زيارات إلكترونية، أو استعلامات عبر الويب. (حسين، 2018، ص 29-30)

8) استراتيجيات التعلم التشاركي الافتراضي:

• استراتيجية (فكر-زواج-شارك):

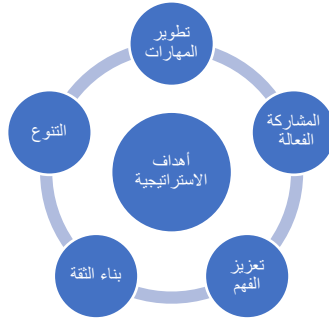
تتم هذه الاستراتيجية على عدة مراحل، حيث يبدأ كل تلميذ بتأمل صامت للمشكلة أو المعلومة لفترة قصيرة ثم يتشارك كل زوج من التلاميذ أفكارهم معا في مناقشة حول الموضوع ليقوما بعد ذلك بمشاركة مجموعة أخرى من التلاميذ في مناقشة أعمق حول المشكلة وتسجيل النتائج التي توصلوا إليها، ما يعكس فكر المجموعة ككل.

تعزى تسمية استراتيجية "فكر - زواج - شارك" إلى هذه المراحل الثلاث التي تعبر عن النشاط الذي يقوم به التلاميذ أثناء تعلمهم باستخدام هذه الاستراتيجية.

• الخطوات الأساسية لاستراتيجية (فكر-زواج-شارك)

- فكر بنفسك: في هذه الخطوة يقوم المعلم بتحفيز تفكير التلاميذ من خلال طرح سؤال أو استفسار محدد أو عام حيث يعطى التلاميذ لحظات قصيرة (وليست دقائق) للتفكير في الإجابة.
- زواج: بعد ذلك يتبادل كل تلميذ الأفكار مع زميله في مناقشة الهدف بغية تحديد الإجابة الأفضل والأكثر إقناعا، كما يسمح للتلاميذ بالتفاعل مع بعضهم البعض وتبادل الأفكار بحرية.
- شارك: في هذه الخطوة يدعو المعلم كل زوج من التلاميذ لمشاركة أفكارهم مع بقية الفصل، كما يمكن أن يتم هذا بشكل دوري أو من خلال دعوة كل زوج أو من يرفع يده للمشاركة وفي هذه المرحلة قد يقوم المعلم بتسجيل إجابات التلاميذ على السبورة.

وتلخص الباحثة أهداف هذه الاستراتيجية في المخطط التالي:



شكل رقم (02) يمثل توضيحاً لأهداف استراتيجية (فكر-زواج-شارك)

• استراتيجية المنتج التشاركي:

أكدت دراسة (fullan,m, langworthy,2014) أن هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المبتكرة التي تهدف إلى تعزيز التعلم النشط من خلال إشراك الطلاب في إنتاج مواد تعليمية ومحتوى تعليمي، تعتمد هذه الاستراتيجية على إشراك المتعلمين في عملية التصميم والتطوير والتقييم للمواد التعليمية مما يعزز الإبداع والتفاعل لديهم.

• عناصر استراتيجية المنتج التشاركي:

- التخطيط المشترك: إشراك الطلاب في وضع الأهداف وتصميم الأنشطة التعليمية.
- إنتاج المحتوى: تكليف الطلاب بإعداد مواد تعليمية مثل عروض تقديمية مقاطع فيديو أو كتيبات.
- التقييم التعاوني: تشجيع الطلاب على تقييم أعمال زملائهم وتقديم التغذية الراجعة.
- التطبيق العملي: استخدام المحتوى المنتج في مواقف تعليمية حقيقية مما يحفز الإحساس بالمسؤولية.

• استراتيجية دمج التعلم التشاركي القائم على شبكة الإنترنت والفصل الدراسي معاً:

تركز هذه الاستراتيجية على التكامل بين التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت والتعلم التقليدي في الفصول الدراسية حيث يكمل كل منهما الآخر، ويتم ذلك من خلال استخدام أدوات التواصل والتفاعل المتزامنة وغير المتزامنة عبر الإنترنت بالإضافة إلى التعلم داخل الفصل الدراسي. (بليل، 2021، ص 213)

• استراتيجية المساجلة الحلقية الإلكترونية:

عرفها بدوي (2010): على أنها استراتيجية تدريسية تعتمد على تقسيم الطلاب إلى مجموعات متساوية وغير متجانسة، حيث يقوم المدرس بطرح سؤال على هذه المجموعات ويتم منح كل طالب دقيقة للمشاركة وإضافة معلومة جديدة حتى تكتمل الإجابة على السؤال من قبل جميع أعضاء المجموعة ويتطلب الأمر عدم تكرار

الإجابات داخل المجموعة الواحدة، بهدف استكشاف الخبرات المفيدة وبناء الإحساس بالمشاركة والتفاعل بين الطلاب. (بدوي، 2010، ص311)

• خطوات استراتيجية المساجلة الحلقية:

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتكون من أربعة أو خمسة أعضاء.
- يقوم المدرس بطرح سؤال على المجموعات ويطلب من الأعضاء الإجابة عليه بصوت مسموع.
- يمكن للمدرس أن يطلب من الطلاب الإجابة مرة أخرى إذا لم تكتمل الإجابة في الوقت المحدد.
- يجب على الطلاب الاستماع جيدا لإجابات زملائهم لتجنب تكرار الإجابات.
- يتم كتابة جميع الإجابات التي قدمها الطلاب على أوراق خاصة بكل مجموعة.
- يناقش المدرس الإجابات التي توصلت إليها المجموعات وتعرضها بشكل جماعي.

(يونس، 2023، ص696)

- كما أن استراتيجية المساجلة الحلقية تتضمن مجموعة من الأهداف التربوية والمهارية ومن أبرزها:
- تنمية مهارات التفكير الناقد: تعزيز قدرة الطلاب على تحليل الأفكار وتقييم الحجج واستخلاص النتائج بطريقة منطقية.
 - تعزيز مهارات التواصل: تحسين قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم بوضوح وبأسلوب منطقي ومقنع.
 - تشجيع التفاعل والمشاركة: من خلال خلق بيئة تعليمية تفاعلية تشجع الطلاب على المشاركة الفعالة في النقاشات والأنشطة.
 - تنمية مهارات الحوار واحترام الرأي الآخر: تعزيز ثقافة الحوار البناء والاحترام المتبادل بين الطلاب مما يعزز التفاهم والتعاون.
 - تعزيز الثقة بالنفس: تمكين الطلاب من التعبير عن آرائهم بثقة دون تردد مما يساعدهم على مواجهة الجمهور بشكل إيجابي.
 - تشجيع التعلم التعاوني: تعزيز العمل الجماعي وتشجيع الطلاب على مناقشة الأفكار معا لتحقيق فهم أعمق للموضوعات الدراسية.
 - تنمية مهارات الإقناع: تطوير القدرة على تقديم الحجج المنطقية والحقائق لإقناع الآخرين بوجهة نظر معينة.
 - تعميق فهم الموضوعات الدراسية: توسيع نطاق المعرفة وتعميق الفهم من خلال الاستماع إلى آراء متنوعة والتفكير فيها.

- إثراء العملية التعليمية: تحويل التعليم إلى تجربة ممتعة ومحفزة تشرك الطلاب بشكل فعال وتزيد من اهتمامهم.
 - تطوير مهارات إدارة الوقت: تدريب الطلاب على التعبير عن آرائهم ضمن وقت محدد مما يعزز قدرتهم على التنظيم وإدارة الوقت بفعالية.
 - استراتيجية الاتصال اللغوي:
- تعريف التواصل:** هو عملية تفاعل مشتركة بين طرفين (شخصين أو جماعتين) لتبادل فكرة أو خبر معين عن طريق وسيلة. (نصر الله، 2001، ص23)
- وتعرف إستراتيجية التواصل اللغوي:** بأنها مجموعة من الأنشطة التعليمية والتعلمية التي تهدف إلى تحقيق التواصل بين الطلاب بهدف تبادل المعلومات، ويعتبر هذا التواصل نشاطا مستمرا لا يتوقف ولا يمكن تكراره أو إلغائه أو عكسه. (صبيح، 2016، ص6)
- كما لا يمكن أن تكتمل العملية التعليمية دون وجود تواصل فعال حيث تعكس المناقشات والحوارات والأنشطة الصفية الأخرى أهمية التواصل اللغوي، وهذا يعني أن التفاعلات التي تحدث في البيئة المدرسية وخارجها بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم تظهر الحاجة إلى تزويد الطلاب بالقدرات والكفايات والمهارات اللازمة للتواصل ذلك سيمكنهم من الاندماج بشكل فعال في محيطهم وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.
- (محمود محمد وآخرون، 2016، ص448)
- عناصر استراتيجية التواصل اللغوي:
- ✓ **المرسل:** في السياق التعليمي هو المعلم، وقد يكون المرسل أيضا تلميذا واحدا أو أكثر من تلميذ وذلك بحسب الموقف الاتصالي، فالمرسل هو الذي يبدأ العملية الاتصالية ويحدد هدف التواصل ويشرف على تدفق المعلومات.
 - ✓ **الرسالة:** هي المحتوى العلمي الذي يتم إبلاغه أو التشارك فيه أو الحوار بشأنه، هذا المحتوى هو محور التواصل بين المشاركين في العملية التعليمية، وقد يختلف المحتوى بتنوع المواد الدراسية وتعدد فروع المادة الواحدة مما يضيف تنوعا في نوعية الرسائل وطرق إيصالها. (دشتي، 2021، ص283)
 - ✓ **الوسيلة:** هي القناة التي يتم من خلالها إرسال الرسالة مثل الرموز الصوتية والصورية والإيماءات وصولا إلى ابتكارات العصر مثل الإنترنت، ولا يشترط أن تكون الوسيلة حديثة ولكن الشرط الأساسي هو قدرتها على أداء دورها بفعالية وتناسبها مع طبيعة الرسالة.

✓ **المرسل إليه:** المتلقي هو الهدف النهائي للعملية الاتصالية إذ يركز الباحثون في دراسة سلوك المتلقي لفهم كيفية صياغة عملية الاتصال، وتصمم عمليات الاتصال بحيث تتيح للمتلقي الفرص للتعبير عن ردود أفعاله تجاه ما يتلقاه من رسائل وهو ما يعرف بحق الاتصال أو ديمقراطية الاتصال والتي تعد ضرورية لتقويم فاعلية التواصل.

✓ **بيئة الاتصال:** تعني بيئة الاتصال جميع العوامل الخارجية التي تؤثر على عملية الاتصال وتشمل هذه العوامل الظروف الطبيعية، الفيزيائية والنفسية التي قد تؤثر على المرسل أو المتلقي مثل الضوضاء، الطقس، الإضاءة، والإشارات المصاحبة، كما يجب على القائم بالاتصال أن يراعي هذه التأثيرات لتقليل التشويش وضمان توصيل الرسالة بشكل دقيق وواضح.

✓ **التغذية الراجعة:** تشير التغذية الراجعة إلى ردود الأفعال أو الظواهر التي تنتج عن عملية الاتصال والتي يمكن قياسها لتحديد مدى فاعلية الاتصال ويمكن أن تكون التغذية الراجعة فورية، كما في حالات التواصل المباشر أو متأخرة كما في ردود الأفعال اللاحقة التي تظهر بعد فترة من التواصل. (جويده، 2024، ص54)

• استراتيجية المراسل المتنقل:

تعتمد استراتيجية المراسل المتنقل بشكل أساسي على التفاعل والعمل التعاوني والمشاركة الجماعية بين أفراد المجموعات التعليمية، يتمثل جوهر هذه الاستراتيجية في أن يقوم أفراد المجموعة بالعمل الجماعي المتعاون حيث يشارك جميع الأفراد في التعلم وإنجاز المهام التعليمية الموكلة إليهم، مما يعزز من فعالية التعاون ويضمن تحقيق الأهداف التعليمية بشكل مشترك.

➤ خطوات استراتيجية المراسل المتنقل:

تتلخص خطوات استراتيجية المراسل المتنقل في النقاط التالية:

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعليمية: يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات ويتم تكليف كل مجموعة بأداء مهام أو أنشطة تعليمية متنوعة أثناء التدريس أو حل مجموعة من الأسئلة التي يوجهها المعلم لهم.
- اختيار المراسل من كل مجموعة: تختار كل مجموعة من أفرادها متعلما ليقوم بدور المراسل، ويكون مسئولا عن التنقل بين المجموعات لجلب المعلومات أو حل الأسئلة الموجهة إليهم.
- تنقل المراسل بين المجموعات: يقوم المراسل بالتنقل بين المجموعات التعليمية لجمع المعلومات أو الإجابات عن الأسئلة الموجهة ثم يعود إلى مجموعته ليشاركهم المعلومات التي حصل عليها، إذ يقوم أعضاء المجموعة بتسجيل أو تلخيص هذه المعلومات في ورقة العمل الخاصة بهم.

- مناقشة الأفكار والحلول: بعد جمع المعلومات من المجموعات الأخرى يناقش أعضاء كل مجموعة الأفكار أو الحلول التي جلبها المراسل، يساعد ذلك في تطوير مهاراتهم واكتساب معلومات جديدة وتنمية أفكارهم أو الاستفادة منها في حل مشكلة معينة. (محمد مهند، 2023، ص324-325)

• استراتيجية البانوراما (جيجسو) Jigsaw:

تعد استراتيجية البانوراما (جيجسو) من أساليب التعلم التشاركي التي تعتمد على تقسيم المهام وتنظيمها بطريقة متسلسلة، إذ تتطلب هذه الاستراتيجية من الطلاب العمل في مجموعات تتكون من (4-6) أعضاء، حيث يمنح كل طالب جزءا من المادة يختلف عن باقي الأعضاء في المجموعة مما يجعله يصبح خبيرا في هذا الجزء بعدها يطلب من الطلاب إتمام مهامهم في إطار مجموعاتهم ثم يجتمع الطلاب الذين درسوا نفس الموضوع من المجموعات المختلفة لمناقشة ما تعلموه، بعد ذلك يعودون إلى مجموعاتهم الأصلية ليشاركوا ما اكتسبوه من معرفة مما يضمن أن جميع الطلاب في الفصل يكون لديهم فهم كامل للموضوع. (رضوان احمد، 2022، ص13)

9) تأثير استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي على تنمية مهارات التفكير الناقد:

في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة التي تشهدها المجتمعات المعاصرة، أصبح التعلم التشاركي الافتراضي من أبرز استراتيجيات التعليم الحديثة التي تساهم بشكل فعال في تحسين جودة التعلم إذ تعتمد هذه الاستراتيجية على التفاعل المستمر والتعاون بين المتعلمين ضمن بيئة رقمية تتيح لهم تبادل المعرفة والخبرات فهذا النوع من التعلم يساهم في تعزيز العديد من المهارات الأساسية التي تواكب احتياجات القرن الحادي والعشرين وعلى رأسها مهارات التفكير الناقد، التي تعد من أهم المهارات التي يجب أن يتقنها الأفراد في العصر الحالي حيث يشير التفكير الناقد إلى أنه عملية ذهنية تتضمن تحليل المعلومات، تقييمها، والاستدلال المنطقي للوصول إلى استنتاجات دقيقة، وإذا قمنا بربط التعلم التشاركي الافتراضي بمفهوم التفكير الناقد، نجد أن هذه الاستراتيجية ليست مجرد وسيلة تعليمية حديثة فحسب بل هي أداة قوية تساهم في تعزيز وتطوير مهارات التفكير الناقد من خلال التحليل والتقييم المستمر للمعلومات والأفكار إذ يتطلب التعلم التشاركي الافتراضي من الطلاب القدرة على تحليل المعلومات المطروحة من قبل زملائهم ومقارنتها مع ما لديهم من معرفة سابقة وتقييم صحتها بناء على الأدلة والبراهين، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات مدروسة، كما يشجع هذا النوع من التعلم على تطوير مهارات الحوار والنقاش الناقد حيث يتيح للمتعلمين الفرصة لمناقشة الأفكار من زوايا متعددة مما يعزز قدرتهم على طرح أسئلة ناقدة تدفعهم للتفكير بشكل أعمق.

إضافة إلى ذلك، يسهم التعلم التشاركي الافتراضي في تعزيز مهارات الإقناع والدفاع عن الآراء باستخدام الأدلة المدعومة حيث يتعلم المتعلمون كيفية التعبير عن آرائهم بوضوح مع تقديم الحجج التي تدعم مواقفهم حيث تزداد الحاجة إلى مهارات التواصل الفعال والقدرة على التحليل والإقناع.

من ناحية أخرى، يعمل التعلم التشاركي الافتراضي على دعم التعلم المستمر والتأمل الذاتي من خلال التفاعل مع الآخرين ومراجعة آرائهم فهو يتيح للمتعلمين فرصة مراجعة أفكارهم وتقييم مدى صحتها وملاءمتها في سياقات مختلفة، هذا التفاعل يعزز النقد الذاتي ويشجع المتعلمين على إعادة النظر في افتراضاتهم ومعتقداتهم الشخصية مما يسهم في تطوير مهارات التفكير المرن.

وبناء على هذا يمكن القول إن التعلم التشاركي الافتراضي يلعب دوراً محورياً في تطوير مهارات التفكير الناقد من خلال إشراك الطلاب في مواقف تعليمية تتطلب تفكيراً عميقاً، هذا التفاعل يعزز قدراتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات بناءً على تحليل منطقي للمعطيات المتاحة فعلى سبيل المثال من خلال الأنشطة التشاركية الإلكترونية يتمكن الطلاب من تبادل الأفكار والآراء بشأن موضوعات معينة مما يساعدهم على توسيع مداركهم واكتساب مهارات تحليلية وتفكير نقدي يسهم في الوصول إلى حلول مبتكرة.

علاوة على ذلك، فإن التعلم التشاركي الافتراضي يساهم في تقليص الفجوات المعرفية التي قد يعجز الطالب عن إدراكها في بيئة التعليم التقليدية، إذ أن النقاشات الجماعية والمداخلات المتبادلة بين المتعلمين تكشف عن العديد من الجوانب التي قد تكون غائبة عن الفرد عند العمل بشكل منفرد كما أن هذه الأنشطة تعزز الثقة بالنفس حيث يتاح للطلاب التعبير عن آرائهم بوضوح ومشاركة أفكارهم بثقة أكبر.

وفي الختام، يعتبر التعلم التشاركي الافتراضي من الوسائل الفعالة التي تخلق بيئة تعليمية محفزة حيث يتفاعل المتعلمون مع بعضهم البعض ومع المعلمين بشكل أكثر فعالية وحيوية مما يزيد من دافعيتهم للتعلم والمشاركة ويعزز من قدرتهم على التفكير النقدي وحل المشكلات بطرق مبتكرة، وبالتالي فإنه يسهم في خلق بيئة تعليمية ديناميكية ومتطورة قادرة على تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل.

10) مميزات وعيوب استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي

➤ مميزات استخدام التعلم التشاركي الافتراضي:

استناداً إلى العديد من الدراسات التي تناولت مميزات التعلم الافتراضي التشاركي مثل دراسة عطية خميس (2018)، محمد البسيوني والسعيد عبد الرزاق وداليا حبشى (2012)، ومحمد فرغلي (2011)، يمكن تحديد مميزات استخدام هذا النوع من التعلم كما يلي:

– يزيد من دافعية المعلمين للتعلم ويحفزهم على الاستكشاف والفضول.

- يعزز من تطوير المهارات الاجتماعية المعرفية ويشجع على الاعتماد المتبادل والاستقلالية.
 - يساهم في تحسين التحصيل العلمي والتعلم في جميع المستويات الدراسية.
 - يساعد المعلمين في فهم المفاهيم الجديدة بشكل أفضل.
 - يعزز من الاتجاه نحو التعلم المستمر والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
 - يوفر للمعلمين دعماً معرفياً يساعدهم في تطوير أنشطتهم التعليمية.
 - يمكن المعلمين من الاستفادة من مصادر المعلومات المتنوعة في بحوثهم ويوجه جهودهم نحو جمع وتنظيم المعلومات.
 - يعزز التحصيل الأكاديمي ويقوي القدرة على التفكير النقدي.
 - يشجع المعلمين على تبادل المعلومات والتعاون في تنفيذ الأنشطة وبناء المنتجات المعرفية.
 - يعد أكثر فعالية من طرق التعليم التقليدية الأخرى. (أحمد، 2023، ص 131-132)
- كما يتميز التعلم التشاركي بالملامح التالية:
- تطبيق العديد من النظريات التربوية: مثل التعلم التعاوني، والتعلم المقصود، والخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر، والتعلم القائم على المشروعات.
 - التفاعل والاعتماد المتبادل بين المتعلمين: حيث يكون لكل فرد في المجموعة دور مكمل لبقية النشاطات الجماعية مما يعزز التعاون والتفاعل.
 - المسؤولية الفردية: يتحمل كل فرد مسؤولية إتقان تعلمه من خلال مشاركته المستمرة وتفاعله داخل المجموعة عبر الشبكة.
 - التغذية الجماعية: يحصل المتعلمون على تقييم جماعي لمدى نجاح المجموعة في تحقيق الأهداف المحددة.
 - التدريب الجماعي: يتم من خلال مواقف اجتماعية تواصلية تعزز من التعاون والعمل الجماعي بين المتعلمين. (حسن، 2022، ص 11)
- عيوب التعلم التشاركي الافتراضي:
- يحتاج التعلم التشاركي الإلكتروني إلى معدات حديثة وشبكة اتصالات قوية لضمان نجاحه.
 - قد يؤدي التفاعل الآني بين المعلم والمتعلمين باستخدام الصوت والصورة إلى زيادة التوتر والخوف لدى المتعلمين مما قد يؤثر سلباً على الموقف التعليمي.
 - السيطرة الكاملة للمعلم على عملية التدريب أثناء التفاعل المتزامن قد تؤثر على استقلالية المتعلمين وتجعل المعلم يتخذ دور القيادة بشكل بارز في العملية التعليمية.

- عدم قدرة المتعلم على الحصول على تغذية مرتدة فورية من المعلم مما قد يعرقل تقدم التعلم.
- قد يؤدي إلى انطوائية المتعلم بسبب قلة التفاعل المباشر مع المدرب وزملائه.
- التكلفة الأولية المرتفعة لتطوير وتصميم المناهج الإلكترونية تعد من أبرز التحديات.
- البنية التحتية التكنولوجية تتطلب تكاليف مرتفعة مثل الخوادم، وأنظمة دعم المتعلمين، وأجهزة الوسائط المتعددة، مثل الصوت والصورة، مما يمثل عبئاً مالياً إضافياً. (الشاذلي وآخرون، 2023، ص313)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه حول استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يمكننا القول أن التعلم التشاركي الافتراضي يعد نموذجا حديثا يعزز التعاون والتفاعل بين المتعلمين من خلال التكنولوجيا والأدوات الرقمية، فهو يتيح فرصا تعليمية مرنة تسهم في تبادل المعرفة وتنمية مهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي بغض النظر عن المسافات الجغرافية، فبفضل هذا الأسلوب أصبح التعلم أكثر شمولية وسهولة مما يعزز من جودة التعليم ويواكب التطورات التكنولوجية في العصر الرقمي.

الفصل الثالث: البيئة الافتراضية

تمهيد:

- 1: تعريف بيئة التعلم
- 2: أنواع بيئات التعلم
- 3: مفهوم التعليم الافتراضي
- 4: نشأة التعليم الافتراضي
- 5: أهداف التعليم الافتراضي في العملية التعليمية
- 6: المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي
- 7: تصميم بيئات التعلم الافتراضية
- 8: متطلبات التعليم الافتراضي
- 9: أنواع التعليم الافتراضي
- 10: التقنيات والوسائل المستخدمة في بيئة التعلم الافتراضية:
- 11: استراتيجيات التدريس المناسبة في بيئات التعلم الافتراضية
- 12: أسباب وعوامل تشجيع تطبيق التعليم في بيئة افتراضية:
- 13: مميزات بيئة التعلم الافتراضية
- 14: التحديات التي تواجه التعليم الافتراضي
- 15: اسهام التعليم الافتراضي في تنمية التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي

1. تعريف بيئة التعلم:

عرف علماء التربية بيئة التعلم على أنها: مجموعة العوامل المحيطة بعملية التعلم سواء كانت مادية كالفصول الدراسية والمختبرات، أو بشرية كالمعلمين والطلاب، إذ تؤثر هذه البيئة بشكل مباشر على مدى فعالية التعلم حيث تساعد على خلق بيئة محفزة ومناسبة للتعلم وتساهم في تطوير مهارات الطلاب وقدراتهم. (صداق، 2020، ص164)

كما يعرف فهمي (1427هـ) بيئة التعلم: على أنها مجموعة من الظروف المادية والتدريسية والتسهيلية إذ يشمل العنصر المادي هنا الجوانب الملموسة للبيئة التعليمية مثل المباني والمرافق والموارد التعليمية، أما العنصر التدريسي فيشمل الجوانب المتعلقة بعملية التدريس مثل أساليب التدريس وأهدافها ودور المعلم فإنها تلعب دورا حاسما في نجاح العملية التعليمية. (الدوسري، 2018، ص457).

ويشير محمد سلمان وآخرون (2012) إلى أن بيئة التعلم تعد المكان أو المساحة التي تتضمن الأدوات والمستلزمات الضرورية للتعليم وقد تشمل هذه البيئة المدرسة نفسها، ويضيف عبد الوهاب محمد أن البيئة المثالية للتعلم هي التي توفر الإمكانيات اللازمة مثل الأدوات التعليمية، والجدول الزمني المناسبة، ونظام التهوية، والمناخ الاجتماعي التفاعلي الملائم، ويجب أن تكون هذه البيئة مهيأة قبل وأثناء عملية التعلم. (أحمد، 2012، ص230)

وتعرف بيئة التعلم أيضا على أنها: هي تلك البيئة التي توفر الظروف المادية والنفسية المناسبة للتعلم، إذ تشمل العناصر المادية كالفصول الدراسية المجهزة بشكل جيد، والمرافق الصحية، والمساحات الخضراء، أما العناصر النفسية فتتمثل في العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين والإدارة، والتي تساهم في خلق جو من الاحترام والتعاون. (الصلاحيين، 2020، ص47).

نلاحظ أن التعريفات السابقة اتفقت في نظرتها لبيئة التعلم فمنهم من ركز على الجوانب النفسية والاجتماعية ومنهم من ركز على العوامل المادية والتقنية، فمثلا فهمي (1427هـ) فقد ركز على أهمية العوامل المادية والتقنية فتوفر الموارد التعليمية كلها عوامل تؤثر على جودة التعليم وفعاليته كما ركز أيضا على النتائج التعليمية إذ أن بيئة التعلم الإيجابية تساهم في تحسين أداء الطلاب وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

فمن خلال التعريفات الموجودة أعلاه نستنتج أن بيئة التعلم هي الأساس لبناء العقول، فهي المكان والجو اللذان يحدث فيهما التعليم والتعلم فهي أكثر من مجرد غرفة صف أو مبنى مدرسي بل تشمل مجموعة من العوامل المتفاعلة التي تؤثر بشكل مباشر على تجربة التعلم لدى الطلاب.

2: أنواع بيئات التعلم:

تتعدد أنواع بيئات التعلم بحسب الأدبيات التربوية وتتنوع وفقا لمتطلبات التعليم المعاصر، وفيما يلي بعض الأنواع الرئيسية لبيئات التعلم:

1.2- بيئة التعلم التقليدية: (البيئة الكلاسيكية):

إذ يشير إبراهيم (2009): إلى أن التعليم التقليدي هو النمط الأكثر شيوعا وانتشارا حيث يتم داخل الصفوف الدراسية في المدارس أو الجامعات أو المعاهد، يقوم المعلم بنقل المعلومات مباشرة إلى الطلاب ولا يعتمد على استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة بشكل أساسي، فالوسائل المستخدمة غالبا ما تكون مقتصرة على الكتب المدرسية والعروض التقديمية التقليدية. (الحسني، 2020، ص300)

2.2- بيئة التعلم النشطة:

ويعرف مايرز وجونز (1993): بيئة التعلم النشط على أنها البيئة التعليمية التي تسمح بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الغرفة الصفية، والتي توفر للطلاب العديد من الفرص لتنمية المهارات سواء من خلال استخدام تقنيات متنوعة مثل القراءة، الكتابة، والمناقشات الجماعية، وحل المشكلات والتمثيل العملي، كما تتضمن هذه البيئة أنشطة تتيح للطلاب تطبيق ما يتعلمونه في سياقات واقعية. (أبو الحاج، 2016، ص17)

3.2- بيئة التعلم الشخصية: (التعلم الذاتي):

وهي ذلك النوع من التعليم الذي يقوم فيه الطالب بشكل مستقل بتطوير مهاراته واكتساب المعرفة المطلوبة من خلال مصادر تعليمية متنوعة دون الحاجة إلى توجيه مباشر من المعلم، كما يشير أيضا على أنه النشاط التعليمي الذي يمارسه المتعلم بناء على رغبته الشخصية بهدف تنمية قدراته واستعداداته وفقا لاهتماماته وطموحاته مما يسهم في تطوير شخصيته وتعزيز قدراته على الاعتماد على نفسه ومع تفاعله بشكل إيجابي مع المجتمع من حوله، ففي هذه البيئة يصبح المتعلم مسؤولا عن تحديد كيفية تعلمه والمصادر التي يعتمد عليها (الصيفي، 2009، ص221)

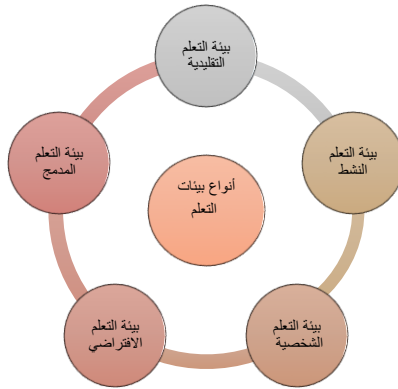
4.2- بيئة التعلم الافتراضية:

وهي أحد أساليب التعليم الحديثة التي تعتمد على الانترنت كوسيلة لتقديم المحتوى التعليمي، ويتم ذلك باستخدام التكنولوجيا الحديثة والاتصالات لنقل المواد التعليمية للمتعلمين بدقة وكفاءة عالية، وتتميز بيئة التعليم الافتراضي بالمرونة في استخدام وسائل وتقنيات متنوعة مثل القاعات الافتراضية، الكتب الإلكترونية، والبرامج الجامعية الافتراضية، مما يسهم في تحسين جودة التعليم وتوفير بيئة تعليمية متكاملة عبر الانترنت. (شريف، 2022، ص42)

5.2- بيئة التعلم المدمجة:

عرف التعليم المدمج بأنه أسلوب تعليمي يدمج بين التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت والطريقة التقليدية بهدف توجيه ودعم المتعلم في جميع مراحل التعلم، ويعتبر هذا النوع من التعليم أحد الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على استخدام تكنولوجيا التعليم. (الشكعة، 2016، ص10)

إذ نستنتج أن بيئات التعلم تتنوع من التقليدية إلى الحديثة مما يوفر خيارات متعددة تتناسب مع احتياجات المتعلمين وأساليبهم المختلفة، والمخطط التالي يقدم نظرة عامة سريعة على أنواع بيئات التعلم المختلفة:



شكل رقم (03) يمثل توضيحاً لأنواع بيئات التعلم المختلفة

3: تعريف التعليم الافتراضي:

التعليم الافتراضي كلمة الافتراضي هي ترجمة للمصطلح الأجنبي VIRTUAL ويشير التعليم الافتراضي إلى أن المؤسسة التعليمية بمكوناتها من محتوى، مكتبات، أساتذة، طلاب، وتجمعات، موجودة فعلياً لكن يتم التواصل بينهم عبر الانترنت، ويعكس التعليم الافتراضي مفهوم إيصال المعلومات والتدريب من خلال شبكة الانترنت متضمناً أدوات مثل الكتاب الإلكتروني والإقراض المبرمج وغيرها إذ يتيح التعليم الافتراضي للطلاب مستوى أكبر من التحكم في مصادر المعرفة. (طامي، 2016، ص51)

ويعرف التعليم الافتراضي (virtual education): بأنه طريقة تعليم تساعد المتعلم على الحصول على البيانات، المعلومات، والتواصل، والتدريب من خلال شبكة الانترنت على شكل صوت أو صورة، أو فيديو أو كتب إلكترونية. (الثبتي، 2021، ص125)

كما يعرف على أنه: هو نمط من أنماط التعليم الإلكتروني عبر الانترنت اعتمدت فيه تقنيات الوسائط لتقديم المادة التعليمية، صوت وصورة إلى المتعلم وهي التي مكنت المعلم والمتعلم من التعامل مع المادة العلمية بأشكال تفاعلية مختلفة ومتطورة. (محمود، 2024، ص304)

كما يعرف أيضا على أنه: هو انشاء منصات تعليمية رقمية تدمج التكنولوجيا في التعليم بهدف تعزيز عملية التعلم وتقوية العلاقة بين المحتوى وكيفية الوصول إليه باستخدام الوسائل التقنية مثل الحواسيب، الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية لتحقيق تفاعل فعال بين هذه العناصر. (سليمان، 2022، ص 03)

ويعرف على أنه: هو نوع من التعليم عن بعد تتم من خلاله عملية اكتساب المهارات والمعارف جراء تفاعلات مدروسة مع المواد العلمية التي يسهل الوصول إليها عن طريق برامج التصفح، بحيث يتم استخدامه لمواجهة العديد من المشكلات التي يواجهها التعليم التقليدي والتي تجعل كلا من المعلم والمتعلم قادرا على محاكاة العالم الخارجي عن بعد دون الانتظام في المؤسسات التعليمية. (المهدي، 2008، ص 22)

كما يعرف العاني (2003) التعليم الافتراضي: بأنه نمط من التعليم أقرب إلى التعلم بالمواجهة كما يجري في الصف إلا أن هذا الصف افتراضي تخيلي غير موجود إلا في برامج الحاسوب الشبكي بالإنترنت والويب، وهو يسعى إلى الإتقان والجودة بأقل قدر من الجهد والتكلفة والوقت. (عبد الرؤوف، 2014، ص 246)

عرفه (حجازي، هنداوي 2016، ص 556) بأنه عبارة عن أنظمة إلكترونية تحتوي على العناصر الأساسية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس والطلاب هذه الأنظمة تتيح التفاعل بالصوت والصورة، حيث يمكن عرض المحتوى التعليمي بشكل كامل عبر الإنترنت ويستخدم لتقديم الدروس المباشرة والمحاضرات بالإضافة إلى التدريب عن بعد.

كما يعرف جروف التعليم الافتراضي: بأنه مصطلح شامل يعبر عن جميع أشكال التعلم المدعوم إلكترونيا ويشمل مجموعة من أدوات التعليم والتعلم التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية، ففي السنوات الأخيرة أصبح هذا المصطلح يركز بشكل خاص على البرامج التعليمية التي تقدم عبر الإنترنت مستخدمة البريد الإلكتروني، المؤتمرات المرئية، مجموعات المناقشة، غرف الدردشة، والألواح البيضاء الإلكترونية على الانترنت. (بوساق، 2022 ص 10)

فمن خلال التعاريف السابقة، يمكن أن نستخلص مجموعة من النقاط حول التعليم الافتراضي:

- التعليم الافتراضي هو طريقة حديثة للتعلم تعتمد على التكنولوجيا حيث يتم تقديم الدروس والمحتوى التعليمي عبر الانترنت.
- يوفر التعليم الافتراضي منصات تفاعلية مثل الفيديوهاات المباشرة، الدردشات، والمننديات، مما يعزز من تفاعل الطلاب مع المعلمين والزملاء.
- يعزز التعليم الافتراضي من استخدام الطلاب للتكنولوجيا مما يساهم في تطوير مهاراتهم الرقمية.

4: نشأة التعليم الافتراضي:

لم يظهر مصطلح التعليم الافتراضي وفلسفته الحالية بشكل مفاجئ بل تطور على مدار خمسة مراحل حتى وصل إلى شكله الحالي، ويمكن تلخيص هذه المراحل كما يلي:

المرحلة الأولى: قبل عام 1983

كانت هذه الفترة عصر التعليم التقليدي حيث كان يعتمد على المدرس والمدارس التقليدية، فرغم وجود أجهزة الحاسوب لدى بعض الأفراد إلا أن التعليم كان يمارس في قاعات الدرس وفق جدول زمني محدد مع تواصل مباشر بين المدرس والطالب.

المرحلة الثانية: 1984 – 1993

شهدت هذه الفترة ظهور الوسائط المتعددة، حيث استخدمت أنظمة التشغيل مثل ويندوز وماكنتوش والأقراص الممغنطة كأدوات أساسية في تطوير التعليم، تميزت هذه المرحلة بتفاعل فردي بين المعلم والمتعلم، مع التركيز على دور المتعلم.

المرحلة الثالثة: 1994 – 2000

مع ظهور شبكة الإنترنت بدأ استخدام البريد الإلكتروني وبرامج عرض الفيديو بما في ذلك الأفلام التعليمية وقد أسهمت هذه التطورات في تعزيز بيئة الوسائط المتعددة بشكل كبير. (غيا، 2019، ص75)

المرحلة الرابعة: 2000-2003

بدأت هذه المرحلة مع ظهور الجيل الثاني والثالث من الإنترنت، حيث أصبح تصميم المواقع أكثر تقدماً وسرعة تبادل المعلومات ازدادت بشكل ملحوظ، وأسهمت هذه الفترة في المعلومات في توسيع آفاق التعليم الافتراضي مما شجع المزيد من الأشخاص على الانخراط في هذا النوع من التعلم.

المرحلة الخامسة: من 2003 إلى الآن:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة الجيل الرابع، التي تجمع الخصائص الرئيسية لشبكة الإنترنت مثل القدرة على استرجاع كميات كبيرة من المعلومات والتفاعل عبر الحاسوب إذ أصبحت التقنيات الرقمية متاحة على نطاق واسع مما ساهم في زيادة شعبية التعليم الافتراضي، حيث تطورت طريقة إيصال المحتوى إلى طريقة شبكية وتطور معها المحتوى إلى حد معين وتطورت عملية التفاعل والتواصل مع كونها فردية إلى كونها جماعية ليشارك فيها عدد من الطلاب مع معلمين محددين، وعلى هذا الأساس أصبحت الدروس المباشرة عبر الإنترنت والموارد التعليمية الرقمية والتفاعل عبر الإنترنت جزءاً من النظام التعليمي نظراً لدوره في تحسين الحياة المهنية وتنمية المهارات التعليمية والوظيفية. (عبد الرؤوف، 2014، ص38)

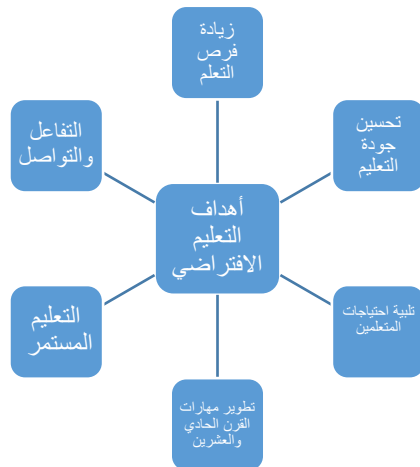
ونلاحظ في الأخير أن تاريخ ونشأة التعليم الافتراضي اختلفت فيه الآراء، وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعي بالنظر إلى تطور هذا المجال وتشابكه مع العديد من العوامل التقنية والاجتماعية والتربوية، إذ يدرس نشأة التعليم الافتراضي باحثون من تخصصات مختلفة مما يؤدي إلى اختلاف في المنظور والتحليل، كذلك التطور السريع في هذا المجال يجعل من الصعب تحديد نقاط بداية ونهاية واضحة.

5: أهداف التعليم الافتراضي في العملية التعليمية:

يسعى التعليم الافتراضي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تساهم في تطوير العملية التعليمية وتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة، ومن بين هذه الأهداف ما يلي:

- التعليم الافتراضي يهدف إلى تطوير أساليب تعليمية مرنة تلبي احتياجات الطلاب الذين يواجهون تحديات تتعلق بالعمل والحياة الأسرية والوضع المالي والمسافات البعيدة والوقت.
- يقدم التعليم الافتراضي وسائل تعليمية متنوعة تختلف عما يقدم في الجامعات التقليدية مما يساهم في توفير بيئة غنية ومتعددة المصادر.
- يساهم هذا النوع من التعليم في معالجة المشكلات الناتجة عن عدم قدرة مؤسسات التعليم العالي التقليدية على استيعاب الأعداد المتزايدة من طلبة الدراسات الجامعية.
- يدعم التعليم الافتراضي عملية التفاعل بين المعلم والطلاب من خلال تبادل الخبرات والآراء والمناقشات باستخدام قنوات اتصال متنوعة مثل البريد الإلكتروني والمحادثات والفصول الافتراضية.
- يأخذ التعليم الإلكتروني بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ويساعد على كسر حاجز الخوف والقلق مما يعزز من دافعيتهم للتعلم. (بن ضيف الله، 2018، ص27)

وتلخص الباحثة أهداف التعليم الافتراضي في المخطط التالي:



شكل رقم (04) يمثل توضيحاً لأهداف التعليم الافتراضي

6: المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي:

في عالمنا الرقمي المتسارع شهد التعليم تحولات جذرية ولم يعد مقتصرًا على الفصول الدراسية التقليدية بل امتد إلى أفاق أوسع عبر الإنترنت، هذا التطور أفرز نوعين رئيسيين من التعليم: التقليدي والافتراضي وكل منهما يقدم تجربة تعليمية فريدة ولكل منهما مميزات وعيوبه. والجدول التالي يوضح الفرق بين هذين النموذجين:

الجدول رقم (04) يوضح الفرق بين التعليم الافتراضي والتعليم التقليدي

ت	التعليم الافتراضي	التعليم التقليدي
1	الطالب هو محور العملية التعليمية	المعلم هو محور العملية التعليمية
2	لا يتقيد الطلبة بزمان محدد أو مكان ومحدد	يتعلم الطلبة في القاعة الدراسية بنفس المكان والزمان
3	يزيد من نشاط الطالب وفاعليته فعناصر التعلم متنوعة	الطالب سلبي يتلقى المعلومات من المدرس دون أي جهد فالتفاعل محدود.
4	يتواصل الطالب مع المدرس داخل وخارج المدرسة.	يتواصل الطالب مع المدرس داخل المدرسة فقط.
5	دور المدرس التوجيه والإرشاد وتقديم المساعدة	دور المعلم ناقل للمعلومات
6	يتم تلقي وتسجيل المحاضرات والمعلومات والامتحانات بشكل الكتروني	يتم تلقي وتسجيل المحاضرات والمعلومات والامتحانات حضوريا (وجها لوجه)
7	يسمح بقبول أعداد كبيرة من جميع أنحاء العالم	لا يسمح إلا بعدد قليل من الطلبة حسب مقاعد الدراسة.
8	المساواة بين المتعلمين حيث تشارك أعلى نسبة في الإنجازات والمناقشات.	الفروق الفردية حيث يتمكن المتعلمون المتفوقون من تحقيق الإنجازات الهامة كما لا يواجهون صعوبة في التعبير والمشاركة أكثر من غيرهم.
9	تقويم الاستجابات والمتابعة يتم أولا بأول	التقويم والمتابعة ليست باستمرار
10	يفتح له مجالات واسعة للحوار والمناقشة وإبداء الرأي	يتم فيه تقييد حركة الطالب

(الخفافي، 2021، ص 43)

إذ جريت العديد من الدراسات التي أظهرت تفوق التعلم القائم على الإنترنت على التعليم التقليدي، فقد أظهرت نتائج دراسات لكل من «سينسر» و«جنارسون» و«روس» و«محمد» ارتفاع تحصيل الطلاب الذين

درسوا المقررات عبر الإنترنت مقارنة بنظرائهم الذين درسوا بنفس المقررات بالطريقة التقليدية، ومع ذلك هناك دراسات أخرى، مثل دراسة «هارفيل» و«كرايتري»، التي أثبتت أن عدد الطلاب الذين حققوا نتائج جيدة في بيئة التعلم عبر الإنترنت كان أقل مقارنة بالتعليم في الفصول الدراسية التقليدية. (العزي، 2011، ص 159)

7: تصميم بيئات التعلم الافتراضية:

وهي عملية تطوير بيئات تفاعلية تعتمد على تقنيات متعددة لتعزيز التفاعل بين المعلم والطالب عبر الإنترنت وهذه البيئات تهدف إلى تحقيق العديد من الوظائف الأساسية التي تسهم في تحسين تجربة التعلم، ومنها:

- التحكم في الوصول إلى المقررات الدراسية عبر الإنترنت من خلال عرض المحتوى الأكاديمي وتقديم التقييمات.

- مراقبة مسار أنشطة الطلاب وأدائهم الأكاديمي.

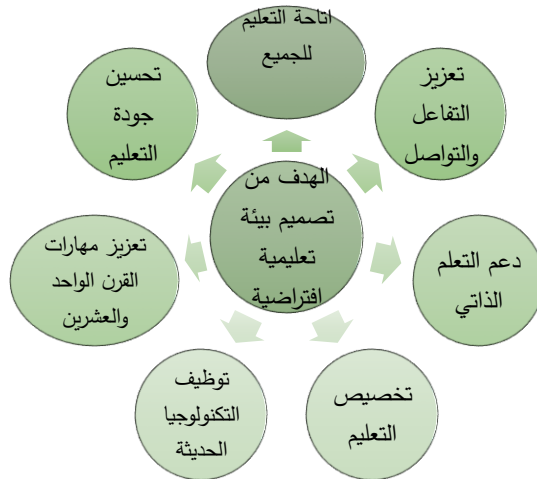
- إدارة المقررات وتنظيمها.

- تقديم تقارير دورية عن تقدم الطلاب مما يساعد المعلم على متابعة تقدمهم بشكل مستمر.

- دعم أساليب التعلم الإلكتروني من خلال إدارة مصادر التعلم وتوجيهات التقييم.

تسعى هذه البيئات أيضا إلى معالجة التحديات التي قد تعيق وصول الأفراد إليها وتوفير حلول ملائمة لتمكينهم من الاستفادة منها، يشمل ذلك تقديم شروحات مبسطة وواضحة حول كيفية الاستفادة من بيئة التعلم الافتراضية. (عامر، 2015، ص 251)

إذ أن الهدف من تصميم مثل هذه البيئات التعليمية هو توفير وسيلة تعليمية متكاملة تستخدم التكنولوجيا لتسهيل التعليم والتعلم وتلبية احتياجات الطلاب والمعلمين في بيئة مرنة وتفاعلية. وتلخص الباحثة الهدف من تصميم بيئة التعلم الافتراضية في المخطط التالي:



شكل رقم (05) يمثل توضيحا الهدف من تصميم بيئة التعلم الافتراضية

8: متطلبات التعليم الافتراضي:

فالتعليم الافتراضي مع مرونته ووصوله الواسع يتطلب مجموعة من العناصر الأساسية لضمان نجاح العملية التعليمية، ومن بين أهم هذه المتطلبات نجد:

• البنية التحتية التقنية:

لكي يتم تطبيق التعليم الافتراضي في الجامعات يحتاج الأمر إلى بنية تحتية تقنية تشكل إطاراً أساسياً لضمان فعالية هذا النوع من التعليم وتأثيره الملموس، إذ يعتبر مصطلح البنية التحتية التقنية مرادفاً لمصطلح تقنيات المعلومات حيث يرتبط كلاهما بالحواسيب والتطورات الكبيرة في علم الحاسوب، وتعرف البنية التحتية لتقنيات المعلومات بأنها مجموعة من المتطلبات التقنية والبشرية الضرورية لتقديم المحتوى التعليمي للمتعلم. (يونس، 2022، ص100)

• بوابة إلكترونية آمنة:

بوابة إلكترونية آمنة على الإنترنت تدعم عدة لغات قومية بما في ذلك العربية والإنجليزية على الأقل، كما تتيح هذه البوابة نشر الإرشادات والتعليمات، بالإضافة إلى متابعة الاستفسارات المتعلقة بالمسائل الأكاديمية من خلال موقع مخصص للبيانات والمعلومات العامة والخاصة.

• مواقع إلكترونية مخصصة: WEB sites:

حيث يتم إنشاء موقع لكل قسم أكاديمي، ستحتوي هذه المواقع على بيانات منظمة حول هيكل القسم الأكاديمي، أسماء أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم العلمية، بالإضافة إلى أعداد الطلاب والمناهج والمقررات الدراسية. (الموالدي، 2021، ص354)

• الفصل الافتراضي:

وهو عبارة عن أدوات وتقنيات وبرمجيات على الشبكة العالمية "الإنترنت" تمكن المعلم من نشر الدروس والأهداف وتحديد الواجبات والمهام الدراسية والتواصل مع طلابه من خلال وسائل متنوعة، كما تتيح للطلاب قراءة الأهداف والدروس التعليمية وحل الواجبات وإرسال المهام والمشاركة في مناقشات وحوارات، بالإضافة إلى متابعة تقدم الدرس والدرجات التي حصل عليها. (الموسى، 2005، ص244).

فالفصل الافتراضي يعتبر وسيلة رئيسة لتقديم الدروس والمحاضرات على الإنترنت يتوفر فيها العناصر

الأساسية التي يحتاجها كل من المعلم والمتعلم وتعتمد على أسلوب التعلم التفاعلي. (رزق، 2009، ص212)

• المنصات الرقمية (أرضيات إلكترونية):

وهي بيئة تعليمية تفاعلية تستخدم تقنيات الويب حيث تجمع بين مزايا أنظمة إدارة المحتوى التعليمي الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي، تشمل هذه المنصات المقررات الإلكترونية وما تحتويه من أنشطة مما يساهم في تعزيز عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم من خلال استخدام أدوات الاتصال المختلفة. (شريف، 2022، ص47)

• المتطلبات البشرية:

تشمل المتطلبات البشرية التدريب على مهارات تطبيق التعليم الافتراضي ويتطلب ذلك وجود هيئة تدريس وفنيين ذوي كفاءة عالية بالإضافة إلى مرشدين ومشرفين تعليميين لتوجيه الطلاب والمواد الدراسية.

• المتطلبات الأخرى:

تتضمن المتطلبات الأخرى تحويل المناهج الورقية إلى صيغ رقمية إلى جانب تحسين الجوانب الإدارية مثل وضوح إجراءات القبول والتسجيل، وتحديد الأوقات المناسبة، وطرق التقييم والاختبارات، وفقاً للمعايير المعترف بها. (معوش، 2022، ص100)

9: أنواع التعليم الافتراضي:

• التعليم الغير متزامن (غير مباشر)

تعرف هذه الأنظمة بأنظمة التعليم الذاتي حيث تتيح للطلاب مراجعة المادة التعليمية والتفاعل مع المحتوى عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" ضمن بيئة تعليمية غير متزامنة، هذه الفصول لا تتقيد بزمان أو مكان مما يمكن المعلم والطالب من التفاعل دون قيود زمنية أو مكانية ومن أمثلة الأدوات المستخدمة في هذا النوع من التعليم: ساحات الحوار، المناقشات غير الآنية مع المعلم أو بين الطلاب، بالإضافة إلى قوائم المراسلات التي تسهل التواصل بين المعلم وطلابه وكذلك بين الطلاب فيما بينهم. (الشهراني وآخرون، 2021، ص1251)

❖ إيجابياته:

- مرونة الجدول الزمني: يمكن للمتعلمين دراسة المواد في الأوقات التي تناسبهم.
- التعلم وفق الجهد الشخصي: يتمكن المتعلم من تخصيص الوقت والجهد الذي يرغب في تقديمه حسب احتياجاته.
- إعادة مراجعة المواد: يمكن للمتعلمين العودة إلى المحتوى الدراسي إلكترونياً حسب الحاجة مما يعزز الفهم والتذكر.

❖ سلبياته:

- نقص التغذية الراجعة الفورية: قد يواجه المتعلمون صعوبة في الحصول على ردود فعل فورية أو فرصة للنقاش وطرح الأسئلة.
- العزلة الاجتماعية: يمكن أن يؤدي هذا النمط من التعلم إلى انطوائية المتعلمين حيث يعزلهم عن المجتمع والأصدقاء في سياق التعليم. (بوجناح، 2020، ص92)

• التعليم المتزامن (المباشر):

يعتبر التعلم المتزامن عبر الإنترنت الذي يتم في شكل فصول افتراضية مباشرة (LVC)، وسيلة فعالة لتعزيز التفاعل في التعليم عبر الإنترنت كما تتيح هذه الفصول للمتعلمين التواصل من خلال الرسائل النصية المتزامنة والنقاشات الصوتية أو المرئية مع المعلم وزملائهم مما يساعد في تقليل شعور العزلة وزيادة الدافعية للتعلم إذ أن ظهور الفصول الافتراضية مع قنوات جديدة للتفاعل يفتح آفاقا لاستراتيجيات تعليمية متنوعة مقارنة بالتعلم غير المتزامن والفصول الدراسية التقليدية ومع ذلك فإن التفاعلات في التعلم عبر الإنترنت لا تحدث تلقائيا بل تحتاج إلى تصميم وتنظيم مناسبين. (Vu&Fadde, 2013,p41)

❖ إيجابياته:

- تغذية راجعة فورية: يحصل المتعلمون على ردود فعل سريعة من المعلم مما يعزز الفهم.
- تقليل التكلفة: يقلل التعلم الافتراضي من التكاليف المرتبطة بالتنقل والمواصلات.
- توفير الوقت: يتيح للمتعلمين الاستغناء عن الذهاب إلى مقر الدراسة مما يوفر الوقت والجهد.

❖ سلبياته:

- الحاجة لأجهزة حديثة: يتطلب التعلم الافتراضي المتزامن توفر أجهزة حاسوب حديثة وشبكة اتصال جيدة.
 - الالتزام بالوقت: يتطلب من المتعلمين الالتزام بالجدول الزمني للدروس مما قد يكون تحديا لبعضهم.
- (بوجناح، 2020، ص91)

• التعليم المدمج:

يعرف التعليم المدمج بأنه استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن أساليب التعليم التقليدية، ويركز هذا النوع من التعليم على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف مع الاستفادة من آليات الاتصال الحديثة مثل الحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت، كما يمكن وصف التعليم المدمج بأنه الطريقة التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية المقدمة للمتعلمين من خلال الوسائط المتعددة التي توفرها التكنولوجيا.

تتمثل ميزة هذا النوع من التعليم في قدرته على اختصار الوقت والجهد والتكاليف من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بشكل سريع مما يسهل إدارة العملية التعليمية وضبطها، بالإضافة إلى قياس وتقييم أداء الطلاب، كما يسهم التعليم المدمج في تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي وتوفير بيئة تعليمية جذابة. (عياض، 2018، ص202)

10: التقنيات والوسائل المستخدمة في بيئة التعلم الافتراضية:

إن التعليم الافتراضي هو نظام تعليمي يعتمد على استخدام التكنولوجيا الحديثة لتوفير بيئة تعليمية عبر الإنترنت، إذ يتميز هذا النوع من التعليم بمرونة كبيرة حيث يمكن للطلاب الوصول إلى الدروس والمواد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان باستخدام مجموعة الأدوات والوسائط وتقنيات التعليم الافتراضي والتي نذكر منها ما يلي:

• شبكة الإنترنت:

شبكة الإنترنت هي شبكة عالمية تضم مجموعة من الحواسيب المترابطة في جميع أنحاء العالم مما يتيح للمستخدمين الاستفادة من مجموعة متنوعة من الخدمات، هذه الشبكة ليست خاضعة لإدارة أو برمجة أي جهة حكومية أو تجارية، كما توفر الإنترنت للدارسين العديد من الخدمات والبرامج مثل خدمة Gopher، وخدمة Waiz، وخدمة Telnet، وخدمة Blue skies، وخدمة Finger. (داحي، 2021، ص21)

• تطبيقات جوجل التعليمية:

وهي عبارة عن مجموعة من الأدوات والحلول التعاونية التابعة لشركة جوجل والتي تسمح بالتواصل بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم وأولياء الأمور وتوفير التدريس الفعال. (توني، 2016، ص10) وتتضمن تطبيقات جوجل التعليمية مجموعة من الخدمات نذكر منها:

✓ البريد الإلكتروني:

يمكن استخدام البريد الإلكتروني لتسهيل التواصل بين الطلاب مما يتيح لهم تبادل المعلومات والأفكار التربوية، بالإضافة إلى التواصل خارج الصف الدراسي والتفاعل مع طلاب من دول أخرى، كما يستفيد المعلم من البريد الإلكتروني في التواصل مع زملائه وطلابه مما يعزز التعاون وتبادل المعرفة. (الصائغ، 2016، ص81)

✓ محرر مستندات جوجل (Google Docs):

تعتبر من أفضل الخدمات التي تقدمها جوجل حيث تتيح للمستخدم الوصول إلى مجموعة من البرامج والتطبيقات دون الحاجة لتثبيتها على الجهاز الشخصي.

✓ تطبيق نماذج جوجل (Google Forms):

يستخدم لإنشاء استبانات أو اختبارات إلكترونية حيث يتيح للمستخدم إضافة أسئلة بأنماط متنوعة.

✓ عروض جوجل (Google Slides):

هو أحد التطبيقات التي تمكن المستخدمين من إنشاء وتحرير العروض التقديمية بسهولة كما يمكن لأعضاء الفريق إضافة وتعديل المحتوى تزامنيا مع باقي الأعضاء.

✓ مدونات جوجل (Blogger):

هو موقع تدوين يتيح للمستخدم نشر وتوثيق الأخبار والمعلومات بشكل مستمر، ويمكن استخدامه كموقع شخصي أو كمنتدى للحوار والنقاش حول مواضيع متنوعة. (البلوي، 2023، ص226)

• مؤتمرات الفيديو المسموعة والمرئية:

تتيح تقنية مؤتمرات الفيديو المسموعة والمرئية للمشاركين رؤية وسماع المناقشات عند الاجتماع مع أشخاص آخرين من مواقع مختلفة حول العالم سواء كانوا مرتبطين سلكيا أو لاسلكيا عبر أنظمة الاتصال الحديثة، وتتميز هذه التقنية بأنها ثنائية الاتجاه من حيث الصوت والصورة مما يسهل التفاعل، كما يمكن استخدام الكمبيوتر وشبكة الإنترنت لهذا الغرض بشرط توافر المتطلبات اللازمة مثل الميكروفونات والسماعات وكاميرات الويب كما يمكن استخدام أجهزة التلفاز والكمبيوتر لنقل الحوار التفاعلي بالصوت والصورة عبر خطوط الهاتف من نقطة إلى أخرى، وهناك أنظمة قادرة على ربط أكثر من موقع في الوقت نفسه باستخدام وحدات تحكم متعددة النقاط. (القباطي، 2021، ص160)

• الفيديو التفاعلي (Interactive Vidéo):

تجمع تقنية الفيديو التفاعلي بين تقنية أشربة الفيديو وتقنية الأسطوانات المدارة بطريقة خاصة عبر حاسوب أو مسجل فيديو، إذ تتميز هذه التقنية بإمكانية التفاعل بين المتعلم والمحتوى المعروض الذي يتضمن صورا متحركة مصحوبة بالصوت مما يجعل تجربة التعلم أكثر تفاعلية.

ومع ذلك تعتبر هذه التقنية وسيلة اتصال من اتجاه واحد حيث لا يتمكن المتعلم من التفاعل مباشرة مع

المعلم أو المدرب. (العمرى، 2008، ص34)

• الأقراص المضغوطة المقروءة:

تعد الأقراص المضغوطة المقروءة بديلا مفيدا عن شبكات الحاسب عند عدم توفرها، وتحتوي هذه الأقراص على نسخ من البيئات التعليمية المنشورة عبر الإنترنت مما يوفر بيئة تفاعلية تدعم المتعلم في اكتساب المهارات والخبرات والمعرفة. (عبد الحي، 2010، ص150)

كما تساهم في تطوير قدرة الطالب الذاتية على التعلم وحل المشكلات مما يسهم في تعزيز التطور التقني الشخصي.

11: استراتيجيات التدريس المناسبة في التعليم الافتراضي:

1) استراتيجية المحاضرة الإلكترونية:

تعتبر وسيلة فعالة لتقديم المعلومات والمهارات من خلال الوسائط والتطبيقات التكنولوجية الحديثة، إذ تتيح هذه الاستراتيجية عرض المحتوى التعليمي للطلاب عبر ملفات الصوت والصورة ومقاطع الفيديو أو النصوص الكتابية، كما يمكن تضمين روابط ذات صلة بموضوع المحاضرة وتحميل الملفات عبر الإنترنت مما يمكن الطلاب من إعادة مشاهدتها في أي وقت.

ولتفعيل هذه الاستراتيجية وتقديم المحتوى التعليمي بشكل فعال يتطلب الأمر التخطيط الجيد للمحاضرة بدءاً من استخدام مدخل بسيط ثم تعريف الطلاب بمسؤولياتهم من خلال تحديد المهام والتكليفات، بالإضافة إلى اختيار بعض الصور والرسوم التوضيحية والحوار المباشر عبر شبكة الإنترنت وهذا يعزز من اهتمام المتعلمين بالعمل والنجاح حيث يسعى كل فرد في المجموعة إلى إثبات ذاته وإبراز إنتاجه للحفاظ على مكانته داخل الفريق. (الغمري، 2021، ص 129)

ومن الأساليب الأساسية التي يمكن أن تكون جزءاً من استراتيجية المحاضرة الإلكترونية:

- التخطيط المسبق: تجهيز المحتوى الدراسي والموارد المرئية مثل العروض التقديمية، الرسومات، ومقاطع الفيديو، قبل بداية المحاضرة.
- التفاعل المباشر: توظيف أدوات مثل غرف الدردشة، الاختبارات القصيرة، واستطلاعات الرأي لتعزيز تفاعل الطلاب وتحفيز مشاركتهم الفعالة.
- التقسيم إلى وحدات قصيرة: تقسيم المحاضرة إلى أجزاء صغيرة لتسهيل استيعاب المعلومات مع إدراج فترات راحة بين الأقسام.
- تفعيل التعلم النشط: طرح الأسئلة وتحفيز النقاشات، بالإضافة إلى تكليف الطلاب بمهام صغيرة خلال المحاضرة لتعزيز الفهم والتفاعل.
- التقنيات المساعدة: استخدام أدوات مثل السبورة التفاعلية، الخرائط الذهنية الرقمية، وتسجيلات الشاشة لتبسيط المفاهيم المعقدة.
- التقييم الفوري: إجراء اختبارات قصيرة أو مناقشات تقييمية لتحديد مدى استيعاب الطلاب للموضوعات بشكل فوري.

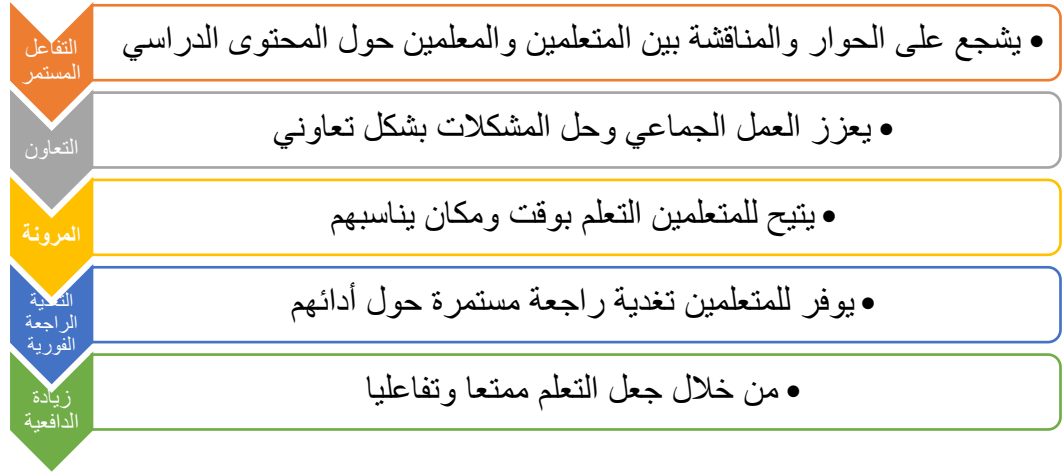
- التغذية الراجعة: تقديم تعليقات سريعة للطلاب سواء من خلال الإجابة على أسئلتهم مباشرة أو بعد انتهاء المحاضرة لتوجيه تحسين التعلم.
- التسجيل وإعادة المشاهدة: توفير تسجيلات المحاضرات ليتمكن الطلاب من العودة إليها عند الحاجة خاصة أولئك الذين لم يتمكنوا من الحضور.
- وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تعزيز جودة التعليم الإلكتروني من خلال زيادة تفاعل الطلاب وتقليل التشتت، وتوفير بيئة تعليمية فعالة ومرنة تلبي احتياجاتهم.

2) استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني:

- تعد استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني أسلوب يتيح للمتعلمين التعاون في مجموعات صغيرة تتكون من 6 إلى 7 طلاب لإكمال المهام والأنشطة المطلوبة، كما يتيح هذا الأسلوب التفاعل والتواصل من خلال أدوات التعلم التشاركي سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة. (الشحات، 2019، ص 141)
- كما عرفها يحيى حسين (2013): التعلم التشاركي بأنه استراتيجية تعتمد على العمل الجماعي لتحقيق هدف مشترك، وهو مناسب للمراحل العليا لأنه يركز على المتعلم وطريقة وصوله إلى المعرفة والمعلومات من مصادرها، فكل متعلم يلعب دورا محددا حيث يكمل عمل كل فرد باقي أعضاء المجموعة إذ يتجمع أفراد المجموعة للتشارك في مناقشة الأفكار والمعلومات المكتسبة مما يؤدي إلى إنتاج معرفة جديدة أو اكتساب مهارات إضافية. (إبراهيم، 2018، ص 1698)

• خصائص استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني:

- تعزيز التدريب الجماعي.
 - التركيز على المساءلة الفردية أو المسؤولية الشخصية.
 - التأكيد على أن التعلم هو عملية تفاعلية وديناميكية.
 - تعزيز الروابط الإيجابية بين الأفراد.
 - تحقيق التنسيق المناسب.
 - التركيز على المكافآت الجماعية. (محمد، 2021، ص 535)
- وتذكر الباحثة مجموعة من الخصائص لاستراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني في المخطط التالي:



شكل رقم (06) يمثل مخططا توضيحيا لخصائص استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي

- **مميزات وإيجابيات استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني:**
 - يستخدم المتعلمون مصادر المعلومات في أبحاثهم مع توجيه جهودهم نحو الوصول إلى المعلومات من مصادر التعلم المختلفة وجمعها وتنظيمها.
 - يضيف المتعلمون قيمة لهذه المصادر من خلال تبادلها وبناء تمثيلات لمعارفهم الخاصة لتحقيق أهداف تعليمية محددة، كما يتحمل المتعلمون مسؤولية مشاريعهم بشكل فردي وجماعي حيث يعمل كل منهم على جزء محدد يكمل عمل الآخرين مما يؤدي في النهاية إلى مشروع جماعي تشاركي.
 - يساهم في الدمج بين معرفة المتعلمين ومعرفة الخبراء في المجال في تجاوز الحواجز أثناء عملية التعلم ومواكبة التطورات العلمية. هذا الدمج يعمل أيضًا على توسيع الاحتياجات التعليمية وزيادة الأثر الإيجابي كما يعزز التفكير الناقد والتعلم التبادلي حيث يتحمل كل متعلم مسؤولية تعلمه. (محمد، 2016، ص114)
- **التحديات التي تواجه استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني:**
 - **إعداد مقررات إلكترونية فعالة:** يتطلب ذلك مهارات متطورة من المعلمين حيث قد يواجه المعلمون صعوبة في تصميم محتوى يجذب الطلاب، بالإضافة إلى ذلك قد يفتقر الطلاب إلى التواصل الإنساني المباشر مما يؤثر على جودة التفاعل بينهم.
 - **افتقار المتعلمين إلى وسائل الاتصال:** يعاني بعض الطلاب من نقص في الوسائل التكنولوجية التي تتيح لهم المشاركة الفعالة في التعلم التشاركي الإلكتروني.
 - **عدم ملاءمة الأسلوب للمواضيع العملية:** قد لا يناسب هذا النوع من التعلم بعض المواد الدراسية التي تتطلب تدريباً عملياً أو تفاعلاً جسدياً مباشراً.

تتطلب هذه التحديات استراتيجيات متطورة لتجاوزها وضمان تجربة تعليمية فعالة ومثمرة. (سليمان، 2020، ص430)

(3) استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروع:

عرف ستيوارت (Stewart2007): التعلم الإلكتروني القائم على المشروع بأنه منهج ديناميكي ونشط يتيح للمتعلمين اكتشاف مشكلات وتحديات حقيقية في العالم من حولهم، وفي هذا الإطار يكتسب الطلاب مهارات من خلال العمل في مجموعات تعاونية صغيرة كما يتميز هذا النوع من التعلم بالتفاعل والمشاركة مما يعزز التعلم النشط ويمنح المتعلمين فهما أعمق للمواد الدراسية، إذ أن المعرفة المكتسبة من خلال البحث والتجربة العملية تكون أكثر رسوخاً مقارنة بالمعلومات التي تدرس بطرق تقليدية.

• خطوات تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروع:

• اختيار المشروع

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل المشروع حيث تعتمد جدية المشروع على مدى توافقه مع ميول المتعلمين إذ يجب أن يعالج المشروع جوانب مهمة في حياة الطلاب ويتيح لهم تجربة متنوعة وغنية، كما ينبغي أن يكون المشروع مناسباً لمستوى المتعلمين ومتوافقاً مع ظروف المدرسة وإمكانات العمل المتاحة

• التخطيط للمشروع

في هذه المرحلة يقوم المتعلمون تحت إشراف المعلم بوضع خطة شاملة تتضمن الأهداف، أنشطة متنوعة، مصادر المعرفة، المهارات المستهدفة، والصعوبات المحتملة، كما يجب تسجيل ما يحتاج إليه التنفيذ وتحديد دور كل متعلم ويتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات حيث تدون كل مجموعة خطواتها في تنفيذ الخطة ويتولى المعلم دور الإرشاد والتصحيح وإكمال النقص.

• التنفيذ

هذه المرحلة هي التي يتم فيها تحويل الخطة من عالم الأفكار إلى الواقع، فيبدأ المتعلمون في الحركة والعمل حيث يقوم كل منهم بالمهام الموكلة إليه، كما يتولى المعلم تهيئة الظروف وتذليل العقبات ويقدم التوجيه اللازم ويخصص الوقت الملائم للتنفيذ حسب قدرات كل متعلم، كما أنه من المهم ملاحظة سير العمل وتشجيع الطلاب وعقد اجتماعات لمناقشة أي صعوبات قد تطرأ وتعديل مسار المشروع إذا لزم الأمر.

• التقويم

تتضمن هذه المرحلة تقييم ما حققه المتعلمون خلال تنفيذ المشروع. (حميدة، 2005، ص172، 173)

• مكونات استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروع:

وتشمل استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروع على سبع مكونات أساسية تتمثل فيما يلي:

- بيئة التحكم والتعلم (E. Environnement Control Lerner):

يهدف هذا المكون إلى تمكين أكبر عدد من الطلاب من اتخاذ القرارات والمبادرة في جميع مراحل المشروع بدءاً من اختيار الموضوع وصولاً إلى التصميم والإنتاج والعرض، ويجب أن تتضمن المشاريع هيكلاً مناسباً وتغذية راجعة تساعد المتعلمين في اتخاذ قرارات مدروسة.

- التشارك (Collaborative):

يسعى هذا المكون إلى توفير فرص للمتعلمين لتعلم مهارات العمل الجماعي مثل اتخاذ قرارات مشتركة وتعزيز الترابط بين ردود الفعل، كما يشجع هذا النموذج على العمل التعاوني بروح الفريق مع توفير التغذية الراجعة المستمرة.

- المحتوى الإلكتروني (Content):

يجب أن يستند المحتوى إلى أهداف واضحة ومعايير محددة للمشروعات، ومن الضروري دعم وإظهار المحتوى بشكل فعال خلال عملية التعليم والمنتج النهائي.

- المهام الحقيقية (Authentique Task):

تعتمد هذه المهام على أهداف المشروع حيث يسعى التعلم القائم على المشروعات إلى ربط الطلاب بالعالم الحقيقي، كما يتناول المشروع قضايا حقيقية تتعلق بحياة المتعلمين في مجتمعاتهم ويمكن أن يرتبط بمهن حقيقية من خلال استخدام ممارسات أصلية سواء عبر الإنترنت أو من خلال الاتصال بأفراد من المجتمع.

- مشاركة الوسائط المتعددة التفاعلية (Interactive MultiMedia Sharing):

توفر هذه المكون الفرصة لاستخدام تقنيات وأدوات متعددة بشكل فعال مما يعزز تجربة التعلم، فعلى الرغم من أن التكنولوجيا قد تكون محور المشروع فإن القوة الحقيقية لعنصر الوسائط المتعددة تكمن في تكاملها مع المناهج واستخدامها في عملية إنتاج وتطوير المشاريع.

- إدارة الوقت (Time Management):

تعتمد هذه المرحلة على تمكين المتعلمين من وضع خطة زمنية لتنفيذ المشروع مما يدعم التعلم الهادف والمنتج الذي يتسم بالجودة.

- طرق تقييم مبتكرة (Innovative Evaluation Methods):

تعتبر هذه العملية مستمرة خاصة في إطار استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات، وتتطلب هذه الطرق تقييمات متنوعة ومتكررة تشمل تقييم المعلمين، تقييم الأقران، والتقييم الذاتي. (رضوان، 2016، ص 82، 83)

- مزايا وعيوب استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروع:

الجدول رقم (05) يوضح مزايا وعيوب التعلم الإلكتروني القائم على المشروع

مزايا التعلم الإلكتروني القائم على المشروع	عيوب التعلم الإلكتروني القائم على المشروع
1. تعلم عملي: يتم الدراسة بطريقة عملية تتماشى مع ميول الطلاب ورغباتهم مما يعزز من تفاعلهم مع المحتوى.	1. صعوبة التنفيذ: تواجه المشاريع تحديات في ظل السياسات التعليمية الحالية حيث تتضمن الحصص الدراسية والمناهج المنفصلة وكثرة المواد.
2. حرية التفكير: يمنح الطلاب حرية في تخطيط وتنفيذ المشروع مما يعزز من مهاراتهم في التفكير النقدي.	2. الاحتياج للموارد: تحتاج المشاريع إلى موارد مالية كبيرة بالإضافة إلى تلبية متطلبات المراجع والأدوات والأجهزة.
3. تحقيق الهوية الفردية: يوفر المشروع لكل طالب الفرصة للعمل في مجالات تتناسب مع اهتماماته.	3. افتقار التنظيم: قد تعاني بعض المشاريع من نقص في التنظيم والتسلسل مما يؤدي إلى تشتت الأفكار وخبرات سطحية.
4. اكتساب الخبرات: يتيح للطلاب فرصة ممارسة العديد من الأنشطة واكتساب خبرات متنوعة.	4. الاعتماد على الصدفة: قد يؤدي التركيز على ميول الطلاب إلى الاعتماد على الحظ في توجيه الخبرات التعليمية.
5. التدريب على حل المشكلات: يعتبر المشروع مجالا مثاليا لتدريب الطلاب على طرق فعالة لحل المشكلات.	5. نقص الضمان الثقافي: لا توجد ضمانات كافية لضمان تقديم الثقافة بالشكل المناسب للطلاب.
6. تنوع المعرفة: يساعد الطلاب في الحصول على معلومات من مجالات مختلفة مما يعزز من معرفتهم الشاملة	6. توجيه غير اجتماعي: قد لا تكون الخبرات المستفادة من المشروع موجهة بشكل اجتماعي ملائم.
7. ربط المدرسة بالبيئة: يساهم في توطيد العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة، مما يجعل التعلم أكثر ارتباطا بالواقع.	7. الاتجاهات الإنتاجية: قد ينحرف المشروع خلال تنفيذه نحو التركيز على النتائج الإنتاجية بدلا من الأهداف التربوية.

(راشد، 2009، ص 59)

4) استراتيجيات التعلم النشط:

يعرف التعلم النشط بأنه: أسلوب تعليمي يركز على الطالب كعنصر رئيسي في العملية التعليمية حيث يشجع على أن يكون فردا نشطا ومشاركا، يتضمن هذا النوع من التعلم تمكين الطلاب من اختيار الأنشطة التي تناسب اهتماماتهم وقدراتهم مما يعزز من دورهم في إدارة العملية التعليمية، إذ يعتمد التعلم النشط على الممارسة والمشاركة والبحث والاستكشاف في حين يقتصر دور المعلم على كونه ميسرا ومرشدا. (أبو الحاج، 2016، ص18)

• مبادئ استراتيجيات التعلم النشط:

وترى (هنداوي، ص39) أن استراتيجيات التعلم النشط تستند إلى مجموعة من المبادئ الأساسية وتشمل:

- تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلمين: يعد التفاعل الفعال داخل وخارج الفصل الدراسي عاملا مهما في تحفيز الطلاب وإشراكهم في التعلم مما يدفعهم للتفكير في قيمهم وخططهم المستقبلية.
- تشجيع التعاون بين المتعلمين: يتحسن التعلم بشكل كبير عندما يتم في بيئة جماعية، فالتعليم الجيد يتطلب التشارك والتعاون بدلا من التنافس والعزلة.
- تعزيز التعلم النشط: يتعلم الطلاب بشكل أفضل عندما يتحدثون ويكتبون عما يتعلمونه ويربطونه بخبراتهم السابقة بل ويطبقونه في حياتهم اليومية.
- تقديم تغذية راجعة سريعة: يساعد فهم الطلاب لما يعرفونه وما لا يعرفونه في تقييم معارفهم، فالتأمل فيما تعلموه وما يجب تعلمه يعزز من عملية التعلم.
- توفير وقت كاف للتعلم: يحتاج التعلم إلى وقت كاف ويتطلب من الطلاب اكتساب مهارات إدارة الوقت حيث تعتبر هذه المهارة ضرورية للتعلم الفعال.
- وضع توقعات عالية: من المهم تحديد توقعات مرتقعة لأداء الطلاب إذ يساعد ذلك على زيادة دافعيتهم ويساهم في تحقيق هذه التوقعات.
- تفهم تنوع الذكاء وأساليب التعلم: يبرز أن الذكاء متعدد وأن لكل متعلم أسلوبه الخاص في التعلم، لذا فإن الممارسات التعليمية الجيدة تأخذ بعين الاعتبار هذا التنوع والاختلاف في الأساليب.

• مميزات التعلم النشط:

يتمتع التعلم النشط بعدة مميزات تتعلق بالجوانب الأكاديمية والعلاقات الإنسانية سواء بين الطلاب أنفسهم أو بينهم وبين المعلمين، ومن أبرز هذه المميزات:

- زيادة اندماج الطلاب يجعل التعلم أكثر متعة ويشجع الطلاب على المشاركة الفعالة.
- تحفيز الإنتاجية يعزز من رغبة الطلاب في إنتاج أفكار متنوعة.

- تنمية العلاقات الاجتماعية يساهم في تقوية الروابط بين الطلاب ومعلميهم.
 - بناء الثقة بالنفس يعزز القدرة على التعبير عن الآراء بشكل فعال.
 - تحفيز الرغبة في التعلم يشجع على السعي نحو الإتقان في المعرفة.
 - تنمية مهارات التفكير يعزز مهارات البحث والاستقصاء.
 - تطبيق قواعد العمل إذ يعود الطلاب على الالتزام بالقواعد والأسس.
 - تعزيز القيم الإيجابية يساهم في غرس اتجاهات إيجابية في نفوس الطلاب.
 - تفعيل التفاعل الإيجابي يشجع على التفاعل البناء بين الطلاب.
 - تعزيز المسؤولية والمبادرة يشجع الطلاب على تحمل المسؤولية والمبادرة.
 - تعزيز التنافس الإيجابي يخلق بيئة تنافسية صحية بين الطلاب.
- هذه المميزات تساهم في تطوير العملية التعليمية بشكل شامل. (شحاته، 2008، ص33)

5) استراتيجية العصف الذهني:

• مفهوم العصف الذهني:

هو عملية تفكير يقوم بها مجموعة من الأفراد تهدف إلى تبادل الآراء وتوليد أفكار جديدة في بيئة حرة وغير مقيدة، كما يركز هذا الأسلوب على إيجاد حلول لمشكلة معينة أو تطوير مشروع قائم وذلك بهدف الوصول إلى مرحلة من الإبداع والابتكار. (حمادنة، 2012، ص131)

ويعرف كينت هوفر العصف الذهني بأنه: مجموعة من الإجراءات تعني استخدام العقل في دراسة مشكلة وتقديم كل الحلول الممكنة حولها بجمع كل الأفكار حول هذه المشكلة. (العابد، 2015، ص124)

• طريقة التدريس بالعصف الذهني:

تتمثل في الخطوات التالية:

- طرح الموضوع أو المشكلة: يبدأ المدرس بتقديم موضوع أو مشكلة محددة للطلاب مع توضيح أبعادها والعوامل المؤثرة فيها.
- تحفيز التفكير: يطلب من الطلاب التفكير في حلول لهذه المشكلة حيث تكون الحلول فورية وشفهية.
- تدوين الأفكار: يقوم المدرس بتدوين الأفكار والحلول التي يقترحها الطلاب على السبورة.
- تصنيف الأفكار: تجمع الأفكار المطروحة وتصنف في مجموعات لتسهيل المناقشة.
- مناقشة الحلول: تناقش الحلول المقترحة بشكل جماعي مما يتيح للطلاب تبادل وجهات النظر.
- اختيار الحلول الأفضل: في نهاية الجلسة يتم اختيار أفضل الحلول بناء على المناقشات.

بهذا الشكل، يعتبر العصف الذهني أسلوباً فعالاً في تدريس حل المشكلات حيث يشجع على التفكير الجماعي والإبداع. (عطية، 2009، ص451)

• القواعد الأساسية للعصف الذهني:

اقترح "بارنز" وزملاؤه أربع قواعد أساسية تهدف إلى ضمان تدفق الأفكار الأصلية خلال الجلسات وتشمل ما يلي:

- ضرورة تجنب النقد: يجب تجنب أي حكم أو تقييم للأفكار أثناء الجلسة، إذ تقع على عاتق رئيس الجلسة مسؤولية تنبيه المشاركين بعدم التعقيب أو إصدار أحكام على أفكار الآخرين كما ينبه المشاركون إلى عدم محاولة تقويم أفكارهم بعد طرحها أو الاعتذار عنها.
- زيادة كمية الأفكار المطروحة: كلما زاد عدد الأفكار التي يقدمها أعضاء المجموعة زادت فرص الحصول على أفكار أصلية وحلول مبتكرة للمشكلة، وتعتبر الطلاقة في الأفكار مصدراً مهماً للإبداع.
- إطلاق حرية التفكير والترحيب بالأفكار مهما كانت: يجب التحرر من العوائق التي تمنع التفكير الابتكاري والترحيب بجميع الأفكار بغض النظر عن نوعها، كما يعزز ذلك من قدرة المشاركين على توليد الأفكار في جو من الاسترخاء والحرية.
- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها: تعود ملكية الأفكار المطروحة إلى المجموعة مما يعني أنه يمكن لأي مشارك تحسين أو تطوير الأفكار المقترحة، ويشجع رئيس الجلسة المشاركين على استلهام الأفكار من بعضهم البعض وتقديم إضافات أو تعديلات عليها. (الألوسي، 2021، ص297، 298)

تساهم هذه القواعد في خلق بيئة إبداعية تساعد على توليد أفكار جديدة وحلول مبتكرة.

• أهمية استخدام أسلوب العصف الذهني:

تتجلى في عدة نقاط رئيسية:

- تقليل الخمول الفكري لدى الطلاب: يشجع العصف الذهني الطلاب على المشاركة الفعالة والتفكير النشط.
- طرح الآراء بحرية: يتيح للطلاب التعبير عن أفكارهم دون خوف من النقد مما يعزز ثقتهم في أنفسهم.
- تشجيع مشاركة أكبر عدد من الطلاب: يحفز الجميع على تقديم أفكار جديدة ومبتكرة.
- تنمية التفكير الابتكاري: يساعد في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.
- استخدام القدرات العقلية العليا: يشجع على تنمية مهارات مثل التحليل والتركيب والتقويم.
- تمركز النشاط التعليمي حول الطالب: يجعل العملية التعليمية أكثر تركيزاً على احتياجات الطلاب

ومشاركتهم. (شبر، 2005، ص206)

6. استراتيجيات التعلم المدمج:

يطلق على التعلم المدمج عدة مسميات مثل التعلم الخليط، التعلم المزيج، التعلم الهجين، والتعلم متعدد المداخل. يعرف التعلم المدمج بأنه أحد أنماط التعلم التي تجمع بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي في إطار واحد، وفي هذا النمط تستخدم أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو الشبكات ضمن الدروس التي تعقد عادة في قاعات الدراسة الحقيقية المزودة بإمكانيات الاتصال بالشبكات ويتفاعل المعلم مع طلابه بشكل وجها لوجه مما يعزز تجربة التعلم. (الغملاس، 2022، ص 378)

• خطوات التدريس وفق استراتيجية التعلم المدمج:

- شرح المفاهيم الرئيسية: يبدأ المعلم الدرس بتقديم شرح لأحد المفاهيم الأساسية الواردة في المحتوى.
- عرض مقطع فيديو: يوجه المعلم انتباه الطلاب لسماع مقطع فيديو يتعلق بالموضوع المطروح.
- استخدام الداتاشو: يوضح المعلم جزئية أخرى من الموضوع باستخدام جهاز الداتاشو وبرنامج عرض مناسب.
- طرح سؤال للمجموعات: يطرح المعلم سؤالاً وتقوم المجموعات التي تم تشكيلها مسبقاً بحله خلال فترة معينة.
- مقطع فيديو إضافي: يسمع الطلاب مرة أخرى مقطع فيديو مسجلاً بصوت المعلم حول أحد مفاهيم الدرس.
- تقويم الطلاب: باستخدام الداتاشو يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة لتقييم فهم الطلاب في نهاية الحصة الدراسية.
- حل الواجب: يطلب المعلم من الطلاب حل الواجب الذي سيتم إرساله إليهم عبر البريد الإلكتروني وإعادته على نفس العنوان. (الباوي، 2020، ص 137)

تساعد هذه الخطوات على دمج التعلم الإلكتروني مع التعليم التقليدي بطريقة تفاعلية ومشوقة.

• مزايا التعليم المدمج:

- تحقيق الديمقراطية في التعليم إذ يتيح للطلاب فرصاً متساوية للتعلم والمشاركة في العملية التعليمية.
- الاستخدام الفعال للوقت يحسن إدارة الوقت ويساعد الطلاب على تحقيق نتائج أفضل.
- تخفيض التكاليف يقلل من نفقات التعليم من خلال استخدام موارد تعليمية أقل تكلفة.
- اختيار واسع للمواد والمهام يوفر خيارات تتناسب مع اهتمامات وقدرات كل طالب مما يعزز من تجربتهم التعليمية.
- فرص تعليمية مثيرة للاهتمام يجعل التعلم أكثر جاذبية وتحفيزاً للطلاب.

- التعليم المتزامن يسمح لمجموعات من الطلاب بالتعلم معا مما يعزز التعاون والتفاعل.
- إمكانية الوصول إلى المواد الدراسية في أي وقت يتيح للطلاب الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت مما يعزز من التعلم الذاتي.
- تعزيز التعلم التعاوني يشجع على العمل الجماعي وتبادل المعرفة بين الطلاب.
- المرونة في البرمجة إذ يتيح تصميم البرامج التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب المختلفة.
- الاتصال الدائم بمصادر المعرفة يضمن بقاء الطلاب على اتصال دائم مع المعلومات المتاحة.
- تركيز على دور الطالب النشط يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم.
- الاستفادة من التقدم التقني يعزز من استخدام التكنولوجيا في تصميم وتنفيذ المحتوى التعليمي.
- رفع جودة العملية التعليمية يسهم في تحسين مستوى التعليم وتجربة التعلم بشكل عام.
- إمكانية الاستشارة والمناقشة في أي وقت ومن أي مكان يتيح التواصل الفعال بين المعلم والطلاب في أي زمان ومكان.
- تحديث الموارد التعليمية بسرعة ذلك يتيح تعديل المحتوى التعليمي بسرعة استجابة للاحتياجات المتغيرة.

(جنات، 2022، ص12)

تجمع هذه المزايا بين الفعالية والمرونة مما يجعل التعليم المدمج خيارا جذابا وفعالا في السياقات التعليمية الحديثة.

وفي الختام يمكن القول إن التعليم الافتراضي يمثل فرصة كبيرة لتطوير العملية التعليمية التعليمية، ونجاحه يكمن في التنوع والتكامل بين الاستراتيجيات المختلفة وتنفيذها بشكل فعال من خلال التعاون بين المعلمين والطلاب والمؤسسات التعليمية، إذ أن اعتماد هذه الاستراتيجيات بشكل مدروس يسهم في توفير تجربة تعليمية تفاعلية وشاملة تمكن الطلاب من بناء معارفهم ومهاراتهم بطريقة مرنة تتجاوز حدود الزمان والمكان.

12. أسباب وعوامل تشجيع تطبيق التعليم في بيئات افتراضية:

توجد عدة عوامل تشجع على تطبيق التعليم في بيئات افتراضية، من أبرزها ما ذكره (عبد اللطيف بن حسين فرج) في دراساته، وهذه العوامل تشمل:

- زيادة أعداد المتعلمين: مع تزايد أعداد الطلاب بشكل ملحوظ أصبح من الصعب على المدارس التقليدية استيعابهم جميعا، في حين يرى البعض أن التعليم التقليدي ضروري لإكساب المهارات الأساسية مثل تعلم القرآن الكريم، القراءة، الكتابة، والحساب، إلا أن الواقع يظهر أن المدارس لم تعد قادرة على تلبية هذا الطلب

المتزايد، ولذلك يرى "عبد اللطيف بن حسين فرج" أن التعليم الافتراضي يمكن أن يكون حلاً مثالياً خصوصاً في المراحل الدراسية المتقدمة مثل الثانوية وما بعدها.

- **التكامل مع التعليم التقليدي:** يعتبر التعليم الافتراضي إضافة مهمة للتعليم التقليدي حيث يمكن دمج أساليب التعليم الافتراضي مع الطرق التقليدية لتعزيز العملية التعليمية، وفي هذا السياق يمكن للمعلمين توجيه الطلاب إلى الأنشطة والواجبات التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية مما يوفر لهم فرص تعلم جديدة ومتكاملة.

- **مناسب للكبار:** يعد التعليم الافتراضي خياراً مثالياً للكبار الذين تكون وظائفهم أو التزاماتهم الأسرية عائقاً أمام حضورهم الفصول الدراسية التقليدية إذ يوفر هذا النوع من التعليم مرونة كبيرة للكبار مما يسمح لهم بالتعلم في الوقت والمكان الذي يناسبهم.

- **مناسب للمرأة المسلمة:** نظراً لطبيعة المرأة المسلمة وارتباطها بأدوارها الأسرية نجد التعليم الافتراضي يعد وسيلة واعدة لتثقيف ربات البيوت، إذ يمكن لهذا النوع من التعليم أن يمنحهن فرصاً للوصول إلى التعليم والتطوير المهني دون الحاجة للابتعاد عن مسؤولياتهن الأسرية. (فرج، 2005، ص 20)

بهذا الشكل يعكس التعليم الافتراضي دوراً محورياً في تلبية احتياجات متنوعة ومتزايدة في المجتمع.

13. مميزات بيئة التعلم الافتراضية:

جسد التعليم الافتراضي تحولاً جذرياً عن الأساليب التقليدية حيث يعتمد على مفهوم التعلم الشخصي من خلال الاستفادة من الوسائط التكنولوجية الحديثة مثل الإنترنت، وبالتالي يكتسب التعليم الافتراضي مزايا كبيرة تتجلى في عدة جوانب منها:

- **سهولة التواصل:** يتيح التعليم الافتراضي للطلاب التواصل مع الهيئة التعليمية بسرعة وسهولة.
- **زيادة الاتصال المباشر:** يعزز إمكانية التواصل بين الطلاب والأساتذة من خلال البريد الإلكتروني أو غرف الحوار مما يحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل بشكل أكبر.
- **الشعور بالمساواة:** يساهم التعليم الافتراضي في خلق بيئة يشعر فيها الطلاب بالمساواة في التعبير عن آرائهم في أي وقت دون إحراج مما يكون له أثر إيجابي خاص على الطلاب الذين يعانون من قلق أو ارتباك أثناء المناقشات.
- **المرونة في طريقة التدريس:** يوفر التعليم الافتراضي للطلاب إمكانية تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يناسبهم سواء كان ذلك عبر الوسائط المرئية أو السمعية أو المقروءة. (الجبوري، 2019، ص 385)

- **خفض التكاليف:** توفر خدمة التعلم الافتراضي الفوري عبر الإنترنت بما في ذلك أقراص التخزين المدمجة وأقراص الفيديو الرقمية على المتعلم عناء الانتقال إلى مراكز تعليمية بعيدة وهذا يعني أنه يمكنهم توفير تكاليف السفر وكسب المزيد من الوقت.
- **سهولة الوصول إلى المناهج:** تتوفر مناهج التعليم الافتراضي على مدار الساعة مما يتيح للمتعلمين متابعة الدروس في الأوقات التي تناسبهم متجاوزين قيود المكان والزمان في العملية التعليمية.
- **تعزيز المشاركة:** تؤكد نظريات التعلم المعزز للمشاركة على أن التفاعل البشري يعد عنصراً حيوياً في التعلم ومن المهم أن التعليم الافتراضي المتزامن يتيح هذا النوع من المشاركة من خلال الفصول الدراسية الافتراضية، وغرف الدردشة، والرسائل الإلكترونية، والاجتماعات عبر الفيديو.
- **التكامل في المعرفة:** يوفر التعليم الافتراضي للمتعلمين المعرفة والموارد التعليمية بشكل متكامل باستخدام أدوات التقييم التي تساعد في تحليل مستوى معرفة المتعلم وتقدمه مما يضمن وجود معايير تعليمية موحدة. (راي، 2020، ص188)

14. التحديات التي تواجه التعليم الافتراضي:

يعاني التعليم الافتراضي من مجموعة من التحديات التي تؤثر على فعاليته وكفاءته، ومن بين أهم هذه التحديات نذكر:

- **الفجوة الرقمية:** تشير الفجوة الرقمية إلى عدم تكافؤ الفرص بين الطلبة في الوصول إلى الإنترنت، ويحدث هذا التفاوت بسبب عدة عوامل منها ضعف القدرة المالية التي تمنع بعض الطلبة من شراء أجهزة الكمبيوتر المكتبية أو المحمولة، أو عدم توفر التجهيزات التقنية اللازمة للاتصال بالشبكة سواء في المنازل أو أماكن العمل. (الشامي، 2022، ص56)
- **الصعوبات التعليمية:** وتتمثل هذه الصعوبات في:
- **الوقت المستغرق في إنجاز المهام:** يعاني المتعلمون من استغراق وقت طويل لإنجاز مهامهم وإعداد أعمالهم على الإنترنت.
- **تحديات التفاعل الاجتماعي:** يحد التعليم الافتراضي من فرص التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، مما يؤثر سلباً على تجربة التعلم.
- **صعوبة الدراسة على شاشة الحاسوب:** يعتبر التعلم على الشاشة تحدياً إذ إن حالة الدماغ والجسم تؤثران بشكل كبير على القدرة على التعلم، فإيقاع الجسم يتأثر بالترددات المختلفة للطاقة مما قد يؤدي إلى فشل عملية التعلم الافتراضي إذا حدثت في أوقات غير مناسبة بدنياً.

- فقدان التركيز: يمكن أن يؤدي عدم التوافق بين الحالة البدنية والتركيز إلى صعوبات في التعلم.
- قلة الموارد التقنية: تساهم قلة المخابر الإلكترونية والوسائط التقنية في صعوبة متابعة الأبحاث.
- توسيع الفجوة بين المتعلمين: يؤدي التعليم الافتراضي إلى اتساع الفجوة بين المتعلم وزملائه.
- عدم تشجيع الأساتذة: يفتقر بعض المتعلمين إلى التشجيع من قبل الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس لاستخدام أسلوب التعليم الافتراضي.
- الشعور بالقلق أثناء الاختبارات: يعاني المتعلمون من القلق عند إجراء الاختبارات القصيرة على الإنترنت، رغم أن القلق من استخدام الحاسوب ينخفض مع الوقت إلا أن مستويات القلق تظل مرتفعة عند التعامل المباشر مع الحاسوب بسبب مخاوف من الفشل أو عدم الكفاية. (هني، 2017، ص 226)
- **الصعوبات التكنولوجية:**
 - أعطال متكررة في الأجهزة: يعاني المتعلمون من الأعطال المستمرة في أجهزة الحواسيب مما يؤثر سلباً على تجربتهم التعليمية.
 - صعوبة متابعة المحاضرات: يجد الكثيرون صعوبة في متابعة المحاضرات والقراءة الإلكترونية بشكل فعال.
 - قلة المهارات الرقمية: تعاني المجتمعات النامية من ضعف في مهارات التعامل مع مواقع التعليم الافتراضي مما يعيق تفهمهم مع الثورة المعلوماتية.
 - صعوبة الحصول على الإنترنت: يواجه المتعلمون مشاكل في الحصول على اتصال بالشبكة إما بسبب بطء السرعة أو الأحمال الكبيرة على الشبكة.
 - عزوف المعلمين: يتجنب بعض المعلمين استخدام المعلومات التي يجمعها الطلاب عبر الإنترنت مما يحد من فعالية التعلم.
 - عدم امتلاك الحواسيب الشخصية: يفتقر الكثير من المتعلمين إلى أجهزة حاسوب شخصية مما يؤثر على قدرتهم على المشاركة في التعليم الافتراضي.
 - عدم توفر الإرشاد التكنولوجي: هناك نقص في الكفاءات البشرية المؤهلة التي يمكن أن تقدم التوجيه للمتعلمين حول كيفية استخدام البرامج التعليمية على الإنترنت. (الهادي، 2005، ص 74، 75)
- **البنية التحتية:** إذ عدم توفر البنية التحتية الملائمة لإنشاء مختبرات كافية يستجيب لزيادة أعداد الطلبة، مما يتطلب وقتاً إضافياً لتحقيق هذا الهدف. (بحري، 2020، ص 20)
- **التدريب المحدود للمعلمين:** إذ يحتاج المعلمون إلى تطوير مهارات جديدة للتعليم الافتراضي مثل تصميم الدورات التدريبية عبر الإنترنت وتسهيل التفاعلات عبر الإنترنت.

وفي الختام، يمكننا القول أن هذه التحديات ليست عائقاً لا يمكن تجاوزه إذ يمكن التعاون بين المؤسسات التعليمية والحكومات ومطوري التكنولوجيا والمعلمين والطلاب أن يساهم بشكل كبير في التغلب على هذه الصعوبات وذلك من خلال توفير البنية التحتية المناسبة وتطوير منصات تعليمية تفاعلية وتدريب المعلمين ضف إلى ذلك تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب، وذلك كله بهدف بناء مستقبل تعليمي أفضل للجميع.

15. اسهام التعليم الافتراضي في تنمية التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي:

يشهد التعليم العالي تحولاً جذرياً مع ظهور التعليم الافتراضي وتوسع نطاقه، وقد أظهرت الدراسات أن لهذا النوع من التعليم دوراً بارزاً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين، ومن بين هذه الاسهامات نجد:

(1) **التعلم التفاعلي:** حيث يركز هذا النوع من التعليم على التفاعل النشط بين المتعلم وأقرانه والمعلم

والمحتوى التعليمي الإلكتروني، إذ يهدف إلى تعزيز عمليات التفكير العليا مثل التطبيق والاستدلال

والتحليل والتقييم، بالإضافة إلى تطوير مهارات التعلم ومهارات اجتماعية. (نعوير، 2022، ص 461)

وغالباً ما نجد التعليم الافتراضي يوفر بيئة تعلم تفاعلية تمكن الطلاب من المشاركة بفاعلية وطرح الأسئلة والتعبير عن آراءهم، وهذا التفاعل يساهم في تعزيز التفكير الناقد حيث يتمكن الطلاب من تحليل المعلومات وتقييمها.

(2) **حل المشكلات:** هي عملية تربوية تعتمد على منهج علمي وتفكير منطقي، وتبدأ هذه العملية بتشخيص

المشكلة أو الموقف التعليمي وتحديد الأهداف أو النتائج المطلوبة ثم تنتهي باختيار الحل الأنسب الذي

يعالج المشكلة ويساعد في تحقيق تلك النتائج. (أبوشريح، 2007، ص 169)

والتعليم الافتراضي يوفر بيئة مثالية لحل المشكلات المعقدة وتطوير حلول مبتكرة، إذ يعتمد على العديد من الأنشطة الرقمية التفاعلية التي تتطلب من الطلاب التفكير النقدي لحل المشكلات مثل استخدام الألعاب التعليمية حيث يتم تصميم ألعاب تعليمية تتطلب من الطلاب حل مشكلات معينة للانتقال إلى المستوى التالي كذلك التغذية الراجعة الفورية إذ توفر أدوات التعليم الافتراضي إمكانية تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب حول أدائهم في حل المشكلات وهذه التغذية الراجعة تساعد الطلاب على فهم نقاط القوة والضعف وتحسين أدائهم في المستقبل.

وعلى هذا الأساس يعد حل المشكلات أداة تعليمية فعالة لتنمية التفكير الناقد في التعليم الافتراضي لأنه يشجع الطلاب على التحليل، والتقييم، والتفكير الإبداعي، والبحث عن المعرفة بطرق متجددة وناقدة.

(3) **التعلم الذاتي:** إن امتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي يمكن الفرد من التعلم في أي وقت وطوال حياته

سواء داخل المدرسة أو خارجها وهذا ما يعرف بالتربية المستمرة.

فالتعلم الذاتي هو النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم بدافع من رغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته، ويتمشى هذا النوع من التعلم مع ميوله واهتماماته مما يسهم في تنمية شخصيته وتكاملها، بالإضافة إلى تعزيز تفاعله الناجح مع مجتمعه، ويعتمد التعلم الذاتي على قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه وثقته بقدراته خلال عملية التعليم والتعلم حيث يتعلم المتعلم كيفية التعلم وكيفية الحصول على مصادر التعلم المناسبة. (مازن، 2014، ص 69)

فجد التعلم الذاتي يتيح للطلاب السيطرة على وتيرة تعلمهم مما يعزز قدرتهم على تنظيم الوقت وإدارة المهام بشكل فعال، كما يشجع هذا النوع من التعليم خاصة في السياق الافتراضي على التعلم المستمر والبحث عن المعرفة الجديدة مما يسهم في تطوير المهارات بشكل مستدام، علاوة على ذلك يدفع التعلم الذاتي الطلاب إلى ممارسة التفكير النقدي الذاتي حيث يقومون بتقييم تجربتهم التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم مما يعزز قدرتهم على تحسين أدائهم.

4) القدرة على التعاون وتبادل الأفكار: توفر الفصول الافتراضية والمنديات الإلكترونية فرصا للنقاش وتبادل الأفكار بين الطلاب من خلفيات متعددة، وهذا يشجع على التفكير النقدي من خلال مقارنة وتقييم وجهات النظر المختلفة.

كما يوفر التعليم الافتراضي فرصا قيمة للعمل الجماعي والتعاون بين الطلاب من خلفيات ثقافية متنوعة، ويعزز هذا النوع من التعليم مهارات التواصل الكتابي والشفوي لدى المتعلمين مما يساعدهم على التعبير عن أفكارهم بفعالية، كما يشجع التعليم الافتراضي على تبادل الأفكار والآراء مما يعزز القدرة على التفكير الجماعي ويشجع على التنوع في الرؤى والحلول.

5) تقييم الأداء بطرق مبتكرة: تتيح التقنيات الحديثة للمدرسين تصميم اختبارات ومهام تقييم تتطلب من الطلاب التفكير النقدي مثل المشاريع البحثية والمناقشات الإلكترونية.

وفي الختام، تعتبر إسهامات التعليم الافتراضي في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين من الجوانب المهمة التي تسهم في تطوير التعليم العالي، ذلك من خلال توفير بيئة مرنة وغنية بالمصادر التعليمية التي تمكن الطلاب من تعزيز مهاراتهم البحثية والتقييمية واتخاذ قرارات مستتيرة، وعلاوة على ذلك يعتبر التعليم الافتراضي أداة فعالة لتقييم مهارات التفكير النقدي من خلال أساليب مبتكرة ومتنوعة وبالتالي فإن التعليم الافتراضي لا يقتصر فقط على تقديم المحتوى التعليمي بل يساهم بشكل جوهري في تنمية قدرات الطلاب على التفكير النقدي مما يعزز من نجاحهم الأكاديمي والمهني في المستقبل.

خلاصة الفصل:

في الختام، تمثل بيئة التعلم الافتراضية أحد أبرز التطورات في مجال التعليم حيث تتيح للمتعلمين التعلم عن بعد باستخدام التكنولوجيا الحديثة، فهي تقدم فرصا للتعلم المرن والتفاعلي، وتساهم في تحسين الوصول إلى التعليم بغض النظر عن المكان أو الزمان، بالإضافة إلى ذلك توفر بيئة التعلم الافتراضية طرقا متعددة للتفاعل بين المعلمين والطلاب سواء من خلال التفاعل المتزامن أو غير المتزامن مما يعزز من التعاون وتبادل المعرفة. ومع ذلك، تتطلب هذه البيئة بنية تحتية تكنولوجية قوية وتفاعلا فعالا من كافة الأطراف المعنية سواء من المعلمين أو المتعلمين لضمان نجاحها لذا يجب الاستمرار في تطوير هذه البيئات وتوفير الأدوات المناسبة التي تدعم التعلم التشاركي والنشاط وتساهم في تعزيز مهارات المتعلمين وزيادة دافعهم نحو التعلم المستمر. إن بيئة التعلم الافتراضية تمثل نموذجا واعدة لتوفير تجربة تعليمية مبتكرة تلأئم احتياجات العصر الرقمي مما يجعلها خيارا مهما في الأنظمة التعليمية الحديثة.

الفصل الرابع: التفكير الناقد

تمهيد

أولاً: التفكير

1. تعريف التفكير
2. عناصر التفكير
3. خصائص التفكير
4. مستويات التفكير
5. الحاجة إلى تعليم التفكير
6. مهارات التفكير

ثانياً: التفكير الناقد

1. تعريف التفكير الناقد
2. خصائص التفكير الناقد
3. أهمية التفكير الناقد في التعليم
4. خطوات التفكير الناقد
5. استراتيجيات تعلم التفكير الناقد
6. سمات المفكر الناقد
7. مهارات التفكير الناقد
8. العوامل المؤثرة في التفكير الناقد
9. معايير التفكير الناقد
10. دور المعلم في تنمية التفكير الناقد
11. المعوقات التي تعترض تعليم مهارات التفكير الناقد
12. النشاطات التعليمية الرقمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد

خلاصة الفصل

تمهيد:

في عالم يزداد تعقيدا وتتدفق فيه المعلومات من مصادر متعددة، يصبح التفكير الناقد أداة أساسية لفهم الواقع واتخاذ قرارات مستنيرة، فهو لا يقتصر على تلقي المعلومات بل يعتمد على تحليلها وتقييمها بموضوعية مما يساعد الأفراد على التمييز بين الحقائق والآراء، كما أن تطوير مهارات التفكير الناقد يسهم في بناء شخصية أكثر وعيا ومرونة ويؤهل الأفراد للتعامل مع التحديات المختلفة بثقة وكفاءة في مختلف مجالات الحياة، وسيتم في هذا الفصل التطرق إلى التفكير وأحد أنواعه ألا وهو التفكير الناقد، وكل ما يتعلق بهما من مفاهيم وسمات ومهارات وطرق تنميتها وغير ذلك.

أولاً: التفكير:

1- تعريف التفكير:

التفكير لغة:

إن أصل كلمة التفكير في اللغة يشتق من (فكر) وهو اعمال الخاطر في الشيء والتفكر اسم، والتفكير هو التأمل.

فالتفكير هو اعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول، ويقولون فكر في مشكلة أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها، وهو اعمال النظر في الشيء. (حسن، 2014، ص11)

التفكير اصطلاحاً:

يعرفه معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنه: سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة. (شحاتة، 2003، ص123)

ويشير حبيب 2003: على أن "التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون هذا الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما، فالتفكير يحدد حياة الأفراد فهم يقومون بالأشياء التي يفكرون بها. (بوط، 2017، ص37)

أما قطامي: فترى أنه عملية ذهنية تسهم في تطور الفرد من خلال عمليات التفاعل الذهني بينه وبين ما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير البنية المعرفية له والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة. (البرقعاوي، 2014، ص22) وتشير دبار حنان إلى تعريف جودت أحمد سعادة (2003): أن التفكير عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولا سيما الاتجاهات والميول. (دبار، 2010، ص39)

يعرفه روبرت سولسو (Robert solso): بأنه عمليات عقلية معرفية للاستجابة للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات. (فودة، 2014، ص2)

ويعرف دي بونو (debono1985): التفكير بأنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف. (عبد الباقي، 2011، ص220)

كما قدم باريل (1991) تعريفاً للتفكير بمعناه البسيط: على أنه يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس. (قرين، 2018، ص175)

ويعرفه التربويون: بأنه البحث عن المعنى أو اكتشاف الخبرة وإعطاء معنى لها، أما دعاة تعليم التفكير فيصفونه بالملهاة العملية التي يمارس العقل من خلالها نشاطه على الخبرة. (شطناوي، 2003، ص5).

فالتفكير هو العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي الجديد من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم والتجريد، الاستدلال، التخيل، وحل المشكلات. (سولسو، 2000، ص656)

❖ التعقيب على التعريفات السابقة:

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن هناك اختلافات في التناول نظراً لاختلاف الرؤى حوله، حيث نجد أن تعريف حبيب (2003) ركز على أن التفكير عملية هادفة وموجهة نحو تحقيق أهداف معينة مثل الفهم أو اتخاذ القرار أو حل المشكلات، أما تعريف قطامي فهو يركز على أهمية التفاعل بين الفرد وخبراته إذ يرى أن التفكير جزء من عملية النمو والتطور الذهني ويظهر أنه لا يقتصر على حل المشكلات فقط بل يشمل التطور المستمر للعقل، أما تعريف دبار نقلاً عن سعادة (2003) توضح أن التفكير ليس محصوراً في جانب واحد بل هو مجموعة من العمليات التي تتداخل مع بعضها البعض، أما روبرت سولسو يؤكد على أن التفكير عملية متعددة الأبعاد تهدف إلى التفاعل مع المعلومات الجديدة وإصدار أحكام بناء عليها، أما تعريف دي بونو فقد ربط التفكير باستخدام الذكاء الموروث بطريقة عملية تساعد في التعامل مع الخبرات فهو يبرز هنا فكرة "الذكاء العملي الذي يعزز الفهم العميق للخبرة ويتيح للفرد الوصول إلى أهدافه، في حين نلاحظ أن هناك من يعتبره سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير كتعريف باريل ومعجم المصطلحات التربوية والنفسية.

2. عناصر التفكير:

يشمل نظام الفكر ثلاثة نظم فرعية مترابطة، وهي كما يلي:

- **نظام التمثيل أو الترميز:** يتعلق بمجموعة الأنماط العقلية التي تنظم المحفزات والمعلومات مثل الصور، المفاهيم، النصوص، المخططات، وغيرها.
- **نظام العمليات:** يشمل الأنشطة العقلية التي تنفذ على المعلومات بهدف تنظيمها أو إعادة تنظيمها ويتضمن المهارات الفكرية، استراتيجيات التفكير، التكتيكات، الاستدلال، والأساليب المختلفة.

- نظام الموقف: يتعلق بالأحكام العاطفية التي تمنح الهدف والطاقة للنشاط الفكري مثل العواطف، الاهتمامات، المشاعر، القيم، وغيرها من العوامل العاطفية التي تؤثر في التفكير. (Jusino Á, V.) (p 36، W.D،W.D)

كما يرى إبراهيم (2007) أن عناصر التفكير تتمثل فيما يلي:

1. المفاهيم: هي رموز لفظية تمثل الأفكار والمعلومات المجردة عن أشياء أو تجارب تتشارك في خصائص أو صفات معينة، وتتميز المفاهيم بالشمول لأنها تشير إلى المواقف والسمات التي تتضمنها مجموعة من الأشياء.
 2. الصور الذهنية: هي الرموز العقلية التي نستخدمها لاستحضار صور الأشياء في أذهاننا عندما نفكر في موضوع معين، وتختلف قوة ووضوح الصور الذهنية ففي بعض الأحيان تكون الصور واضحة ومعالمها دقيقة كما في الواقع، بينما في أوقات أخرى قد تكون الصور ضعيفة التفاصيل وغير واضحة.
 3. اللغة: هي وسيلة للتواصل بين الأفراد باستخدام التعبيرات المنطوقة والمكتوبة وعندما يبدأ الطفل في تعلم اللغة يتعلم كلمات تمثل مفاهيم مما يتيح له التعبير عن هذه المفاهيم في تفكيره بشكل رمزي، وبالتالي تساهم اللغة في مساعدة الطفل على تعلم مفاهيم جديدة كأداة من أدوات التفكير. (عبد السلام، 2020، ص23)
 4. خصائص التفكير:
 - التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى.
 - وعليه فإن التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لنمو المتعلم وتراكم خبراته.
 - التفكير سلوك هادف فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة.
 - التفكير يأخذ أشكالاً وأنماط متعددة كالتيقير الابداعي والناقد والمجرد والمنطقي والتحليلي وغيرها.
 - التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.
 - التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يوصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس أنماط التفكير جميعاً، يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (مدة التفكير) والمواقف أو الخبرة.
 - يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية ورمزية وكمية ومنطقية، ومكانية وشكلية) لكل منها خصوصية.
 - التفكير الفعال غاية يمكن بلوغه بالتدريب والمران. (رزوقي، 2018، ص15)
- كما أشار في نفس السياق (معمار 2010) إلى نقطة جد هامة وهي:

- أن التفكير يعتبر عنصر أساسي من عناصر الشخصية ويعمل في إطار منظومتها.
 - كما يتسم التفكير بالإشكالية بمعنى أنه يتخذ من المشكلات موضوعاً له وتعد صياغة السؤال مسألة التفكير.
- (تيلايغ، 2017، ص 139)

ويتضح مما سبق أن خصائص التفكير تنحصر في أنه سلوك هادف، يوجهه هدف يريد الفرد أن يصل إليه موظفاً في ذلك خبراته السابقة ورابطاً العلاقات بين عناصر هذه الخبرة

5. مستويات التفكير:

تعددت الاسهامات النظرية في مجال القدرات والتفكير كان لبعضها تأثير بالغ على التفكير والنضج العقلي، فقد صنف جاكوبسن (jacobson 1989) مهارات التفكير في ثلاث مستويات رئيسية هي:

1- العمليات المعرفية الأساسية: وتشمل الملاحظة والمقارنة والاستنتاج والتعميم وفرض الفروض والاستقراء والاستدلال والتصنيف والتلخيص وتنظيم المعلومات... الخ.

2- عمليات مركبة: وتشمل حل المشكلات وإصدار الأحكام والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد.

3- ما وراء العمليات المعرفية أو التفكير من أجل التفكير: وهي عمليات تساعد الطلبة على التعلم من الآخرين وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية كما تختص بمهارات التخطيط والمراقبة والتقييم التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها بشكل دقيق. (العفون، 2012، ص 30)

كما أوضح مارزانوا (1988) أربعة مستويات للتفكير وهي:

البعد الأول: ما وراء المعرفة: ويقصد به أن يعنى الفرد بتفكيره وذاته والتحكم فيها والمعرفة بالعمليات العقلية والتحكم فيها.

البعد الثاني: التفكير الناقد والابداعي: يركز التفكير الناقد على التقييم بينما يركز التفكير الابداعي على توليد الأفكار ويكمل الاثنان بعضهما البعض.

البعد الثالث: عمليات التفكير: وتتضمن المهارات التي تعتبر اجراءات معرفية بسيطة مثل: الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، تكوين المفهوم، تكوين المبدأ، حل المشكلات، اتخاذ القرار وغيرها.

البعد الرابع: مهارات التفكير المعرفي: وتشمل مهارات التذكر، جمع المعلومات، التنظيم، التكامل، التركيب، الاستدلال، التنبؤ، التعرف على المشكلة، التمييز، التجميع، التخيل، التخطيط، الابداع، التعميم، ضبط البيانات وتفسيرها، رسم الأشكال البيانية، التجريب. (زكي، 2012، ص 18)

بينما قسم آخرون التفكير إلى مستويين هما:

أولاً: من حيث مستوى الصعوبة:

يرى الباحثون أن مستوى التعقيد في التفكير يرجع بصورة أساسية إلى مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو ما يعرف بالمشير لذلك فرق البعض في مجال التفكير بين مستويين هما:

1. التفكير الأساسي ذو المستوى الأدنى: ويتضمن عددا من المهارات منها المعرفة (اكتسابها وتذكرها) والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات من الضروري إجادتها قبل أن يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير المركب.

2. التفكير المركب ذو المستوى الأعلى ويتميز بالآتي:

- يتضمن خطوات عملية تحليل المشكلة.
- يشتمل على حلول مركبة أو متعددة.
- يتضمن اصدار حكم
- يستخدم معايير متعددة
- يحتاج إلى مجهود
- يؤسس معنى للموقف.

ثانيا: من حيث الفاعلية:

يمكن تصنيف التفكير من حيث الفاعلية إلى قسمين:

1. تفكير فعال: وترجع فاعليته إلى أنه:

- تتبع فيه أساليب ومنهجية سليمة معقولة ومنطقية.
- تستخدم فيه أفضل المعلومات المتوفرة من حيث دقتها وكفايتها وحدائتها.

وهذا النوع من التفكير يتطلب التدريب كأساس لفهم الأساليب من جهة، وتطوير المهارات من جهة أخرى.

2. التفكير غير الفعال: وهو التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة ودقيقة، ويبنى على مغالطات أو

افتراضات باطلة أو حجج غير متصلة بالموضوع. (القواسمة، 2013، ص 39، 40)

6. الحاجة إلى تعليم التفكير:

وهناك عدة مبررات لتعليم مهارات التفكير منها:

- حاجة معظم الناس لها في اتخاذ القرارات.
- التطورات التاريخية والاجتماعية التي تمر بها المجتمعات العالمية قاطبة.
- كثيرا ما توصف مهارات التفكير بأنها مهارات القرن الجديد، كما أنها المهارات اللازمة لمجتمع المعرفة.
- ضرورتها للمهتمين بالمستقبل والتعامل معه والعاملين لأجله.

- التغيرات المتوقعة حدوثها في الاتصالات التكنولوجية والمعلومات المعرفية المتجددة للتعامل معها.
 - مستوى تعلم مهارات التفكير سيرتقي إلى المرجعية التي تحتاج إلى إنتاج معلومات واتصالات جديدة.
- (علوان، 2012، ص90)

- كما أشار فخري عبد الهادي (2010) إلى أن الفرد بحاجة ماسة إلى التفكير لأنه:
- يساعد الانسان على حل كثير من مشاكله وتجنب الكثير من الأخطار وذلك لأن التفكير قد يوجه الفرد إلى توقع الخطر في موضوع ما فيتخذ الاجراءات الوقائية لذلك.
 - أن التفكير يعمل على تحقيق غايات ونتائج لم تكن تتحقق بدون التفكير.
 - تنمية شخصية الفرد عن طريق اكسابه الكثير من الصفات مثل الثقة بالنفس واحترام الذات. (فخري، 2010، ص173)

كما يوضح العياصرة (2011) أن الغرض من التفكير هو:

- الفهم
- اتخاذ القرار
- التخطيط
- حل المشكلات
- ترتيب المعلومات المتوفرة للتوصل إلى حل
- الحكم على الأشياء
- القيام بعمل ما. (العياصرة، 2011، ص99)

7. مهارات التفكير:

وللتفكير مهارات متعددة وقد بين أورليخ (orlich.2023) المهارات الرئيسية للتفكير وحددها بخمس مهارات هي:

- إدراك المشكلة
- القدرة على جمع البيانات ذات العلاقة
- الكفاءة في تنظيم المعلومات
- تحليل المعطيات والاستنتاجات ومصادر الأخطاء
- التوصل إلى النتيجة. (قرعان، 2017، ص16)

كما أعد) (لوسن-Lawson) وزملاؤه قائمة بمهارات التفكير تشمل المحاور التالية:

- مهارة دقة وصف الظواهر
- مهارة الاحساس والبدء بالسؤال السببي
- مهارة التعرف والابتكار وصياغة بدائل الفروض
- مهارة توليد التنبؤات المنطقية
- مهارة التخطيط والتحكم في التجارب لاختبار الفروض
- مهارة تجميع وتنظيم وتحليل الخبرات الملائمة والربط بين البيانات
- مهارة رسم وتطبيق النتائج السببية (زهران، 2018، ص 175)

وقد اقترح (واطسون وكلاس) مجموعة من مهارات التفكير هي:

1. معرفة الافتراضات: ويقصد بها العملية الفكرية التي تمكن الفرد من استنتاج معاني مبدئية ومتضمنة في مواقف معطاة.

2. التفسير: وهي العملية الفكرية التي توصل الفرد إلى الاستنتاجات المترتبة اعتمادا على المعلومات المتوافرة على افتراض أن هذه المعلومات صحيحة.

3. التقويم: العملية الفكرية التي تعين الفرد لتقديم اجابات فورية بناء على صلتها بالموضوع.

4. الاستنباط: وهي العملية الفكرية التي توصل الفرد إلى استنتاجات معينة وبدرجات متفاوتة من الدقة استنادا إلى حقائق معطاة. (عبد الله، 2023، ص 476)

وأشار آخرون إلى أن مهارات التفكير يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات وهي:

1) مهارات التفكير الدنيا:

- التذكر: قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات التي تم حفظها سابقا.
- إعادة الصياغة: عندما يعيد التلميذ صياغة المعلومة نفسها باستخدام كلمات أخرى مع الحفاظ على نفس المعنى.

2) مهارات التفكير الوسطى:

- طرح الأسئلة: عندما يطرح التلميذ أسئلة حول موضوع معين بهدف فهمه بشكل أفضل.
- التوضيح: قدرة التلميذ على شرح أو تبسيط المعلومة لنفسه أو للآخرين لفهم معناها بوضوح.
- المقارنة: تحليل أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الظواهر أو المواضيع استنادا إلى معايير معينة.
- التصنيف: تنظيم الأشياء أو الأفكار وفقا لمعيار محدد.

- تكوين المفاهيم: قدرة التلميذ على تحديد الخصائص المشتركة بين مجموعة من الظواهر أو الأفكار وتصنيفها في فئة معينة.
- تكوين التعميمات: استخلاص حكم عام ينطبق على مجموعة من الحالات أو الملاحظات.
- التطبيق: نقل المعرفة من سياق إلى آخر لمواقف جديدة.
- التفسير (التعليل): تقديم تفسير أو سبب لحدوث ظاهرة معينة أو إثبات صحة علاقة معينة.
- الاستنتاج: التوصل إلى نتيجة جديدة من خلال الاستدلال بالملاحظات المرتبطة بالموضوع.
- التنبؤ: التوصل إلى معرفة ما سيحدث مستقبلاً بناءً على المعلومات المتاحة.
- فرض الفروض: تقديم افتراضات مبدئية يتم فحصها واختبارها للوصول إلى إجابة تفسر الظواهر.
- التمثيل: إعادة صياغة المعلومات بشكل رسومي أو بياني مثل المخططات والجداول.
- التخيل: إنشاء صور أو أفكار جديدة باستخدام الخيال.
- التلخيص: اختصار المعلومات إلى أفكار رئيسية مع التعبير عنها بشكل مختصر وواضح.
- الاستدلال: جمع الأدلة أو الملاحظات للوصول إلى استنتاج عام.
- التحليل: تفكيك موقف أو نص معقد إلى مكوناته الأساسية.

(3) مهارات التفكير العليا:

- اتخاذ القرار: اختيار أفضل خيار بناءً على معايير وقيم شخصية في موقف معين.
 - التفكير الناقد: فحص فكرة أو موضوع بشكل موضوعي وجمع الأدلة والتحقق منها قبل إصدار حكم.
 - حل المشكلات: اتباع خطوات منظمة لحل مشكلة معينة والتوصل إلى الحل الأمثل.
- (عابش، 2008، ص 83-84)

أما مهارات التفكير في ميدان البحث التربوي: فقد تناولها الكثير من الباحثين التربويين بالبحث والتمحيص وذلك عن طريق إجراء المئات من الدراسات التربوية والتجريبية من أجل بيان أهميتها وأثرها ليس على العملية التعليمية التعليمية فحسب، بل وأيضاً على المتعلم ذاته بالدرجة الأساس ولقد أظهرت هذه الأبحاث كثير من النتائج والتوصيات التي يتمثل أبرزها في الآتي:

- إن تزويد الطلبة ببرامج دقيقة لتعليم مهارات التفكير مهمة للغاية في عالمنا المتغير ولا سيما في عصر التكنولوجيا والمعلومات.
- تؤدي عملية تدريس مهارات التفكير إلى زيادة النمو العقلي والتحصيل الأكاديمي.

- يؤكد البحث التربوي على ضرورة الاهتمام بتدريس مهارات التفكير المختلفة المعرفية وفوق المعرفية في آن واحد.
- يؤكد البحث التربوي على أن عددا من أساليب التدريس تدعم مهارات التفكير مثل طرح الأسئلة السابرة واستعمال المناقشة الفاعلة التي يتم من خلالها الاهتمام بالأسئلة ذات التفكير العالي واستعمال أسلوب حل المشكلات.
- تحسين محتوى البرنامج والتي تحتوي على الأنشطة والتدريبات الصفية التي تساعد تدريب المدرسين على تدريس مهارات التفكير، إذ أن نجاح عملية تعلم مهارات التفكير وتعليمها يعتمد أيضا على عوامل مهمة أخرى مثل الدعم الإداري الحكومي أو الأهلي، ووجود نوع من الترابط القوي بين المتعلم والمنحى التعليمي المختار له أو طريقة التدريس المختارة لتعليمه.
- تؤكد نتائج البحث التربوي على ضرورة توافر الجو الايجابي والمشجع لعملية تعليم مهارات التفكير بحيث يكون المتعلم حرا في التعامل مع الأفكار والطروحات الجديدة. (زاير، 2019، ص 93، 94)

ثانيا: التفكير الناقد:

1. تعريف التفكير الناقد:

لغة: نَقَدَ الدَّراهمَ، وانتقدها: اخرج منها الزيف، وناقده: ناقشه في الأمر. ويقال نَقَدَ النثرَ، ونَقَدَ الشَّعرَ أظهر ما فيهما من عيب أو حسن، و(الناقد الفني): من يُقَوِّمُ العملَ الفني". (عزيز، 2016، ص 297)

وفي المراجع الأجنبية: يشتق مصطلح "النقد" من الكلمة اليونانية "kritikos"، التي تشير إلى القدرة على الحكم في مختلف المجالات بما في ذلك الفنون، في مجال الفلسفة صنف إيمانويل كانط النقد على أنه عملية تستخدم لبناء المعرفة من خلال إخضاع كل شيء لنقد العقل بهذه الطريقة يمكن اعتبار النقد تعبيرات فكرية معرفية حاسمة للأنواع المختلفة من المعارف العقلانية التي أنشأتها الإنسانية مثل المعرفة العلمية. (García , A, S, 2012 , p 2)

اصطلاحا:

وقد وضعت جمعية علم النفس الامريكية تعريفا للتفكير الناقد: يفترض أن التفكير الناقد هو عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناء على مهارات الاستقراء والاستنتاج والتوجه والميل (كالنزعة إلى البحث عن المعرفة والأدلة). (الدباس، 2018، ص 164)

ويعرف معجم مصطلحات التربية والتعليم التفكير النقدي: هو التفكير الذي يقوم على التقييم الدقيق للمقدمات والأدلة ويتدرج بطريقة موضوعية إلى النتائج الصحيحة بعد درس جميع العوامل التي تمت إلى الموضوع بصلة واستخدام أساليب المنطق الصحيحة. (حمدان، 2008، ص 47)

ومن أجل تكوين تصور معرفي أوضح لمفهوم التفكير الناقد، نقدم مجموعة من التعريفات التي وضعها عدد من المختصين في علم النفس المعرفي:

جون ديوي (1933): عرف التفكير الناقد بأنه التمهّل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر. **برتراند رسل (1956):** وصفه بأنه عملية فحص المادة سواء كانت لفظية أم غير لفظية وتقويم الأدلة والبراهين ومقارنة قضية موضوع المناقشة بمعيار أو محك ثم الوصول إلى إصدار حكم بناء على الفحص والتقويم والمقارنة.

وطمس وجلاس (1964): عرفاه بأنه فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها، بدلا من القفز إلى النتائج.

سيجل (1980): وصف التفكير الناقد بأنه التفكير الذي يعتمد على تقدير الأدلة والبراهين التي يؤسس عليها اقتناعه والذي يقوم بإجراءات ويدلي بأحكام بناء على مبادئ معينة.

باير (1985): عرفه بأنه عملية تقرير موثوقة المعلومة أو المعرفة المعطاة وبيان قيمتها ومدى دقتها.

إينس (1985): اعتبره تفكيراً تأملياً معقولاً يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه.

نوريس (1985): عرفه بأنه خليط من أمور متعددة توجه الفرد للأخذ بالحسبان وجهات نظر الآخرين وتحثه على البحث عن بدائل لتلك الآراء لتكوين وجهة نظر خاصة به.

ستيرنبرغ (1986): عرف التفكير الناقد بأنه مجموعة من العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يستخدمها الإنسان لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة. (علي، 2009، ص 14)

فيما يرى باير (BAYER، 1998): أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة أو بأي تنظيم آخر لكنه أكثر تعقيدا من مهارات التفكير الأساسية، فالتفكير من وجهة نظره يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة حيث يسأل عن مدى صدقها أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقا للتفكير تدعم حكمه ويؤكد باير أن التفكير الناقد ليس مرادفا لصنع القرارات أو حل المشكلات. (مرعي، 2007، ص 391)

أما (Paul) فقد عرف التفكير الناقد على أنه: عملية منضبطة فكريا بنشاط ومهارة وتصور وتطبيق وتحليل وتقييم المعلومات التي تم جمعها من قبل أو التي تم توليدها، والمراقبة الذي يمثل القابليات لممارسة مهارات التفكير الناقد. (الحاجحة، 2017، ص 163).

ويشير (Dumitru): أن التفكير الناقد هو مهارة تتكون من مجموعة من الصفات النفسية مما يمكن الفرد من النجاح في الأنشطة التعليمية أو الاجتماعية أو التقنية، فالمهارات التي تشكل أو تعرف أو تدرج تحت مسمى التفكير النقدي هي محور هذه الدراسة. (Dumitru., D,2019,pp 926)

ويعرفه الحلاق (2007): التفكير الناقد على أنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستعمل بصورة منفردة أو مجتمعة بدون أن يلتزم الفرد بأي ترتيب معين وذلك لكي يتم التحقق من شيء أو موضوع يراد تقييمه من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاجات أو تعميم أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام" (هادي، 2022، ص 271)

ويعرف عفانة (1998): التفكير الناقد بأنه عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيدا عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسده تلك الوقائع أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية. (الفنيخ، 2022، ص 67)

كما عرفه الخليل (1996): بأنه نشاط ذهني وعقلي يقوم به الانسان في حين مواجهته لمشكلة ما أو موقف يتطلب فيه إبداء أو إصدار رأي حوله، ويتم ذلك من خلال اخضاع المعلومات والأدلة والشواهد والتعرف على القرائن ليتم فيه معالجة هذه البيانات والمعلومات بموضوعية وتجدد، وذلك بدون اتخاذ قرارات مسبقة بذلك. (جبر، 2018، ص 30)

❖ التعقيب على التعريفات السابقة:

من خلال جميع هذه التعريفات، يمكن ملاحظة أن هناك زحما كبيرا لهذا النوع من التفكير والذي بدوره شمل جوانب متعددة من مهاراته المختلفة، ويعود ذلك كما ذكرنا سابقا إلى اختلاف الأسس النظرية التي يعتمد عليها العلماء أو الباحثون ويمكن تصنيف العلماء الذين تناولوا التفكير الناقد بناء على الجوانب التي ركزوا عليها في دراساتهم فنجد:

➤ الجانب النفسي:

ركز Dumitru في تعريفه على أن التفكير الناقد مهارة نفسية تمكن الفرد من النجاح في الأنشطة التعليمية أو الاجتماعية حيث ربط التفكير الناقد بالصفات النفسية التي تساهم في تحسين الأداء الفردي، أما Paul رأى أن التفكير الناقد يتطلب نشاطا فكريا منضبطا ويشمل تطبيق وتحليل المعلومات بطريقة مدروسة ومهارية، في حين نوريس (1985) اعتبر التفكير الناقد خليطا من أمور نفسية وعقلية توجه الفرد للأخذ في الحسبان وجهات نظر الآخرين وتحفيزه على التفكير النقدي بناء على بدائل متنوعة.

➤ الجانب المعرفي:

يرى جون ديوي أن التفكير الناقد يركز على التأمل والتفكير العميق قبل اتخاذ أي حكم وهو جانب معرفي يتطلب تفكيراً تأملياً ومعالجة معلومات معمقة، أما برتراند رسل اعتبر التفكير الناقد عملية فحص الأدلة وتقويمها ثم إصدار الحكم بناء على التقييم العقلاني، في حين طمس وجلاسز يعتمدان على فحص المعتقدات والمقترحات بناء على الأدلة المتاحة، كما يرى سيجل أن التفكير الناقد يتطلب تقدير الأدلة والبراهين التي تبني الاقتناع الشخصي مما يعكس تركيزاً على العمليات المعرفية الدقيقة، أما جودت سعادة (2003) اعتبر التفكير الناقد مجموعة من العمليات المعرفية تتضمن حل المشكلات باستخدام أساليب منطقية وتطبيق التفكير النقدي بشكل موضوعي.

➤ الجانب السلوكي:

ركز ستيرنبرغ في تعريفه للتفكير الناقد على أنه مجموعة من العمليات العقلية التي تستخدم في حل المشكلات واتخاذ القرارات وهو يرتبط بالسلوكيات التي تتخذ بناء على التفكير النقدي، أما عفانة (1998) يشير إلى أن التفكير الناقد يعتمد على اتخاذ قرارات قائمة على أسس موضوعية بعيداً عن التحيزات الذاتية ويشمل التأثير على السلوكيات المتخذة في ضوء هذه القرارات، في حين الخليل (1996) ربط التفكير الناقد بـ التعامل مع المشاكل أو المواقف التي يتطلب فيها الفرد إصدار رأي وهو يرتبط بشكل مباشر بتطبيق التفكير الناقد في سلوكيات الفرد.

كل من هذه الجوانب تقدم وجهة نظر مختلفة لكنها مكملة لبعضها في بناء مفهوم شامل للتفكير الناقد، وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن التفكير الناقد هو عملية تحليلية تهدف إلى تقييم المعلومات والأفكار بطريقة منطقية وعقلانية للوصول إلى استنتاجات مدروسة من خلال مجموعة من المهارات كالتحليل، التقييم، التفسير، والاستنتاج، فهو يساعد الفرد على التمييز بين الحقيقة والادعاءات الغير مدعومة بالأدلة.

2. خصائص التفكير الناقد:

يتسم التفكير الناقد بعدة خصائص منها:

- يعتبر التفكير الناقد نشاطاً إيجابياً حيث يتفاعل الأفراد الذين يمتلكون هذه المهارة بحيوية مع عناصر بيئتهم ويعتقدون أنهم فاعلون في مواقف حياتهم، كما يظهرون إبداعاً ويرفضون الاعتماد على الاحتمالات في اختيار أسلوب حياتهم.
- يتطلب التفكير الناقد أن يكون الفرد دائم الشك في الافتراضات فهو ليس مجرد نتاج للظروف بل نشاط يتطلب التحليل والتفكير العميق.

- تختلف أساليب التفكير الناقد وفقا للسياق الذي يحدث فيه، كما أشار إلى ذلك هالبيرن في دراسته (1993).
- يمكن تحفيز التفكير الناقد من خلال المؤثرات البيئية مما يجعله أيضا مثيرا للعواطف بالإضافة إلى كونه عقلانيا. (أبو ناشي، 2007، ص 105)
- التفكير الناقد تأملي لا اندفاع فيه.
- التفكير الناقد يصحح نفسه بنفسه.
- التفكير الناقد ليس كاملا لابد وأن ينطوي على أخطاء.
- يهدف التفكير الناقد إلى الوصول إلى معتقدات مقبولة وليس إلى تدمير ما هو قائم. (جميل، 2012، ص 96)
- ومن خصائص المناخات الصفية التي تعزز تعليم مهارات التفكير الناقد أنها:
- توفر فرص للتفاعل مع مواقف حقيقية: إذ تتيح للمتعلمين التعامل مع حالات واقعية تعزز من فهمهم للموضوعات.
- تركز التعليم حول المتعلم: حيث يكون المتعلم هو محور الأنشطة التعليمية مما يعزز مشاركته الفعالة.
- تشجيع التعاون والتفاعل: تحفز البيئة الصفية على التعاون بين المتعلمين والمعلمين مما يساهم في تعزيز التعلم الجماعي.
- إتاحة الفرص للتعبير: توفر للمتعلمين مساحة للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها مع احترام آراء الآخرين.
- تشجيع الاكتشاف والاستقصاء: تعزز حب المعرفة وتحث المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم.
- ولا مناص من القول أيضا أن المعلم أحد العوامل الرئيسية لنجاح برامج تعليم التفكير الناقد حيث يعتمد فعالية أي خطة تعليمية على نوعية التعليم الممارس في الصف، ومن الخصائص الأساسية التي يجب أن يتمتع بها المعلمون لتهيئة بيئة صفية ملائمة لتعليم التفكير وتعلمه هو الحرص على الاستماع للمتعلمين ومنحهم الوقت الكافي للتأمل والتفكير، كما يجب تهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير عن آرائهم وتشجيع التعلم النشط الذي يركز على توليد الأفكار من خلال طرح أسئلة تحفز مهارات التفكير العليا، بالإضافة إلى ذلك ينبغي على المعلم تقبل آراء المتعلمين وتقدير أفكارهم واحترام الفروق بينهم مع العمل على تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة تساهم في تطوير مهاراتهم. (الكبيسي، 2008، ص 140، 141)

3. أهمية التفكير الناقد:

- يعتبر التفكير الناقد أداة حيوية لتطوير مهارات الطلبة ومساعدتهم على:
- فتح العقول واحترام وجهات النظر: يمكن الطلبة من تقدير الآراء المختلفة واستعدادهم لتغيير آرائهم بناء على معلومات جديدة مما يشجعهم على استكشاف الأفكار غير التقليدية.

- تطوير البناء المعرفي: يسهم تقديم خبرات لفظية ذات معنى في تعزيز الفهم واكتساب مفاهيم جديدة مما يؤدي إلى تحسين استراتيجيات التفكير في المواقف المختلفة.
 - تحقيق الأهداف التربوية: يعتبر تعليم مهارات التفكير الناقد من الأهداف الأساسية للتربية حيث يساعد الأفراد على التمييز بين الصحيح والخطأ وتطوير مهارات تحليل المعلومات.
 - تعزيز القدرة على اتخاذ القرارات: ينمي التفكير الناقد مهارات تدقيق المعلومات وتحليلها مما يمكن الأفراد من اتخاذ قرارات مستنيرة والتكيف مع المواقف المختلفة.
 - تشجيع التفكير الإبداعي وحل المشكلات: يساهم في تطوير مجموعة واسعة من مهارات التفكير مثل التفكير المتشعب، المناقشة، رؤية ما وراء الأمور، والتحليل.
 - توسيع الأفق الفكري: يساعد الطلبة على نقد الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات مما يعزز من فهمهم للعلاقات بين الأفكار.
 - تنمية الوعي الاجتماعي: يعزز القدرة على فهم طرق تفكير الآخرين مما يساعد في التفاعل الفعال مع مختلف وجهات النظر.
 - تحسين اكتساب المعرفة: يزيد من فعالية عملية التعلم من خلال تحويل المعرفة إلى نشاط عقلي مما يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي.
 - معالجة المشكلات الاجتماعية: يتيح التعامل مع القضايا الاجتماعية والبيئية بطرق عقلانية وموضوعية مما يساهم في إيجاد حلول مناسبة.
 - مواجهة التحديات الثقافية: يعمل على حماية الأفراد من التأثيرات الثقافية الضارة ويزيد من وعيهم لمواجهة التحديات الفكرية في عصر العولمة.
 - تحديد معايير القبول والرفض: يساعد التفكير الناقد في تمييز الأفكار والمعلومات وفق معايير محددة مما يمكن الأفراد من التصدي للتيارات الفكرية المتناقضة. (رزوقي، 2015، ص 292، 293)
- وفي ختام الحديث عن أهمية التفكير الناقد نجد أنه يمثل ركيزة أساسية لتطوير الأفراد في جميع جوانب حياتهم، إذ يساعد التفكير الناقد في تعزيز الوعي الذاتي والقدرة على التمييز بين الأفكار والمعلومات مما يساهم في اتخاذ قرارات مستنيرة ومبنية على تحليل موضوعي، كما يفتح المجال أمام الأفراد لاستكشاف وجهات نظر متنوعة مما يعزز من روح التعاون والتفاعل الإيجابي في المجتمع، ففي عصر تتزايد فيه التحديات الفكرية والثقافية يصبح التفكير الناقد أداة حيوية لحماية الأفراد من التأثيرات الضارة وتمكينهم من التكيف مع التغيرات

المستمرة لذلك يجب أن يكون التفكير الناقد جزءاً أساسياً من العملية التعليمية لتعزيز قدرات الأجيال الجديدة على مواجهة تحديات المستقبل بثقة وموضوعية.

4. خطوات التفكير الناقد:

تتمثل الخطوات التي يجب على المتعلم اتباعها لتطوير مهارات التفكير الناقد فيما يلي:

- جمع المعلومات: تجميع كل ما يتعلق بموضوع البحث.
 - استعراض الآراء: مراجعة الآراء المختلفة المرتبطة بالموضوع.
 - مناقشة الآراء: لتحديد الصحيح من الخاطئ.
 - تمييز نقاط القوة والضعف: تحليل جوانب القوة والضعف في الآراء المتعارضة.
 - البرهنة على الحجج: تقديم الأدلة لدعم صحة الحجج.
 - البحث عن معلومات إضافية: الرجوع إلى مصادر أخرى إذا لزم الأمر.
 - القدرات اللازمة للتفكير الناقد
 - الدقة في الملاحظة: القدرة على ملاحظة الأحداث بدقة.
 - التقييم الموضوعي: القدرة على تقييم الموضوعات بشكل موضوعي.
 - الحيادية: الابتعاد عن العوامل الشخصية أثناء التقييم. (عبد العزيز، 2013، ص 110)
- وحتى يمكن تنمية هذا النوع من التفكير فإن ذلك يتطلب مراعاة عدد من العوامل المتصلة وهي:
- النقد العلمي وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناولها الناس.
 - البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها.
 - البعد عن أخذ وجهات النظر المتطرفة.
 - عدم القفز إلى النتائج.
 - التمسك بالمعاني الموضوعية وعدم الانقياد للمعاني العاطفية.
- وقد قام أبو حطب بدراسة عملية للتفكير الناقد التي تؤكد الطبيعة التقييمية لهذه العملية الذهنية ويفترض أن أهم خصائص التفكير الناقد أنه عملية معيارية أي عملية تتم في ضوء محكات معينة. (قطامي، 2014، ص 828)
- ومن خلال ما تم ذكره توضح الباحثة الخطوات التي يجب على المتعلم اتباعها لتحقيق مهارات التفكير الناقد في الشكل التالي:



شكل رقم (07) يمثل سما توضيحيا للخطوات التي يجب على المتعلم اتباعها لتحقيق مهارات التفكير الناقد

5. سمات المفكر الناقد:

يعد تعريف بروكفيلد (Brookfield) لخصائص الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً من أكثر التعريفات وضوحاً وواقعية حيث قام بتوضيحها وتفصيلها على النحو التالي:

1) التفكير الناقد هو نشاط إيجابي وخلاق:

الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً هو شخص نشط في حياته يشارك في الأحداث اليومية ويشعر بالقدرة على تشكيل جوانب من حياته الشخصية والمهنية والاجتماعية والسياسية، فهو شخص يقدر الإبداع ويشعر بأن الحياة مليئة بالفرص كما يرى المستقبل أمامه مفتوحاً غير مقيد أو مغلق، ويتمتع بثقة عالية في نفسه وقدرته على التأثير في محيطه سواء كفرد أو كجزء من المجموعة.

2) التفكير الناقد هو عملية مستمرة وليست مجرد نتاج نهائي:

الشخص المفكر نقدياً لا يتوقف عن التساؤل والنقد فهو دائم التشكيك في المسلمات والمعتقدات التي يتعرض لها ولا يسعى إلى الوصول إلى يقين ثابت أو إجابة نهائية بل يعترف بأن التفكير هو عملية مستمرة ومتجددة تتطور مع مرور الوقت.

3) التعبير عن التفكير الناقد يختلف حسب السياق:

التفكير الناقد يظهر بطرق متعددة تبعاً للسياق الذي يتم فيه، ففي بعض الأحيان قد يكون هذا التفكير داخلياً للغاية بحيث لا يظهر في السلوكيات أو الأقوال بشكل واضح بل يتم التعرف عليه من خلال نتائج هذا التفكير مثل الكتابات أو المناقشات التي يشارك فيها الفرد.

4) التفكير الناقد يثار بالأحداث الإيجابية والسلبية:

غالباً ما يرتبط التفكير الناقد بالأحداث الكبيرة أو الأزمات التي تدفع الأفراد إلى إعادة تقييم حياتهم ومراجعة المسلمات التي يؤمنون بها، ولكن ليست الأحداث السلبية فقط هي التي تثير التفكير الناقد بل حتى التجارب

الإيجابية مثل الوقوع في الحب أو تحقيق النجاح غير المتوقع قد تكون محفزات للتفكير النقدي، وفي هذه الحالات يبدأ الأفراد في إعادة تقييم جوانب من حياتهم وتحدي المعتقدات التي تأسست لديهم بل قد يبادرون إلى صياغة رؤى جديدة لحياتهم.

5) التفكير الناقد هو نشاط عقلي وانفعالي في آن واحد:

على الرغم من أن التفكير الناقد ينظر إليه عادة على أنه عملية عقلية محض، فإن الحقيقة هي أنه متشابك مع الانفعالات والعواطف فعندما يبدأ الفرد في إعادة النظر في معتقداته وأفكاره قد يكون ذلك ناتجا عن مشاعر القلق أو الاستياء التي يشعر بها تجاه تلك الأفكار لذا فإن التفكير الناقد لا يقتصر فقط على العمليات العقلية بل يتداخل معها الأبعاد الانفعالية أيضا. (السيد، 1995، ص50)

كما أن هناك مجموعة من الصفات التي يجب على المفكر الناقد أن يتحلى بها وهي:

- 1) الإلمام الكامل بالموضوع: المفكر الناقد لديه فهم شامل للموضوع الذي يفكر فيه ولا يتدخل في الأمور التي لا يملك معرفة كافية بها.
- 2) عدم الجدل في الأمور التي يجهلها: لا يجادل في مسألة لا يعرف عنها شيئا ويعترف بجهله حينما يكون الأمر خارج نطاق معرفته.
- 3) القدرة على تحديد الحاجة للمزيد من المعلومات: يعرف متى يحتاج إلى مزيد من المعلومات لفهم قضية معينة بشكل أفضل.
- 4) التفريق بين الاحتمالات والحقائق: يستطيع التمييز بين النتائج التي قد تكون صحيحة وبين النتائج التي يجب أن تكون صحيحة.
- 5) الوعي بتعدد الآراء: يدرك أن الناس قد يكون لديهم انطباعات وآراء مختلفة بشأن نفس الفكرة.
- 6) تجنب الأخطاء المنطقية: يتجنب الوقوع في الأخطاء الشائعة أثناء استدلاله أو استنتاجاته.
- 7) التساؤل عن غير المعقول: لا يتردد في طرح الأسئلة حول أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم بالنسبة له.
- 8) فصل العاطفة عن المنطق: قادر على فصل مشاعره وعواطفه عن التفكير العقلاني والمنطقي.
- 9) البحث عن الأسباب والبدائل: يركز على فهم الأسباب الكامنة وراء الأشياء والبحث عن بدائل وحلول مختلفة.
- 10) التعامل مع المواقف المعقدة بعقلانية: يواجه المواقف المعقدة بمنهج منطقي وبعقلانية دون التسرع في إصدار الأحكام.

(11) استخدام مصادر موثوقة: يعتمد على مصادر علمية موثوقة في بناء آرائه ويشير إليها عند الحاجة.

(12) الاهتمام بكافة جوانب الموضوع: يعامل جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية ولا يهمل أي جانب.

(13) التركيز على جوهر الموضوع: يظل متمسكا بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع خلال التفكير والنقاش.

اتخاذ القرارات بناء على الأدلة: يتخذ قراراته أو يتخلى عن مواقفه بناء على الأدلة والأسباب القوية التي يدعمها.

(المبروك، 2019، ص200)

كما حددت دانييلا ديمتري (2019): سلوكات وخصائص المفكر الناقد من خلال قائمة السلوكات العاطفية التي تميز المفكر الناقد الجيد وقسمتها إلى فئتين رئيسيتين:

- السلوكات العاطفية المتعلقة بالحياة العامة: وتشمل الفضول والقلق حيال مجموعة واسعة من القضايا المختلفة والسعي المستمر للبقاء على اطلاع شامل بما يحدث حوله في العالم.
 - السلوكات العاطفية المتعلقة بالمواضيع والأسئلة المحددة: وتتضمن الرغبة في وضوح ودقة طرح الأسئلة والاعتبارات، إضافة إلى الحاجة إلى النظام والترتيب عند التعامل مع القضايا والأمور المعقدة.
- (Dumitru, D., 2019, PP 927)

وفيما يلي جدول يوضح الفرق بين خصائص المفكرين الناقدين والمفكرين الغير ناقدين:

الجدول رقم (06) يوضح الفرق بين خصائص المفكرين الناقدين والمفكرين الغير ناقدين

المفكرون الناقدين:	المفكرون غير الناقدين:
يتسمون بالصدق مع أنفسهم ويعترفون بما يجهلونه ويفهمون حدود معرفتهم ويحرصون على التعلم من أخطائهم.	يتصرفون وكأنهم يعرفون أكثر مما يعرفون في الواقع ويتجاهلون حدود معرفتهم ويعتقدون أن آرائهم خالية من الأخطاء.
ينظرون إلى المشاكل والمسائل المثيرة للجدل باعتبارها تحديات تحفز التفكير والنقد بدلا من تهديدات.	يرون المشاكل والمسائل المثيرة للجدل كمصدر إزعاج أو تهديد لذواتهم بدلا من رؤيتها فرصة للتفكير والنقد.
يسعون بجد لفهم الأمور المعقدة ويحافظون على فضولهم نشطا ويصبرون على تعقيداتها ويستثمرون الوقت لتجاوز الغموض.	يفتقرون للصبر عند مواجهة الأمور المعقدة وعادة ما يشعرون بالارتباك ولا يبذلون الجهد الكافي لفهم الأمور المعقدة.

يعتمدون على الأدلة الموضوعية بدلا من التفضيلات الشخصية ويؤجلون الحكم إلى أن تتوفر الأدلة الكافية كما يعيدون تقييم أحكامهم عند ظهور أدلة جديدة.	يعتمدون على ردود الفعل الحسية والانطباعات الأولية في اتخاذ القرارات ولا يهتمون بكمية أو جودة الأدلة المتاحة وتجدهم متمسكين بآرائهم.
يهتمون بآراء الآخرين وأفكارهم وهم مستعدون للاستماع بتركيز حتى عندما لا يتفقون مع رأي الشخص الآخر.	يركزون على آرائهم الخاصة ولا يظهرون اهتماما لآراء الآخرين، وفي حالة حدوث خلاف يفكرون في كيفية دحض رأي الآخر بدلا من التفكير في حججهم.
يدركون أن وجهات النظر المتطرفة نادرا ما تكون صحيحة لذا يتجنبونها ويسعون لتحقيق العدالة في التفكير ويعملون على رؤية الصورة الكاملة.	يتجاهلون الحاجة إلى التوازن في الأفكار ويميلون إلى الانحياز لآرائهم الخاصة مفضلين الآراء التي تؤكد وجهات نظرهم.
يمارسون ضبط النفس ويتحكمون في مشاعرهم بدلا من أن تسيطر عليهم ويقومون بالتفكير قبل التصرف.	غالبا ما ينساقون وراء مشاعرهم ويتصرفون بشكل اندفاعي دون التفكير في العواقب.

(Vincent Ryan, 2012, p 21)

6. استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي تحاول تعليم التفكير الناقد، وقد صنف بينكر وجسنسون وكريكلو (1990) (Binker, Jenson and Kreklau) إلى نوعين كما هي موضحة في الجدول التالي:

استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

الجدول رقم (07) يوضح الاستراتيجيات الانفعالية والاستراتيجيات المعرفية

الاستراتيجيات المعرفية Cognitive strategies	الاستراتيجيات الانفعالية Affective strategies
- استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التعميم والابتعاد عن التبسيط - استراتيجيات تركز على تطوير الحجج والبراهين والحقائق. - استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على عقد	- استراتيجيات تركز على التفكير باستقلالية تامة - استراتيجيات تعمل على تطوير القدرة على التبصر - استراتيجيات تطور العقل المنفتح

- المقارنات بين المعتقدات والحجج والأفكار والحقائق ومعرفة أوجه الشبه أو التناقض. - استراتيجيات تركيز على تطوير القدرة على النقد والتقويم للحلول والأفكار والحقائق والافتراضات. - استراتيجيات تركيز على تطوير القدرة على التساؤل - استراتيجيات تركيز على تطوير التفكير بالتفكير والوعي به.	- استراتيجيات توازن بين الانفعالات والأفكار - استراتيجيات تركيز على تطوير الجراءة والمبادأة - استراتيجيات تركيز على تطوير سمات الإخلاص والصبر والتحمل - استراتيجيات تركيز على تطوير الثقة بالحجج والبراهين والأسباب
--	--

(العتوم، 2009، ص 88)

• استراتيجية الكلمات المترابطة (McFarlane, 1985):

- تهدف استراتيجية الكلمات المترابطة إلى تعليم مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتلك غير المرتبطة به كجزء من مهارات التفكير الناقد، كما يمكن توضيح هذه الاستراتيجية من خلال الخطوات التالية:
- طرح كلمات متنوعة: يعرض على التلاميذ مجموعة من سبع كلمات تتعلق بموضوع يعرفونه من خلال تجاربهم المتنوعة بحيث تضم المجموعة ست كلمات ذات صلة وكلمة واحدة غير ذات صلة.
 - مناقشة جماعية: يعقد جلسات تدريبية تحت إشراف المعلم حيث يناقش التلاميذ المجموعة لمساعدتهم على اكتساب القدرة على التمييز بين الكلمات ذات الصلة وتلك غير المرتبطة.
 - ربط الكلمات: إذ يطلب من التلاميذ صياغة عبارة تربط بين الكلمات الست توضح كيفية ارتباطها معا.
 - تشجيع التفكير المنطقي: يحفز التلاميذ على التفكير بأساليب منطقية وصحيحة مما يعزز من قدراتهم على التحليل والتفكير النقدي. (شنة، 2016، ص 61)

• استراتيجية سميث (smith) لتقييم صحة مصادر المعلومات:

- تعرف استراتيجية سميث بأنها إحدى المهارات التي تركز على تحليل المعلومات وفهمها مما يمكن المتعلم من التحقق من الحقائق وموثوقية مصادرها، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تقليص الاعتماد على الحفظ والاستظهار الذي يتضمنه المحتوى الدراسي. (جريدة، 2016، ص 69)

• استراتيجية باير (bayer) لتعليم التفكير الناقد:

- طرح المربي المعروف باير (1985) استراتيجية لتدريس مهارة التفكير الناقد في إحدى مقالاته الشهيرة حيث أكد على أن تطوير قدرات الطلاب في التفكير يجب أن يتم وفق أسس ومبادئ محددة، ومن أهم هذه المبادئ هو

ضرورة تقديم أمثلة كافية للطلاب حول المهارة المستهدفة قبل أن يتمكنوا من تطبيقها بأنفسهم ولذا يفضل أن يتم التمهيد لهذه المهارة بشكل منظم بحيث يتم عرض خصائصها وإجراءاتها بوضوح تام على أن يتبع ذلك مناقشة بين الطلاب حول كيفية استخدام هذه الإجراءات.

كما يشدد باير على أهمية أن يكون الطلاب مسؤولين عن تعلم المهارة بأنفسهم حيث يجب عليهم تحليل النتائج التي توصلوا إليها وتحديد الطرق التي استخدموها للوصول إلى تلك النتائج، ويستحسن توسيع المهارات من خلال إضافة محتوى دقيق ومحدود مع تطبيق هذه المهارات في مواقف تعليمية متنوعة ما يسهم في تعزيز القدرة على نقل أثر التعلم إلى سياقات مختلفة، ولتحقيق ذلك ينبغي أن تتوفر دلائل تعليمية ووسائل تعليمية متنوعة.

ويعتقد باير أيضا أنه يجب تعليم مهارات التفكير الناقد ضمن سياق المادة الدراسية وبالارتباط مع أهدافها الأساسية، ويتطلب ذلك أن يتم التدريس من خلال دروس صفية مخططة بعناية حيث لا يمكن الاكتفاء بتعليم المهارة بشكل عرضي من خلال المحتوى الدراسي أو التدريب عليها دون تمهيد مناسب وشرح مسبق. (منصور، 2011، ص29)

وتعتبر هذه الاستراتيجية أحد الأساليب الفعالة لتطوير مهارة التفكير الناقد حيث تشمل خمس خطوات رئيسية لتدريسه:

- ✓ عرض المهارة من قبل المعلم أمام الطلاب: يبدأ المعلم بتقديم المهارة للطلاب بشكل واضح ومفهوم.
- ✓ تطبيق المهارة من قبل الطلاب: يتولى الطلاب تطبيق المهارة بأنفسهم بعد فهمها.
- ✓ التأمل وتحديد ما يدور في أذهان الطلاب: يقوم الطلاب بتفكير عميق حول المفاهيم والمهارات التي تم تعلمها.
- ✓ تطبيق المعرفة الجديدة للمهارة في مواقف أخرى: يتم تشجيع الطلاب على استخدام المهارة في سياقات جديدة لتعزيز فهمهم.
- ✓ مراجعة ما يدور في أذهانهم أثناء تطبيق المهارة: يتأمل الطلاب في طريقة تطبيقهم للمهارة وقيمون تفكيرهم أثناء تنفيذها. (العباي، 2012، ص84-85)

• استراتيجية أورالي لتدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه:

تقوم فلسفة استراتيجية أوريلي على أن الناس يدركون المشكلات والقضايا بوجهات نظر مختلفة، فهي استراتيجية اعتمدت عمليات التفكير الناقد التي تشترك في مرحلة الحكم على عملية حل المشكلات، واتخاذ القرارات من خلال المقارنة والمناقضة والتصنيف بعد أن يتم تقييم المقارنات من خلال الحكم على قيمة الحجج والتغيرات.

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تعليم الطلاب مهارات تحليل الحجج والبراهين وتقييمها، بالإضافة إلى تعزيز قدرتهم على الجدل والنقاش حول الأحداث والقضايا المعاصرة مثل القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، فالهدف هو تمكين الطلاب من إصدار أحكام عقلانية ومنطقية ويتم تحقيق ذلك من خلال تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة وتوفير الثقة اللازمة لهم مما يساعدهم على التفاعل والمشاركة الفعالة في النقاشات وبعد ذلك يتمكن الطلاب من تقديم أحكام مستنيرة بناء على التحليل والتقييم الذي قاموا به. (إفليس، 2014، ص 58-59)

• استراتيجية مونرو للتفكير الناقد (Munro, 1985):

تتضمن هذه الاستراتيجية التمييز بين الحقيقة والرأي، ويتطلب ذلك استخدام مجموعة من المهارات الأساسية التي يجب تعليمها في المدرسة ويشمل ذلك تحديد المفاهيم بشكل دقيق بحيث يتمكن الطلاب من التفريق بين الحقائق والآراء ومن الضروري أن يعرف الطلاب خصائص هذه المفاهيم حيث توفر لهم إطارا يساعدهم على التمييز بين الجمل والعبارات التي تمثل حقائق وبين تلك التي تعبر عن آراء، فالمفاهيم باعتبارها صورا عقلية تتشكل في الدماغ وتمنح الطلاب القدرة على هذا التمييز بوضوح. (بوزار، 2023، ص 102)

خطوات استراتيجية مونرو للتفكير الناقد:

إذ تم تطوير دروس الوحدة وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد موضوع الدرس:** يتم أولا تحديد موضوع الدرس الذي سيركز عليه الطلاب.
- **تسمية المهارة:** يتم تعريف المهارة المستهدفة وهي التمييز بين الحقائق والآراء.
- **تعريف المهارة:** يتم تعريف المهارة على أنها قدرة الطلاب على التفريق بين العبارات التي تمثل حقائق وتلك التي يمكن اعتبارها آراء.
- **مشاركة الطلاب في تحديد خصائص المهارة:** يشارك المعلم الطلاب في تحديد خصائص المهارة والتي تشمل أن تكون الجملة شيئا محددا وقابلا للإثبات لتعتبر حقيقة.
- **طرح أسئلة تمهيدية للدرس:** يتم طرح أسئلة تمهيدية مثل: أي من هذه الجمل يمكن اعتبارها حقيقة؟ وأيها رأي؟ وذلك لبدء النقاش وتوجيه التفكير.
- **اقتراح أنشطة عملية:** يقترح على الطلاب أنشطة تطبيقية تشمل تحديد عبارات تمثل حقائق وأخرى تمثل آراء ثم تسجيلها على السبورة أو عرضها باستخدام وسائل تعليمية مع الطلب من الطلاب تصنيفها إلى حقائق وآراء.
- **تكليف الطلاب بأنشطة إضافية خارج الفصل:** يطلب من الطلاب اقتراح أنشطة إضافية يمكن تنفيذها خارج غرفة الصف لتعميق فهمهم وتطبيق مهارة التمييز بين الحقائق والآراء. (الخرزلي، 2021، ص 86)

ومن مميزات استراتيجية مونرو في التفكير الناقد:

- تعزيز التفاعل والنشاط الطلابي: تسهم هذه الاستراتيجية في تمكين الطلاب من التمييز بين الحقيقة والرأي مما يجعلهم محورا أساسيا للعملية التعليمية، وهذا يؤدي إلى زيادة حيويتهم وتفاعلهم في الفصل الدراسي ويكسر الروتين التقليدي الممل.
- زيادة التشويق والفاعلية: تعتبر هذه الاستراتيجية من أكثر الأساليب جذبا وفاعلية بين الطلاب حيث تعتمد على الاطلاع على مصادر متنوعة مثل الكتب المدرسية والمراجع المحددة والصحف اليومية والإنترنت والمجلات، ويطلب من الطلاب قراءة هذه المواد وتمييز الحقائق عن الآراء الواردة فيها.
- تحفيز التفكير النقدي: تعد هذه الاستراتيجية من أقوى الوسائل لتحسين أداء الطلاب في العمليات العقلية والالتزام بها يوفر فرصة كبيرة لتطوير قدراتهم على التفكير خصوصا التفكير النقدي الذي هو أمر مهم في عصر تهيمن فيه وسائل الإعلام وتنتشر فيه الشائعات والمعلومات المغلوطة.
- تحفيز التفكير المتنوع: تساعد الاستراتيجية في تحفيز عقول الطلاب ووضعهم في مواقف تفكير متنوعة تتطلب مهارات مختلفة مثل التصنيف والتفسير والاستنتاج، وهذا يسهم في تنمية مهارات التفكير المتقدم ويساعدهم في التوصل إلى استنتاجات مدروسة حول القضايا المطروحة. (الخوالة، 2014، ص109)

• إستراتيجية "بروكفيلد" (Brookfield):

وتقوم استراتيجية بروكفيلد على مجموعة من المبادئ والقواعد التالية:

- تعزيز شعور المتدربين بقيمتهم الذاتية: إذ يتم التركيز على الجوانب النفسية المتعلقة بالتفكير الناقد بحيث يشعر الأفراد بقيمتهم وقدرتهم على المشاركة والتفاعل.
- الإصغاء الجيد: يعد الاستماع الفعال أحد العوامل النفسية الهامة التي تساهم في نجاح برامج التدريب مما يعزز التواصل الفعال بين المدرب والمتدربين.
- دعم محاولات التفكير الناقد: يجب على المدرب إظهار الدعم والتشجيع للمتدربين في محاولاتهم لتنمية التفكير الناقد مع مراعاة عدم المبالغة في الدعم حتى لا يحد من قدرتهم على التحدي والابتكار.
- المدرب كمرآة عاكسة: يجب على المدرب أن يكون بمثابة مرآة تعكس أفكار وأفعال المتدربين مما يساعدهم على فهم تصرفاتهم وتحليل أفكارهم بشكل أعمق.
- التقويم المنتظم: يتعين على المدرب منح المتدربين فترات منتظمة لتقييم ردود أفعالهم وتجاربهم مما يعزز فرص التحسين المستمر.

- مساعدة المتدربين على بناء شبكة علاقات: يساعد المدرب المتدربين في بناء شبكة من العلاقات التي توفر لهم شعورا بالانتماء إلى المجموعة مما يعزز الدعم الجماعي والتعلم المشترك.
 - الوعي بكيفية تعلم التفكير الناقد: يجب أن يكون المتدرب على دراية بكيفية تعلمه للتفكير الناقد من خلال طرح تساؤلات موجهة مما يساعد في تعميق فهمه للعملية التعليمية.
 - وجود نموذج إنساني للتفكير الناقد: يعد ملاحظة نموذج إنساني يظهر سلوكيات التفكير الناقد من الوسائل الفعالة التي يتعلم من خلالها المتدربون كيفية تطبيق هذا النوع من التفكير في حياتهم العملية.
- (فطوم، 2022، ص 101)

7. مهارات التفكير الناقد:

تشكل مهارات التفكير الناقد ركيزة أساسية في العملية التعليمية إلا أن المربين يختلفون حول كيفية تعريفها وتطويرها وتطبيقها في الفصول الدراسية، وعلى هذا الأساس جاءت عدة تصنيفات لمهارات التفكير الناقد ومن بين هذه التصنيفات نذكر:

تصنيف الباحثان **أودل ودانيال (Udall, Daniels 1991)**: اللذان قسما مهارات التفكير الناقد إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

- **مهارات التفكير الاستقرائي:** وهي عملية استدلال عقلي تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة.
 - فالتفكير الاستقرائي يذهب دائما إلى ما هو أبعد من حدود المعلومات المعطاة أو الدليل المائل أمام المستقرئ وجل ما يطمح إليه هو اتخاذ الدليل أو المعلومات المتوفرة سندا مرجحا للاستنتاجات.
 - **مهارات التفكير الاستنباطي:** التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي تهدف إلى الوصول إلى استنتاج أو معرفة جديدة بناء على فرضيات أو مقدمات محددة ومعلومات متوفرة، ويتخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب لغوي أو رمزي حيث يتضمن الجزء الأول فرضا أو أكثر يهيئ الطريق للوصول إلى استنتاج حتمي بمعنى أنه إذا كانت الفرضيات أو المعلومات الموجودة في الجزء الأول صحيحة فإن الاستنتاج الذي يلي في الجزء الثاني سيكون صحيحا أيضا.
 - **مهارات التفكير التقييمي:** التفكير التقييمي هو النشاط العقلي الذي يهدف إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء من حيث صحتها وجودتها ونوعيتها.
- وتعرف **ميك (1969) القدرة على التقييم:** بأنها القدرة على اتخاذ قرارات وإصدار أحكام بشأن المعايير والحلول والبدائل واختيار الأنسب والأفضل منها. (جروان، 2007، ص 66-69-72)

كما حدد فاسيون (Facione, 1998) مهارات التفكير الناقد ضمن مجموعة من القدرات الأساسية، وهي كما يلي:

• مهارة التفسير:

هذه المهارة تتعلق بالتعبير عن الفهم والمعنى المستند إلى الخبرة الواسعة والتي تشمل تجارب متعددة ومواقف ومعطيات وقوانين وإجراءات ومعايير، ويتفرع عن مهارة التفسير العديد من المهارات الفرعية مثل:

- مهارة التصنيف.

- مهارة استخلاص المعنى أو الدلالة.

- مهارة توضيح المعنى.

• مهارة التحليل:

تعني مهارة التحليل تحديد العلاقات المنطقية والمقصودة بين العبارات والأسئلة والمفاهيم أو الصفات، وهي تتعلق أيضا بالتعبير عن الحكم أو الاعتقاد حول التجارب والمعلومات والآراء، من بين المهارات الفرعية للتحليل فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها.

• مهارة التقييم:

تشير هذه المهارة إلى قياس مصداقية أو قيمة التصريحات المختلفة المتعلقة بفهم وإدراك الشخص وتشمل تقييم التجارب والأحكام والآراء والاعتقادات، وتتضمن مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما:

- تقييم الادعاءات.

- تقييم الحجج.

• مهارة الاستنتاج:

تتعلق مهارة الاستنتاج بتحديد العناصر الأساسية لاستخلاص النتائج المنطقية من العلاقات الاستدلالية بين العبارات أو الأسئلة أو الصفات وهي تشمل أيضا القدرة على تكوين حجج منطقية عبر خطوات مترابطة، ومن المهارات الفرعية للاستنتاج:

- فحص الأدلة.

- تخمين البدائل.

- التوصل إلى استنتاجات.

• مهارة الشرح:

تعني قدرة الفرد على إعلان نتائج تفكيره المنطقي وتبريرها بناء على الأدلة والمفاهيم وأساليب المنطق، وتتضمن هذه المهارة عرض التفكير المنطقي في شكل حجج مقنعة، فمهارة الشرح تشمل ثلاثة جوانب:

- إعلان النتائج.

- تبرير النتائج.

- عرض الحجج.

• مهارة تنظيم الذات:

تمثل مهارة تنظيم الذات قدرة الأفراد على تحسين تفكيرهم النقدي من خلال تطبيقه على أنفسهم وهي تعتبر من المهارات المعرفية الأساسية.

تعرف هذه المهارة بأنها مراقبة النشاطات المعرفية بشكل واع واستخلاص الدروس منها وكذلك تقييم الأفكار والنتائج مع التركيز على التصحيح المستمر، تشمل مهارة تنظيم الذات مهارتين فرعيتين هما:

- اختبار الذات.

- تصحيح الذات. (أبو جادو، 2006، ص 243-244)

أما تصنيف روبرت أنيس (1995) لمهارات التفكير الناقد:

يعد روبرت أنيس من أبرز الأسماء في مجال التفكير الناقد في أمريكا الشمالية وقد قدم إسهامات كبيرة في هذا المجال من خلال تحديد مجموعة من المهارات الأساسية للتفكير الناقد، وقد حدد أنيس اثني عشر مهارة مهمة نعرضها كما يلي

1. فهم معنى العبارة.

2. الحكم على وجود غموض في الاستدلال.

3. الحكم على التناقض بين العبارات.

4. الحكم على ما إذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة من الفرضيات.

5. الحكم على مدى وضوح تحديد العبارة.

6. الحكم على ما إذا كانت العبارة تطبق مبدأ قانوني معين.

7. الحكم على مدى موثوقية الملاحظات أو المشاهدات.

8. الحكم على ما إذا كانت النتيجة مدعومة بما يكفي من التبريرات.

9. الحكم على مدى وضوح المشكلة المطروحة.

10. الحكم على ما إذا كان الموضوع يتضمن افتراضاً.
 11. الحكم على مدى دقة التعريفات.
 12. الحكم على ما إذا كانت العبارة تتوافق مع المعايير المقبولة. (عبد الهادي، 2009، ص 101)
- ويحدد باير (Beyer) عشر مهارات رئيسية للتفكير الناقد، وهي كما يلي:
- 1) التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان والإثبات وبين الادعاءات.
 - 2) التفريق بين الأدلة الموضوعية والعشوائية التي تدعم الادعاءات.
 - 3) القدرة على تقييم مصداقية الخبر أو الراوي.
 - 4) التحقق من مصداقية مصدر الخبر.
 - 5) تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة عن الموضوعية.
 - 6) القدرة على التعرف على المغالطات التي قد تبدو منطقية.
 - 7) القدرة على تقدير مدى تحيز الآخرين.
 - 8) تمييز الافتراضات الضمنية في النصوص عن تلك الظاهرة بشكل واضح.
 - 9) التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق من خلال عمليات الاستدلال.
 - 10) تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء. (العنوم، 2011، ص 80)

أما مهارات التفكير الناقد حسب (أورلي 1997):

أشار أورلي (1997) إلى مجموعة من مهارات التفكير الناقد التي تتعلق بمجال التاريخ والتربية الوطنية وتتمثل هذه المهارات في:

- تحديد وتمييز مصادر المعلومات وتقويمها.
- تقويم الاستدلالات واختبار منطقها.
- تحليل المقارنات أو المماثلات.
- تقويم التعميمات ومدى صحتها.
- تمييز الأطر المرجعية والتعرف عليها.
- التعرف على المسلمات غير الواضحة واختبارها.
- تحليل اللغة وفهم تأثيراتها. (الامام، 2010، ص 89)

أما تصنيف واطسون وجلسر (1980) لمهارات التفكير الناقد:

قسم واطسون وجلسر (1980) مهارات التفكير الناقد إلى عدة فئات رئيسية والتي تم توضيحها من قبل كل من النواصرة (2016) وعلي (2008) على النحو التالي:

- **التفسير:** تشير مهارة التفسير إلى القدرة على وزن الأدلة المتاحة ومقارنتها بين الاستدلالات والاستنتاجات لتأكيد صحة البيانات، ويعني التفسير أن يتوصل الفرد إلى نتيجة صحيحة مع درجة معقولة من اليقين، فهذه العملية تتطلب الحكم على النتائج المقترحة وفقاً للمعلومات المتاحة وعلى أن تكون هذه المعلومات واضحة وصحيحة، فالتفسير هو عملية عقلية تهدف إلى الوصول إلى نتائج منطقية ومقنعة بناء على الأدلة المتوفرة.
 - **الاستنباط:** تعني مهارة الاستنباط القدرة على استخلاص النتائج من معلومات سابقة فهي عملية عقلية يتمكن من خلالها الفرد من الوصول إلى استنتاجات بناء على الأدلة المنطقية المتاحة له ففي الاستنباط يبدأ الشخص بمقدمة معينة ويصل إلى نتائج بناء على هذه المقدمة مع مراعاة صحة البيانات والحقائق حتى وإن كانت تتعارض مع الرأي الشخصي.
 - **تقويم الحجج:** هو القدرة على تقييم أوجه القوة والضعف في الحجج المقدمة ويعتبر جزءاً أساسياً من مهارات التفكير الناقد فمن خلال تقويم الحجج يستطيع الأفراد تمييز الحجج القوية من الضعيفة في القضايا المطروحة للنقاش، وهذه المهارة تساعد في تطوير قدرة الطالب على تدعيم معتقداته بطرق موضوعية وتحديد الحجج الأكثر صواباً في السياقات المختلفة.
 - **التعرف على الافتراضات:** تعني هذه المهارة القدرة على فحص الوقائع أو الحوادث في ضوء الأدلة المتاحة، فيتعين على الفرد أن يكون قادراً على التمييز بين المعلومات التي تعتبر أساسية أو غير أساسية وفقاً للوقائع المعطاة، وتعتبر هذه المهارة ضرورية لفهم السياقات المختلفة وتحليل الافتراضات التي قد تؤثر في كيفية تفسير الأمور.
 - **الاستنتاج:** تشير مهارة الاستنتاج إلى قدرة الفرد على تقييم درجة احتمال صحة أو خطأ نتيجة معينة بناء على ارتباطها بالوقائع المتاحة، فمن خلال هذه المهارة يمكن للفرد تحديد الأدلة المتاحة وتطبيقها للوصول إلى استنتاجات صحيحة أو خاطئة، ويعتمد الاستنتاج على فحص المواقف وبناء القرارات بناء على الحقائق والمعلومات المتاحة حيث يتم التوصل إلى نتائج معقولة ومدعومة بالأدلة.
- (أبو زيد، 2018، ص 39-40-41)

8. العوامل المؤثرة في التفكير الناقد:

- **المبالغة:** تعني الميل إلى تبسيط أو تضخيم الأمور مما يؤدي إلى إعطائها حجماً أكبر أو أصغر مما هي عليه في الواقع، فهذه المبالغة سواء كانت في التقليل أو التهويل تؤدي إلى نتائج سلوكية وانفعالية سلبية.
- **التعميم المطلق:** يحدث هذا عندما يستند الشخص إلى تجربة سابقة مشابهة للحدث الحالي ويصدر حكماً متسرعاً أو قاطعاً على شيء أو شخص ما معتبراً هذا الحكم يقيناً مطلقاً.
- **الثنائية والتطرف في التفكير:** يميل الإنسان في هذه الحالة إلى رؤية الأمور والمواقف إما بشكل مطلق دون أن يدرك أن الأمر قد يحمل جوانب إيجابية حتى وإن كان يبدو سلبياً من الوهلة الأولى.
- **أخطاء الحكم والاستنتاج:** تنشأ هذه الأخطاء عندما تكون المعلومات المتوفرة غير كافية أو عندما يتم الاعتماد على مقدمات غير دقيقة أو عناصر ناقصة في الموقف، هذه الثغرات قد تؤدي إلى استنتاجات خاطئة أو أحكام غير منطقية.
- **الانحياز الانفعالي والعاطفي:** يتأثر تفكير الشخص بمشاعره وانفعالاته التي قد تكون مرتبطة بمنفعة شخصية أو بمواقف سياسية، دينية أو اقتصادية، هذا النوع من التفكير يؤثر على قراراته ويجعله منحازاً تجاه طرف دون الآخر مما يضلل تفكيره ويؤدي إلى اتخاذ قرارات غير سليمة.
- **عادات التفكير الخاطئة:** بعض الأشخاص يتبعون أسلوب التفكير المريح الذي يعتادون عليه في حياتهم اليومية مما يدفعهم إلى الإيمان بأفكار أو آراء قد تكون غير منطقية أو غير مستندة إلى دليل فقط لأنها تتوافق مع معتقداتهم العاطفية.
- **الثقة المطلقة بآراء الآخرين دون تدبر:** عندما يثق الشخص بكل ما يقرأه أو يسمعه من الآخرين دون تفحص أو تمحيص فقد يؤدي ذلك إلى بناء آراء غير سليمة، فمن المهم تدقيق الآراء قبل تبنيها أو اعتمادها كحقائق.
- **الجمود الفكري:** يعني البقاء عالقاً في حلول أو آراء قديمة تم الوصول إليها سابقاً دون البحث عن حلول جديدة، هذا الجمود الفكري يمنع التغيير أو الابتكار ويعيق القدرة على التفكير النقدي.
- **التعصب:** هو إصدار حكم مسبق على موضوع أو قضية معينة بناءً على تصورات أو أفكار غير موضوعية دون مراعاة الأدلة المنطقية أو التقاليد الاجتماعية الصحيحة، هذا النوع من التفكير يشوه الواقع ويجعلك ترى الأمور كما تريد أنت وليس كما هي عليه في الحقيقة.

- **المغالطات المنطقية:** تحدث عندما يتم استخدام حجج غير صحيحة أو مغلوطة مما يؤدي إلى استنتاجات خاطئة. حتى وإن كانت الحجة متسقة من الناحية الشكلية (منطقية) فإن هذا لا يعني أنها تؤدي إلى نتائج صحيحة إذا كانت المقدمات نفسها غير دقيقة.
- **التوسيع:** يقصد به توسيع أو تشويه رأي الطرف الآخر في المناقشة بهدف تغيير رأيه أو التأثير عليه فهذه الاستراتيجية قد تجعل من الصعب اتخاذ قرارات واضحة أو إصدار أحكام موضوعية في القضايا المطروحة. (جبر، 2018، ص 57-58)

وترى الباحثة أن هناك العديد من العوامل التي تساهم في تعزيز التفكير الناقد لدى الطلاب في العملية التعليمية أولها أسلوب المعلم: فالمعلم الذي يشجع الطلاب على طرح الأسئلة والاستفسار يخلق بيئة تعليمية محفزة تساعد على تنمية التفكير الناقد، كما أن تنوع أساليب التدريس واستخدام أساليب متنوعة مثل المناقشات والمشاريع يعزز من تفاعل الطلاب ويمنع الشعور بالملل.

أما فيما يتعلق بـ تقييم الطلاب ينبغي أن يعتمد التقييم على تنوع الأدوات المستخدمة فلا تقتصر على الاختبارات التقليدية بل تشمل أيضا المشاريع والعروض التقديمية التي تحفز التفكير الناقد، فالتقييم المستمر يتيح للطلاب فرصة لتحسين أدائهم بشكل دوري مع ضرورة تقديم تغذية راجعة بناءة تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

وأخيرا تلعب بيئة التعلم دورا مهما في تطوير التفكير الناقد فالفصول الدراسية التعاونية التي تشجع على العمل الجماعي وتبادل الأفكار تساهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب فتوافر الموارد التعليمية مثل الكتب، المختبرات، وأجهزة الكمبيوتر، تساعد الطلاب على الوصول إلى المعرفة بسهولة إضافة إلى ذلك يمكن للتكنولوجيا أن تكون أداة قوية لدعم التعلم النشط وتوسيع آفاق التفكير الناقد.

9. معايير التفكير الناقد:

على الرغم من تنوع الأبحاث والدراسات حول التفكير الناقد إلا أن هناك اتفاقا عاما بين الباحثين على مجموعة من المعايير الأساسية التي تميز التفكير الناقد عن غيره من أنواع التفكير، هذه المعايير تشكل الإطار العام الذي يوجه عمليات التحليل والتقييم التي يقوم بها الفرد عند التفكير بشكل ناقد ومن أبرز المعايير نجد:

- **الوضوح (Clarity):** يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد حيث يعتبر الأساس الذي يقوم عليه باقي المعايير فإذا كانت العبارة غير واضحة فلن نتمكن من فهمها أو من معرفة أهداف المتكلم أو الطالب وبالتالي لن نتمكن من تقييمها بشكل صحيح.

- **الصحة (Accuracy):** يشير هذا المعيار إلى ضرورة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، فقد تكون العبارة واضحة ولكن ذلك لا يعني بالضرورة أنها صحيحة.
 - **الدقة (Precision):** يركز معيار الدقة على أن يتم معالجة الموضوع بشكل كامل ودقيق دون زيادة أو نقصان، ويعني ذلك أن تكون الألفاظ دقيقة تماما ومناسبة للمعنى أو الفكرة المقصودة.
 - **الارتباط بالموضوع (Relevance):** يشير هذا إلى مدى ارتباط السؤال أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، فلا بد أن تكون المداخلات ذات صلة بالموضوع لكي تكون فعالة.
 - **العمق (Depth):** غالبا ما تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع إلى العمق الكافي الذي يتناسب مع تعقيد الموضوع أو تعدد جوانبه، فالتفكير العميق يساعد في التعامل مع المشكلات المعقدة.
 - **اتساع الأفق (Breadth):** يوصف التفكير الناقد باتساع الأفق أو الشمولية، حيث يتم أخذ جميع جوانب الموضوع أو المشكلة في الاعتبار دون إغفال أي تفاصيل قد تكون مهمة.
 - **المنطق (Logic):** من الصفات الأساسية للتفكير الناقد هو أن يكون منطقيا أي أن تكون الأفكار منظمة ومتسلسلة ومترابطة بطريقة تؤدي إلى نتائج واضحة ومعقولة بناء على حجج صحيحة.
- (جروان، 1999، ص 78-79)

10. دور المعلم في تنمية التفكير الناقد:

عند مناقشة دور المعلم في تعزيز التفكير الناقد لدى الطلاب يجب أن نعي أهمية دوره كدوة تؤثر في تفعيل هذه العمليات الفكرية من خلال الأدوار المختلفة التي يؤديها لتسهيل تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب، ومن أبرز هذه الأدوار:

• المعلم مخطط لعملية التعليم:

ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية والفصلية أهداف التعلم، ويعد الأسئلة والنشاطات التعليمية التي تهدف إلى تحقيق هذه الأهداف مما يساهم في تحديد مسارات التعليم ووسائل تنفيذها.

• المعلم مشكل للمناخ الصفّي:

يشكل المعلم بيئة صفية تقوم على الديناميكيات الجماعية والمشاركة الديمقراطية مما يعزز مناخا صفيا يحترم التعبير عن الرأي ويشجع على الاستكشاف الحر والتعاون ويعزز الثقة بالنفس والدعم المتبادل بين الطلاب.

• المعلم مبادر:

يتخذ المعلم خطوة نشطة من خلال استخدام مجموعة متنوعة من المواد التعليمية والنشاطات التي تعرض المواقف الواقعية التي تتناسب مع اهتمامات الطلاب بالإضافة إلى طرح الأسئلة بطريقة تشركهم بفاعلية في عملية التفكير والتحليل.

• المعلم محافظ على التواصل:

من المهام الأساسية التي يقوم بها المعلم إثارة اهتمام الطلاب بقضايا ممتعة وواقعية إلا أن التحدي الحقيقي يكمن في الحفاظ على انتباههم وهو ما يتطلب استخدام مواد تعليمية وأسئلة محفزة تشجع الطلاب على المشاركة المستمرة.

• المعلم مصدر للمعرفة:

في العديد من الحالات يعتبر المعلم مصدرا رئيسيا للمعرفة حيث يوفر المعلومات والمواد التعليمية اللازمة للطلاب لكنه يتجنب إعطاء الإجابات الجاهزة التي قد تعيق الطلاب عن الوصول إلى استنتاجاتهم الخاصة وتشكيل أفكارهم المستقلة.

• المعلم السابر:

من خلال طرح أسئلة عميقة ومتفحصة يشجع المعلم الطلاب على تقديم تبريرات أو أدلة تدعم أفكارهم وفرضياتهم مما يعزز مهاراتهم في التفكير النقدي والتحليل العميق.

• المعلم القدوة:

يقدم المعلم من خلال سلوكه نموذجا يحتذى به، حيث يظهر اهتمامه بالتعلم والاستطلاع وينمي قدراته النقدية من خلال قراءته وتفكيره المتأمل ويعزز الإبداع والتعاطف مع الطلاب في سعيه المستمر لاكتشاف الأدلة واستخلاص الأفكار. (مجيد، 2008، ص 142-143)

11. المعوقات التي تعترض تعليم مهارات التفكير الناقد:

تواجه عملية تنمية التفكير الناقد مجموعة من المعوقات التي تحد من فعاليته لذلك يتطلب الأمر اتباع استراتيجيات وتقنيات لمواجهة هذه المعوقات والتقليل من تأثيراتها، وفيما يلي بعض هذه المعوقات:

- الانقياد وراء الآراء السائدة: يتمثل هذا المعوق في قبول الآراء الشائعة دون التشكيك فيها أو طرح الأسئلة حولها، فيسعى البعض إلى تجنب الأسئلة التي قد تكون مزعجة أو التي يصعب الإجابة عليها وذلك خوفا من تعقيد الأمور، ومع ذلك يجب أن نعلم أن انتشار الآراء لا يعني بالضرورة صحتها أو جودتها.

- **التعصب لفكرة أو مذهب فكري:** يعاني بعض الأفراد من تعصب لفكرة أو مذهب معين حيث يعتقدون أن لديهم الحق الحصري في تفسير الأمور، هذا التعصب يمنع الفرد من قبول أو مناقشة آراء الآخرين مما يحد من التفكير النقدي، إذ يخلق هذا النوع من التفكير بيئة غير صحية لفحص الأفكار والتوجهات المختلفة ويقلص قدرة الفرد على التفكير الحر والنقد ورغم ذلك يسهم التقدم العلمي والعولمة في تقليص هذا التعصب عبر توسيع الأفق الثقافي والمعرفي للناس.
- **النظرة الجزئية للمشكلات:** في بعض الأحيان يتم النظر إلى المشكلات بشكل جزئي ومن منظور ضيق مما يؤدي إلى تجاهل جوانب مهمة قد تكون ضرورية لفهم المشكلة بشكل كامل، فقد تنشأ هذه النظرة الجزئية بسبب التسرع أو عدم التدريب على تحليل المشكلات بشكل متكامل إذ يأخذ في الحسبان جميع العوامل المؤثرة.
- **الانقياد وراء العواطف والانفعالات:** العواطف والغرائز الشخصية قد تؤثر بشكل كبير على قراراتنا مما يؤدي إلى انحياز غير عقلاني أو التسرع في إصدار الأحكام بناء على مشاعرنا، وهذا يعطل عملية التفكير النقدي حيث يجب أن يتم اتخاذ القرارات بناء على تحليل عقلاني وموضوعي للمواقف وهذا الانقياد العاطفي يعد من أكبر المعوقات التي تواجه التفكير النقدي حيث يؤدي إلى اتخاذ قرارات لا تستند إلى منطق أو تفكير عميق.
- **المبالغة في التعميم أو التبسيط المفرط:** قد يميل بعض الأشخاص إلى تعميم الأمور بشكل مبالغ فيه أو تبسيط المشكلات بشكل مفرط مما يعيق القدرة على تحليل المشكلات بعمق، هذا التعميم قد يؤدي إلى التطرف في الآراء وعدم التوازن في التعامل مع المسائل المعقدة وقد تكون الحلول المقدمة غير مناسبة أو غير فعالة.
- **عدم تحمل الغموض والاعتماد على التفكير الاختزالي:** بعض الأشخاص يفضلون الحلول السريعة والسطحية ولا يتحملون الغموض أو التعقيد في المواقف، هذا النوع من التفكير يقلل من قدرة الأفراد على فحص المشكلات بشكل شامل ويؤدي إلى تبني مواقف متطرفة وغير مرنة اتجاه التحديات.
- **التفكير الاعتمادي:** يشير هذا إلى اعتماد الأفراد على الآخرين في اتخاذ القرارات والتفكير بدلا من ممارسة التفكير المستقل، فقد يروج الإعلام أو السلطات لهذا النوع من التفكير حيث يشجعون الناس على تبني آرائهم وأفكارهم دون إعمال الفكر الشخصي.
- **التفكير الأسطوري والخرافي:** يركز التفكير الأسطوري على تفسير الظواهر الطبيعية بطريقة غير علمية مثل اعتبار الزلازل عقابا أو المطر نعمة خاصة، أما التفكير الخرافي فيقوم على تبني أفكار غير علمية

وغير منطقية مما يؤدي إلى رفض استخدام المنهج العلمي في فهم وتفسير الأحداث. (صياح، 2016، ص 60-61)

ومن المعوقات أيضا التي تقف عائقا أمام تطوير التفكير الناقد نجد:

- أساليب التدريس التقليدية المتبعة في المدارس التي تركز على التلقين بدلا من تعزيز التفكير النقدي.
- مقاومة العديد من المعلمين لتطبيق الأساليب التعليمية الحديثة مما يعيق عملية التعلم الفعال.
- ضعف كفاءة الجهاز التربوي ونقص المهارات الأساسية التي تؤثر على جودة التعليم.
- السياسات المتبعة في تقديم المنهج الدراسي التي تركز على تقديم المعلومات للطلاب دون تشجيعهم على التفكير النقدي مع التمسك بأسلوب الأمر المسلم به.
- انشغال الطلاب بالأنشطة الترفيهية الحديثة مثل ألعاب الفيديو والأجهزة الإلكترونية مما يقلل من رغبتهم في الاستطلاع المعرفي.
- محدودية ثقافة المعلم مما يجعله مترددا في طرح المواضيع التي قد تثير النقد أو النقاش.
- نقص الحرية المتاحة للطلاب للتعبير عن آرائهم في المواضيع المختلفة مما يقيد قدرتهم على التفكير النقدي.
- اعتماد الطلاب بشكل كامل على الكتاب المدرسي وعدم رغبتهم في توسيع معرفتهم عبر مصادر إعلامية أخرى.
- الاكتظاظ الكبير في الصفوف الدراسية مما يؤدي إلى قلة الفرص أمام المعلمين والطلاب لتنمية مهارات التفكير النقدي.
- البيروقراطية في النظام التعليمي التي تفرض قيودا على الوقت المتاح لإتمام المنهج الدراسي بأي شكل كان.
- اعتماد الطلاب الكلي على المدرس في عملية التعلم مما يجعلهم يفتقرون إلى المبادرة الشخصية.
- رفض بعض المعلمين للاستماع إلى آراء الطلاب بسبب اعتقادهم أن ذلك قد يقلل من مكانتهم وهيبته أمام الطلاب.
- استمرار الفلسفة القديمة في العلاقة بين الطالب والمعلم والتي لم تتغير منذ فترة طويلة مما يعوق تطور التفكير النقدي. (الألوسي، 1995، ص 175)

12. النشاطات التعليمية الرقمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد:

تهدف الجهود التعليمية إلى إعداد أجيال قادرة على الإبداع والتجديد في مختلف المجالات مع تطوير مهاراتهم بما يتناسب مع تغيرات المستقبل، فالهدف هو تنشئة أفراد ناضجين يتمكنون من اتخاذ القرارات وحل المشكلات

بفعالية استنادا إلى مهاراتهم الذاتية، ويعتمد نجاح هذا الهدف بشكل كبير على النشاطات التعليمية والاستراتيجيات التدريسية المتبعة والمناهج الدراسية المقدمة للمتعلم وأدوات التقييم المستخدمة لتقييم مستوى تحصيله، فإذا كانت المناهج الدراسية تفتقر إلى المحتوى الذي يحفز التفكير النقدي وكانت أساليب التقييم تركز على القدرة على التذكر بدلا من التفكير العميق فإن النتيجة ستكون أجيالا جامدة وغير قادرة على التكيف مع تحديات العصر ومتطلبات سوق العمل المتغير باستمرار ويرجع ذلك إلى فشل المؤسسات التعليمية في تزويد المتعلمين بالأدوات الأساسية للتعامل مع متطلبات العصر الحالي. (عابدين، 2022، ص 169-170)

ولقد تنوعت أنماط الأنشطة التعليمية المستخدمة في تحقيق أهداف تنمية التفكير بوجه عام والتفكير الناقد بوجه خاص، ففي دراسة قام بها (smith,1994) أشارت نتائجها إلى أن استخدام الميكرو كمبيوتر داخل ورش اثرائية يساهم في تنمية مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد.

أما دراسة (nidiffer,moon 1994) فقد استخدمت نموذج بورديو الثلاثي المراحل في تنمية مكونات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لدى عينة من التلاميذ المتفوقين كما أدى استخدام هذا النموذج في تعليم المتفوقين إلى تنمية الاستقلالية وحب الاستطلاع والتوجه الذاتي لديهم.

ولقد شجع (bulls,Riely,1997) استخدام الشبكة العنكبوتية الدولية في تدريس مناهج العلوم والفن واللغة والدراسات الاجتماعية والموسيقى والرياضيات كوسيلة لتنمية مهارات التفكير الناقد. (محمد، 2001، ص 39-40) وترى الباحثة أن هناك مجموعة من النشاطات التعليمية الرقمية التي تساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد وهي كالتالي:

- **الألعاب التعليمية:** ان استخدام الألعاب التعليمية الرقمية والتطبيقات التي تركز على حل المشكلات واتخاذ القرارات مثل الألعاب التي تتطلب من الطلاب تحليل البيانات أو حل الألغاز المنطقية يمكن أن تكون وسيلة ممتعة لتطوير مهارات التفكير الناقد فهي تهدف إلى تحفيز الطلاب على اتخاذ قرارات مدروسة بناء على تحليل متعمق للخيارات المتاحة.
- **المحاكاة:** فالأنشطة التي تستخدم المحاكاة الرقمية في مجالات مثل الطب، الهندسة، الاقتصاد أو العلوم الاجتماعية، حيث يتعامل الطلاب مع مواقف شبه حقيقية تتطلب منهم التفكير النقدي في اتخاذ القرارات بناء على المعلومات المتاحة فهذا يساهم في تنمية القدرة على تحليل السيناريوهات المعقدة واتخاذ قرارات قائمة على معطيات محددة بالإضافة إلى تعلم كيفية التعامل مع نتائج قراراتهم.
- **التعلم القائم على المشكلات عبر الإنترنت:** فعندما يواجه الطلاب مشكلة أو قضية معقدة يتعين عليهم البحث عنها وتحليلها واكتشاف حلول محتملة ويتم دعم هذا النشاط من خلال منصات التعلم الإلكتروني

التي توفر محتوى متنوعا (مقالات، مقاطع فيديو، دراسات حالة) لاستكشاف مختلف جوانب المشكلة فهذا النشاط يهدف إلى تعزيز قدرة الطلاب على تحليل المعلومات، تقييم الحلول المحتملة، واتخاذ قرارات مدروسة استنادا إلى الأدلة.

- **المنتديات والمجموعات النقاشية عبر الإنترنت:** إذ يمكن للطلاب المشاركة في مناقشات حول مواضيع تعليمية مختلفة وتبادل الأفكار والآراء وتحليل الحجج المختلفة ويهدف هذا النشاط إلى تدريب الطلاب على تقييم وجهات نظر مختلفة والتفكير بعمق في الموضوعات المطروحة.
 - **الفيديوهات التعليمية:** المشاهدة أو الاستماع إلى محتوى تعليمي مثل مقاطع الفيديو التي تناقش موضوعات تتطلب تحليلا نقديا تمكن الطلاب من المشاركة في مناقشات أو كتابة تحليلات نقدية لما تم عرضه ويهدف هذا النشاط إلى تحسين قدرة الطلاب على تحليل المعلومات المعقدة وتمييز الحقائق من الآراء وتقييم المحتوى بناء على المعايير النقدية.
 - **التقييم الذاتي والتقييم من الأقران:** إن استخدام أدوات رقمية تتيح للطلاب التقييم الذاتي لأدائهم أو تقييم أعمال زملائهم يعزز التفكير النقدي من خلال عملية التفكير في نقاط القوة والضعف في العمل، كما يهدف هذا النشاط إلى تطوير القدرة على التفكير الناقد بشأن العمل الخاص بالطلاب وتقديم تعليقات بناءة تساعد على التحسين المستمر.
- وفي الختام يمكن القول أنه إلى جانب الدروس التقليدية في الندوات، هناك طرق تعليمية أخرى تساهم في تطوير التفكير الناقد، ومن أبرز هذه الأساليب التعلم القائم على المشكلات، الذي طوره سميث في عام 1995، والذي أصبح يستخدم الآن كبديل للتعليم التقليدي، فالיום يمكن تعزيز الحلقات الدراسية بفضل الإمكانيات التي توفرها وسائل الإعلام الحديثة مثل منصات التعلم، وأنظمة البحث الإلكتروني، والقواميس عبر الإنترنت، ومنتديات النقاش وأشكال العروض المدعومة بالحاسوب، بالإضافة إلى الويكي وغيرها من الموارد الرقمية.
- (Otto Krus ,2010,p38).

خلاصة الفصل:

يعد التفكير الناقد من المهارات الجوهرية التي لا غنى عنها عند الفرد حيث يمكنه من تحليل المعلومات بموضوعية وفهمها بعمق واتخاذ قرارات سليمة مبنية على الأدلة والمنطق، فهو يساعد الفرد على التمييز بين الحقائق والآراء وتجنب التحيزات والقدرة على التقييم السليم للمصادر والمعلومات، كما أن البيئة الجامعية تلعب دوراً هاماً في تعزيز هذه المهارة من خلال النقاشات الأكاديمية والبحث العلمي والانفتاح على وجهات النظر المختلفة فبفضل التفكير الناقد يصبح الطالب أكثر استقلالية في تفكيره وأكثر قدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية وفعالة مما يؤهله للنجاح في حياته الأكاديمية والمهنية.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للوراسة

تمهيد:

وُلأً: الوراسة الاستطلاعية:

1. أهداف الوراسة الاستطلاعية:
2. عينة الوراسة الاستطلاعية
3. مجالات الوراسة الاستطلاعية
4. أنواع الوراسة وخصائصها السيكو مقوية
5. نتائج الوراسة الاستطلاعية

ثانيًا: متغيرات الوراسة

ثالثًا: الوراسة الأساسية:

1. حدود الوراسة
2. منهج الوراسة
3. عينة الوراسة
4. إجراءات تطبيق الوراسة الأساسية
5. مجتمع الوراسة الأساسية

رابعًا: الأساليب الاحصائية المستخدمة

تمهيد:

في هذا الفصل، سيتم استعراض المنهج الذي تم اتباعه في الدراسة، ويشمل الأساليب والإجراءات التي تم استخدامها لجمع وتحليل البيانات كما سيتم تناول العينة التي تم اختيارها بعناية للبحث وتوضيح المعايير التي استندت إليها عملية الاختيار، إلى جانب ذلك سيتم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية التي أجريت في مرحلة مبكرة من البحث وتوضيح كيفية استخدامها لتحديد وتوجيه مسار الدراسة، كما تم توضيح العينة التي تم اختيارها للدراسة مع شرح الأسباب التي دفعت لاختيار هذه العينة وتوضيح كيفية تحديد حجمها والتأكد من تمثيلها للظاهرة المدروسة، كما تم تحديد الدراسة الاستطلاعية التي أجريت في بداية البحث والتي ساعدت في صياغة أسئلة البحث وتوجيه الفروض التي سيتم اختبارها في المراحل التالية، كما تم الحديث عن الأدوات المستخدمة لجمع البيانات وتوضيح كيفية تصميم هذه الأدوات وضمان مصداقيتها وموثوقيتها في جمع البيانات المطلوبة.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية في البحث الاجتماعي والإنساني هي أول خطوة لفهم ظاهرة اجتماعية بشكل أفضل، إذ تستخدم هذه الدراسات لاستكشاف موضوع جديد، وجمع جمع معلومات أولية، إذ تساعد هذه المعلومات الباحثين على تحديد المشكلات البحثية وتطوير فرضيات قابلة للاختبار في دراسات لاحقة، كذلك تساعد في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن البحوث المستقبلية.

(1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

حيث توفر الأساس اللازم لإجراء دراسات أكثر عمقا وتفصيلا، كما أنها تساعد الباحثة على:

- تطبيق أدوات الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية.
- التأكد من فهم العينة الصحيح للمصطلحات المستخدمة في أدوات الدراسة لضمان دقة البيانات.
- التحكم الدقيق في المتغيرات الرئيسية للدراسة
- فهم الصعوبات التي قد تواجهها قبل الشروع في الدراسة الأساسية.
- التعرف على سمات المجتمع المستهدف

(2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثل العينة مجموعة من الأفراد الذين يتم سحبهم من المجتمع الأصلي للدراسة بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع من خلال تجانس الصفات وخصائص مجتمع الدراسة. (الرشدي، 2000، ص145)

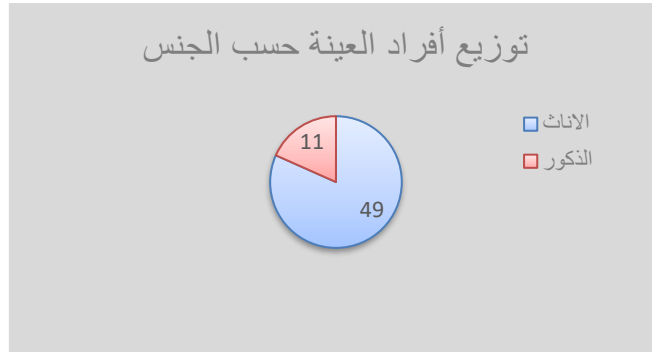
وتم اجراء الدراسة الاستطلاعية بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة محمد خيضر بسكرة، على عينة عشوائية قوامها 60 طالب وطالبة منهم (49) من الإناث و(11) من الذكور كما يجدر بنا الإشارة إلى أن الطلبة الذين طبقت عليهم الباحثة في الدراسة الاستطلاعية تم استبعادهم من الدراسة الأساسية وجاءت عينة الدراسة الاستطلاعية على النحو التالي:

الجدول رقم (08) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

الكلية	الجنس	العدد	النسبة المئوية
كلية العلوم الاجتماعية	الإناث	49	81.66%
	الذكور	11	18.33%
المجموع	60		100%

- يتبين من الجدول ارتفاع نسبة الإناث في العينة الاستطلاعية حيث بلغت 81.66% في حين أن الذكور لا يمثلون إلا نسبة 18.33% والتمثيل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (08) يمثل رسماً بيانياً لوصف عينة الدراسة حسب الجنس



3) مجالات الدراسة الاستطلاعية:

المجال البشري:

اشتملت هذه الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية والبالغ عددهم 60 طالب وطالبة من التعليم الجامعي (ليسانس وماستر).

المجال المكاني:

تمثلت هذه الدراسة في طلبة علوم التربية كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة محمد خيضر بسكرة.

المجال الزمني:

امتدت الدراسة الاستطلاعية على مدار شهرين بدءاً من جانفي إلى فيفري 2023، إذ تم تنفيذ دراسة استطلاعية، إذ هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق مقياسين، مقياس مهارات التفكير الناقد ومقياس استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية، على عينة مكونة من 60 طالب وطالبة وذلك قصد التأكد من الخصائص السيكو مترية، أي مدى الدقة والموثوقية في قياس ما يهدف إلى قياسه.

4) أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية:

ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة أدوات الدراسة الآتية:

أولاً: أداة التفكير الناقد:

إذ تم بناء أداة قياس للتفكير الناقد باتباع منهجية علمية وهي موضحة كالآتي:

✓ تضمنت هذه المنهجية مراجعة شاملة للأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد، وتحديد

المهارات الأساسية التي يجب قياسها عند الطلبة.

✓ الاطلاع على دراسات سابقة استخدمت مقاييس مشابهة، والتي تنوعت بين مقاييس وقوائم ملاحظة وبطاقات أداء، وسلالم تقدير وغيرها، بعد ذلك تم اختيار اختبار واطسون- جليسر كأداة أساسية لبناء الأداة وذلك نظرا لانتشاره واعتماده على أسس علمية سليمة.

وصف أداة قياس التفكير الناقد:

تكون المقياس من (41) عبارة في صورته الأولية، مصاغ صياغة موجبة وتنطبق كل عبارة بدرجات متفاوتة حسب التدرج الخماسي (لكرث) من (1-5) وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) حيث تعبر النقطة (1) عن أدنى مستوى والنقطة (5) على أعلى مستوى، إذ تشمل أداة قياس التفكير الناقد على خمسة أبعاد رئيسية تقيس مدى القدرة على التفكير الناقد وهي: بعد الافتراضات، بعد التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، وتقويم الحجج، إذ أن الاختبارات الفرعية في اختبار التفكير الناقد هي كما يلي:

البعد الأول: بعد الافتراضات واشتمل على (6) فقرات.

البعد الثاني: بعد التفسير واشتمل على (8) فقرات.

البعد الثالث: بعد الاستنباط واشتمل على (6) فقرات.

البعد الرابع: بعد الاستنتاج واشتمل على (8) فقرات.

البعد الخامس: بعد تقويم الحجج واشتمل (9) فقرات.

الجدول رقم (09) يمثل أرقام فقرات مقياس التفكير الناقد وأبعاده:

الأبعاد	البند الفرعية	عدد الفقرات
الافتراضات	من 1 إلى 8	8
التفسير	من 9 إلى 15	7
الاستنباط	من 16 إلى 23	8
الاستنتاج	من 24 إلى 31	8
تقويم الحجج	من 32 إلى 41	10
المجموع	41	

❖ الخصائص السيكومترية:

1. الصدق:

الصدق يعد أهم خاصية من خصائص القياس، ويشير إلى صحة الاستدلالات التي نتوصل إليها من درجات المقاييس من حيث فائدتها ومعناها. (أبو علام، 2006، ص 447)

فالصدق يعني صدق أسئلة الاختبار من حيث صياغتها ومحتواها وطريقة تطبيقها على المبحوثين لتحقيق الهدف من الاختبار. (عبد الرحمن، 2007، ص 345)

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض استبيان مهارات التفكير الناقد على تسعة من الأساتذة الحاصلين على درجة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية من جامعتي محمد خيضر بسكرة وجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة (كما هو موضح في الملحق رقم (05) بهدف جمع آرائهم حول مدى توافق فقرات الاستبيان مع مهارات التفكير الناقد، وهل هي قادرة على قياس هذه المهارات لدى طلبة الجامعة، كما تم تقييم مدى ملائمة الصياغة اللغوية للفقرات بالإضافة إلى إمكانية إضافة أو تعديل أو حذف أي عناصر بناء على ملاحظات المحكمين وبناء على تلك الملاحظات تم تعديل بعض الفقرات وأصبح الاستبيان في صورته النهائية مكون من (37) فقرة، كما هو موضح في الملحق رقم (02).

وقد قمنا بحساب نسبة صدق المحتوى للاستبيان باستعمال معادلة (lawshe) وهي:

$$CVR = \frac{ni - N/2}{N/2}$$

حيث:

➤ CVR: هو نسبة صدق المحتوى.

➤ ni: هو عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس

➤ N: هو مجموع المحكمين.

الجدول رقم (10) يوضح نسبة صدق المحتوى لكل بند

البند	يقيس	لا يقيس	العدد الكلي للخبراء	النتيجة
1	9	0	9	1
2	9	0	9	1
3	9	0	9	1
4	9	0	9	1
5	9	0	9	1
6	9	0	9	1
7	4	5	9	-0.11

1	9	0	9	8
1	9	0	9	9
1	9	0	9	10
1	9	0	9	11
1	9	0	9	12
1	9	0	9	13
1	9	0	9	14
1	9	0	9	15
1	9	0	9	16
1	9	0	9	17
1	9	0	9	18
1	9	0	9	19
1	9	0	9	20
1	9	0	9	21
0.11	9	4	5	22
0.33	9	3	6	23
1	9	0	9	24
0.77	9	1	8	25
0.77	9	1	8	26
0.77	9	1	8	27
0.77	9	1	8	28
1	9	0	9	29
1	9	0	9	30
0.77	9	1	8	31
1	9	0	9	32

33	9	0	9	1
34	9	0	9	1
35	9	0	9	1
36	9	0	9	1
37	9	0	9	1
38	9	0	9	1

فمن خلال النتائج المتحصل عليها نستطيع اعتبار أن الاستبيان صادق لقياس الظاهرة المراد دراستها، حيث أن أغلب البنود تراوحت ما بين (0.70)، وفي هذا السياق تم حذف البنود التي كانت صدقها أقل من (0.50) وتمثلت في ثلاث بنود التي حملت صفة الاطناب من المحكمين، كما أن هناك بعض ملاحظات المحكمين جاءت بتعديل صياغة العبارة مع الاحتفاظ بنفس المعنى، والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (11) يوضح العبارات المعدلة بعد تحكيم الاستبيان:

العبارات		عبارات الاستبيان	
المعدلة	قبل	بعد	
1	2	عند وجود عائق تعليمي في العملية التعليمية الافتراضية تعمل على وضع افتراضات مبدئية كحلول مؤقتة للمشكلة المطروحة.	عند وجود عائق تعليمي تعمل على وضع افتراضات مبدئية كحلول مؤقتة للمشكلة المطروحة.
2	6	تقوم في البيئة الافتراضية بالحكم على الافتراضات بأنها واردة بناء على فحصك للوقائع الموجودة.	تقوم بالحكم المؤقت على الافتراضات بأنها واردة بناء على فحصك للوقائع الموجودة.
3	9	تعمل في البيئة الافتراضية على وضع تفسيرات واقعية ومحددة بناءً على الملاحظات والخبرة السابقة.	تعمل على وضع تفسيرات واقعية ومحددة حول موضوع معين بناءً على الملاحظات.
4	17	تتوصل في البيئة الافتراضية إلى نتيجة	تتوصل في البيئة الافتراضية إلى نتيجة

		نهائية بناءً على وجود مقدمتين منطقيتين.	نهائية بناءً على وجود مقدمات منطقية.
5	24	تقارن في البيئة الافتراضية بين الخبرات السابقة مع ما هو مطروح من خبرات جديدة	تقارن بين الخبرات السابقة مع ما هو مطروح من مهارة جديدة
6	33	تقوم في البيئة الافتراضية بتحديد مواصفات الموضوع وما يتميز به من جوانب سلبية وإيجابية.	تقوم بتحديد مواصفات الموضوع وما يتميز به من جوانب قوة.
7	34	تقوم في البيئة الافتراضية على اصدار أحكام استنادا على ما يتبين من إيجابيات أو سلبيات.	تقوم بإصدار أحكام استنادا على ما تبين من إيجابيات.
8	35	تقوم في البيئة الافتراضية على وضع مبررات للأحكام المسقطة على الموضوع المدروس	تقوم بتبرير الأحكام حول الموضوع المدروس.
9	36	تقوم في البيئة الافتراضية على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة بناءً على أهميتها	تقوم على التمييز بين الحجج بناءً على أهميتها.
10	38	تقوم في البيئة الافتراضية على تحديد أساليب عملية تقويم حجج موضوع حول موضوع الدراسة.	تقوم على تحديد أدوات عملية تقويم حجج موضوع حول موضوع الدراسة
11	40	في البيئة الافتراضية تؤكد على اثبات مدى صحة الادعاءات من خلال التمييز بين تلك الحجج ومدى اتصالها بالمشكلة المطروحة	تؤكد على اثبات مدى صحة الافتراضات من خلال التمييز بين تلك الحجج ومدى اتصالها بالمشكلة المطروحة
12	41	في البيئة الافتراضية تؤكد على اثبات مدى دقة الادعاءات من خلال التمييز بين تلك الحجج ومدى اتصالها بالمشكلة المطروحة	تؤكد على اثبات مدى دقة الافتراضات من خلال التمييز بين تلك الحجج ومدى اتصالها بالمشكلة المطروحة

ملاحظة: اتفق كل الأساتذة المحكمين للاستبيان أنه إذا كانت البيئة الافتراضية هي محور الدراسة فبدلاً من تكرار العبارة يمكن حذفها تماماً وافترض أن جميع البنود المذكورة تتم في البيئة الافتراضية، وعلى هذا الأساس تم وضع عبارة (تعمل في البيئة الافتراضية على) في مقدمة كل بعد من أبعاد الاستبيان لتجنب تكرارها في كل بند بشكل منفصل.

الجدول رقم (12) يوضح العبارات المحذوفة من الأساتذة المحكمين:

العبارات المعدلة	العبارات المحذوفة
1	7
2	22
3	23

أصبح الاستبيان بعد التحكيم يحتوي على (38) بند وهي موزعة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح توزيع بنود الاستبيان بعد التحكيم:

الأبعاد	البنود الفرعية	المجموع
الافتراضات	من 1 إلى 7	6
التفسير	من 8 إلى 15	8
الاستنباط	من 16 إلى 21	6
الاستنتاج	من 22 إلى 29	8
تقويم الحجج	من 30 إلى 38	9
المجموع	38	

ب- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة باستخراج مدى صدق الاتساق الداخلي للاستبيان عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والبعد الذي ينتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية للاستبيان باستخدام نظام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي ينتمي إليه:

بعد الافتراضات			بعد التفسير			بعد الاستنباط			بعد الاستنتاج			بعد التقويم		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى دلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى دلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى دلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى دلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى دلالة
1	0.221	0.16	8	**0.401	0.000	16	**0.418	0.000	22	0.569**	0.000	30	**0.621	0.000
2	**0.461	0.000	9	**0.475	0.000	17	**0.427	0.000	23	**0.622	0.000	31	**0.730	0.000
3	**0.489	0.000	10	**0.482	0.000	18	**0.540	0.000	24	**0.635	0.000	32	**0.717	0.000
4	**0.633	0.000	11	**0.626	0.000	19	**0.593	0.000	25	**0.488	0.000	33	**0.647	0.000
												34	**0.635	0.000
5	**0.629	0.000	12	**0.536	0.000	20	**0.627	0.000	26	**0.623	0.000	35	**0.572	0.000
			13	**0.470	0.000				27	**0.664	0.000	36	**0.802	0.000
6	**0.492	0.000	14	**0.651	0.000	21	**0.652	0.000	28	**0.497	0.000	37	**0.378	0.000
7	**0.660	0.000	15	**0.657	0.000				29	**0.528	0.000	38	**0.763	0.000

الجدول رقم (15): يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد الافتراضات	**0.659	0.000
بعد التفسير	**0.830	0.000
بعد الاستنباط	**0.806	0.000
بعد الاستنتاج	**0.849	0.000
بعد تقويم الحجج	**0.834	0.000

فمن خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن أبعاد المقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً ما بين (0.65 و 0.84)، حيث قدر معامل الارتباط لبعد الافتراضات بـ (0.65)، في حين معامل الارتباط لبعد التفسير قدر بـ (0.83)، أما معامل الارتباط لبعد الاستنباط قدر بـ (0.80)، ومعامل الارتباط لبعد الاستنتاج كان (0.84)، وفي معامل الارتباط لبعد تقويم الحجج قدر بـ (0.83) وهي قيم دالة، ومن هنا يمكن القول على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وبالتالي فإن المقياس صادق لما وضع لقياسه، ويمكن تطبيق المقياس على الدراسة الأساسية.

ت-الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية:

إذ تم حساب الصدق التمييزي أيضا أو صدق المقارنة الطرفية، وذلك من خلال ترتيب الدرجات تنازليا، وبعد ذلك تم أخذ 33% من طرفي الاستبيان الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها (20) طالبا من الفئة العليا، و(20) طالبا من الفئة الدنيا، ثم المقارنة بينهما عن طريق اختبار (t.test).

الجدول رقم (16) يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستبيان التفكير الناقد:

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	20	166.3000	7.07925	10.793	0.000	دالة احصائية عند 0.05
المجموعة الدنيا	20	131.1000	12.75230	10.793	0.000	دالة احصائية عند 0.05

فمن خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن قيمة (ت) لمقياس التفكير الناقد قدرت بـ (10.79) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين طرفيه الأعلى والأدنى، وهذا ما يؤكد على صدق المقياس.

2. الثبات:

الثبات: ويعرف على أنه مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقاييس على نفس الأفراد أو الظواهر، وتحت نفس الظروف أو تحت ظروف متشابهة إلى أكبر قدر ممكن. (ملحم، 2010، ص327)

فالاختبار الثابت هو الاختبار الذي إذا طبق على فرد أو مجموعة من الأفراد ثم أعيد تطبيقه أعطى نفس النتائج تقريبا. (ربيع، 2009، ص75)

وقامت الباحثة بحساب ثبات التفكير الناقد بطريقة ألفا كرو نباخ، وطريقة التجزئة النصفية فكانت النتائج كما يلي:

أ- ثبات ألفا كرو نباخ:

الجدول رقم (17) يوضح ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرو نباخ:

الاستبيان	عدد البنود	العينة N	ثبات ألفا كرو نباخ (alpha Cronbach)
التفكير الناقد	37	60	0.903

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل ألفا كرو نباخ دال، حيث بلغ (0.903)، وهذا بمثابة مؤشر دال على صدق الاختبار.

ب- ثبات التجزئة النصفية:

الجدول رقم (18) يوضح معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

م	البعد	التجزئة النصفية	جيتان
		سبيرمان براون	
1	الافتراضات	0.640	0.626
2	التفسير	0.629	0.629
3	الاستنباط	0.571	0.751
4	الاستنتاج	0.774	0.772
5	تقويم الحجج	0.766	0.762
	المقياس الكلي	0.909	

ومن خلال الجدول رقم (18) لقيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون قد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.571) و(0.774)، أما بطريقة جيتان فقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.626) و(0.772)، وللمقياس ككل (0.909)، وعلى هذا الأساس فإن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ومن خلالها يمكن تطبيق المقياس في الدراسة الأساسية. وبناء على النتائج المستخلصة من معايير الصدق والثبات، تبين أن الاستبيان يتمتع بمستوى من الموثوقية وعليه، فإن الباحثة تطمئن إلى صلاحية الاستبيان لاستخدامه في تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

• الصورة النهائية للاستبيان:

تضمنت الصورة النهائية للاستبيان (37) عبارة مقسمة على خمسة أبعاد رئيسية، كما تم إضافة تعليمات واضحة للمفحوصين شملت مقدمة مختصرة تشرح أهداف الاستبيان، بالإضافة إلى عبارات تحت المفحوص على الإجابة بصدق وصراحة وأن الإجابة ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما تم توضيح طريقة الإجابة على العبارات وتوفير بيانات شخصية حول المفحوص وذلك كما هو موضح في الملحق رقم (02).

تصحيح الاستبيان:

تمنح الدرجات وفقا للمقياس التالي:

- درجة واحدة (01): للبديل أبدا.
- درجتين (02): للبديل نادرا.
- ثلاث درجات (03): للبديل أحيانا.
- أربع درجات (04): للبديل غالبا.
- خمس درجات (05): للبديل دائما.

الجدول رقم (19) يوضح مفتاح تصحيح الاستبيان:

الدرجة	البدائل
01	أبدا
02	نادرا
03	أحيانا
04	غالبا
05	دائما

ثانيا: أداة التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية:

يتطلب بناء أداة لقياس مدى استخدام الطالب الجامعي لاستراتيجية التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية أسسا واضحة ومحددة تشكل الركيزة الأساسية لإعداد هذا الاستبيان وتحقيق نجاحه وهذه الأسس تتضمن:

- ✓ الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.
- ✓ تحديد الأبعاد الأساسية لاستراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية، التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد والتي سيكون الاستبيان مبنيا عليها.
- ✓ تحديد الأهداف التي يسعى المقياس لتحقيقها والمتمثلة في تعزيز وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.
- ✓ تحديد الوسائل التعليمية التكنولوجية التي يستخدمها المتعلم في الموقف الصفّي.
- ✓ تحديد المستهدفين: فالمستهدفون في هذا المقياس هم طلبة الجامعة، حيث يتم التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم

❖ وصف أداة قياس التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية:

تشتمل أداة قياس استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية على ستة أبعاد رئيسية تقيس مدى قدرة الطالب الجامعي على استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية وهي: المشاركة، التفاعل، الاستشارة، التعاون، التفكير النقدي، واستخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية، وقد تكونت أداة القياس في صورتها الأولية من (64) فقرة وكل فقرة لها خمسة بدائل من (1-5) وهي كالتالي (موافق بشدة، موافق، محايد غير موافق، غير موافق بشدة) حيث تعبر النقطة (1) عن أدنى مستوى والنقطة (5) على أعلى مستوى.

والاختبارات الفرعية في أداة قياس استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية هي موضحة كالتالي:

البعد الأول: المشاركة واشتمل على (10) فقرات.

البعد الثاني: التفاعل واشتمل على (11) فقرات.

البعد الثالث: الاستشارة واشتمل على (11) فقرات.

البعد الرابع: التعاون واشتمل على (13) فقرات.

البعد الخامس: التفكير النقدي واشتمل على (12) فقرات.

البعد السادس: استخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية واشتمل على (11) فقرات.

الجدول رقم (20) يوضح أبعاد المقياس والفقرات التي تنتمي إليه:

الأبعاد	البنود الفرعية	المجموع
المشاركة	من 1 إلى 10	10
التفاعل	من 11 إلى 21	11
الاستشارة	من 22 إلى 32	11
التعاون	من 33 إلى 45	13
التفكير النقدي	من 46 إلى 57	12
استخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية	من 58 إلى 68	11
المجموع	64	

❖ الخصائص السيكومترية:

1. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض استبيان التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية على تسعة من الأساتذة الحاصلين على درجة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية من جامعتي محمد خيضر بسكرة وجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة كما هو موضح

في الملحق رقم (05) وذلك بهدف جمع آرائهم حول مدى توافق فقرات استبيان التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية واستشارتهم في عدة نقاط ومن أبرزها:

- مدى دقة الصياغة اللغوية لكل عبارة.
 - مدى توافق العبارات مع الكفاءات المستهدفة.
 - وضوح العبارة وملاءمتها.
- وبناء على تلك الملاحظات تم تلخيص أبرز النتائج في النقاط التالية:
- تجزئة العبارات التي تحتوي على أكثر من فكرة.
 - تعديل بعض العبارات بإضافة أو استبدال كلمات لتوضيح المعنى أكثر.
 - حذف بعض العبارات المكررة وكذلك العبارات الغير منتمية للكفاءة المستهدفة.
 - تعديل صياغة بعض العبارات لتقادي التداخل بين الأبعاد.
- وقد قمنا بحساب نسبة صدق المحتوى للاستبيان باستعمال معادلة (lawshe) وهي:

$$CVR = \frac{n_i - N/2}{N/2}$$

حيث:

- CVR: هو نسبة صدق المحتوى.
- ni: هو عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس.
- N: هو مجموع المحكمين.

الجدول رقم (21) يوضح نسبة صدق المحتوى لكل بند:

البند	يقيس	لا يقيس	عدد الخبراء	CVR	البند	يقيس	لا يقيس	عدد الخبراء	CVR
1	9	0	9	35	1	9	0	9	1
2	9	0	8	36	1	9	0	9	0.77
3	8	1	5	37	0.77	9	1	9	0.24
4	9	0	9	38	1	9	0	9	1
5	9	0	9	39	1	9	0	9	1

1	9	0	9	40	1	9	0	9	6
1	9	0	9	41	-0.77	9	8	1	7
0.77	9	1	8	42	1	9	0	9	8
0.77	9	1	8	43	1	9	0	9	9
1	9	0	9	44	1	9	0	9	10
0.29	9	3	6	45	1	9	0	9	11
1	9	0	9	46	1	9	0	9	12
1	9	0	9	47	0.77	9	1	8	13
1	9	0	9	48	1	9	0	9	14
1	9	0	9	49	1	9	0	9	15
0.77	9	1	8	50	1	9	0	9	16
1	9	0	9	51	1	9	0	9	17
1	9	0	9	52	1	9	0	9	18
1	9	0	9	53	1	9	0	9	19
1	9	0	9	54	1	9	0	9	20
0.77	9	1	8	55	-0.11	9	5	4	21
1	9	0	9	56	1	9	0	9	22
1	9	0	9	57	1	9	0	9	23
1	9	0	9	58	1	9	0	9	24
1	9	0	9	59	1	9	0	9	25
1	9	0	9	60	1	9	0	9	26
1	9	0	9	61	0.77	9	1	8	27
1	9	0	9	62	1	9	0	9	28
1	9	0	9	63	1	9	0	9	29
1	9	0	9	64	1	9	0	9	30

31	9	0	9	1	65	9	0	1
32	6	3	9	0.33	66	9	0	1
33	9	0	9	1	67	9	0	1
34	9	0	9	1	68	8	1	0.77

فمن خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية البنود حققت نسبة صدق تفوق (0.70)، وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار الاستبيان مناسباً لقياس الظاهرة المراد دراستها بناء على تقييم الخبراء، كما تم حذف البنود التي حققت نسبة صدق أقل من (0.50) فوفقاً لآراء المحكمين كانت هذه البنود تعاني من الإطناب مما قلل من فعاليتها ووضوحها بالنسبة للغرض المطلوب، وفي هذا السياق كان هناك بعض ملاحظات المحكمين جاءت بتعديل صياغة العبارة مع الاحتفاظ بنفس المعنى، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (22) يوضح العبارات المعدلة بعد تحكيم الاستبيان:

العبارات		عبارات الاستبيان	
المعدلة	قبل	بعد	
1	3	يتطلب توافر مشرف يسهم في تحفيز المتعلمين لإنجاز عملية التعلم بنجاح.	نجاح استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية، تتطلب توافر متعلمين ومشرف يسهم في تحفيز هؤلاء المتعلمين لإنجاز عملية التعلم بنجاح.
2	10	يسهم في تشجيع الحوار بين الطلبة	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يسهم على تشجيع الحوار بين الطلبة والاستماع إلى آراءهم وأفكارهم.
3	13	يبني المتعلم معرفته في بيئة التعلم التشاركي الافتراضي عن طريق تفاعله مع الآخرين وليس بمعزل عنهم.	يبني المتعلم معرفته في بيئة التعلم التشاركي الافتراضي عن طريق تفاعله مع الآخرين وليس بمعزل عنهم.
4	16	يساعد على إدراك كل عضو من أعضاء المجموعة للارتباط الوثيق بينهم.	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على الاعتماد المتبادل بين المتعلمين

5	36	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم في مساعدة الطلبة للاعتماد على بعضهم البعض لإنجاز مهمة معا.	يساهم في مساعدة الطلبة للعمل سويا وبفاعلية لإنجاز مهمة معا.
6	44	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على تقاسم المسؤولية بين الطلاب في إدارة مشاريع أكاديمية مشتركة.	يعمل على تقاسم المسؤولية بين الطلاب في المشروع التعليمي بطريقة عادلة وفاعلة.
7	65	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على توفير الوقت والجهد يتيح خلال التدريس التقليدي.	يعمل على توفير الوقت والجهد

ملاحظة: تم الاتفاق بين جميع الأساتذة المحكمين أنه إذا كانت البيئة الافتراضية هي محور الدراسة من المستحسن وضع عبارة **(التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية)** في مقدمة كل بعد من أبعاد المقياس، وذلك لتجنب تكرارها في كل بند بشكل منفصل.

الجدول رقم (23) يوضح العبارات المحذوفة من الأساتذة المحكمين:

العبارات المعدلة		العبارات المحذوفة
1	7	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية لا يعمل على استقبال المعرفة، فهو متركز حول المتعلم
2	21	عدم توافر المهارات اللازمة عند الطلاب في استراتيجية التعلم التشاركي من خلال وجود احتكاكات بين أعضاء المجموعة
3	32	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يستغرق وقت طويل في الانتباه إلى تعليمات التشارك
4	37	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية له القدرة على تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلبة
5	45	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على مساندة الطلاب لبعضهم البعض في تناول المهام والادوار التعليمية المختلفة.

أصبح الاستبيان بعد التحكيم يحتوي على (64) بند وهي موزعة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح توزيع بنود استبيان التعلم التشاركي الافتراضي وأبعاده بعد التحكيم:

الأبعاد	البنود الفرعية	المجموع
المشاركة	من 1 إلى 10	10
التفاعل	من 11 إلى 20	10
الاستشارة	من 21 إلى 30	10
التعاون	من 31 إلى 41	11
التفكير النقدي	من 42 إلى 53	12
استخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية	من 54 إلى 64	11
المجموع	64	

2. حساب الصدق الداخلي:

تم التحقق من الصدق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالبا وطالبة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (25) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد المشاركة	0.769 **	0.000
بعد التفاعل	0.805 **	0.000
بعد الاستشارة	0.846 **	0.000
بعد التعاون	0.830 **	0.000
بعد التفكير النقدي	0.887 **	0.000
بعد التكنولوجيا في الفصول الافتراضية	0.622 **	0.000

فمن خلال الجدول نلاحظ أن أبعاد المقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً ما بين (0.62 و 0.88)، حيث قدر معامل الارتباط لبعد المشاركة بـ (0.76)، في حين معامل الارتباط لبعد التفاعل قدر بـ (0.80)، أما معامل الارتباط لبعد الاستثارة قدر بـ (0.84)، ومعامل الارتباط لبعد التعاون كان (0.83)، وفي معامل الارتباط لبعد التفكير النقدي قدر بـ (0.88)، أما معامل الارتباط لبعد التكنولوجيا في الفصول الافتراضية قدر بـ (0.62)، وكلها قيم دالة، ومن هنا يمكن القول على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي وبالتالي فإن المقياس صادق لما وضع لقياسه ويمكن تطبيق المقياس على الدراسة الأساسية.

3. حساب الصدق التمييزي أو المقارنة الطرفية:

إذ تم أخذ مجموعة من طرفي الاستبيان الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها (20) طالباً من الفئة العليا، و(20) طالباً من الفئة الدنيا، ثم المقارنة بينهما عن طريق اختبار (t. test).

الجدول رقم (26) يوضح الصدق التمييزي للمقياس:

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة المعنوية Sig	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	20	221.9000	16.66354	-11.952	0.000	دال احصائياً عند 0.05
المجموعة العليا	20	284.0000	16.19292	-11.952	0.000	دال احصائياً عند 0.05

فمن خلال الجدول رقم (26) نلاحظ أن قيمة (ت) لمقياس التفكير الناقد قدرت بـ (-11.95) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين طرفيه الأعلى والأدنى، وهذا ما يؤكد على صدق المقياس.

4. ثبات استبيان التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية:

❖ ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرو نباخ:

الجدول رقم (27) يوضح ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرو نباخ:

الاستبيان	عدد البنود	العينة N	ثبات ألفا كرو نباخ (alpha Cronbach)
التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية	64	60	0.938

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل ألفا كرو نباخ دال، حيث بلغ (0.938)، وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الفقرات التي يتكون منها الاستبيان تتفق مع بعضها البعض بشكل كبير، وهذا يعني أن الاستبيان صالح للتطبيق ويمكن الاعتماد على نتائجه.

❖ ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية:

قمنا باستخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية وهي طريقة تعتمد على تقسيم بنود الاستبيان إلى نصفين متكافئين، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات النصفين ونظراً لأننا قسمنا البنود إلى نصفين فإن طول كل نصف أقل من طول المقياس الأصلي، لذلك يتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام صيغة أو معادلة سييرمان براون للحصول على تقدير لمعامل الثبات للمقياس بأكمله وذلك باستخدام برنامج ل SPSS وتم التوصل إلى النتائج الموجودة في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) يوضح معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

م	البعد	التجزئة النصفية	
		سييرمان براون	جيتمان
1	المشاركة	0.751	0.740
2	التفاعل	0.824	0.822
3	الاستشارة	0.775	0.770
4	التعاون	0.788	0.786
5	التفكير النقدي	0.870	0.851
6	التكنولوجيا في الفصول الافتراضية	0.699	0.697
المقياس الكلي		0.941	

المصدر: (إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss)

ومن خلال الجدول رقم (28) لقيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون قد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.699) و(0.870)، أما بطريقة جيتمان فقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.697) و(0.851)، وللمقياس ككل (0.941)، وعلى هذا الأساس فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ومن خلالها يمكن تطبيق المقياس في الدراسة الأساسية.

❖ تصحيح استبيان التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية:

اعتمدت الباحثة على مفتاح التصحيح التالي:

- درجة واحدة (01): للبدل غير موافق بشدة.
- درجتين (02): للبدل غير موافق.
- ثلاث درجات (03): للبدل محايد.
- أربع درجات (04): للبدل موافق.
- خمس درجات (05): للبدل موافق بشدة.

الجدول رقم (29) يوضح مفتاح استبيان التعلم التشاركي الافتراضي:

البدائل	الدرجة
غير موافق بشدة	01
غير موافق	02
محايد	03
موافق	04
موافق بشدة	05

5) نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على خصائص مجتمع الدراسة الأصلي: بغية الحصول على إحصائيات وتعداد الطلبة الجامعيين وفق نظام LMD للسنة الجامعية 2023-2024، والذي كان عددهم (9651) وذلك من مصالح التدريس والتوجيه على مستوى كل كلية.
- التحقق من الشروط السيكو مترية لأدوات جمع البيانات: تم التحقق من صلاحية الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والتي شملت مقياس استراتيجيات التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية ومقياس التفكير الناقد، إذ شملت العينة الاستطلاعية (60) طالبا وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لضمان دقة قياس الأدوات وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة.
- تم تدريب الباحثة بشكل جيد على التعليمات الخاصة بتطبيق مقاييس الدراسة، مما ساعد في إعادة تطبيقها على عينة أوسع، كما أن هذا التدريب ساهم في تمكين الباحثة من إتمام عملية التصحيح بدقة وفعالية مما يضمن صحة النتائج المستخلصة من البيانات.

ثانياً: متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على ثلاث متغيرات أساسية وهي:

- المتغير الأول: التعلم التشاركي.
- المتغير الثاني: بيئة التعلم الافتراضية
- المتغير الثالث: مهارات التفكير الناقد

ثالثاً: الدراسة الأساسية:

1- حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** اشتملت هذه الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون بكلية (العلوم الاجتماعية والإنسانية، وكلية الحقوق والعلوم السياسية) والبالغ عددهم 200 طالب وطالبة (ليسانس وماستر).
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بجامعة محمد خيضر -بسكرة- (كلية العلوم الاجتماعية، وكلية الحقوق والعلوم السياسية)
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق مقاييس الدراسة الأساسية خلال شهر مارس 2023 إلى غاية ماي 2023 من السنة الجامعية 2023/2024

2- منهج الدراسة:

تتطلب الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين، فالمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً.

فالمنهج الوصفي هو البحث عن الوضع القائم وما هو موجود ليُدون ويسجل بدقة متناهية وبصدق ونزاهة وأمانة بحثية وتنظيم وترتيب الحقائق والخصائص والسلوكيات بشكل بارز ومحدد. (جواد، 2014، ص133)

3- عينة الدراسة:

المجتمع الأصلي للدراسة الحالية يتكون من طلبة جامعة محمد خيضر في بسكرة، وبالتحديد من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية الحقوق والعلوم السياسية، وبما أن دراسة جميع أفراد مجتمع البحث الأصلي غير ممكنة عملياً نظراً للتحديات المتعلقة بالوقت والجهد والتكاليف، فقد قررت الباحثة استخدام أسلوب العينة. ومن هنا تكمن أهمية ضمان تمثيل العينة للمجتمع الأصلي حتى تكون النتائج دقيقة وقابلة للاستخدام في اتخاذ القرارات.

واستناداً إلى المعطيات السابقة، اختارت الباحثة الطريقة العشوائية في اختيار العينة، وذلك لملاءمتها مع خصائص مجتمع الدراسة الذي يتكون من طلبة جامعة محمد خيضر - بسكرة، المنتسبين إلى كليتين مختلفتين نظراً لاختلاف خصائص الطلبة بين الكليات وتنوع مستوياتهم الأكاديمية، إذ تمثل هذه الكليات طبقات مختلفة في المجتمع الأصلي للدراسة وبناء على ذلك اعتمدت الباحثة طريقة المعاينة العشوائية الطبقية، حيث تم تقسيم مجتمع البحث إلى طبقات أو فئات مختلفة بناء على معايير محددة مثل التخصص والمستوى الدراسي، ثم تم اختيار عينة عشوائية من كل طبقة، بحيث تكون النسبة بين حجم العينة في كل طبقة وحجم الطبقة في المجتمع الأصلي متناسبة، وبلغت عينة الدراسة الأساسية (213) طالبا وطالبة، وقامت الباحثة بعد توزيع الأدوات ورقياً استبعاد (13) نسخة نظراً لعدم استكمالهم الإجابة في فقرات الاستبيان.

الجدول رقم (30) يوضح كيفية اختيار العينة بالطريقة العشوائية:

الطبقات	كلية العلوم الإنسانية	كلية الحقوق والعلوم المجموع	الاجتماعية	السياسية
افراد المجتمع	4767	4884	9651	
افراد العينة	96	104	200	
النسبة المئوية	48%	52%	100%	

من خلال الجدول أدناه نلاحظ أن طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بلغ عددهم (96) طالبا وطالبة بنسبة 48%، أما طلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية بلغ عددهم (104) طالبا وطالبة بنسبة 52%، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (09) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكلية



❖ خصائص عينة الدراسة الأساسية:

وفيما يأتي تلخيص لخصائص عينة الدراسة وفق كل من الجنس والكلية والمستوى الأكاديمي:

✓ خصائص عينة الدراسة وفق الجنس:

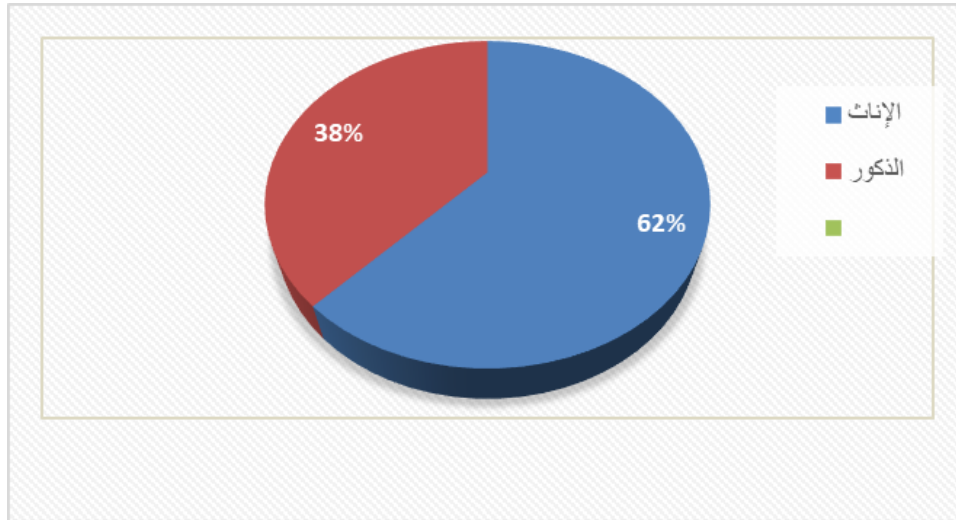
إذ تم اعتماد النسب المئوية للتعرف على خصائص العينة حسب متغير الجنس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يوضح أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	76	38%
الإناث	124	62%
المجموع	200	100%

حيث بلغ عدد الذكور (76) بنسبة 38% أما الإناث بلغ عددهم (124) بنسبة 62% والمجموع الكلي (200) طالب وطالبة بنسبة 100%

شكل رقم (10) يوضح العرض البياني عن طريق الدائرة النسبية وفق الجنس:



✓ خصائص عينة الدراسة وفق المستوى الأكاديمي:

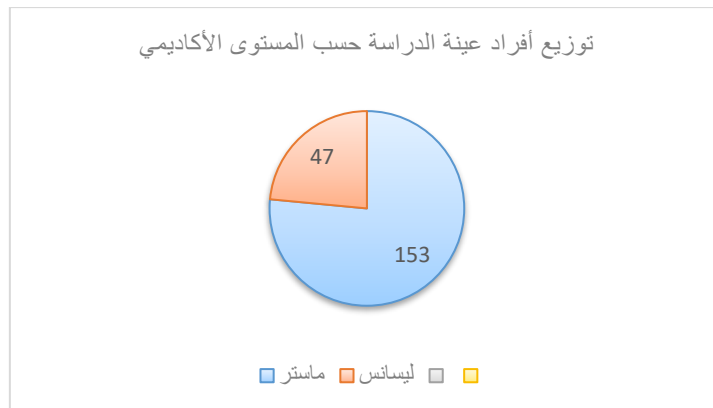
تم الاعتماد على النسب المئوية للتعرف على خصائص العينة وفقاً لمتغير الكلية، حيث شملت عينة الدراسة الأساسية طلبة وطالبات من مختلف المستويات الأكاديمية بما في ذلك: طلبة ليسانس وطلبة الماستر ويوضح الجدول التالي توزيع العينة حسب هذه المستويات الأكاديمية:

الجدول رقم (32) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الأكاديمي:

المستوى الأكاديمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	153	76.5%
ماستر	47	23.5%
المجموع	200	100%

يتضح لنا من خلال الجدول أن طلبة ليسانس بلغ عددهم (153) طالبا وطالبة بنسبة 76.5%، أما طلبة الماستر بلغ عددهم (47) طالبا وطالبة بنسبة 23.5% والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (11) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الأكاديمي:



4- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات التالية:

- قامت الباحثة بالحصول على وثيقة تسهيل مهمة من نيابة عمادة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، وذلك بتاريخ 29-11-2023 (أنظر الملحق رقم 06) وتهدف هذه الوثيقة إلى تسهيل توزيع أدوات البحث على عينة الدراسة الأساسية في كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية الحقوق والعلوم السياسية.
- اختيار كلية العلوم الاجتماعية وكلية الحقوق كعينة قصدية.
- بدء عملية توزيع أدوات جمع البيانات على عينة الدراسة بعد تحديدها، حيث أشرفت الباحثة على تطبيق أدوات الدراسة وتضمنت المقاييس تعليمات متعلقة بموضوع الدراسة وأهدافها مع التأكيد على أهمية المحافظة على سرية البيانات وعدم استخدام الاستجابات إلا لأغراض البحث العلمي.
- قامت الباحثة بجمع النتائج وتنظيمها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها.
- عرض النتائج ومناقشتها والتوصية في ضوء نتائج الدراسة.

5- مجتمع الدراسة الأساسية:

فمجتمع البحث يمثل جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث أي أنه كل العناصر التي تنتمي لمجال الدراسة. (دياب، 2003، ص 89) ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، قامت الطالبة الباحثة بتحديد مجتمع الدراسة والذي بلغ عدده بـ (9651) طالبا وطالبة، من كلية العلوم الاجتماعية وكلية الحقوق والعلوم السياسية من جامعة محمد خيضر - بسكرة -

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- النسبة المئوية: بهدف وصف خصائص عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ: وذلك بهدف حساب معاملات ثبات أدوات الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون لطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياسين
- معامل الاتفاق CVR بمعادلة لاوشي لحساب الصدق الظاهري أو ما يسمى بصدق المحكمين
- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لمعرفة مدى ارتباط كل بند بالمحور الذي ينتمي إليه.

- معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق البنائي لمعرفة مدى ارتباط كل محور من المحاور بالدرجة الكلية للمقياس ككل.
- اختبار T.test لدلالة الفروق لحساب صدق المقارنة الطرفية
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: في كل من مستوى مهارات التفكير الناقد، ومستوى التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية في الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية.
- معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الخطية: بهدف حساب معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية، مهارات التفكير الناقد).

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

أولاً: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج

1. عرض نتائج الفرضية الأولى للدراسة
2. عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة للدراسة
4. عرض نتائج الفرضية الرابعة للدراسة
5. عرض نتائج الفرضية الخامسة للدراسة
6. عرض نتائج الفرضية السادسة للدراسة
7. عرض نتائج الفرضية السابعة للدراسة
8. عرض نتائج الفرضية الثامنة للدراسة

ثالثاً: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة
2. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة
3. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة
4. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة
5. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة للدراسة
6. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة للدراسة
7. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة للدراسة
8. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة للدراسة

استنتاج عام

اقتراحات

خاتمة

قائمة المراجع

الملاحق

أولاً: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج:

1. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت فرضية الدراسة على: مستوى التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية متوسط، وللإجابة على الفرضية الأولى للدراسة قمنا باستخراج سلم تصحيح مستويات استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية من خلال اتباع الخطوات التالية:

أ- تحديد المدى: من خلال المعادلة التالية: أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد الفئات $5 - 3/4 = 1.33$ ، ثم بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهو الواحد، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئات.

ب- تحديد مستويات الدراسة:

{من 1 إلى 2.33} مستوى منخفض

{من 2.34 إلى 3.66} مستوى متوسط

{من 3.67 إلى 5} مستوى مرتفع

والجدول التالي يوضح تصحيح استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية

الجدول رقم (33) يوضح مستويات التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية:

مستوى استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية			مقياس استراتيجية التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية
مرتفع	متوسط	منخفض	
5-3.67	3.66-2.34	2.33-1	

وللإجابة على التساؤل الأول الذي نص على " ما مستوى استخدام استراتيجيات التعلم التشاركي القائم في البيئة

الافتراضية لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة أفراد عينة الدراسة؟

قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (34) يوضح مستوى استخدام استراتيجيات التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية بأبعاده:

الرتبة	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد
02	مرتفع	0.58	3.97	المشاركة
04	مرتفع	0.60	3.94	التفاعل
06	مرتفع	0.66	3.90	الاستشارة
03	مرتفع	0.58	3.94	التعاون
05	مرتفع	0.60	3.93	التفكير النقدي
01	مرتفع	0.52	4.05	استخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية
	مرتفع	0.47	3.95	الدرجة الكلية للمقياس ككل

من خلال القيم الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ بأن مستوى استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة بالاستناد إلى أبعاد المقياس كان على النحو التالي:

بالنسبة لبعد المشاركة بلغ المتوسط الحسابي (3.97) مع انحراف معياري قدره (0.58)، مما يضعه في المرتبة الثانية وعليه نستنتج بأن مستوى استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية في بعد المشاركة هو مستوى مرتفع.

أما مستوى استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية في بعد التفاعل من طرف الطلبة أفراد عينة الدراسة قدر المتوسط الحسابي بـ (3.94) بانحراف معياري قدر بـ (0.60) وجاء في المرتبة الرابعة، وعليه نستنتج بأن مستوى استخدام استراتيجية التفاعل من طرف طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

في حين نجد مستوى استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية في بعد الاستشارة من طرف الطلبة أفراد عينة الدراسة كان المتوسط الحسابي (3.90) بانحراف معياري قدر بـ (0.66)، وجاء في المرتبة السادسة، وعليه نستنتج بأن مستوى استخدام استراتيجية الاستشارة من طرف طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

أما بخصوص مستوى استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية في بعد التعاون من طرف الطلبة أفراد عينة الدراسة كان المتوسط الحسابي (3.94) بانحراف معياري قدر بـ (0.58)، وجاء في الرتبة الثالثة، وعليه نستنتج بأن مستوى استخدام استراتيجية التعاون هو مستوى مرتفع.

في حين نجد مستوى استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية في بعد التفكير النقدي من طرف الطلبة أفراد عينة الدراسة كان المتوسط الحسابي (3.93) بانحراف معياري قدر بـ (0.60)، وجاء في الرتبة الخامسة، وعليه نستنتج بأن مستوى استخدام بعد التفكير النقدي من طرف أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

كما كان مستوى استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية في بعد التكنولوجيا في الفصول الافتراضية من طرف الطلبة أفراد عينة الدراسة قدر المتوسط الحسابي بـ (4.05) بانحراف معياري قدر بـ (0.52)، وجاء في المرتبة الأولى، وعليه نستنتج بأن مستوى استخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

أما مستوى استراتيجيات التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة أفراد عينة الدراسة بالاستناد إلى الدرجات الكلية للمقياس قدر المتوسط الحسابي بـ (3.95) بانحراف معياري (0.47)، وعليه نستنتج بأن مستوى استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة

نصت فرضية الدراسة على: مستوى مهارات التفكير الناقد متوسط. للإجابة على الفرضية الثانية للدراسة قمنا باستخراج سلم تصحيح مستويات مهارات التفكير الناقد.

وقد حددت فئات مهارات التفكير الناقد كالآتي:

{من 1 إلى 2.33} مستوى منخفض

{من 2.34 إلى 3.66} مستوى متوسط

{من 3.67 إلى 5} مستوى مرتفع

والجدول التالي يوضح مستويات التفكير الناقد:

الجدول رقم (35) يوضح مستويات التفكير الناقد:

مستوى مهارات التفكير الناقد			مقياس مهارات التفكير الناقد
مرتفع	متوسط	منخفض	
5-3.67	3.66-2.34	2.33-1	

وللإجابة على التساؤل الثاني الذي نص على " ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة أفراد عينة الدراسة؟

قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد (مهارات) المقياس كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (36) يوضح مستوى مهارات التفكير الناقد بأبعاده:

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
الافتراضات	3.73	0.60	مرتفع	05
التفسير	4.05	0.53	مرتفع	01
الاستنباط	3.92	0.54	مرتفع	03
الاستنتاج	3.91	0.54	مرتفع	04
تقويم الحجج	3.95	0.54	مرتفع	02
التفكير الناقد	3.91	0.44	مرتفع	

من خلال القيم الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ: بأن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة فراد عينة الدراسة بالاستناد إلى أبعاد المقياس كان على النحو التالي:

مستوى مهارات التفكير الناقد في بعد الافتراضات لدى طلبة عينة الدراسة قدر المتوسط الحسابي بـ (3.73) بانحراف معياري (0.60)، مما يضعه في المرتبة الخامسة وعليه نستنتج بأن مستوى بعد الافتراضات لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

أما مستوى مهارات التفكير الناقد في بعد الاستنباط لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة قدر المتوسط الحسابي بـ (3.92) بانحراف معياري (0.54)، وقد جاء في المرتبة الثالثة، وعليه نستنتج بأن مستوى مهارة الاستنباط لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

في حين نجد مستوى مهارات التفكير الناقد في بعد التفسير لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة قدر المتوسط الحسابي بـ (4.05) بانحراف معياري (0.53)، مما يضعه في المرتبة الأولى وعليه نستنتج بأن مستوى مهارة التفسير لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

أما بخصوص مستوى مهارات التفكير الناقد في بعد الاستنتاج لدى طلبة عينة الدراسة قدر المتوسط الحسابي بـ (3.91) بانحراف معياري (0.54)، وقد جاء في المرتبة الرابعة، وعليه نستنتج بأن مستوى بعد الاستنتاج لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

كما كان مستوى مهارات التفكير الناقد في بعد تقويم الحجج لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة قدر المتوسط الحسابي بـ (3.95) بانحراف معياري (0.54)، مما يضعه في المرتبة الثانية، وعليه نستنتج بأن مستوى بعد تقويم الحجج لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

أما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة أفراد عينة الدراسة بالاستناد إلى الدرجات الكلية للمقياس قدر المتوسط الحسابي بـ (3.91) بانحراف معياري (0.44)، وعليه نستنتج بأن مستوى مهارات التفكير لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى مرتفع.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

نص الفرضية: " توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة"

وللتحقق من فرضية الدراسة الذي نصت على " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة أفراد عينة الدراسة" قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الخطية بعد استثناء شروطه كما هو موضح في الجدول الموالي

الجدول رقم (37) يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات

التفكير الناقد:

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استخدام التعلم التشاركي	200	253,71	29,53	0.169	دالة عند 0,05
التفكير الناقد		145,17	16,38		

من خلال نتائج الجدول رقم (37) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الخطية في مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ودرجاتهم في مقياس التفكير الناقد قدر بـ (0.169) عند مستوى دلالة (0.05) لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة، حيث تشير هذه القيم إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة إحصائيا بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد لدى عينة من الطلبة الجامعيين (محمد خيضر بسكرة).

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: " توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتعرف على الافتراضات لدى طلبة الجامعة

وللتحقق من فرضية الدراسة الذي نصت على " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتعرف على الافتراضات لدى طلبة الجامعة (عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة)، قمنا بفحص ارتباط الدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتعرف على الافتراضات في مقياس مهارة التفكير الناقد وكانت على النحو التالي:

الجدول رقم (38) يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتعرف على الافتراضات في مقياس التفكير الناقد:

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استخدام التعلم التشاركي	200	253,71	29,53	0.165	دالة عند 0,05
التعرف على الافتراضات		22.41	3,65		

من خلال نتائج الجدول رقم (38) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الخطية في مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ودرجاتهم على بعد التعرف على الافتراضات قدر بـ (0,165) بمستوى دلالة (0,05) وهذا يدل على علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة إحصائيا بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الافتراضات لدى عينة من طلبة الجامعة (محمد خيضر بسكرة).

5. عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: " توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفسير لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من فرضية الدراسة قمنا بفحص ارتباط الدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد التفسير في مقياس التفكير الناقد وكانت على النحو التالي:

الجدول رقم (39) يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفسير في مقياس التفكير الناقد:

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استخدام التعلم التشاركي	200	253,71	29,53	0.125	0.07
التفسير		32,44	4,31		

إذ نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد التفسير قدر معامل ارتباط بيرسون بـ (0,125) عند مستوى دلالة (0,07) وهو مستوى أكبر من مستوى معنوية (0,05) وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية وغير دالة إحصائياً بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد التفسير لدى طلبة الجامعة (عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة)

6. عرض نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية: " توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من فرضية الدراسة قمنا بفحص ارتباط الدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الاستنباط في مقياس التفكير الناقد وكانت على النحو التالي:

الجدول رقم (40) يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط في مقياس التفكير الناقد:

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استخدام التعلم التشاركي	200	253,71	29,53	0,156	دالة عند 0,05
الاستنباط		23.54	3,25		

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل ارتباط العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الاستنباط قدر بـ (0,156) بمستوى دلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة

إحصائياً بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارة الاستنباط لدى طلبة الجامعة (عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة).

7. عرض نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية: " توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنتاج لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من فرضية الدراسة قمنا بحساب ارتباط الدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الاستنتاج في مقياس التفكير الناقد وكانت على النحو التالي:

الجدول رقم (41) يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنتاج في مقياس التفكير الناقد:

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استخدام التعلم التشاركي	200	253,71	29,53	0,123	0.08 غير دالة
الاستنتاج		31,29	4,32		

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الاستنتاج فقد قدر معامل الارتباط بيرسون ب (0,123) بمستوى دلالة (0,08) وهو مستوى أكبر من مستوى دلالة (0,05) وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية وغير دالة إحصائياً بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارة الاستنتاج لدى طلبة الجامعة (عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة).

8. عرض نتائج الفرضية الثامنة

نص الفرضية: " توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وتقويم الحجج لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من فرضية الدراسة قمنا بحساب ارتباط الدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد تقويم الحجج في مقياس التفكير الناقد وكانت على النحو التالي:

الجدول رقم (42) يوضح طبيعة العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وتقييم الحجج في مقياس التفكير الناقد:

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استخدام التعلم التشاركي	200	253,71	29,53	0.120	0.09 غير دالة
تقويم الحجج		35,48	4,88		

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه قد قدر معامل ارتباط العلاقة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد استخدام الحجج بـ (0.120) بمستوى دلالة (0.09) وهو مستوى دلالة أكبر من مستوى (0,05) وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية وغير دالة إحصائياً بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارة استخدام الحجج لدى طلبة جامعة محمد خيضر.

ثالثاً: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة:

إجابة عن فرضية الدراسة الأولى التي نصت على: مستوى التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية متوسط. حيث قمنا بحساب المتوسط الحسابي للمقياس ككل والذي قدر بـ (3.95) بانحراف معياري (0.47) وبالتالي نرفض الفرضية التي تنص على أن مستوى التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية لدى طلبة الجامعة متوسط، فمن خلال النتائج التي توصلنا لها في الدراسة الحالية، نستخلص أن مستوى استخدام التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية مرتفع في بعد (التعاون، التفكير النقدي، المشاركة، التفاعل، الاستشارة استخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية)

وترى الباحثة أن ارتفاع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية في أبعاد (التعاون، التفكير النقدي، المشاركة، التفاعل، الاستشارة، واستخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية) يعزى إلى عدة أسباب وعوامل ومن أبرز هذه العوامل تشجيع المؤسسات التعليمية خاصة الجامعات على تبني التكنولوجيا كجزء أساسي من استراتيجيات التعلم الحديثة، إذ يعتبر دمج التكنولوجيا في أساليب التدريس عاملاً مهماً في تحسين وتطوير العملية التعليمية، حيث تسهم هذه الأدوات التكنولوجية في توصيل المحتوى التعليمي بشكل أكثر فعالية ومرونة، فمن بين التقنيات الأكثر تأثيراً في هذا السياق يأتي الحاسوب كأداة رئيسية تفتح المجال لاستخدام العديد من التطبيقات التي تدعم العملية التعليمية وعلى سبيل المثال تتيح التقنيات مثل الوسائط

المتعددة والإنترنت الوصول المباشر إلى قواعد المعلومات والمكتبات الرقمية مما يوفر فرصا كبيرة للطلاب للاستفادة من هذه الموارد بسهولة ويسر، ويمثل هذا الارتباط التكنولوجي أحد العوامل التي تساهم في تقديم التعليم بشكل مستمر ودائم بعيدا عن قيود الحضور الفعلي في الحرم الجامعي فالتقنيات الحديثة مثل العروض الإلكترونية متعددة الوسائط، والكتب الإلكترونية، والمدونات الإلكترونية، بالإضافة إلى أسلوب المناقشات وصفحات الويب تمنح الطلاب إمكانية تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تتناسب مع قدراتهم التعليمية سواء من خلال المحتوى المرئي أو المسموع أو المقروء.

في هذا الإطار، تشير بعض الدراسات الميدانية كدراسة الدسوقي (2015)، دراسة الغامدي وعافشي (2018)، ودراسة الصمادي (2020) إلى أن التعلم التشاركي الافتراضي قد أحدث تحولا كبيرا في الأدوار التقليدية داخل بيئات الجامعات، فبعد أن كان المعلم يقتصر دوره على تقديم المحتوى المعرفي أصبح دوره الآن يقتصر على التوجيه والإشراف حيث يحفز المعلم الطلاب على التفاعل مع المحتوى واستخدام الأدوات التكنولوجية المتاحة لإثراء تجربتهم التعليمية، ويعد الطالب الآن العنصر المركزي في العملية التعليمية حيث يشجع على المشاركة النشطة والتفاعل الفعال مع زملائه في بيئة تعليمية تشاركية.

أما فيما يتعلق بتعزيز التعاون، فتظهر الدراسات أن تطبيق استراتيجية التعلم التشاركي في الفصول الافتراضية يعزز من التعاون بين الطلاب أنفسهم وكذلك بين الطلاب والمعلمين، فالمنصات الرقمية مثل "جوجل ميت" و"زوم" (zoom) تتيح التواصل الفوري والمستمر بين الطلاب مما يعزز من إمكانية العمل الجماعي والمشاركة في المشاريع والتفاعل المباشر دون الحاجة للتواجد في نفس المكان، كما يتيح ذلك للطلاب المشاركة في الأنشطة التعليمية في أوقات مختلفة سواء من خلال الجلسات المباشرة (التعليم المتزامن) أو من خلال تقديم المواد أو التعليقات في وقت لاحق (التعليم الغير متزامن)، فالعمل الجماعي في بيئة افتراضية يساهم أيضا في تطوير مهارات التواصل لدى الطلاب إذ يتم تقسيم المهام بين أعضاء الفريق ما يعزز من شعورهم بالمسؤولية المشتركة ويشجع على تبادل الأفكار والمعرفة، كما تساهم هذه الاستراتيجية في دمج الطلاب من خلفيات ثقافية وجغرافية متنوعة مما يزيد من فرص التعاون وتبادل الخبرات والتعلم من تجارب الآخرين وهذه التنوعات تفتح أمام الطلاب آفاقا واسعة لفهم وجهات نظر جديدة وتقدير ثقافات مختلفة.

علاوة على ذلك، تساهم المجموعات التشاركية في طرح أسئلة ومشكلات للنقاش والتحليل، مما يشجع الطلاب على التفكير النقدي إذ يتطلب منهم ذلك تحليل المعلومات بعناية وتقديم حجج مدعومة بالأدلة مما يعزز قدرتهم على تقييم المواقف واتخاذ قرارات مدروسة، فهذه العمليات الجماعية لا تقتصر على اكتساب

المعرفة فقط بل تتيح أيضا للطلاب تطوير مهارات التفكير النقدي من خلال تبادل وجهات النظر المختلفة ومحاكمة المواقف بشكل موضوعي.

فالتعلم التشاركي يستند إلى مجموعة من الأسس والمبادئ النظرية التي تؤكد على أهمية بيئات التعلم التشاركي في تحقيق التعلم ذي المعنى، وفي هذا السياق تبرز نظرية أو وزبل التي تؤكد على دور هذه البيئات في تمكين الطلاب من اكتشاف المعلومات بشكل جزئي أو كلي، حيث يقوم الطالب باكتشاف المعرفة بنفسه ثم يحفظها أو يستظهرها دون أن يربطها مباشرة بخبراته السابقة أو ببيئته المعرفية، ويعتمد هذا النمط التعليمي بشكل رئيسي على أساليب المناقشة وطرح الأسئلة مما يتيح للطلاب فرصا للمشاركة الفعالة أثناء عملية التعلم وبالتالي يعزز من فعالية العملية التعليمية ويزيد من تفاعل الطلاب مع المعلومة. (نشواتي، 1996، ص 362)

ولا شك أيضا أن تنوع الأدوات والوسائط المتعددة في بيئة التعلم يساهم بشكل كبير في إثارة انتباه الطالب وزيادة دافعيته مما يجعله أكثر ارتباطا بالمحتوى التعليمي، فاستخدام أدوات مثل الخرائط الذهنية، السبورة الافتراضية، المحادثة النصية، المؤتمرات الصوتية، والفيديوهات التعليمية يساعد في توفير تجارب تعلم مبتكرة تساهم في بناء المعرفة بطرق غير تقليدية، هذه الوسائط تساهم في تحفيز التفاعل بين الطالب والمحتوى مما يعزز من فرص تعلمه بشكل نشط وفعال، فتوظيف هذه الأدوات يزيد من قدرة الطالب على التفاعل بشكل أكثر إبداعا مع المعلومات مما يجعله قادرا على استيعابها بشكل أفضل ويمكنه من تطوير مهاراته في التفكير النقدي والاستقلالية.

كما تلاحظ الباحثة، أن التعلم التشاركي في الفصول الافتراضية لا يقتصر فقط على تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب بل يمتد ليشمل تعزيز العديد من المهارات الحياتية الضرورية في عالمنا المعاصر، ومن أبرز هذه المهارات نجد مهارة التعامل مع أجهزة الحاسب واستخدامها بطرق متعددة مما يساهم في تمكين المتعلمين من التفاعل المستمر مع التكنولوجيا، إذ تعد المنصات التعليمية التفاعلية من أبرز الأدوات التي تساهم في هذه العملية حيث تتيح للطلاب فرصة التفاعل مع أجهزة مختلفة مثل الحواسيب المحمولة، الأجهزة اللوحية، وحتى الهواتف الذكية، فمن خلال هذه التجربة التفاعلية يكتسب الطلاب خبرة عملية تساعدهم في التكيف مع التقنيات الحديثة وتطوير قدرتهم على استخدام الأدوات الرقمية في مجالات متعددة كما أن التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية لا يقتصر على التعامل مع الأجهزة فحسب بل يمتد أيضا لتطوير مهارات البحث والتواصل الرقمي فعادة ما يتطلب هذا النوع من التعليم استخدام الإنترنت للبحث عن المعلومات والتواصل مع الزملاء والأساتذة عبر البريد الإلكتروني ومنصات التعلم، فهذه التجارب تساعد الطلاب في تعزيز قدراتهم على استخدام تقنيات التواصل الحديثة وتطوير مهارات العمل الجماعي.

علاوة على ذلك، فإن التفاعل مع البرمجيات التعليمية المختلفة مثل Google Docs ومنصات التعلم الإلكتروني مثل Moodle وMicrosoft Teams، يساهم في تعزيز المهارات الرقمية للطلاب إذ يوفر لهم الفرصة للتفاعل مع تطبيقات وبرامج متنوعة مما يعزز قدرتهم على استخدام الأدوات التكنولوجية بفاعلية في الحياة الأكاديمية والمهنية.

ولا مناص من القول أن بيئة التعلم التشاركي الافتراضي لا تقتصر على التعليم الأكاديمي بل تساهم أيضا في تعزيز مهارات حل المشكلات التقنية حيث يواجه المتعلمون في الفصول الافتراضية تحديات تقنية متعددة تتعلق بالاتصال أو البرمجيات مما يدفعهم لتطوير مهاراتهم في التعامل مع الأعطال التقنية وحل المشكلات بطريقة إبداعية، كذلك يساهم التعلم التشاركي في تعزيز مهارات اتخاذ القرار إذ يتيح للمتعلمين فرصة تبادل وجهات النظر ومناقشة الأفكار المختلفة، هذه العملية تساعد الطلاب على رؤية المشكلات من زوايا متعددة واتخاذ قرارات مدروسة تتسم بالوعي والموضوعية.

زد إلى ذلك نجد أن استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية تساهم أيضا في تنمية مهارات التحليل والتفسير، حيث يعمل الطلاب معا على تحليل البيانات المتاحة مما يعزز من قدراتهم على التفكير النقدي والاستنتاجي، كما أن عملية المشاركة في التحليلات تتيح للطلاب فرصة شرح أفكارهم بوضوح مما يعزز قدرتهم على تفسير البيانات والتوصل إلى استنتاجات منطقية ومدعومة بالأدلة.

من جانب آخر، يساهم التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب إذ يتيح لهم التعبير عن أفكارهم ومشاركتها دون الخوف من النقد المباشر مما يوفر بيئة داعمة تشجعهم على التفاعل بحرية مع زملائهم، وهذا النوع من التعلم يساعد الطلاب في بناء الثقة في قدراتهم خاصة عندما يساهمون بنجاح في عملية التعلم الجماعي.

كذلك تتطلب استراتيجية التعلم التشاركي التزاما مستمرا من الطلاب حيث يتعين عليهم متابعة المحاضرات والمهام الجماعية بشكل دوري، فهذا الالتزام يعزز من مهارات إدارة الوقت ويشجع الطلاب على الالتزام بالمواعيد النهائية والتخطيط الجيد، كما يساهم في بناء مسؤولية جماعية تحفز الطلاب على المشاركة الفعالة.

كما أن هذا النوع من التعليم يساهم في تعزيز مهارات التحفيز المتبادل والمثابة فالتعاون في بيئة التعلم التشاركي يخلق نوعا من التحفيز المتبادل بين الطلاب حيث يعملون معا لتحقيق أهداف مشتركة وهذا التحفيز يعزز من التزامهم ويحافظ على مستوى عال من الدافعية لإنجاز المهام بنجاح، كما أن التحديات التي يواجهها الطلاب أثناء العمل الجماعي تتطلب منهم المثابة وتطوير مهاراتهم في التعامل مع الصعوبات والتغلب عليها.

في هذا السياق، يرى العديد من الطلاب أن الأخطاء تمثل فرصا للتعلم والنمو مما يشجعهم على عدم الاستسلام في وجه التحديات ومواصلة البحث عن حلول فعالة.

وعلى ما تم ذكره، يمكن القول إن التعلم التشاركي الافتراضي ليس مجرد وسيلة لاكتساب المعرفة الأكاديمية فحسب، بل هو أداة فعالة لتنمية مجموعة واسعة من المهارات الشخصية والاجتماعية التي تسهم بشكل كبير في نجاح الطلاب الأكاديمي والمهني إذ يعزز هذا النوع من التعليم مهارات التواصل، التفكير النقدي، التعاون، وحل المشكلات مما يهيئ الطلاب لمواجهة التحديات في الحياة العملية ويسهم في تطويرهم كأفراد مؤهلين في سوق العمل المعاصر.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة السيد (2016) التي أظهرت نتائجها أن التعلم باستخدام بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي ذو فاعلية في تنمية التحصيل ومستوى الكفاءة الذاتية لديهم، ويرجع هذا إلى الأثر الفعال الذي أحدثته أدوات بيئة التعلم التشاركي (ECLE) في بناء المعرفة تشاركيا بين المتعلمين، وإتاحة الفرصة لهم للحوار والنقاش البناء من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم مما أسهم في تنمية المفاهيم المرتبطة بموضوع التعلم، وكذلك دراسة الدسوقي (2015) التي بينت نتائجها أن التعلم التشاركي عبر الويب أدى إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى دافعية الاتقان لدى طلاب عينة الدراسة، ودراسة الجريوي (2019) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمهارات العملية داخل بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني التشاركي المقترحة لصالح القياس البعدي.

وقد تعارضت هذه الدراسة مع دراسة كل من سليمان (2020) التي أسفرت نتائجها أن مستوى استخدام استراتيجيات التعلم التشاركي لدى طالبات الدراسات العليا جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة (barbara2018) التي بينت نتائجها أن مستوى استخدام التعلم التشاركي (المتزامن، وغير المتزامن) لدى معلمي رياض الأطفال متوسط، ودراسة كذلك إبراهيم درويش (2015)، دراسة هالة حسن (2018)، ودراسة Gaith (2016)، وكذلك دراسة البلوي والشهيل (2024) والتي أسفرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركي الإلكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بحائل، كذلك دراسة كيفين (2009) أن التشارك الإلكتروني يخلق جوا تنافسيا يحفز على التفكير الناقد والابداعي للطلاب.

2. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة:

إجابة عن فرضية الدراسة الثانية التي نصت على: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة متوسط. حيث قمنا بحساب المتوسط الحسابي والذي قدر بـ (3.91) بانحراف معياري (0.44)، وبالتالي نرفض الفرضية التي تنص على أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة متوسط، فمن خلال النتائج المتوصل لها في الدراسة الحالية نستخلص أن مستوى الطلبة في مهارات التفكير الناقد مرتفعة في (بعد الافتراضات، التفسير الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج).

وقد يعود المستوى المرتفع في التفكير الناقد للطلبة في الدراسة الحالية إلى ما لاحظته الباحثة مؤخراً إلى الانفجار المعرفي السريع ومواكبة التطورات الذي أصبح يفرض تحديات جديدة على المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعة التي عليها أن تواكب هذه التطورات السريعة، فهذا الانفجار أدى إلى زيادة ضخمة في حجم المعرفة وتنوعها، ما تطلب من المؤسسات الجامعية تبني استراتيجيات تعليمية جديدة لمواكبة العصر.

فمواكبة التطورات في مجال التعليم أسهم بشكل كبير في رفع مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين إذ أصبح التعليم الجامعي يعمل على تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل، التفسير، الاستنتاج، والتقييم، وحل المشكلات وذلك من خلال استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، فاستخدام التكنولوجيا مثل التعليم الإلكتروني، الذكاء الاصطناعي، والمحاكاة التفاعلية، تعزز عمليات التفكير العليا بالإضافة إلى تطوير مهارات التعلم والمهارات الاجتماعية، وهذه الأخيرة جعلت الطلبة يتعاملون مع مصادر معرفية متنوعة ومعقدة مما يتيح لهم تحليل المعلومات واختيار الأنسب منها، ضف إلى ذلك أن الجامعة اليوم طورت من المناهج الدراسية من خلال استخدام طرق واستراتيجيات التدريس المبتكرة والحديثة كاستراتيجية التعلم النشط الذي يركز على الطالب كعنصر أساسي في العملية التعليمية ويشجع على أن يكون فرداً نشطاً ومشاركاً، في حين يقتصر دور المعلم على كونه ميسراً ومرشداً، فإشراك الطلبة في الأنشطة التي تتطلب النقاش والتحليل وحل المشكلات تعزز التفكير الناقد وترفع مستوى التفكير لديهم، كذلك التعلم القائم على المشاريع وحل المشكلات الذي يعتبر أداة قوية لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال اشتراكهم في مشاريع واقعية ومعقدة تدفعهم إلى البحث والتحليل لتقديم حلول مبتكرة للمشكلات الواقعية وتجعلهم قادرين على مواجهة تحديات المستقبل.

في هذا السياق، أصبح دمج مهارات القرن الحادي والعشرين جزءاً من أهداف التعليم العالي حيث يتم التركيز على مهارات مثل التفكير النقدي، الإبداع، التعاون، والتواصل، في مقابل استبعاد الأساليب البيداغوجية التقليدية التي كانت تركز بشكل أساسي على نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب دون تشجيع على التفكير النقدي أو الإبداع، إن هذه التحولات تسهم في تهيئة الطلبة للتعامل مع التحديات المعاصرة.

كما تلاحظ الباحثة أيضا أن مواكبة التطورات في التعلم لم تجعل التعليم أكثر فاعلية فقط بل ساعدت أيضا في بناء عقول نقدية قادرة على التفكير بمرونة وابتكار حلول للتحديات المختلفة، ويعزز ذلك أيضا التنوع الثقافي والاجتماعي في المجتمع مما يمنح الطلبة القدرة على فهم وجهات النظر المختلفة وتحليلها نقديا.

كما ترجع الباحثة ارتفاع مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين أيضا إلى الإصلاحات التربوية الحديثة التي تم إقرارها في النظام التعليمي، ومن أبرزها تطبيق نظام ("ل.م.د" (L M D) (ليسانس، ماستر، دكتوراه) في التعليم العالي، هذا النظام جاء كمحاولة جادة لتحديث المنظومة التعليمية وتكييفها مع المعايير الدولية التي تضمن تزويد الطلبة بكفاءات مهنية وعلمية عالية.

إذ يعد نظام "ل.م.د" خطوة هامة نحو تطوير التعليم العالي حيث ساهم في تحسين جودة التعليم من خلال مرونة أكبر في مسارات التكوين، فقد أتاح هذا النظام للطلاب حرية اختيار المسارات التي تتماشى مع اهتماماتهم الأكاديمية وميولهم الشخصية مما يعزز التفاعل الإيجابي معهم ويشجعهم على التميز في مجالاتهم.

بالإضافة إلى ذلك، يساهم النظام في تعزيز وتطوير مهارات الطلبة على عدة مستويات، إذ يركز على تحسين المهارات العملية والبحثية مما يعزز قدرة الطالب على التحليل النقدي والتفكير المنهجي، كما أن النظام يساهم في إحياء الأنشطة الطلابية المختلفة مثل الأندية العلمية والثقافية والمشاريع المجتمعية، مما يوفر للطلاب فرصا لتطوير مهاراتهم القيادية والتنظيمية ويشجعهم على التفكير النقدي والتعاون الجماعي.

من ناحية أخرى، يتيح نظام "ل.م.د" للطلاب الانتقال بين الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة، مما يوفر لهم فرصا للاستفادة من بيئات تعليمية متنوعة ويعزز التفاعل مع طلاب وأساتذة من خلفيات أكاديمية متنوعة، كما يساهم النظام في تحديث المناهج الدراسية بشكل مستمر لتواكب التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة مما يضمن للطلاب الحصول على أحدث المعارف وأدوات البحث المتطورة.

كل هذه الجوانب تعمل بشكل تكاملي على رفع وتنمية مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وتساهم في إعداد جيل قادر على التعامل مع تحديات المستقبل واتخاذ قرارات مستنيرة بناء على تحليل نقدي للمعلومات والبيانات المتاحة.

وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة السر والسيد (2018) التي أسفرت نتائجها أن طلاب جامعة حائل يتمتعون بقدرة مرتفعة على التفكير الناقد ، ودراسة المشني الغامدي (2020) أظهرت نتائجها عن وجود درجة عالية في التفكير الناقد، ومن الدراسات المؤيدة للنتائج المتحصل عليها أيضا دراسة العنزي (2006) التي هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين المتواجدين في المدارس الاعتيادية النظامية بالمرحلة المتوسطة والابتدائية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة

الموهوبين، وكذلك دراسة (DIXON 2004) بينت نتائجها أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة كان بدرجة مرتفعة، وأكثر المهارات التي تحسنت مهارات التحليل والاستنتاج. كما اتفقت مع دراسة دوار (2017) التي أظهرت نتائجها وجود ارتفاع في مستوى سلوك التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة

بينما جاءت دراسة فطوم حوة (2022) متعارضة مع نتائج الدراسة الحالية والتي بدورها توصلت إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية متوسط، وكذلك دراسة الشرقي (2005) حيث توصلت إلى أن مستوى التفكير الناقد متوسط، كما تعارضت مع دراسة مرعي ونوفل (2007) التي بينت نتائجها أن درجة استهلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً وكذلك دراسة عفانة (1998) والتي ظهرت نتائجها أن مستوى مهارات التفكير لدى عينة الدراسة قد وصل إلى (0.61) وهو أدنى من مستوى التمكن المقبول في مثل هذه المرحلة والذي يساوي (0.81) على الأقل، ودراسة جاري ولعيس واسعادي (2021) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة منخفض في الأبعاد (الاستنباط، الاستنتاج والتفسير)، ومتوسط في بعد (معرفة الافتراضات) ومرتفع في (بعد المناقشة).

3. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

إجابة عن فرضية الدراسة الثالثة التي نصت على: توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. حيث قمنا بحساب قيمة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الخطية والذي قدر بـ (0.169) عند مستوى دلالة (0.05)، ما يؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة إحصائياً بين التعلم التشاركي القائم في بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد لدى عينة من الطلبة الجامعيين (محمد خيضر بسكرة)، وتفيد هذه النتيجة أنه كلما زاد استخدام الطالب الجامعي لاستراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية كلما زاد مستوى التفكير الناقد لديه، كما تشير هذه النتائج إلى أن زيادة استخدام الطلاب الجامعيين لاستراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يرتبط بشكل مباشر بتحسين مستوى التفكير الناقد لديهم، إذ لا يمكن للتفكير الناقد أن ينمو من فراغ بل يحتاج إلى بيئة تعليمية ملائمة تتيح اكتسابه وتنميته وممارسته بشكل فعال.

في هذا السياق، اتجهت الجامعات إلى تبني أساليب واستراتيجيات تدريس مبتكرة تستثير التفكير الناقد لدى الطلاب ومن أبرز هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني التي توفر بيئة تعليمية تفاعلية تشجع على تنوع الأساليب والأنشطة التعليمية مما يمكن الطلاب من تبادل الأفكار والآراء مع زملائهم بشكل مستمر، هذا التبادل يعزز قدرتهم على تحليل المعلومات، تركيب الأفكار، ممارسة النقد البناء، وتقييم البيانات بناء على حجج منطقية، فمن خلال هذه الأنشطة يتعزز فهم الطلاب للمحتوى الدراسي بشكل أعمق حيث

تساهم البيئة التشاركية في تحويل الطالب من مجرد متلق سلبي للمعلومات إلى مشارك نشط في عملية التعلم من خلال استخدام التقنيات والأدوات التعليمية الحديثة وتتمثل في الكتب الإلكترونية، المواقع الإلكترونية والمدونات والخرائط الذهنية الإلكترونية، التي تجعل عملية التعليم أكثر جذبا وتفاعلية، هذه الأدوات التعليمية الحديثة لا تقتصر على تيسير وصول الطالب إلى المعلومات بل تتيح له الفرصة للمشاركة الفعالة مما يعزز قدراته على التفكير النقدي والتحليلي.

كما ترى الباحثة أن التعاون والتفاعل بين الطلاب في بيئة إلكترونية يعزز من قدرتهم على مناقشة الأفكار المختلفة وتحليل صحتها، ويسهم ذلك في تطوير مهارات التفكير الناقد من خلال التحقق من صحة المعلومات وتقديم حلول مبتكرة استنادا إلى استدلالات منطقية مدعومة بالأدلة، إضافة إلى ذلك توفر هذه البيئة التعليمية إمكانية الحصول على تغذية راجعة فورية، مما يسهم في تحسين جودة التفكير واتخاذ القرارات لدى الطلاب وبالتالي رفع مستوى التفكير الناقد لديهم.

ومن جهة أخرى فمن يمتلك القدرة على استخدام وتوظيف الأدوات والوسائل والتقنيات التكنولوجية التي تواكب متطلبات العصر في مجال التعليم سوف يكون له تأثير جيد في تنمية مهارات التفكير وبالتالي يرتفع مستوى التفكير الناقد لديه بحكم أنه سوف يعرف طريقة إعطاء الأحكام وفحص المادة والتقييم الدقيق للمقدمات والأدلة واتخاذ القرارات الصحيحة بناء على تحليل منطقي وعقلاني.

ولا مناص من القول إن التعليم في بيئات افتراضية باستخدام استراتيجيات تعلم حديثة يساهم في تنمية التفكير الناقد بشكل مباشر من خلال الأنشطة التفاعلية التي تتطلب مشاركة فعالة من الطلاب، إذ يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض لتحقيق الأهداف التعليمية وهو ما يساعد في تنشيط التفكير الناقد، كما أن هذه الاستراتيجيات تهدف إلى تعزيز الفهم العميق للمادة الدراسية حيث يتم استثمار المناقشات والحوارات بين الطلاب وبعضهم البعض وبينهم وبين الأساتذة مما يساهم في توليد الأفكار وتحفيز التفكير الناقد.

وفي هذا السياق، تساهم استراتيجيات التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية على تطوير قدرات الطلاب التحصيلية من خلال تفاعلهم مع مصادر المعرفة المختلفة وتبادل الخبرات والمعلومات، كما تعزز هذه الاستراتيجية من الاستقلالية والمسؤولية لدى الطلاب من خلال تعزيز دورهم كمتعلمين نشطين يشاركون بفعالية في العملية التعليمية ويتحملون مسؤولية تعلمهم الفردي والجماعي.

إضافة إلى ذلك، تعمل البيئة التعليمية الافتراضية على كسر الحواجز التقليدية للتعليم، حيث توفر مرونة كبيرة في التعلم من أي مكان وفي أي وقت وهو ما يلبي احتياجات الطلاب الشخصية وظروفهم المختلفة ومن هنا يتعلم الطلاب أساليب البحث العلمي واتخاذ القرارات المناسبة بناء على تحليل منطقي ودقيق للمعلومات.

إذ تهدف استراتيجية التعلم التشاركي إلى تطوير التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين وبالتالي إعدادهم ليكونوا متعلمين فاعلين وقادرين على مواجهة تحديات المستقبل بكل كفاءة.

في حين تغزو الباحثة وجود علاقة طردية ضعيفة ما بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد، رغم أن التقدم التكنولوجي الهائل في مجالات العلم والمعرفة قد أتاح للطلاب الوصول إلى كميات ضخمة من المعلومات إلا أن التحدي الحقيقي يكمن في القدرة على التعامل مع هذه المعلومات بشكل فعال واستخدامها لتحقيق التقدم والفائدة المرجوة، ولكن بغض النظر عن هذا نجد التربويون يواجهون صعوبة في كيفية تفعيل هذه المهارات والاتجاهات، ففي الوقت الحالي لم تعد المعلومة في حد ذاتها تمثل أهمية خاصة إلا بقدر أعمال الفكر فيها، واستخلاص الجديد منها.

وتؤكد الباحثة أن السبب الرئيسي في ضعف العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم التشاركي في البيئات الافتراضية والتفكير الناقد يعود إلى حداثة هذا النوع من التعليم، فالعديد من الطلاب ما زالوا يفتقرون إلى المعرفة الكافية بهذا النمط التعليمي، إضافة إلى غياب الوعي الكامل بأهمية التعليم الافتراضي، كذلك هناك نقص في عدد المختصين والمدرسين القادرين على توجيه الطلاب والأساتذة في استخدام هذه الأدوات بشكل فعال، كما تلاحظ الباحثة أن معظم البرامج والأنظمة التعليمية التي تستخدم في التعليم الافتراضي غير واضحة أو محدودة وهو ما يزيد من صعوبة تطبيق هذا النوع من التعليم بالشكل الأمثل.

من جانب آخر، نجد الأساتذة في العديد من الأحيان يلتزمون بنقل محتوى المنهج الدراسي كما هو دون توجيه الطلاب نحو التفكير الناقد المستمر، وفي كثير من الحالات يقتصر الهدف من العملية التعليمية على تحقيق الاستيعاب الأساسي للمعلومات وهو ما يعتبر أدنى مستويات التفكير، ويرجع هذا إلى عدم وجود كفاءة كافية لدى بعض الأساتذة في استخدام الأدوات التعليمية الافتراضية مما يجعل الطلاب غير مدركين للعلاقة بين ما يدرسونه وبين ما يعيشونه من مواقف وأحداث يومية وتحديات لمواكبة تطورات العصر، وبالتالي يظل الطلاب في حالة من الانفصال بين ما يتعلمونه في البيئة الافتراضية وبين متطلبات الحياة الواقعية.

أما عن العوائق التقنية، فتعتبر الباحثة أن نقص البنية التحتية الملائمة يعد من أهم الأسباب التي تحد من فعالية التعليم الافتراضي وتضعف العلاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي في البيئات الافتراضية والتفكير الناقد، إذ تعد الفجوة الرقمية من العوامل الرئيسية التي تؤثر في جودة التعليم الافتراضي حيث تختلف جودة خدمات الإنترنت ومدى تغطيتها الجغرافية بين المناطق المختلفة مما يحد من إمكانية الوصول المتكافئ إلى التعليم الرقمي في بعض المناطق، فوجود تفاوت كبير في جودة الإنترنت يخلق فجوة في الفرص التعليمية وهو ما يؤثر سلباً على قدرة الطلاب على المشاركة في الأنشطة التعليمية التي تعتمد بشكل أساسي على التكنولوجيا، فالفجوة الرقمية تؤدي إلى صعوبة في تفاعل الطلاب مع المعلم ومع زملائهم إذ لا يمكن للطلاب الذين يعانون من ضعف الاتصال بالإنترنت الوصول بسهولة إلى المحتوى الرقمي أو المساهمة في الأنشطة التشاركية على المنصات التعليمية.

كما أن نقص المعدات اللازمة مثل الحواسيب الشخصية وأجهزة الاتصال الحديثة، بالإضافة إلى غياب القاعات المتخصصة وقاعات التدريب المناسبة لتدريب الطلاب والمعلمين على استخدام التقنيات الحديثة يسهم في تعميق هذه الفجوة، وكل هذه العوامل تجعل البيئة التعليمية الرقمية غير متاحة للكثير من الطلاب مما يضعف من فرصهم في الاستفادة الكاملة من التعليم الرقمي الافتراضي، هذا بالإضافة إلى المشكلات التقنية المتكررة مثل تعطل الأنظمة أو صعوبة الوصول إلى الموارد التعليمية مما يؤدي إلى شعور الطلاب بالإحباط ويؤدي هذا الإحباط إلى تراجع مستوى اهتمامهم بالتعليم الافتراضي، مما يقلل من جاذبيته وفاعليته خاصة في حال عدم وجود دعم فني مناسب أو تدريب كاف للطلاب والأساتذة على كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية. وبناء على هذه المعطيات، فإن الباحثة ترى أن هذه العوائق التقنية والهيكلية تضعف من العلاقة الطردية بين التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية وبين التفكير الناقد.

زد إلى ذلك البعد اللغوي الذي يعد من العوامل المعرقة إذ أن معظم المصادر الإلكترونية والدورات التدريبية المتاحة على الإنترنت تقدم باللغات الأجنبية، مما يصعب على العديد من الطلاب غير المتقنين لهذه اللغات الاستفادة منها، وبالتالي يحرمهم من الفرص التعليمية التي توفرها هذه التقنيات.

من جانب آخر، تشير الباحثة إلى وجود فروق فردية بين الطلاب في تفضيلاتهم التعليمية فبعض الطلاب يفضلون العمل الفردي مما قد يحد من مشاركتهم في الأنشطة التشاركية عبر الإنترنت، وهناك أيضاً طلاب لا يمتلكون روح العمل الجماعي وهو ما يؤثر على تفاعلهم مع الزملاء في الأنشطة المشتركة عبر الفصول الافتراضية، وهذا أيضاً يضعف العلاقة الموجودة بين التعلم التشاركي في البيئات الافتراضية والتفكير الناقد.

أما بالنسبة لأدوار المعلمين في هذا النوع من التعليم، فتلاحظ الباحثة أن هناك نقصا في التفاعل المباشر بين المعلم والطلاب مما يجعل المعلم يشعر بأن دوره قد أصبح ثانويا أو محدودا، هذا التغيير في الدور قد يضعف من دافعية المعلم وبالتالي يؤثر في جودة التفاعل مع الطلاب، إذ يصبح من الصعب عليه مراقبة تقدم الطلاب وتقديم التوجيه الفوري بشكل فعال كما كان في الفصول التقليدية، وهذا بدوره أيضا يضعف العلاقة بين التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية والتفكير الناقد.

ومن جانب آخر مازال هناك عدد من الطلاب يفضلون الطريقة الاعتيادية في حضور المحاضرات ومتابعة الدروس من الكتب الجامعية بدلا من الاعتماد الكلي على الوسائط الرقمية، وهذا التوجه قد يكون ناتجا عن القلق والملل الذي يشعر به الطلاب في بيئات التعلم الافتراضية حيث يواجه البعض منهم مشاعر الضياع والارتباك أو حتى العزلة نتيجة لعدم التفاعل الشخصي المباشر مع المعلم وزملائهم، كما أن كثرة استخدام الأجهزة الإلكترونية والجلوس لفترات طويلة أمام الحاسوب قد يؤدي إلى الشعور بالتعب والإرهاق لبعض الطلاب، مما قد يؤثر سلبا على قدرتهم على المشاركة بشكل فعال في الأنشطة الدراسية، وبالتالي ينخفض مستوى التفكير الناقد لديهم.

وبالنظر إلى هذه النتيجة نجد أنها تتفق مع النتائج المتوصل إليها في بعض الدراسات التي تناولت علاقة التفكير الناقد مع بعض المتغيرات كمحتوى وسائط التواصل الاجتماعي، أساليب التدريس، ومهارات التفكير ما وراء المعرفة، والذكاء الاجتماعي مثل دراسة سليمان (2018) التي بينت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التعامل مع محتوى رسائل وسائط التواصل الاجتماعي والقدرة على التفكير الناقد لدى طلاب جامعة حائل، مما يعني وجود تلازم بين التعامل مع محتوى رسائل التواصل الاجتماعي والقدرة على التفكير الناقد حيث أن قيمة الارتباط قدرت بـ (0.582) عند قيمة احتمالية بلغت (0.001)، ودراسة الدباس (2018) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الناقد واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، كذلك تتفق مع دراسة شطة وبوفاتح (2020) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث قدر معامل الارتباط بـ (0.558) بمستوى دلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، ودراسة عسقول (2009) والذي يبين أن مستوى الدلالة للعلاقة بين فقرات المقياس الأول (المواقف السلوكية) وفقرات التفكير الناقد يساوي (0.006)، وهو أقل من (0.05)، وكذلك بلغت قيمة مستوى الدلالة بين فقرات المقياس (المواقف السلوكية اللفظية) وفقرات التفكير الناقد يساوي (0.000) وهو أقل من مستوى معنوية (0.05) وكذلك الدلالة بين مستوى الدلالة بين جميع فقرات الذكاء الاجتماعي وفقرات التفكير الناقد (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية

ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة عند مستوى دلالة (0.05) وكذلك تتفق مع دراسة (Shaabani, F, Maktabi, H, Yeylagh, Shehni, M 2012) التي بينت نتائجها أن الإبداع ومكوناته أي المرونة والطلاقة والتفصيل وكذلك الفاعلية الذاتية الأكاديمية، كانت لها علاقة إيجابية وهامة بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى، كما أشارت دراسة ابراهيم الرشيدى (2018) أن هناك أثر لطريقة التعلم التشاركي في العلوم في تنمية مهارات التفكير بما فيها التفكير الناقد، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التي درست باستخدام التعليم التشاركي، مقارنة بطلبة المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

كما تعارضت نتائج الدراسة مع دراسة فطوم حوة (2022) التي بينت نتائجها عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي والتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة الجلفة، ودراسة سلطاني (2013) التي أسفرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01) وبين الكفاءة الذاتية لأساتذة الاجتماعيات وبين تنميتهم للتفكير الناقد لدى التلاميذ.

4. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

إجابة عن فرضية الدراسة الرابعة التي نصت على أنه توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتعرف على الافتراضات في مقياس التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الخطية في مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ودرجاتهم على بعد التعرف على الافتراضات والذي قدر بـ (0,165) بمستوى دلالة (0,05) وهذا يدل على علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة إحصائيا بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الافتراضات لدى عينة من طلبة الجامعة (محمد خيضر بسكرة).

وتعزو الباحثة ذلك إلى: الانفجار المعرفي السريع وتأثيره على التعليم إذ جعل المعلومات تتضاعف بوتيرة غير مسبوقة، هذا ما جعل الجامعة باعتبارها مؤسسة تعليمية رائدة إلى مواكبة هذا التغير من خلال إعادة التفكير في الأساليب التعليمية التقليدية ومحاولة تبني أساليب وطرق واستراتيجيات تعتمد على التكنولوجيا الحديثة، ويعد التعلم في البيئات الافتراضية إحدى الاستجابات الرئيسية لهذا التحدي المعرفي، إذ أن هذا النوع من التعلم يسمح بتقديم محتوى تعليمي مرن وقابل للتعديل يتيح للطلاب الوصول إلى موارد تعليمية متنوعة عبر الإنترنت من أي مكان وفي أي وقت، وهذا الكم الهائل من المعلومات المتاح للطلاب يدفعهم بشكل مستمر إلى إعادة تقييم المفاهيم والمعلومات التي يتلقونها، فالتعرض لمصادر متعددة ومتنوعة من المعلومات يضع الطلبة أمام تحد كبير يتطلب منهم اتخاذ قرارات سريعة بشأن اختيار أدق وأبسط المعلومات المتاحة، هذه العملية تتطلب

أنشطة ذهنية حيث يجب على الطالب وضع افتراضات متعددة حول محتوى المعلومات المتوفرة وفحص نتائج كل افتراض بشكل دقيق، وعند بحثهم في هذا الكم الهائل من المعلومات يكون لا بد عليهم من التفكير العميق قبل أن يتمكنوا من اختيار المعرفة التي تتناسب مع احتياجاتهم وتوجهاتهم الأكاديمية، إذ أن استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية تتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة كالمندبات والمناقشات التي تمكن الطالب من طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار وتبادل الآراء حول المواضيع المطروحة كذلك المجموعات التعاونية والمدونات والتي كلها تلعب دورا حاسما في تطوير مهارة التعرف على الافتراضات، فتعرض الطالب مثلا لوجهات نظر مختلفة يوسع أفاق تفكيره مما يجعله أكثر قدرة على رؤية الأمور من زوايا متعددة وتحديد الافتراضات الكامنة وراء وجهة كل نظر، كما تساهم هذه الاستراتيجية في تعزيز التنوع الثقافي حيث توفر للطلاب الفرصة للتفاعل مع زملائهم من خلفيات ثقافية وتجريبية مختلفة فيصبح التواصل عبر الحدود الجغرافية أسهل مما يسمح للطلاب بالانخراط في مناقشات وفعاليات تعليمية تضم مجموعة واسعة من وجهات النظر والتجارب الحياتية فعندما يتعرض الطالب لمعلومات جديدة ومتناقضة مع معتقداته، فإن ذلك يدفعه إلى إعادة تقييم هذه المعتقدات وتحديد الافتراضات التي تقوم عليها، كما يعمل هذا النوع من التعليم على تحسين مهارات التحليل النقدي من خلال التعامل مع معلومات متنوعة تطور مهارات الطالب في تحليل المعلومات مما يجعله أكثر قدرة على تمييز الحقائق عن الآراء والافتراضات.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة محمد عمار هادي (2013) التي بينت أن برامج كليات التربية تساهم بشكل مباشر على امتلاك الطلبة المطبقين لمهارات التفكير الناقد والتي تسهم في تأهيل مدربين أكفاء يمتلكون نوعا مهما من أنواع التفكير هو التفكير الناقد واحتلت معرفة الافتراضات المرتبة الأولى بوسط مرجح قدر بـ (0.66)، واتفقت مع دراسة الغامدي (2020) التي أسفرت نتائجها أن أبعاد تقدير توافر مهارات التفكير الناقد بدرجة عالية لدى الطلاب الموهوبين حيث جاءت مهارة الافتراضات بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (6.67) بدرجة عالية وبنسبة أهمية (66.7)، كما اتفقت مع دراسة أبو زيد (2018) التي كشفت نتائجها عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام المدونات الالكترونية في تدريس مساق مبادئ في التربية في تنمية مهارة بعد الافتراضات للتفكير الناقد، واتفقت مع دراسة العكول والسعودي (2016) التي كشفت نتائجها عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي القائم على مبادئ RISK في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

كما تعارضت هذه الدراسة مع دراسة الجعافرة والخرابشة (2008)، والتي أشارت نتائجها إلى تدني واضح لدرجات العينة في المجموع الكلي ولكل مهارة على حدة على المقياس المطبق، وكذلك دراسة الغامدي وعافشي

(2018) التي أظهرت نتائج دراستها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد الكلي وكل من مستوى التعرف على الافتراضات وتقويم المناقشات والتفسير والاستنباط والاستنتاج تعزى لطريقة التدريس

5. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

إجابة عن فرضية الدراسة الخامسة التي نصت على أنه توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفسير في مقياس التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الخطية في مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ودرجاتهم على بعد التفسير والذي قدر بـ (0,125) بمستوى دلالة (0,07) وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = (0.05)$ ، ومنه نرفض الفرض الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد التفسير لدى عينة من طلبة الجامعة (محمد خيضر بسكرة).

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى: أن رغم التحولات الجذرية التي شهدتها التعليم الجامعي بفضل التطور المتسارع للتكنولوجيا، إلا أنه أبرز تحديات جديدة ومن بينها ضعف مهارة التفسير لدى الطلبة.

ويعد التعلم في بيئات تشاركية إلكترونية أحد الأسباب التي تضعف مهارة التفسير لدى الطالب الجامعي إذ أن هذا النوع من التعليم الذي يوفر بيئات تعليمية تفاعلية جعل الطالب يعتمد اعتماد مفرط على المعلومات الجاهزة من خلال سهولة الوصول إلى المعلومات عبر الانترنت، وذلك من خلال المنتديات والمجموعات النقاشية فالنقاشات المفتوحة في بعض المنتديات مثلاً تجعل الطالب يميل إلى تقديم إجابات مبسطة أو اقتباسات مباشرة من المصادر دون تحليل عميق للموضوع، كما تسهم الأنشطة الجماعية في بعض منصات التعليم الإلكتروني في تعزيز هذا النمط من التفكير المقتصر على الاستهلاك دون الفهم العميق، ففي المشاريع الجماعية قد يكتفي بعض الطلاب بالاعتماد على زملائهم في الفريق لإتمام المهام مما يقلل من فرصهم في التفاعل المباشر مع البيانات وتحليلها بشكل مستقل، هذه الظاهرة تتفاقم عندما تطرح أسئلة قصيرة تتطلب إجابات سريعة على منصات التعليم حيث لا يمنح الطلاب الوقت الكافي لتقديم تفسيرات شاملة أو استكشاف موضوعات أوسع.

وتفسر الباحثة أيضاً عدم وجود علاقة بين التعلم التشاركي في البيئات الافتراضية ومهارة التفسير قد تعزى أيضاً إلى تأثير الضغوط الاجتماعية التي يعاني منها الطلاب، فقد يشعر الطالب بضغوط للتوافق مع آراء الأغلبية في النقاشات الإلكترونية مما يقلل من قدرته على التفكير النقدي المستقل وتقديم تفسيرات مبتكرة تتسم

بالعمق والتميز، علاوة على ذلك هناك من الطلبة من يجد صعوبة في التواصل الفعال فعدم القدرة على شرح الأفكار بوضوح يؤثر على التواصل مع الآخرين في المجال الأكاديمي.

كما تلاحظ الباحثة، أن التعليم الافتراضي قد ركز على الكم دون الاهتمام الكافي بالجودة وهذا قد يؤدي إلى تدني مهارة التفسير لدى الطلاب، ففي العديد من بيئات التعلم التشاركي يطلب من الطلاب المشاركة بشكل مستمر أو تقديم إجابات متكررة دون أن يكون هناك تركيز على تحسين مستوى التفكير أو تطوير مهارات التفسير المعمقة، هذا النوع من التفاعل قد يفضي إلى تدهور نوعية الإجابات بحيث تصبح سطحية أو مقتصرة على الاستعراض دون أن تحمل تحليلاً دقيقاً للموضوع.

من جهة أخرى، يعاني التعليم في هذه البيئات من تقليص فرص التعلم المستقل، الذي يعد من الركائز الأساسية لتطوير مهارة التفسير، فالتعلم المستقل يعتمد بشكل كبير على قدرة الطالب على استيعاب المعلومات الجديدة وربطها بما يمتلكه من معرفة سابقة، وهي عملية تتطلب مستوى عميقاً من الفهم والتفسير وفي غياب هذه الفرص يجد الطالب نفسه محاصراً في دائرة من التفاعل الجماعي السطحي بعيداً عن تطوير مهاراته التحليلية الخاصة.

كما أن من بين الأسباب الأخرى التي تواجه تقييم مهارات التفسير في هذه البيئات التعليمية هو صعوبة قياس عمق التفكير لدى الطلاب، فوجود مئات الطلاب في المنتديات الإلكترونية أو المجموعات النقاشية يجعل من الصعب على الأساتذة تقييم مدى تطور التفكير النقدي لدى كل طالب على حدة، هذا القصور في التقييم قد يؤدي إلى تراجع دافع الطلاب حيث لا يشعرون بالحاجة إلى تقديم تفسيرات شاملة أو مفصلة إذ يتعذر عليهم الحصول على تقييمات دقيقة لمدى فهمهم العميق للموضوعات المدروسة.

وافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الخيري (2022) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية وبعد التفسير في اختبار التفكير الناقد حيث وصل معامل الدلالة الإحصائية في بعد التفسير إلى (0.10) وهي قيمة غير دالة احصائياً، وتتفق هذه الدراسة كذلك مع دراسة الملحم (2023) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير الناقد في بعد التفسير مما يدل على عدم وجود أثر للبرنامج الإثرائي القائم على التقييم الدينامي.

كما تعارضت نتائج الدراسة مع دراسة زناتي (2013) التي أسفرت نتائجها أن قيمة ت (4.16) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا ما يبين أن هناك فروق بين متوسطات درجات المجموعات في اكتساب مهارة التفسير وذلك لصالح تلاميذ الأساتذة خريجي الجامعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا الأخير (18.62) بانحراف معياري قدر بـ (5.22) كما بلغ المتوسط الحسابي لأداء التلاميذ خريجي المدرسة العليا للأساتذة (16.54) وبانحراف معياري قدر بـ (8.25).

6. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

إجابة عن فرضية الدراسة الرابعة التي نصت على أنه " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط في مقياس التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الخطية في مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ودرجاتهم على بعد الاستنباط والذي قدر بـ (0,156) بمستوى دلالة (0,05) وهذا يدل على علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة إحصائيا بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط لدى عينة من طلبة الجامعة (محمد خيضر بسكرة).

قد تعزى الباحثة ذلك: إلى الخصائص المميزة للتعليم الافتراضي، حيث يتمتع هذا النوع من التعليم بقدرة فريدة على دعم وتنمية مهارة الاستنباط لدى الطلاب، فالتعليم الافتراضي لا يقتصر فقط على تقديم المعرفة بل يعمل على تعزيز مهارات التفكير النقدي والتحليلي من خلال تفاعل الطلاب مع المحتوى والأقران في بيئة رقمية ولعل أبرز ما يميز التعليم الافتراضي هو قدرته على تضمين مهارة الاستنباط كمهارة واضحة ومحددة، ما يجعل من السهل تقييم وتطوير هذه المهارة لدى الطلاب.

ويعد التعليم الافتراضي أكثر ملاءمة لهذه الفئة من الطلاب نظرا لأنه يتعامل مع جوانب هامة ومؤثرة في أسلوب تعلمهم، ويعتمد هذا الأخير بشكل كبير على الاستفادة من التكنولوجيا في عملية التعلم مما يتيح للطلاب فرصة التفاعل مع المحتوى التعليمي بأسلوب مبتكر، إذ إن التركيز على الاستثارة التكنولوجية أثناء التعلم له تأثير إيجابي ملموس على الطلاب حيث يعزز من مشاركتهم وتفاعلهم مع الدروس بشكل أكبر ويزيد من اهتمامهم بالمحتوى التعليمي، كما أن هذا النوع من التعليم يوفر بيئة ديناميكية تتيح لهم الوصول إلى مصادر متنوعة للمعلومات مما يساهم في تعزيز تجربتهم التعليمية وتحفيزهم على التفكير النقدي.

علاوة على ذلك، تعد استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية من أبرز الأدوات التي تساهم في تطوير مهارة الاستنباط من خلال تقديم مشكلات تعليمية تشجع الطلاب على التفكير بشكل نقدي وتحليل المواقف، كما توفر هذه البيئة التعليمية فرصا فريدة للطلاب لدراسة مشكلات معقدة تتطلب التوصل إلى

استنتاجات منطقية، فالطلاب يتعاونون مع زملائهم في مجموعات افتراضية لدراسة حالات معينة أو حل مشكلات محددة ما يعزز من قدرتهم على تحديد المشكلات، تحليل أسبابها، ثم استنباط حلول ملائمة، وتساهم هذه الأنشطة في تشجيع الطلاب على التفكير الاستنباطي وتطبيقه في سياقات متعددة حيث يعمل الطلاب على تفسير المعلومات بشكل منطقي وربطها مع الاستنتاج نتائج دقيقة، كما أن بيئة التعلم الافتراضي تعزز من التفاعل بين الطلاب مما يتيح لهم فرصة لمراجعة أفكار الآخرين، طرح الأسئلة، ومناقشة الحلول المقترحة، وهذا التفاعل الجماعي يساهم في تحسين قدرة الطلاب على تحليل البيانات واستخلاص النتائج الدقيقة بناء على المناقشات المستمرة.

ولا مناص من القول أن استخدام الأدوات الرقمية مثل المنتديات والمنصات التعليمية والمدونات الإلكترونية يمنح الطلاب مساحة واسعة للنقاش والتفاعل مما يعزز قدرتهم على مهارة الاستنباط، وبالتالي يمكن القول أن التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية لا يقتصر فقط على تحفيز العمل الجماعي بل يربط بين التعاون مع الأقران وتنمية مهارة الاستنباط بشكل فعال.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الدباس (2018) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية المعرفة بأنواعها وبين الاستنباط، وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة التي تشير نتائجها إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى $a = 0.05$ في أداء عينة الدراسة في مهارة الاستنباط على بطاقة ملاحظات مهارات التفكير الناقد البعدية تبعا لمتغير الدراسة (المدونات الإلكترونية)، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (27.866) بمستوى دلالة $a = 0.000$ وهي قيمة دالة احصائية، مما يعني وجود أثر للتدريس باستخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارة الاستنباط لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

7. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة :

إجابة عن فرضية الدراسة السابعة التي نصت على أنه توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنتاج في مقياس التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الخطية في مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ودرجاتهم على بعد الاستنتاج والذي قدر بـ (0,123) بمستوى دلالة (0,08) وهي أكبر من مستوى الدلالة $a(0.05)$ ، ومنه نرفض الفرض الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الاستنتاج لدى عينة من طلبة الجامعة (محمد خيضر بسكرة).

ترجع الباحثة السبب في غياب العلاقة بين استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية ومهارة الاستنتاج إلى مجموعة من العوامل التي تتداخل مع بعضها البعض، إذ تعتبر مهارة الاستنتاج من المهارات

المعقدة التي تتطلب عمليات ذهنية دقيقة مثل استخراج العلاقات المنطقية بين المعلومات وتحليل الأدلة والافتراضات، هذه العمليات تحتاج إلى تدريب مستمر وتطبيق عملي وهو ما قد يشكل تحدياً للطلاب حيث نادراً ما يمارس هذا النوع من التفكير في الحياة اليومية، كما أن المدرسين أنفسهم قد يواجهون صعوبة في تدريب الطلاب على هذه العمليات نظراً لتعقيدها وندرة الفرص لممارستها، كما يعتبر نقص الخبرات السابقة لدى الطلاب أحد العوامل المؤثرة، فلتطوير مهارة الاستنتاج يحتاج الطالب إلى قاعدة معرفية واسعة يستطيع البناء عليها لاستخلاص استنتاجات منطقية إلا أن بعض الطلاب قد يفتقرون إلى هذه الخلفية المعرفية التي تسهل ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.

علاوة على ذلك، يعد نقص التدريب على التفكير الناقد من أبرز العوامل التي تحد من قدرة الطلاب على الاستنتاج، فالتفكير النقدي والتحليلي يشكل أساساً مهارياً وحيوياً في عملية الاستنتاج لكن بعض البرامج التعليمية لا تركز على تدريب الطلاب على هذه المهارات بشكل كافٍ، وعليه قد يجد الطالب الذي لم يتعود على التفكير الناقد صعوبة في فهم كيفية تحليل المعلومات واستخلاص الاستنتاجات منها.

يضاف إلى ذلك تأثير الضغط الأكاديمي، حيث يتجه العديد من الطلاب إلى حفظ المعلومات بدلاً من تطوير مهارات التفكير المعقدة بسبب ضغوط الامتحانات واختبارات الأداء، هذا الضغط يقلل من الوقت والفرص المتاحة لممارسة مهارات التفكير الاستنتاجي، وفي هذا السياق لا يتوفر الكثير من الوقت للطلاب لتدريب أنفسهم على هذا النوع من التفكير المعقد مما يؤدي إلى إعاقة تطوير مهارة الاستنتاج، كما أن ضعف المهارات اللغوية يشكل أيضاً عائقاً كبيراً في هذا المجال، حيث ترتبط مهارة الاستنتاج ارتباطاً وثيقاً بقدرة الطالب على فهم النصوص والتعبير عن أفكاره بوضوح لذا إذا كان الطالب يعاني من صعوبة في استيعاب النصوص أو عدم قدرته على التعبير بشكل دقيق فإن ذلك سيؤثر سلباً على استنتاجاته مما يعوق عملية التفكير التحليلي.

أما فيما يتعلق بالتعلم التشاركي في البيئة الافتراضية فقد تكون البيئة الرقمية تحدياً آخر للطلاب في اكتساب مهارة الاستنتاج، إذ يفتقر العديد من الطلاب في التعليم الافتراضي إلى التفاعل الشخصي المباشر مع المعلمين وزملائهم وهو ما يعتبر عنصراً أساسياً في تنمية مهارة الاستنتاج، إذ أن هذا النوع من التفاعل يوفر للطلاب فرصة فورية لطرح الأسئلة، مناقشة الأفكار، والتوصل إلى استنتاجات جماعية، وعليه فإن غياب هذا التفاعل المباشر قد يحد من دافع الطلاب لتحسين مهاراتهم الاستنتاجية.

كذلك تواجه البيئة الافتراضية تحديات تقنية مثل مشاكل الاتصال بالإنترنت أو صعوبة استخدام بعض الأدوات الرقمية مما يؤدي إلى تشتيت انتباه الطلاب ويحد من قدرتهم على التركيز على تعلم مهارات التفكير

المعقد، إضافة إلى ذلك يمكن أن يجد الطلاب صعوبة في التكيف مع المنصات الرقمية المستخدمة في التعليم الافتراضي.

ومن جانب آخر، يقتصر المحتوى التعليمي في العديد من حالات التعليم الافتراضي على النصوص والفيديوهات مما يقلل من التفاعل الحيوي مع المحتوى مثل المناقشات المباشرة أو الأنشطة العملية التي تحفز التفكير الاستنتاجي، علاوة على ذلك قد يكون الدعم الشخصي للطلاب في هذه البيئة محدودا وهو ما يعيق إمكانية الطلاب في الحصول على شرح إضافي أو توجيه حول كيفية استنتاج المعلومات أو التعامل مع المشكلات المعقدة، زد إلى ذلك قد يواجه المعلمون في بيئات التعلم الافتراضية صعوبة في متابعة تقدم الطلاب بشكل مستمر، مما يجعل من الصعب تحديد المواضيع أو المهارات التي يواجه فيها الطلاب صعوبة مثل مهارة الاستنتاج وهذا بدوره يؤدي إلى عدم تقديم الدعم المناسب في الوقت المناسب لتحسين مهارات الطلاب.

من جهة أخرى تلاحظ الباحثة أن التعليم الافتراضي يواجه تحديا في توفير التغذية الراجعة الفورية على عكس الفصول الدراسية التقليدية التي يستطيع فيها الطلاب الحصول على ردود فعل سريعة من معلمهم بعد كل مهمة أو نشاط مما يساعدهم على تحسين أدائهم بشكل مباشر وفوري، هذه الملاحظات الفورية تعزز الفهم وتساعد في تطوير المهارات بشكل أسرع، أما في التعليم الافتراضي قد يصعب على الطلاب تلقي التعليقات بشكل فوري بسبب غياب التفاعل المباشر مع المعلم، مما يعني أن الطالب قد يضطر إلى الانتظار لفترة أطول للحصول على التغذية الراجعة، وهذا التأخير قد يحد من قدرة الطلاب على تحسين أدائهم بسرعة، وبالتالي يقلل من فرص التعلم والتطور المستمر.

أما فيما يتعلق باستراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي، فقد تكون النقاشات الجماعية أقل فعالية مقارنة بالتفاعل وجها لوجه، إذ يواجه الطلاب صعوبة في بناء استنتاجات من خلال نقاشات قصيرة أو غير منظمة مما يؤثر على قدرة الطلاب على تطوير مهارات الاستنتاج، إضافة إلى ذلك يمكن أن يواجه الطلاب صعوبة في تنسيق وتوزيع الأدوار داخل الفرق الافتراضية مما يؤدي إلى قلة التنوع في الأفكار والاستنتاجات.

علاوة على ذلك، قد يعاني بعض الطلاب من صعوبة في التعبير عن أفكارهم بوضوح في بيئات التعلم الافتراضية سواء عبر الكتابة أو الصوت وهو ما يحد من قدرتهم على إيصال استنتاجاتهم أو فهم استنتاجات الآخرين وهذا يقلل من جودة المشاركة التشاركية ويؤثر على تطوير مهارة الاستنتاج بين الطلاب.

وفي الختام، تشير الباحثة إلى أن هناك تفاوتات في أساليب التعلم والتفاعل بين الطلاب في بيئات التعليم الافتراضي، حيث يفضل بعض الطلاب التعلم بشكل مستقل بينما يفضل آخرون العمل الجماعي، هذا التفاوت في أساليب التعلم قد يزيد من صعوبة التنسيق بين الطلاب ويؤثر على فعالية الاستنتاج الجماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من زناتي (2013) والتي أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأساتذة المتكونين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وتلاميذ الأساتذة المتكونين خريجي الجامعة في درجة الاستنتاج وأن قيمة t (1.78) وهي غير دالة إحصائياً وهذا ما يبين أنه لا فروق بين متوسطات درجات المجموعات في اكتساب مهارة الاستنتاج، كما تتفق مع دراسة الغامدي وعافشي (2018) التي أظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد الكلي ومستوى الاستنتاج تعزى لطريقة التدريس.

كما تعارضت هذه الدراسة مع دراسة الطليحاني (2020) والتي أسفرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي درجات التلميذات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارة الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على الأثر الإيجابي لاستراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارة الاستنتاج، حيث كان متوسط درجات التلميذات للمجموعة الضابطة (9.30) أقل من متوسط درجات المجموعة التجريبية الذي قدر بـ (16.23)، كما تتعارض هذه الدراسة مع دراسة خناش محمد (2015) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة وذلك بالنسبة لمتغير البرنامج التعليمي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في مهارات التفكير الناقد وأن قيمته t قدرت بـ (6.95) وهي دالة عند مستوى (0.01).

8. تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

إجابة عن فرضية الدراسة الثامنة التي نصت على أنه توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وتقويم الحجج في مقياس التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الخطية في مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ودرجاتهم على بعد تقويم الحجج والذي قدر بـ (0,120) بمستوى دلالة (0,09) وهي أكبر من مستوى الدلالة $a(0.05)$ ومنه نرفض الفرض الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد تقويم الحجج لدى عينة من طلبة الجامعة (محمد خيضر بسكرة).

وقد تعزو الباحثة عدم وجود علاقة دالة بين التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية ومهارة تقويم الحجج إلى عدة عوامل متشابكة تتعلق بنوعية التفاعل والآليات التعليمية المتاحة، إذ أنه من المعروف أن التعليم التقليدي يوفر تفاعلاً مباشراً بين الطلاب والمعلمين سواء في المحاضرات أو النقاشات الصفية، وهو تفاعل يعزز قدرة الطلاب على تطوير مهارات تحليل الأفكار وتمييز الحجج القوية من الضعيفة، في حين أن البيئة الافتراضية غالباً ما تقتصر إلى هذا التفاعل المباشر حيث تقتصر التفاعلات في معظم الأحيان على منتديات النقاش أو

الكتب الإلكترونية أو المدونات أو الدروس المسجلة، هذه الأنماط التفاعلية المحدودة قد تقلل من فرص الطلاب في ممارسة تقويم الحجج بشكل عملي وديناميكي، إذ يمكن القول إن البيئة الافتراضية قد لا توفر للطلاب نفس الفرص التي يوفرها التعليم التقليدي للمشاركة في حوارات حية تشجعهم على تقييم الأفكار وتحليلها بشكل نقدي. إضافة إلى ذلك، يمكن للباحثة أن تشير إلى أن غياب التواصل الفعال في التعليم الافتراضي يشكل تحدياً آخر فحتى وإن كان التعليم الافتراضي يوفر للطلاب مرونة في الوصول إلى المحتوى إلا أن غياب التواصل الوجهي بين الطلاب والمعلمين قد يحد من قدرتهم على تقديم وتلقي التغذية الراجعة الفورية، حيث أن تقويم الحجج يتطلب في كثير من الأحيان تفاعلاً فورياً يسمح للطلاب بمناقشة وتحليل الحجج في الوقت الفعلي بينما قد يكون التواصل عبر الإنترنت بطيئاً أو غير فعال في بعض الحالات مما يؤدي إلى تعطيل عملية تطوير مهارات تقويم الحجج بشكل مناسب.

كما أن الاعتماد الكبير على التعلم الذاتي والمستقل في البيئات الافتراضية يمكن أن يكون عاملاً آخر في ضعف تطوير مهارة تقويم الحجج، إذ أنه في هذا النمط من التعليم يتوقع من الطلاب إدارة وقتهم وتنظيم دراستهم بأنفسهم وهو ما يحد من دور المعلم في توجيه الطلاب بشكل مباشر، وهذا التوجيه يعد من الأساسيات اللازمة لتطوير مهارات التفكير النقدي حيث يتطلب تقويم الحجج إرشاداً دقيقاً حول كيفية تحليل الأدلة والافتراضات بشكل منطقي، وعليه فإن غياب التوجيه المباشر من المعلم قد يجعل من الصعب على الطلاب تعلم كيفية تقويم الحجج بشكل صحيح.

علاوة على ذلك، غالباً ما تقتصر التقييمات في بيئات التعليم الافتراضي على اختبارات مغلقة أو أسئلة متعددة الخيارات التي لا تشجع على التفكير النقدي العميق، فهذه الأنواع من التقييمات قد لا توفر للطلاب الفرصة لتحليل الحجج بشكل معمق أو تقديم ملاحظات نقدية تدعم تطوير مهاراتهم في هذا المجال، وفي المقابل في الفصول الدراسية التقليدية يمكن للمعلمين تقديم ملاحظات شاملة ومباشرة تساعد الطلاب على فهم كيفية تقويم الحجج بشكل أفضل.

من ناحية أخرى، تلاحظ الباحثة أن محدودية الفرص للتفاعل في الوقت الفعلي تعد من أبرز العوامل التي تساهم في غياب العلاقة بين التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية ومهارة تقويم الحجج، حيث أن العديد من منصات التعلم الافتراضي توفر فرصاً للتفاعل عبر المنتديات أو الدردشات المتأخرة مما يؤثر سلباً على القدرة على ممارسة التفكير النقدي الجماعي، فالتفاعل الفوري والمباشر بين الطلاب يعد مهماً لتحفيزهم على تحليل ومناقشة الأفكار بشكل أكثر فعالية وهو ما يعزز من قدرتهم على تقويم الحجج بشكل أفضل، لكن في البيئات

الافتراضية قد يكون التفاعل بين الطلاب محدودا وبالتالي لا يتاح لهم المجال الكافي لمراجعة أفكارهم وتلقي التغذية الراجعة الحية التي تساهم في تحسين مهاراتهم.

كما أن البيئة الافتراضية قد تقتصر على التفاعل العميق بين الطلاب حيث أن المهام والأنشطة في كثير من الأحيان تركز على جمع المعلومات وتبادلها دون أن تشجع الطلاب على تحليل هذه المعلومات أو تقييمها بشكل نقدي، فعلى سبيل المثال قد تتحول المجموعات الصغيرة إلى مجموعات عمل عادية لا تتضمن نقاشات عميقة أو تقييمات دقيقة للأفكار والحجج، هذا التفاعل المحدود يمكن أن يعيق تطوير مهارة تقييم الحجج حيث لا يتمكن الطلاب من تطوير أفكارهم ومهاراتهم النقدية بالشكل المطلوب.

إضافة إلى ذلك، تقتصر بعض منصات التعليم الافتراضي إلى معايير واضحة لتقييم الحجج مما يعقد مهمة الطلاب في تعلم كيفية تقييم الحجج بشكل دقيق كما هو الحال في الفصول الدراسية التقليدية حيث يمكن للمعلمين توضيح هذه المعايير من خلال الأمثلة والمناقشات الحية مما يساعد الطلاب على فهم كيفية تحليل الحجة وتقييمها من حيث منطقيتها وجودتها، بينما في التعليم الافتراضي قد تقتصر الموارد التعليمية إلى هذه التوجيهات المباشرة مما يجعل من الصعب على الطلاب اكتساب هذه المهارة بشكل فعال.

من جهة أخرى، تعد التحديات التقنية من أبرز المعوقات في التعليم الافتراضي، حيث يمكن أن تؤثر قلة استخدام الأدوات التكنولوجية المخصصة لتحفيز التفكير النقدي بشكل سلبي على تطوير مهارة تقييم الحجج على الرغم من توفر العديد من الأدوات الرقمية إلا أن استخدامها في بعض الأحيان يقتصر على الأنشطة التي لا تشجع على التحليل العميق أو التفكير النقدي، مما يحد من فعالية التعليم الافتراضي في تطوير هذه المهارة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من ميلاد (2019) التي بينت نتائجها أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول لمهارات التفكير الناقد والقياس البعدي الثاني (المتابعة) لاختبار التفكير الناقد في كل المهارات الفرعية لهذا الاختبار،

كما تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Steward and Al-Abdulla 1989) حيث أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وتقييم الحجج. كما أشارت النتائج إلى أن القدرة على الاستنتاج وتقييم الحجج تسهم إسهاما في الأداء الأكاديمي الطلاب الجامعة، وتعارضت كذلك مع دراسة مرعي ونوفل (2007) حيث دلت النتائج على وجود علاقة ايجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم. كما بينت أيضا دراسة البدري والزغبى ورواقه (2019) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لاستراتيجية التدريس في

اختبار التفكير الناقد الكلي ومهاراته التعرف على الافتراضات والاستدلال والاستنتاج وتقييم الحجج وكشف المغالطات والاختفاء)، وجاءت الفروق لصالح التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التفكير البصري. الاستنتاج العام:

وفي ضوء ما تم عرضه وتحليله في الفصول السابقة انطلاقاً من إشكالية الدراسة المطروحة وتسؤلاتها والاجابة عنها، وذلك من خلال وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس التفكير الناقد، ومقياس التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية، على عينة قوامها 200 طالباً وطالبة من جامعة محمد خيضر بسكرة، وما تم التوصل إليه من نتائج والتي تم تحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، واعتماداً على ما توصلت إليه الباحثة يمكن تحديد وعرض نتائج الدراسة موجزة على النحو التالي:

- مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة مرتفع.
- مستوى التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة مرتفع.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة محمد خيضر.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة إحصائياً بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الافتراضات لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد التفسير لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ودالة إحصائياً بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية والاستنباط لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد الاستنتاج لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وبعد التقويم لدى عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.

اقتراحات الدراسة:

وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج تقترح ما يلي:

- ضرورة دمج مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية، من خلال تضمين أنشطة تحليلية في جميع التخصصات.
- تنظيم مناظرات أكاديمية حول موضوعات معقدة لتعزيز القدرة على تحليل الحجج والاستدلال المنطقي.
- ضرورة تدريب الطلبة بشكل مباشر على مهارات التفكير العامة، ومهارات التفكير الناقد خاصة، إذ تشير النتائج إلى أن هذه المهارات لا تتطور تلقائياً مع المنهاج.
- تدريب المعلمين على أخذ دورات علمية على ممارسة التفكير الناقد، وإدخال حوافز مادية ووسائل تكنولوجية متطورة.
- القيام بدراسات تجريبية لتنمية التفكير الناقد باستخدام استراتيجيات عالمية شهيرة أثبتت ذلك.
- ضرورة الاهتمام بتدريب الأساتذة والطلبة على المستحدثات التكنولوجية واستخدامها في العملية التعليمية.
- تحسين البنية التحتية الرقمية من خلال توفير إنترنت عالي السرعة في الجامعات والمناطق النائية.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول استخدام التعلم التشاركي الافتراضي في مراحل دراسية متنوعة وأثرها على بعض نواتج التعلم.
- تعزيز التفاعل والتواصل بين الطلبة والأساتذة من خلال استخدام منتديات النقاش وغرف الدردشة المباشرة لتشجيع التفاعل بين الطلاب
- إجراء تقييم دوري لفعالية التعلم الافتراضي من خلال استطلاعات رأي الطلاب والأساتذة، لضمان تحسين مستمر
- إعداد سياسات واضحة من خلال وضع إرشادات تنظيمية لضمان جودة التعليم الافتراضي، وتحديد مسؤوليات الأطراف المعنية.

خاتمة

تناولت الدراسة الحالية موضوع التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وعلاقته بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، إذ تعتبر هذه المتغيرات من أبرز المواضيع في المجال التربوي حيث أصبح التعلم التشاركي في البيئات الافتراضية والتفكير الناقد من الأدوات الأساسية لتحقيق أهداف التعليم في العصر الحديث.

إذ يسهم الاستخدام الفعال لهذا النوع من التعليم في تعزيز مهارات التفكير الناقد بشكل كبير، فعند توظيف أسلوب التعلم التشاركي بشكل منهجي ومدرّس فإنه يوفر للطلاب فرصة التفاعل والتحليل والاستنتاج مما يعزز قدرتهم على التقييم واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة، كما يساهم التعلم التشاركي الافتراضي من خلال أدواته المتنوعة في تعزيز مهارات التعاون والتواصل لدى الطلاب مما يساهم في زيادة تفاعلهم ومشاركتهم في العملية التعليمية ويوفر بيئة تعليمية مرنة تتجاوز قيود الزمان والمكان.

أما التفكير الناقد، فيلعب دوراً أساسياً في تعزيز قدرة الطلاب على التحليل والتقييم ويعزز استقلالهم الفكري ومن المهم أن نلاحظ أن التكامل المدروس بين التعلم التشاركي الافتراضي والتفكير الناقد يشكل قوة دافعة قوية لتطوير مهارات الطلاب وإعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل من خلال تعريضهم لوجهات نظر متعددة وتحفيزهم على تحليل وتقييم المعلومات بشكل ناقد.

لذا يجب على المؤسسات التعليمية تبني هذه الاستراتيجيات ودمجها في المناهج الدراسية، بالإضافة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها بفعالية مع توفير الدعم التقني اللازم للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس، وفي هذا السياق يعد هذا النوع من التعليم أداة قوية في بناء أجيال تمتلك مهارات تفكير ناقد قادرة على مواكبة متطلبات العصر.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم سعدون الرشيدى. (2018). أثر طريقة التعليم التشاركي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. مجلة الدراسات العربية، المجلد (16)، العدد 30.
- إبراهيم مبارك مصطفى شيماء، محمد إبراهيم محمد وسام. (2018). فاعلية استراتيجية التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية معارف ومهارات صيانة ماكينة الاوفرلوك، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، العدد 14.
- أبو الحاج سهى احمد، المصالحة حسن خليل. (2016). استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية، ط1، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان المملكة الأردنية الهاشمية.
- أبو الحاج سهى احمد، حسن خليل المصالحة. (2016). استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية، ط1، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان.
- أبو جادو صالح محمد علي، نوفل محمد بكر. (2006). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو خطوة السيد عبد المولى، القباني نجوان حامد، أثر التفاعل بين استراتيجيتي التعلم (الفردى، التشاركي)، ووجهتي الضبط الداخلية، الخارجية) في تنمية مهارات تطوير الأنشطة الالكترونية للسبورة التفاعلية وجودة المنتج، والرضا عن التعلم لدى الطلاب المعلمين، المجلة العلمية المحكمة، المجلد السابع، العدد الثاني.
- أبو زيد هالة محمد علي. (2018). إثر استخدام المدونات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة، جامعة الزيتونة الأردنية أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.
- أبو زيد هالة محمد علي. (2018). أثر استخدام المدونات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة (جامعة الزيتونة الأردنية انموذجاً)، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.
- أبو شريك شاهر. (2007). استراتيجيات التدريس، ط1، المعزز للنشر والتوزيع، الأردن عمان.
- أبو علام رجاء محمود. (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط5، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- أبو ناشى منى سعيد. (2007). دراسة في القدرات العقلية (قدرة التقويم، قدرة التفكير الناقد)، دار الحنادرية للنشر والتوزيع، الأردن عمان.

- أحمد أمل شعبان. (2023). بيئة تعلم الكترونية قائمة على استراتيجيات التعلم التشاركي عبر الويب والأسلوب المعرفي واثارها على تنمية مهارات الدروس الالكترونية لدى معلمي المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 61.
- أحمد فرغلي محمد شعبان، سويقي محمد أنو. (2012). جودة بيئة التعلم وعلاقتها بالاتجاهات نحو التعلم واكتشاف الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بأسويوط، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد الثاني والثلاثين، العدد 4.
- أدهم حسن البلوجي. (2023). فاعلية برنامج تدريسي قائم على الفصل الافتراضي في تنمية المهارات التعليمية الالكترونية لدى الطالبات الملمات بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 12، العدد الأول.
- اسراء عدنان عبد الله، عناية يوسف حمزة. (2023). مهارات التفكير البصري والقراءة، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 29، العدد 118.
- افليس مأمون أحمد. (2014). فاعلية برنامج مقترح وفق استراتيجية اوريلي في تنمية المفاهيم السياسية بمادة التربية الوطنية لدى طلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحوها، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق.
- الألوسي أكرم ياسين محمد. (2021). التدريس (مفاهيم، أسس، نظريات، نماذج، طرائق التخطيط)، دار الكتب والوثائق، بغداد.
- الامام محمد صالح، إسماعيل عبد الرؤوف محفوظ. (2010). التفكير الإبداعي والناقد رؤية معاصرة، مؤسسة الواروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- الباوي ماجدة إبراهيم، الشمري ثاني حسين. (2020). نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقييم، ط 1، أمل الجديدة للنشر والتوزيع، سوريا دمشق.
- بحري خولة، محمدي خيرة. (2020). آليات تفعيل التعليم الافتراضي في ظل جائحة كورونا-قراءة تحليلية للتجربة الجزائرية-، أوراق المجلة الدولية للدراسات الأدبية والإنسانية، المجلد 02، العدد 02.
- بدر منار. (2018). أثر استخدام الفصول الدراسية الافتراضية على التحصيل الدراسي للمتعلمين بدلا من الفصول الدراسية التقليدية في جامعة المنوفية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية.
- البدري نعيم عجمي، الزغبى علي محمد، رواقه غازي صنف الله. (2019). أثر استخدام استراتيجية التفكير البصري في تحسين التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 11، العدد 29.

- بدوي رمضان مسعد. (2010). التعلم النشط، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- البرقعاوي جلال عزيز فرمان. (2014). التفكير الإبداعي علم وفن، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.
- البلوي انتصار فيصل، الشهيل عيد العزيز منيرة. (2023). درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركي الالكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بحائل، المجلد40، العدد01.
- البلوي انتصار فيصل، الشهيل منيرة عبد العزيز. (2024). درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركي الالكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بحائل، المجلد الأربعون، العدد الأول.
- بليل سعد طعمه، الطائي رنا غانم. (2021). واقع استخدام التعلم التشاركي لدى مدرسي الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا) في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، مجلة الفتح، العدد الثامن والثمانون.
- بن ضيف الله نعيمة. (2018). المصادر الرقمية داخل أنظمة التعليم الالكتروني ومتطلبات مناهج التعليم العالي بالجزائر (دراسة ميدانية بجامعة 8 ماي 1945) -قائمة، أطروحة دكتوراه، جامعة قالمه.
- بن عوض الحاج أمجد بن حسن، زكريا سليمان عبد الله، المعمرية وفاء بنت سعيد، المعمرية سحر سليمان. (2023). الفرص والتحديات في استمرار التعليم الافتراضي من وجهة نظر طلبة قسم علم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس، المجلة العلمية لكلية الآداب، العدد88.
- البهدل موسى بن راشد. (2004). التعلم التعاوني (طرائق ميسرة للتعلم التعاوني)، دار طويق للنشر والتوزيع، القاهرة.
- بوجناح مريم. (2020). أنماط التعلم الالكتروني الذكي ونماذجها، مجلة العربية، المجلد7، العدد01.
- بوزار نعيمة. (2023). التفكير الناقد وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم، أطروحة دكتوراه، جامعة لبليدة 2.
- بوساق بدر الدين، خلادي مراد. (2022). معوقات استخدام نظام المودل في التعليم الافتراضي من وجهة نظر طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، مجلة البحوث في علوم وتقنيات النشاط البدني والرياضي، المجلد03، العدد04.
- بوط جمال. (2017). أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية أثناء التربية العلمية، أطروحة دكتوراه، الجزائر3.
- البياع محمد فاروق. (2015). التأثيرات الفارقة لنظم إدارة المحتوى على الويب لتنمية مهارات التعلم التشاركي، رسالة ماجستير، جامعة بورسعيد.

- التميمي محمود كاظم. (2014). علم النفس المعرفي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- توني محمد عبد الله، محمد أمين زينب، زكي موسى ايمان. (2016). فاعلية توظيف تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، العدد 07.
- تيلايح نواره. (2017). اقتراح برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي (دراسة ميدانية بمدارس بلدية سطيف)، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2.
- الثبتي أسماء مشعل، الأشي الفت عبد العزيز. (2021). التعليم الافتراضي وعلاقته بالتوافق النفسي الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، المجلد 70، العدد 70.
- جابر عبد الحميد جابر. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- جبر حسام صالح سالم. (2018). التفكير الناقد وعلاقته بالمشاركة السياسية واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الجبوري حسون عبود، النجار دنيا شكر، (2019). إجابيات وسلبيات التعليم الالكتروني في الجامعات العراقية من وجهة نظر الطلبة والأساتذة، ملحق مجلة الجامعة العراقية، العدد 15.
- الجراح فريح فيصل صالح. (2020). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد "كوفيد 19" من وجهة نظر المعلمين في الأردن، المجلة الدولية للنشر للدراسات العلمية، المجلد الخامس، العدد الثالث.
- جروان فتحي عبد الرحمن. (2007). تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان.
- جروان فتحي. (1999). تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). ط1، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.
- جريدة فاروق. (2016). مدى استخدام التقويم التكويني عند الأساتذة وعلاقته بالتفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط، رسالة ماجستير، عمار ثلجي الاغواط.
- الجعافرة أسمي عبد الحفيظ، الخرابشة عمر محمد عبد الله. (2003). درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة البوير في الأردن لمهارات التفكير الناقد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 112.

- جميل عصام زكريا. (2012). التفكير العلمي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- جونسون ديفيد، وجونسون روجرت، (1998)، التعلم الجماعي والفردى: التعاون والتنافس الفردية، ترجمة رفعت محمود بهجات، عالم الكتب، ط1، القاهرة.
- جويده مقاتلي. (2024). محاضرات في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، جامعة لونيبي علي- البليدة02.
- الحاحجة صالح خليل، أبو عواد فريال. (2017). مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد44، العدد4.
- حجازي طارق عبد المنعم، هنداوي سعد محمد. (2016)، معايير جودة الفصول الافتراضية black BOARD من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي.
- حسن غادة رفعت أحمد. (2022). أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي في بيئة تطبيقات التواصل الاجتماعي (تطبيق WHATSAPP على تنمية مهارات تنفيذ بعض غرز التطوير المجسمة، المجلة المصرية للاقتصاد المنزلي، المجلد الثامن والثلاثون، العدد2.
- حسن هناء رجب. (2014). التفكير برامج تعليمية وأساليب قياسه، ط1، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- حسين محمد فيصل غلوم شاه، محمد أمين زينب، كرم خليفة أمل. (2018). اثر اختلاف استراتيجية التعلم التشاركي (داخل المجموعات-بين المجموعات) القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات إدارة المعرفة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، المجلد05، العدد17.
- الحسيني حمود محمد حمد. (2020). مدى تقبل أولياء أمور طلاب المرحلة الثانوية للتعليم المدمج في ظل تفشي الجائحة، دراسات في التعليم الجامعي، المؤتمر الدولي الثالث عشر.
- حمادنة محمد محمود ساري، عبيدات خالد حسين محمد. (2012). مفاهيم التدريس في العصر الحديث، (طرائق، أساليب، استراتيجيات) عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.
- حمادنة محمد محمودي ساري، عبيدات خالد حسن محمد. (2012). مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق أساليب، استراتيجيات)، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

- حمدان محمد. (2008). معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن عمان.
- حميدة محمد احمد. (2005). اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- حنات بليزك مريم، (2022). التعلم الهجين بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري في ظل جائحة كورونا، مجلة العدوي للسانيات العرفية وتعليمية اللغات، المجلد02، العدد 02.
- الخالدي حمد بن خالد. (2007). دور شبكات الكمبيوتر المحلية والعالمية في تعزيز التعلم التعاوني (تصور مقترح)، مجلة مستقبل التربية العربية بقطر، مجلد13، العدد46.
- الخزعلي حسام راضي لازم، علي ساقى حسين محمد. (2021). أثر استراتيجية مونرو وسلاتر في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم التربية الفنية في مادة النقد والتحليل، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد27، العدد 113.
- الخفاجي رائد ادريس محمود عاصي عبد الستار صالح، محمد سارة كريم. (2021). التكنولوجيا الحديثة واستراتيجيات التدريس (مداخل علاجية وتواصل تعليمي)، ط1، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد
- خلف الله احمد محمد الجابر. (2016). فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الالكترونية في اكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين، معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد70.
- خماد محمد. (2014). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية لدى متعلمي السنة الثانية متوسط، رسالة ماجستير، جامعة البليدة2.
- خميس محمد عطية. (2003). تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط2، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.
- الخوالدة فؤاد، عبد مصطفى نوري. (2014). تعلم التفكير، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- الخيري محمد حسن. (2022). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدارس مكة المكرمة، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة المناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، العدد الحادي عشر.
- داحي هاني، مراد أسامة. (2021). التعلم عن بعد، الملتقى الوطني طرائق التدريس في الجامعة بين ضرورات الرقمنة ومقتضيات تحقيق الجودة يوم 5 أفريل 2021.

- داغستاني بلقيس بنت إسماعيل. (2011). أساليب وطرق تدريس المواد الاجتماعية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- دبار حنان. (2010). التفاعل الصفّي وعلاقته بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أطروحة دكتوراه، جامعة بوزريعة.
- الدباس خولة عبد الحليم. (2018). مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء، مجلة كلية التربية، العدد 180، الجزء الثاني.
- الدسوقي وفاء صلاح الدين إبراهيم. (2015). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الانتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الثاني والمستون.
- دشتي مها حسن محمد جاسم. (2021). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التواصل اللغوي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد 21، الجزء الثاني.
- دواره أحمد. (2017). التفكير الناقد وعلاقته بقيم المواطنة لدى الطلبة الجامعيين لمواجهة تحديات العولمة، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 02.
- الدوسري عبد العزيز بن سالم. (2018). اسهام البيئة التعليمية في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 34، العدد 11.
- دياب سهيل رزق. (2003). مناهج البحث العلمي، مطبعة منصور، غزة فلسطين.
- الديب محمد مصطفى. (2005). استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- راشد محمد راشد. (2009). أساليب التدريس، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالعربي، قسم مناهج وطرق التدريس.
- راي علي. (2020). أهمية التعلم الإلكتروني خصائصه وأهدافه ومميزاته وسلبياته، مجلة العربية، المجلد 7، العدد 1.
- ربيع محمد شحاته. (2009). ط2، قياس الشخصية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- رجب نجوى محمود. (2024). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التشاركي عبر الانترنت في تدريب الطالبات معلمات رياض الأطفال على تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة، مجلة دراسات تربوية وطفولة، العدد الثاني، جامعة الازهر.
- رجم خالد دادان عبد الغني. (2015). تقييم فعالية التعليم الافتراضي في الجامعة الجزائرية حالة موقع التعليم الافتراضي بجامعة ورقلة، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، العدد 03.
- رزق فاطمة مصطفى. (2009). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريبي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 90.
- رزوقي رعد مهدي، عبد الكريم إبراهيم سهى. (2015). التفكير وأنماطه التفكير العلمي-التفكير التأمل-التفكير الناقد-التفكير المنطقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- رزوقي رعد مهدي، لطيف استبرق مجيد علي. (2018). التفكير وأنماطه، دار الكتب العلمية.
- الرشيد بشير صالح. (2000). مناهج البحث التربوي. رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، الجزائر.
- الرشيد سارة بنت محمد مرزوق، الهادي شرف الدين. (2022). ممارسة القيادة الالكترونية في منصة التعليم الافتراضي (مدرستي) من وجهة نظر مديرات المدارس بقطاع نفي، المجلة السعودية للعلوم التربوية، العدد 07.
- رضوان احمد رضوان مصطفى، أبو المعاطي حسام كمال الدين محمود. (2022). استراتيجيتان للتعلم التشاركي الالكتروني (فكر-زواج-شارك، جيسو) وأثرهما في تنمية التفكير الناقد ومستوى التحصيل المعرفي والمهاري في ألعاب القوى لدى طلاب كلية التربية الرياضية جامعة الزقازيق، المجلة العلمية للعلوم الرياضية، العدد الثامن-الجزء الثاني.
- رضوان انجي محمد توفيق مهني، عبد الحميد احمد السيد وآخرون. (2016). التعلم الالكتروني القائم على المشروع (أسسه، نظرياته)، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، العدد الخامس.
- روبرت سولسو. (2000). ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق. علم النفس المعرفي، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- زاير علي سعد، سماء تركي داخل اسراء فاضل. (2019). التفكير ومهاراته التعليمية رؤية نظرية تطبيقية، ط1، مكتب نور الحسر للطباعة والتنفيذ، بغداد.

- زعتر نورالدين، مغربي عادل (2018). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علم النفس والفلسفة (دراسة ميدانية بجامعة زيان عاشور بالجلفة)، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 11، العدد 01.
- زكي حنان مصطفى أحمد. (2012). برنامج مقترح في التربية الغدائية لتعليم التفكير وأثره على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية، المجلة التربوية، العدد الثاني والثلاثون.
- زهران العرب محمد. (2018). تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 1، العدد 1.
- زين تاج الدين اميمة كامل، عبد الجليل علي السيد، منصور ماريان ميلاد. (2023). استخدام أنظمة إدارة محتوى التعلم LCMS (فردى، تشاركي) في تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية باستخدام برنامج ARTICULAT STORY LINE لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة أسيوط، المجلة العلمية، المجلد التاسع والثلاثون، العدد العاشر.
- سحتوت ايمان محمد، جعفر زينب عباس (2014). استراتيجيات التدريس الحديثة، ط1، مكتبة الرشد الرياض.
- السر خالد خميس، دحلان عمر علي، عبد الجواد اياد إبراهيم (2021). استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية، المكتبة التربوية، غزة فلسطين.
- سعود بن سلمان بن مطر النبهاني. (2010). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية العلوم التطبيقية بتروي في سلطنة عمان، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 07، العدد 02.
- السعيد رضا مسعد. (2007). استراتيجيات التدريس التعاوني (المجموعات الصغيرة)، ط2، دار الزهراء، الرياض.
- سليمان هالة الحاج امين. (2020). دور استراتيجيات التعلم التشاركي الالكتروني المستندة إلى تطبيقات جوجل (google) التعليمية في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة نجران، المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد الرابع، العدد 15.
- سليمان سليم. (2022). دور التقنيات الحديثة في تحسين عملية التعليم الافتراضي، الملتقى الوطني الافتراضي حول استجابة الجامعات الجزائرية للتعليم عن بعد في ظل تداعيات جائحة كورونا covid 19 ما بين الواقع والمأمول. جامعة المدية، الجزائر يوم 25 ماي 2022.

- سوزان محمود الشحات، همت عطية السيد، محمد إبراهيم الدسوقي، زينب محمد وخليفة. (2020). معايير تصميم التعلم التشاركي الالكتروني المتمايز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، العدد46.
- السيد عزيزة. (1995). التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الإسكندرية، القاهرة.
- السيد مصطفى عبد الرحمن طه. (2016). فاعلية تصميم بيئة تعلم الكتروني تشاركي في تنمية مفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، العدد70.
- الشاذلي محمد أحمد السيد، عصر أحمد مصطفى كامل، محمود جمال عبد السميع. (2023)، تصميم بيئة تدريب تشاركية قائمة على التفاعلات الالكترونية لتنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية، المجلد التاسع، العدد الثالث.
- الشامي علاء. (2022). محددات ظاهرة الفجوة الرقمية وتأثيراتها الاجتماعية في المجتمع المصري، المجلة العربية لبحوث الاعلام والاتصال، العدد39.
- شبر خليل إبراهيم، جامل عبد الرحمن، أبو زيد عبد الباقي. (2003). أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- شبر خليل إبراهيم، جامل عبد الرحمن، أبو زيد عبد الباقي. (2005). أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان.
- الشحات سوزان محمود محمد. (2019). معايير تصميم التعلم التشاركي الالكتروني المتمايز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد السادس والأربعون.
- الشحات سوزان محمود محمد. (2019). معايير تصميم التعلم التشاركي الالكتروني المتمايز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد السادس والأربعون.
- شحاته حسن. (2008). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ط1، الدار المصرية اللبنانية.
- شحاته حسن. (2008). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة.
- شحاته حسن، النجار زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

- شحاته عزة محمود أمين. (2016). واقع استخدام التعليم الافتراضي والتعليم النقال في برامج التعليم عن بعد على ضوء بعض خبرات وتجارب عربية وعالمية، مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، المجلد 04، العدد 07.
- شريف فاروق امير، تقايجي صالح. (2022). بيئة التعلم الافتراضية والتعلم التفاعلي، مجلة الأحمدي للدراسات اللغوية والنقدية للترقية، المجلد 02، العدد 02.
- شريف فاروق امير، تقايجي صالح. (2022). بيئة التعلم الافتراضية والتعلم التفاعلي، مجلة الأحمدي للدراسات اللغوية والنقدية والترجمة، العدد 02، المجلد 02.
- شطناوي محمد خالد محمد. (2003). تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- الشكعة هناء مصطفى فارس. (2016). أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.
- شنة زكية. (2014). فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس بجامعة باتنة، مجلة دراسات نفسية تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 13.
- شنة زكية. (2016). أثر استخدام برنامج لتعليم التفكير الناقد على كل من التوافق وتحقيق الذات لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2.
- الشهراني حامد علي مبارك، الشهراني عبد الكريم علي مناجي وآخرون، (2021). أثر الفصول الافتراضية لمنصة مدرستي على التحصيل والاتجاه نحوها في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول متوسط، مجلة شباب الباحثين، جامعة سوهاج. العدد 09.
- صالح منى. (2013). دراسة إمكانية تطبيق بيئة تعليم افتراضية في المؤسسات التعليمية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، العدد الخاص بمؤتمر الكلية.
- الصائع ميس الريم عضيد. (2009). دراسة مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي (تصميم نظام تعليمي افتراضي)، مجلة الرافدين لعلوم الحاسبات والرياضيات، المجلد 06، العدد 01.
- صباح أنطوان. (2016). التفكير اللغة والتعليم، ط 1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- صبيح صفاء محمود صادق. (2016). أثر استراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير، القدس فلسطين.

- صداق فيصل، محامي مختار. (2020). أثر البيئة التعليمية في التكوين العلمي للبشير الابراهيمي، مجلة لغة الكلام، المجلد 06، العدد 01.
- الصلاحيين عبد الكريم، أبو لطيفة شادي، الحناوي جمال. (2020). معوقات تطبيق التفكير الإبداعي في البيئة التعليمية لطلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية السلط من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 13، العدد 01.
- الصيفي عاطف. (2009). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- طامر ثائر سلمان. (2016). التعلم الافتراضي الجامعي نحو جامعة افتراضية، مجلة ديالي، العدد العادي والسبعون.
- ظافر بن دريس الدوسري. (2008). مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العلمية عند طلبة الصف الثالث ثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية، المملكة العربية السعودية.
- العابد فاطمة أحمد. (2015). العصف الذهني والتفكير المبدع، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان.
- عابدين تهناني هاشم خليل. (2022). أثر تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم في تحسين مخرجات التعليم، مجلة العلوم وأفاق المعارف، المجلد 1، العدد 02.
- عامر طارق عبد الرؤوف. (2015). التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي- اتجاهات عالمية معاصرة-، دار المجموعة العربية.
- عايش أحمد جميل. (2008). أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- عبابسية تونس. (2013). دراسة التعليم الافتراضي في الجامعات الجزائرية كمشروع (الأهمية، الشروط والواقع)، دراسة مشروع التعليم الافتراضي بجامعة تبسة، رسالة ماجستير، الجزائر.
- العبايجي ندى فتاح. (2012). أثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية مهارات (الادراك-التفكير الناقد-التفكير التقاربي)، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن.
- عبد الباقي شدى محمد، مصطفى محمد عيسى. (2011). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

- عبد الحي رمزي أحمد. (2010). التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة.
- عبد الرحمن عبد الله محمد، البدوي محمد علي. (2007). مناهج وطرق البحث الاجتماعي، ط2، مطبعة البحيرة، الإسكندرية.
- عبد الرؤوف طارق. (2014). التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، اتجاهات عالمية معاصرة، مصر القاهرة.
- عبد السلام محمد. (2020). التفكير الناقد دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية، مكتبة نور.
- عبد السلام محمد. (2020). التفكير الناقد دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية، مكتبة نور.
- عبد العزيز سعيد. (2013). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- عبد الهادي نبيل، عيادة وليد. (2009). استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق، دار وائل، الأردن.
- العتوم عدنان يوسف، الجراح عبد الناصر دياب، بشارة موفق. (2009). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- عزيز صادق عبد النور. (2016). تطوير اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وفقا لنظرية السمات الكامنة، مجلة الأستاذ، العدد 606.
- عسقول خليل محمد خليل. (2009). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
- عطية محسن علي. (2009). المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- عفانة عزو. (1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد الأول، العدد الأول.
- العفون نادية حسين، منتهى مطشر عبد الصاحب. (2012). التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- العكول والسعودي. (2016). أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ RISK في التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي فغي الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 12، العدد 02.
- علوان عامر إبراهيم. (2012). تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- علي إسماعيل إبراهيم. (2009). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- علي الصاوي علي. (2023). فاعلية بيئة ذكية قائمة على استراتيجيات التعلم المتميز لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى معلمي المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 121.
- العمري عائشة بنت بلهيش بن محمد صالح. (2008). تصور مقترح لجامعة افتراضية سعودية للبنات في ضوء المنحنى المنظومي ومعايير الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- العنزي فاطمة بنت قاسم. (2011). التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.
- عياص عبد المنعم، عيساني عبد المجيد. (2018). أفاق تعليمية للغة العربية في التعليم العالي الجزائري وفق التعليم المدمج (المتمازج) من منظور تكنولوجيا التعليم، مجلة الذاكرة، العدد 21.
- عيسى حسناء الأسمر فخري أحمد. (2023). متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم التشاركي الإلكتروني مع جماعات الشباب الجامعي بمؤسسات التدريب الميداني، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، المجلد الثالث، العدد الرابع والعشرين.
- الغامدي أنس بن إبراهيم بن عزم الله المشني. (2020). التفكير الناقد وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين في محافظة المخوة، مجلة كلية التربية، العدد 110.
- الغامدي منى سعد، عافشي انسام عباس. (2018). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الاميرة نورة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 26، العدد 02.
- الغمري مرفت محمد كامل. (2021). استراتيجيات التعلم الإلكتروني كمنطلق لتدريس الاشغال الفنية في ضوء النظرية الترابطية الحديثة، مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، المجلد 22، العدد 03.

- الغملاس خالد بن عبد الله، الزهراني عبد العزيز بن عبد الله. (2022). فاعلية استراتيجية مقترحة لتطبيق التعلم المدمج في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، العدد السادس والأربعون.
- غواس سمية. (2023). ممارسة التفكير الناقد والفروق في مهاراته الأساسية بين المتفوقين أكاديميا والعاديين، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري.
- غياد كريمة. (2019). إمكانية تطوير التعليم الإلكتروني ودوره في تحسين تنافسية قطاع التعليم العالي بالجزائر وتقليص الفجوة الرقمية من وجهة نظر أساتذة جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، أطروحة دكتوراه، جامعة سكيكدة.
- فخري عبد الهادي. (2010). علم النفس المعرفي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- فرج عبد اللطيف بن حسين. (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان.
- فطوم حوة. (2022). الأسلوب المعرفي (الاعتماد، الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية (أطروحة دكتوراه). الأغواط: عمار ثليجي.
- فطوم حوة. (2022). الأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة العلوم الاجتماعية، أطروحة دكتوراه، جامعة عمار ثليجي الأغواط.
- الفنيخ لمياء بنت سليمان. (2022). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية، العدد 196، الجزء 3.
- قاسم جميل أمين. (2014). التعلم والتعليم التعاوني، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان.
- قرين العيد، براهيم براهيم. (2018). العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط-أساليب التفكير لسترنبرج نموذجا. مجلة دراسات في علوم التربية، المجلد (03)، العدد (02).
- قطامي يوسف. (2014). المرجع في تعلم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- القواسمة أحمد حسن، أبو غزلة محمد أحمد. (2013) تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- القياطي علي عبد الله أحمد. (2021). التعلم الإلكتروني ودوره في تطوير التعلم، مجلة بحوث ودراسات تربوية، العدد 06.

- الكبيسي عبد الواحد حميد. (2008). تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ط2، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- لمولدي عواطف عطيل. (2021). التعليم الافتراضي وقت الازمات بين حتمية التوجه وتحديات الواقع، مجلة افاق للعلوم، المجلد 06، العدد 01.
- اللولو فتيحة صبحي سالم. (2006). استراتيجيات حديثة في التعليم، الجامعة الإسلامية غزة.
- مازن حذيفة عبد المجيد، مزهر شعبان. (2014). التعليم الالكتروني التفاعلي، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان الأردن.
- المبروك عادل عمر. (2019). التفكير الناقد، مجلة القرطاس، العدد 12.
- مجيد سوسن شاكر. (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد جوهري محمد طلعت. (2021). نمط التشارك (التسلسلي التآزري) بيئة تعلم افتراضية وقياس تأثيرهما على تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في التعلم الجامعي، العدد الثاني والخمسون.
- محمد رفعت محمود بهجات. (2001). الاثراء والتفكير الناقد (دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي)، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- محمد رمضان حشمت (2016). التكوين الحر والتكفي لمجموعات التعلم التشاركية الافتراضية واثره في تنمية مهارات انتاج الرسم الرقمي للطلاب ذوي الحضور الاجتماعي المرتفع والمنخفض الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد السادس والعشرون، العدد 02.
- محمد عمار هادي. (2013). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية، مجلة الأستاذ، المجلد 02، العدد 204.
- محمد مهند كمال، خليل عمار إسماعيل. (2023). دور المعلم والمتعلم في استراتيجية المراسل المنتقل، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 29، العدد 122.
- محمود ايناس، جمال الدين نيفين عزت، عبد الله حمدة مروة عبد الرحمن علي. (2024). توظيف الفيديو التفاعلي باستخدام الرسوم المتحركة في مجال التعلم الافتراضي، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، المجلد التاسع، العدد السادس والأربعون.

- محمود محمد عبد الواحد، جاسم باسم محمد، سليم يحيى هاشم. (2016). أثر استراتيجية التواصل اللغوي في تحصيل مادة المناهج وطرائق تدريس الرياضيات عند طلبة الصف الثالث/ قسم الرياضيات وتفكيرهم التأملية، مجلة الأستاذ، المجلد الثاني، العدد 616.
- مرعي توفيق، نوفل محمد بكر. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الاونروا، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد 13، العدد 4.
- مرعي، توفيق ونوفل، محمد. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الاونروا) المنارة، المجلد 13، العدد 04.
- مركز نون. (2011). التدريس طرائق واستراتيجيات، ط1، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية.
- معوش سلية، مقدم صافية. (2022). التعلم عن بعد: مفاهيم نظرية، مجلة العدوي للمتنايات
- ملحم سامي محمد. (2016). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الملحم نورة فريد عبد الله السليم. (2023). أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد للطالبات الموهوبات، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد التاسع والثلاثون، العدد الأول.
- المنشري حليلة يوسف. (2011). برنامج تدريبي مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التدريس الفعال لمعلمات العلوم الشرعية، رسالة ماجستير في تقنيات التعليم، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- منصور نسيم محمد قاسم. (2011). تطبيق استراتيجية سميث وباير وأثرهما في تنمية التفكير الناقد واتجاهات طالبات الصف السابع نحو مبحث التاريخ، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.
- مهدي حسن ربحي، الجزار عبد اللطيف الصفي، الأستاذ محمود حسن. (2012). استراتيجيات التشارك داخل المجموعات وبينها في مقرر الكتروني لمشاهد البحث العلمي عن بعد عبر الويب 2 وأثرها على جودة المشاركات، دراسة تجريبية بكلية التربية، جامعة الأقصى، المؤتمر العلمي الثالث عشر، القاهرة.
- المهدي مجدي. (2008). التعليم الافتراضي فلسفته ومقوماته (فرص تطبيقية)، إصدارات جامعة المنصورة، دار الجامعة الجديدة.
- موسى عبد الله، المبارك أحمد. (2005). التعليم الالكتروني الأسس والتطبيق، الرياض.

- موسى نجوان أبو اليزيد مدني. (2022). فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على نمطي التعلم التشاركي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الالكترونية والتقبل التكنولوجي (tam) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، أطروحة دكتوراه، جامعة طنطا.
- ميلاد كريمة. (2019). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الزيتونة، مجلة العلوم الرياضية والعلوم الأخرى، العدد 04.
- نصر الله عمر عبد الرحيم. (2001). مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار النشر والتوزيع، ط1، الجزائر.
- نعيمة جاري، اسماعيل لعيس، وفارس اسعادي. (2022). مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بثنائية صحن الرتم الوادي). مجلة العلوم النفسية والتربوية.
- نور الدين زعتر، وعادل مغربي. (2018). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة لدى طلبة قسم علم النفس والفلسفة (دراسة ميدانية بجامعة زيان عاشور الجلفة). مجلة تطوير العلوم الاجتماعية.
- هادي جمال نصيف. (2022). أثر التفكير الناقد لدى طلبة قسم معلم الصفوف الأولى في مادة منهج البحث التربوي، مجلة أبحاث ميسان، المجلد 18، العدد 36.
- الهادي محمد. (2005). التعليم الالكتروني عبر شبكة الانترنت، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- همت عطية قاسم. (2013). فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الانترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة تعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.
- هندأوي صفوت توفيق، استراتيجيات التدريس المستوى الأول، الفصل الثاني، قسم المناهج وطرق التدريس.
- هنى محمد حاج، روقاب جميلة (2017). التعليم الافتراضي في ضوء الوسائط التكنولوجية بين التنظير والتطبيق، مجلة اللغة والاتصال، المجلد 12، العدد 20.
- يونس سليمان أحمد. (2023). أثر استراتيجية المساجلة الحلقية الالكترونية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات، مجلة مركز البحوث النفسية، المجلد 34، العدد 01.
- يونس نشوة عبد الحميد، العلي ابراهيم بن خليل. (2022). أثر التدريب باستخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز من خلال منصة cospaces edu على مهارات عمليات العلم لدى طالبات برنامج رياض الأطفال، المجلة العلمية، المجلد الثامن والثلاثون، العدد الخامس.

- يونس هبة سعد الله، عباس ثناء ليلو. (2022). البنية التحتية التقنية للتعليم الإلكتروني في الجامعات تطبيقات التفاعلية انموذجا google، مجلة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، المجلد 22.

المراجع الأجنبية:

- Brindley, J., walti, c., & Blaschke, L. (2009). Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment. International Review of Research in Open and Distance Learning 10(3), 1-18.
- Dixon, F. (2004) Teaching to their Thinking: A strategy to Meet the Critical Thinking Needs of Gifted Students. Journal of the Education of Gifted, 28 (4), 56-76.
- Dumitru Daniela (2019) Arts and Humanities as a source of critical thinking Development Proceedings of Intcess 2019- 6th International Conference on Education and Social Sciences, 4-6 February 2019- Dubai, U.A.E.
- Edman, E. (2010). Implementation of formative assessment in the classroom. A thesis submitted to fulfilment of the requirement for the degree of Doctor, Saint Louis University.
- Fiorela A. and others (2022). Metacognitive skills in the methodology of intellectual work using the virtual classroom in higher.
- Fullan Michael, Langworthy maria. (2014). A rich seam how new pedagogies find deep learning Pearson.
- Ghaith, Ghazi. (2016). Relationship between reading attitudes, achievement and learners' perceptions of their Jigsaw 2 cooperative learning experience. Reading Psychology. 24 (2): 1-6.
- Kehle, Marietta, (1982). The Effect of a program for Gifted High School Students on Critical Thinking and Association of thin variable to Intelligence, Sex Academic Achievement and teacher of Behavioral Characteristics, "D.A. I", Vol (43). NO (3).
- Kevin, c. (2009), The Effect of Web-Based Collaborative Learning Methods to the Accounting courses in Technical Education. College Students Journal. 43(3), 755-765.
- Lee Andrew Ann (1998), Critical thinking for the new millennium: A pedagogical imperative U.S department of education, educational resources informations center (ERIS).
- Orora William, fred n, keraro, Samuel w. wachanga. (2014) Using cooperative e-learning teaching strategy to enhance students' creativity in secondary school biology: a study of selected schools in Nakuru county, Kenya, international journal of education and practise, volume2, n 6, p137-146.
- Paavo. s, lipponen. L, hakkarainen. K. (2004). Models of innovative knowledge communities and there metaphors of learning. Review of educational research, volume 74, n4.
- Paul Cyr, les straegies d'apprentissage (didactique des langue etrangères). Paris, 1998.
- Riegel, C. and Kozen, A. (2016). Attaining 21 Century Skills in a Virtual Classroom. Educational Planning Journal, 23(3).
- Roberts, T. (2005). Computer- Supported Collaborative Learning in Higher Education. LONDON and New York: IDEA Group Publishing.
- Schaverien, L. (2019). Teacher Education in Generating Virtual Classroom: A Web Delivered Context for Developing Learning Theories [Electronic version). Journal of Bibliographic Research, 20, 5.

- Shaabani, f. maktabi, h, g; yeylagh, m. morovati, z. (2012). The Relationship between Academic Self-Efficacy and Creativity with Critical Thinking in University Students. Journal of Educational and Management StudiesJ. Educ. Manage Stud, (1)1.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer- supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), Cambridge handbook of the learning sciences, 409-426, Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved Jul.
- Steward, R J. Al-Abdulla, Y. (1989) An Examination of The Relationship Between Critical Thinking and Academic Success, on a University Campus University of Kansas, Usa.
- Stewart, T. M. (2007). Enhancing problem- based Learning Designs with a Single E-Learning Scaffolding Tool: Two Case Studies using Challenge FRAP. Interactive Learning Environments, 15(1),
- Sthal Gerry, koschmann timothy, suthers dan. (2014). Computer supported collaborative learning: qn historical perspective, in r k saneyer, (ed) combidge hand book of the learning science, 409-426, combridge. University press.
- Vincent Ryan, (2012). Beyond Feelings - A Guide to Critical Thinking -, 9th ed., Published by McGraw-Hill, New York.
- Vu, P., Fadde, P (2013). When to Talk, When to Chat: Student Interactions in Live Virtual Classrooms, Journal of Interactive Online Learning, 12(2), PP:41-52.
- Wannapiroon, N. and Pimdee, P. (2022). Thai undergraduate science, technology, engineering, arts, and math (STEAM) creative thinking and innovation skill development: a conceptual model using a digital virtual classroom learning environment Education and Information Technologies, 27(4), 5689-5716.
- Zander. Pär-Ola & Tandin Choeda (2016): The state of integration of the virtual learning environment and ICT into the pedagogy of the Royal University of Bhutan: A descriptive study. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT). Vol. 12, No.1.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01) استبيان التعلم التشاركي القائم في البيئة الافتراضية في صورته الأولى:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

شعبة علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

تحكيم استبانة

إلى الأستاذ المحترم:

نهديكم أطيب التحيات

بالنظر لما تتمتعون به من كفاية علمية وخبرة علمية، أرفق لكم نسخة من الاستمارة الأولى الخاصة بدراسة التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية، والتي تعد جزءا من الدراسة العلمية لأطروحة الدكتوراه المرسومة بعنوان التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وعلاقته بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

ولهذا نحن راجين من سيادتكم التفضل بالاطلاع وإبداء الرأي والملاحظات التي ستكون ذات قيمة عالية وموضع اعتزاز وتقدير لدى المشرف والباحثة.

وفي الأخير تقبلوا منا خالص شكرنا وتقديرنا

الباحثة:

- لكحل رانيا

معلومات المحكم:

الاسم	اللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة

بارك الله في جهودكم الطيبة لخدمة البحث العلمي.

الرقم	العبارات		مدى قياس العبارات		مدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات		الملاحظات
			لا يقيس	يقيس	مناسبة	غير مناسبة	

أولاً: المشاركة

1	التشارك الجماعي في البيئة الافتراضية بين الطلبة يقلل من العزلة الاجتماعية						
2	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يركز على الجهود التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة.						
3	نجاح استراتيجية التعلم التشاركي الافتراضي، يتطلب توافر متعلمين ومشرف يساهم في تحفيز هؤلاء المتعلمين لإنجاز عملية التعلم بنجاح						
4	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على تحفيز المتعلمين على التواصل مع بعضهم البعض.						
5	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم في حدوث التشارك الفعلي بين الطلبة						
6	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد في تكوين ردود أفعال إيجابية.						
7	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية لا يعمل على استقبال المعرفة، فهو متمركز حول المتعلم.						
8	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم في شعور الطالب بالانتماء نحو الآخرين						
9	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم في تحقيق أهداف قد يصعب تحقيقها بشكل فردي						

					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم على تشجيع الحوار بين الطلبة والاستماع إلى آراءهم وأفكارهم.	10
--	--	--	--	--	---	----

ثانياً: التفاعل

					تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض يساعد في تبادل الآراء والأفكار ويساعد في إنجاز المهام التشاركية المطلوبة.	11
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على زيادة الدافعية لدى الطلاب	12
					يبنى المتعلم معرفته في بيئة التعلم التشاركي الافتراضي عن طريق تفاعله مع الآخرين وليس بمعزل عنهم.	13
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يتيح الفرصة للمتعلمين لممارسة نشاطاتهم الاجتماعية لتنمية معارفهم.	14
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يتيح الفرصة للمتعلمين لتنمية مهاراتهم الأدائية في المراحل التعليمية المختلفة.	15
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على الاعتماد المتبادل بين المتعلمين.	16
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على إظهار روح المنافسة الإيجابية بين الطلاب.	17
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على تبادل المسؤولية والإسهام في إنجاز المهام	18
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يؤدي إلى تعزيز علاقة عمل جيدة بين أعضاء المجموعة	19

					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.	20
					عدم توافر المهارات اللازمة عند الطلاب في استراتيجية التعلم التشاركي من خلال وجود احتكاكات بين أعضاء المجموعة.	21

ثالثا: الاستثارة:

					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يسهم في التنوع والثراء في الأساليب والأنشطة التي تمكن المتعلم المشاركة والتفاعل حسب قدراته وإمكاناته	22
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يسهم في قدرة الطالب على توجيه الأسئلة والاستفسارات في ضوء ما يتطلبه الموقف في مهام تعليمية.	23
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد الطالب على سلك طرق متنوعة غير الطريقة التقليدية لإعادة تنظيم عملية تعلمهم.	24
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يتضمن أنماط متعددة ومتنوعة تساعد الطالب على اكتساب عادات جديدة تعتبر بمثابة إشارة لحدوث التعلم.	25
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يمكن تطبيقه من خلال العديد من النماذج التدريسية.	26
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يدعم المتعلمين بأساليب فعالة.	27

					يسهم التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية على اكساب الفرد القدرة على بناء المعرفة بطرق مبتكرة وجديدة.	28
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يستخدم الصور والرسوم البيانية والخرائط الذهنية بأساليب تكنولوجية مثيرة.	29
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على استثارة المتعلم للانخراط في العملية التعليمية التعليمية.	30
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يسهم في جذب انتباه الطالب وإثارة اهتمامه بالمادة التعليمية.	31
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يستغرق وقت طويل في الانتباه إلى تعليمات التشارك.	32

رابعاً: التعاون

					نمط التشارك الجماعي في البيئة الافتراضية يساهم على التحفيز في مجموعات تعليمية مصغرة.	33
					نمط التشارك الجماعي في البيئة الافتراضية يساهم على التعاون في مجموعات تعليمية مصغرة	34
					نمط التشارك الجماعي في البيئة الافتراضية يساهم على المشاركة في مجموعات تعليمية مصغرة.	35
					التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم في مساعدة الطلبة للاعتماد على بعضهم البعض لإنجاز مهمة معا.	36

				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية له القدرة على تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلبة.	37
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم.	38
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم في تزويد المتعلمين بمهام تعزز التعاون الجماعي.	39
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يؤدي إلى تبادل المعرفة التعليمية.	40
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية له القدرة على تنمية المهارات الجماعية.	41
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية له القدرة على تنمية مفهوم الذات.	42
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد الطلبة على حل المشكلات والصعوبات التي يواجهونها في دراستهم.	43
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على تقاسم المسؤولية بين الطلاب في إدارة مشاريع أكاديمية مشتركة.	44
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على مساندة الطلاب لبعضهم البعض في تناول المهام والأدوار التعليمية المختلفة.	45

خامسا: التفكير النقدي:

				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يؤدي إلى تطوير الأفكار	46
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم في تطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.	47
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على تطوير الجوانب الابتكارية لدى المتعلمين.	48
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على تحسين قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم بشكل دقيق ومؤثر.	49
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على تحسين جودة التعليم	50
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على استمرارية المناقشات بين المتعلمين.	51
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على تحديد الأخطاء أثناء عملية التعلم.	52
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعتمد على أفكار مكتسبة لدى المتعلمين.	53
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساعد على فهم اختلاف وجهات نظر الطلبة والتعامل معها بشكل مناسب.	54
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية له القدرة على تفكيك المعلومات إلى أجزاء صغيرة لفهمها بشكل أفضل.	55

				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية له القدرة على استخلاص النتائج المنطقية من المعلومات المتاحة.	56
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية له القدرة على ربط المعلومات والأفكار ببعضها البعض لإنشاء فهم شامل.	57

سادسا: استخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية

				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يستخدم الكتب الالكترونية أثناء عملية التعلم	58
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يستخدم الوسائط المتعددة أثناء عملية التعلم	59
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يستخدم المواقع الالكترونية أثناء عملية التعلم	60
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يستخدم المدونات الالكترونية أثناء عملية التعلم	61
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يستخدم الخرائط الذهنية الالكترونية أثناء عملية التعلم	62
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم في تطوير الذات أثناء عن طريق استخدام أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة.	63
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية له أدوات تعمل على إتمام المهام التعليمية التشاركية.	64
				التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعمل على توفير الوقت والجهد الذي لا يتاح خلال التدريس التقليدي.	65

					66	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يساهم في تطوير الإدراك المشترك عند المتعلمين عن طريق استخدام أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة.
					67	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يعتمد على استخدام البرامج المختلفة لإرسال الملاحظات والأسئلة بشكل سريع.
					68	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يتطلب توافر متطلبات تكنولوجية ترتبط بالأجهزة والأدوات.

الملحق رقم (02) مقياس التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية في الصورة النهائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

تخصص: علم النفس التربوي

استبيان التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية

أخي الطالب/أختي الطالبة

إيماننا بأهمية البحث العلمي في تطوير العملية التعليمية، ومن منطلق دورك في هذه العملية للنهوض بها إلى أفضل المستويات، نرجوا منكم تقديم تعاونكم معنا بالإجابة على عبارات هذا الاستبيان حول استراتيجيات التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تنطبق مع رأيك، علما أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة، ولن يطلع عليها سوى الباحثة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

التعليمات:

- حاول قراءة العبارة بتمعن قبل الاجابة وتأكد بأنه ليست هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل رأيك وموقفك هو الاجابة المطلوبة.
- ضع اشارة (X) في المكان الذي تعتقد بأنه ينطبق عليك وتحت واحدة فقط من البدائل الآتية:
(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)
- كما أرجو الاجابة عن جميع العبارات ولا تترك أي عبارة بدون إجابة.

وشكرا مسبقا على تعاونك

مع تحيات الباحثة: لكحل رانيا

البيانات الشخصية:

الجنس:

التخصص:

المستوى:

أولاً: المشاركة

• إن التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يقلل من العزلة الاجتماعية بين الطلبة.					
2	يركز على المشاركة الايجابية بين المتعلمين لتوليد المعرفة.					
3	يتطلب توافر مشرف يساهم في تحفيز المتعلمين لإنجاز عملية التعلم بنجاح.					
4	يساعد على تحفيز المتعلمين على التواصل مع بعضهم البعض.					
5	يساهم في حدوث التشارك الفعلي بين الطلبة.					
6	يساعد في تكوين ردود أفعال ايجابية.					
7	يساهم في شعور الطالب بالانتماء إلى الآخرين.					
8	يساهم في تحقيق أهداف قد يصعب تحقيقها بشكل فردي.					
9	يساهم في تشجيع الحوار بين الطلبة.					
10	يشجع على الاستماع إلى الآراء والأفكار بين الطلبة.					

ثانياً: التفاعل

• التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية:

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
11	إن تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض يساعد في تبادل الآراء والأفكار.					
12	يساعد على زيادة الدافعية لدى الطلاب.					
13	يبني المتعلم معرفته في بيئة التعلم التشاركي الافتراضي عن طريق تفاعله مع الآخرين					

14	يتيح الفرصة للمتعلمين لممارسة البرامج والنشاطات لتنمية معارفهم.				
15	يتيح الفرصة للمتعلمين لتنمية مهاراتهم الأدائية في المراحل التعليمية المختلفة.				
16	يساعد على إدراك كل عضو من أعضاء المجموعة للارتباط الوثيق بينهم.				
17	يساعد على إظهار روح المنافسة بين الطلاب				
18	يساعد على تبادل المسؤولية والإسهام في إنجاز المهام				
19	يؤدي إلى تعزيز علاقة عمل جيدة بين أعضاء المجموعة				
20	يساعد على معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب				

ثالثاً: الاستشارة

• التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
21	يساهم على التنوع في الأساليب التي تمكن المتعلم من المشاركة حسب قدراته وامكانياته					
22	يسهم في قدرة الطالب على توجيه الأسئلة والاستفسارات في ضوء ما يتطلبه الموقف في مهام تعليمية.					
23	يساعد الطالب على سلك طرق متنوعة لإعادة تنظيم عملية تعلمهم.					
24	يتضمن أنماط متعددة تساعد الطالب على اكتساب عادات جديدة تعتبر بمثابة إشارة لحدوث التعلم.					
25	يمكن تطبيقه من خلال العديد من النماذج التدريسية.					
26	يدعم المتعلمين بأساليب فعالة.					
27	يسهم على اكتساب الفرد القدرة على بناء المعرفة بطرق مبتكرة وجديدة.					

					يستخدم الصور والرسوم البيانية والخرائط الذهنية بأساليب تكنولوجية مثيرة	28
					يعمل على استثارة المتعلم للانخراط في العملية التعليمية التعليمية.	29
					يسهم في جذب انتباه الطالب وإثارة اهتمامه بالمادة التعليمية.	30

رابعاً: التعاون

• نمط التشارك الجماعي في البيئة الافتراضية

الرقم	البند	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
31	يساهم على التحفيز في مجموعات تعليمية مصغرة					
32	يساهم على التعاون في مجموعات تعليمية مصغرة					
33	يساهم على المشاركة في مجموعات تعليمية مصغرة					
34	يساهم في مساعدة الطلبة للعمل سوياً وبفاعلية لإنجاز مهمة معاً.					
35	يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم					
36	يساهم في تزويد المتعلمين بمهام تعزز التعاون الجماعي					
37	يؤدي إلى تبادل المعرفة التعليمية.					
38	له القدرة على تنمية المهارات الجماعية					
39	له القدرة على تنمية مفهوم الذات					
40	يساعد الطلبة على حل المشكلات والصعوبات التي يواجهونها في دراستهم.					
41	يعمل على تقاسم المسؤولية بين الطلاب في المشروع التعليمي بطريقة عادلة وفعالة.					

خامسا: التفكير النقدي

• التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية:

الرقم	البند	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
42	التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية يؤدي إلى تطوير الأفكار					
43	يساهم في تطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.					
44	يعمل على تطوير الجوانب الابتكارية لدى المتعلمين					
45	يعمل على تحسين قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم بشكل دقيق					
46	يساعد على تحسين جودة التعليم					
47	يعمل على استمرارية المناقشات بين المتعلمين					
48	يساعد على تحديد الأخطاء أثناء عملية التعلم					
49	يعتمد على أفكار مكتسبة لدى المتعلمين.					
50	يساعد على فهم اختلاف وجهات نظر الطلبة والتعامل معها بشكل مناسب					
51	له القدرة على تفكيك المعلومات إلى أجزاء صغيرة لفهمها بشكل أفضل					
52	له القدرة على استخلاص النتائج المنطقية من المعلومات المتاحة.					
53	له القدرة على ربط المعلومات والأفكار ببعضها البعض لإنشاء فهم شامل.					

سادسا: استخدام التكنولوجيا في الفصول الافتراضية

• التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية:

الرقم	البند	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
54	يستخدم الكتب الالكترونية أثناء عملية التعلم					
55	يستخدم الوسائط المتعددة أثناء عملية التعلم					
56	يستخدم المواقع الالكترونية أثناء عملية التعلم					
57	يستخدم المدونات الالكترونية أثناء عملية التعلم					
58	يستخدم الخرائط الذهنية الالكترونية أثناء عملية التعلم					
59	يساهم في تطوير الذات عن طريق استخدام أدوات الاتصال (المتزامنة وغير المتزامنة).					
60	يوظف الأدوات التكنولوجية المناسبة					
61	له أدوات تعمل على اتمام المهام التعليمية التشاركية.					
62	يعمل على توفير الوقت والجهد.					
63	يعتمد على استخدام البرامج المختلفة لإرسال الملاحظات والأسئلة بشكل سريع					
64	يتطلب توافر متطلبات تكنولوجية ترتبط بالأجهزة والأدوات					

الملحق رقم (03) استبيان التفكير الناقد في صورته الأولى:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

شعبة: علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

استمارة صدق المحكمين

إلى الأستاذ المحترم.....

بالنظر لما تتمتعون به من كفاية وخبرة علمية، أرفق لكم نسخة من الاستمارة الأولى الخاصة بدراسة مهارات التفكير الناقد، والتي تعد جزءا من الدراسة العلمية لأطروحة الدكتوراه المرسومة بعنوان التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وعلاقته بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

حيث يشرفني أن تكون أحد الأساتذة المحكمين لهذه الاستبانة، لذلك نرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على فقرات هذه الاستبانة، وإبداء رأيكم فيها من حيث دقة العبارات وملاءمتها لموضوع الدراسة العامة من عدمه، وذلك بوضع علامة (X) أمام تقيس أو لا تقيس وإن كان لسيادتكم ما تقترحونه علينا من تعديل فهذا أملنا فيكم، وسنأخذ ذلك بعين الاعتبار.

البيانات الشخصية:

الاسم:

اللقب:

التخصص:

الدرجة العلمية:

الجامعة:

وفي الأخير تقبلوا منا أساتذتي فائق التقدير والاحترام ولكم منا جزيل الشكر والامتنان.

الباحثة: لكحل رانيا

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	ملاحظات
1	تقوم في البيئة الافتراضية بفهم الظروف المحيطة بالموضوع قبل أن تبدأ بصياغة الافتراضات			
2	عند وجود عائق تعليمي في العملية التعليمية الافتراضية تعمل على وضع افتراضات مبدئية كحلول مؤقتة للمشكلة المطروحة			
3	تعتمد في البيئة الافتراضية بشكل أساسي على حقائق مثبتة أثناء وضع افتراضات حول موضوع معين			
4	تعمل في الفصل الافتراضي على الموازنة بين الافتراضات المطروحة			
5	تعمل في الفصول الافتراضية على استثناء الافتراضات غير المسلم بها بناء على موقف معين			
6	تقوم في البيئة الافتراضية بالحكم على الافتراضات بأنها واردة بناءً على فحصك للوقائع الموجودة			
7	تقوم في البيئة الافتراضية بالحكم على الافتراضات بأنها غير واردة بناءً على فحصك للوقائع الموجودة			
8	أثناء العملية التعليمية الافتراضية تكون مستعداً إذا كانت الافتراضات غير دقيقة لإجراء التغيرات اللازمة والتكيف معها.			
9	تعمل في البيئة الافتراضية على وضع تفسيرات واقعية ومحددة حول موضوع معين بناءً على الملاحظات والافتراضات والخبرة السابقة			
10	تستخدم الخبرة السابقة كأساس للتفسير			
11	تقوم في البيئة الافتراضية على الحكم على الاستنتاجات المقترحة إذا ما كانت مترتبة منطقياً على المعلومات المقدمة له.			
12	تعمل في البيئة الافتراضية على استخدام المراجع للبحث عن تفسيرات سابقة للموضوع المطروح			
13	تقوم في البيئة الافتراضية على الموازنة بين التفسيرات المختلفة لتحديد الصحيح من الخاطئ			
14	تعمل في الفصل الافتراضي على تمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً بالمشكلة المطروحة			

			15	أثناء العملية التعليمية الافتراضية تقوم بتحليل المعلومات المتاحة والتأكد من صحتها
			16	تنتقل في البيئة الافتراضية من القواعد للنتائج عبر عملية عقلية مجردة
			17	تتوصل في البيئة الافتراضية إلى نتيجة نهائية بناء على وجود مقدمتين منطقيتين
			18	تتطلق في البيئة الافتراضية من القاعدة الكلية لتستنبط منها ما يصلح من قواعد يمكن تطبيقها على الجزء
			19	تعمل في العملية التعليمية الافتراضية على تنظيم الأجوبة وترتيبها بشكل يساعدك على استنباط الفكرة الرئيسية
			20	تقوم في البيئة الافتراضية بتجزئة القاعدة العامة إلى ملاحظات متعددة
			21	في البيئة الافتراضية تقوم بوضع جزئيات بناء على القاعدة
			22	تنتقل في البيئة الافتراضية من العام إلى الخاص
			23	تنتقل في البيئة الافتراضية من الكل إلى الجزء
			24	تقارن في البيئة الافتراضية بين الخبرات السابقة مع ما هو مطروح من خبرات جديدة.
			25	تعمل في البيئة الافتراضية على تعميم الخبرات السابقة بناءً على المواقف الجديدة
			26	في البيئة الافتراضية تصل إلى استنتاج عام بناءً على الخبرات السابقة
			27	تقوم في العملية التعليمية الافتراضية باستخدام فرضيتين أو أكثر للحصول على نتيجة
			28	في البيئة الافتراضية تعمل على الوصول إلى قرار حول إمكانية تعميم الخبرات السابقة على حسب الأهداف المتوخاة
			29	في البيئة الافتراضية تأخذ بعين الاعتبار العلاقات المتنوعة حول الموضوع المدروس
			30	في البيئة الافتراضية تأخذ بعين الاعتبار العلاقات المتداخلة حول الموضوع المدروس
			31	تقوم في البيئة الافتراضية بتوظيف كل ما تملكه من معارف للوصول

الاستنباط

الاستنتاج

			إلى نتيجة واضحة	
			تقوم في البيئة الافتراضية بتحديد دقيق للموضوع المراد تقييمه	32
			تقوم في البيئة الافتراضية بتحديد مواصفات الموضوع وما يتميز به من جوانب سلبية وإيجابية	33
			تقوم في البيئة الافتراضية على إصدار أحكام استنادا على ما يتبين من إيجابيات أو سلبيات	34
			تقوم في البيئة الافتراضية على وضع مبررات للأحكام المسقطة على الموضوع المدروس	35
			تقوم في البيئة الافتراضية على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة بناء على أهميتها	36
			تقوم في البيئة الافتراضية على تحديد أدوات عملية تقييم حجج موضوعة حول موضوع الدراسة	37
			تقوم في البيئة الافتراضية على تحديد أساليب عملية تقييم حجج موضوعة حول موضوع الدراسة	38
			تقوم في البيئة الافتراضية على التمييز بين الحجة القوية والضعيفة بناء على مدى قربها واتصالها بالمشكلة المطروحة	39
			في البيئة الافتراضية تؤكد على اثبات مدى صحة الادعاءات من خلال التمييز بين تلك الحجج ومدى اتصالها بالمشكلة المطروحة	40
			في البيئة الافتراضية تؤكد على اثبات مدى دقة الادعاءات من خلال التمييز بين تلك الحجج ومدى اتصالها بالمشكلة المطروحة	41

الملحق رقم (04) استبيان التفكير الناقد في صورته النهائية:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: علم النفس التربوي

استبيان حول مهارات التفكير الناقد في البيئة الافتراضية

أخي الطالب/أختي الطالبة

إيماناً بأهمية البحث العلمي في تطوير العملية التعليمية، ومن منطلق دورك في هذه العملية للنهوض بها إلى أفضل المستويات، نرجوا منكم تقديم تعاونكم معنا بالإجابة على عبارات هذا الاستبيان حول استراتيجية التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تنطبق مع رأيك، علماً أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة، ولن يطلع عليها سوى الباحثة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

التعليمات:

- حاول قراءة العبارة بتمعن قبل الإجابة وتأكد بأنه ليست هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل رأيك وموقفك هو الاجابة المطلوبة.
 - ضع اشارة (X) في المكان الذي تعتقد بأنه ينطبق عليك وتحت واحدة فقط من البدائل الآتية:
(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)
 - كما أرجو الاجابة عن جميع العبارات ولا تترك أي عبارة بدون إجابة .
- وشكراً مسبقاً على تعاونك

مع تحيات الباحثة: لكحل رانيا

البيانات الشخصية:

الجنس:

المستوى:

التخصص:

أولاً: بعد الافتراضات

- تقوم أثناء العملية التعليمية الافتراضية بـ:

الرقم	البند	دائماً	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	عند وجود عائق تعليمي تعمل على وضع افتراضات مبدئية كحل مؤقتة للمشكلة المطروحة					
2	تعتمد بشكل أساسي على حقائق مثبتة أثناء وضع افتراضات حول موضوع معين					
3	تعمل على الموازنة بين الافتراضات المطروحة					
4	تعمل على استثناء الافتراضات غير المسلم بها بناء على موقف معين					
5	تقوم بالحكم على الافتراضات بأنها واردة بناءً على فحصك للوقائع الموجودة					
6	تكون مستعدة إذا كانت الافتراضات غير دقيقة لإجراء التغييرات اللازمة والتكيف معها					

ثانياً: بعد التفسير

- تقوم أثناء العملية التعليمية الافتراضية بـ:

الرقم	البند	دائماً	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
7	تعمل على وضع تفسيرات واقعية حول موضوع معين بناءً على الملاحظات					
8	تعمل على وضع تفسيرات محددة حول موضوع معين بناءً على الافتراضات					
9	تستخدم الخبرة السابقة كأساس للتفسير					
10	تعمل على استخدام المراجع للبحث عن تفسيرات سابقة للموضوع المطروح					

					تعمل على تمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً بالمشكلة المطروحة	11
					تقوم على الموازنة بين التفسيرات المختلفة لتحديد الصحيح من الخاطئ	12
					تقوم بتحليل المعلومات المتاحة والتأكد من صحتها	13
					تقوم على الحكم على الاستنتاجات المقترحة إذا ما كانت مترتبة منطقياً وفق المعلومات المقدمة له.	14

البعد الثالث: الاستنباط

• تقوم أثناء العملية التعليمية الافتراضية بـ:

الرقم	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
15	تنتقل من القواعد للنتائج عبر عملية عقلية مجردة					
16	تتوصل إلى نتيجة نهائية بناء على وجود مقدمات منطقية					
17	تتطلق من القاعدة الكلية لتستنبط منها ما يصلح من قواعد يمكن تطبيقها على الجزء					
18	تعمل على تنظيم الأجوبة وترتيبها بشكل يساعدك على استنباط الفكرة الرئيسية					
19	تقوم بتجزئة القاعدة العامة إلى ملاحظات متعددة					
20	تقوم بوضع جزئيات بناء على القاعدة					

البعد الرابع: الاستنتاج

• تقوم أثناء العملية التعليمية الافتراضية بـ:

الرقم	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
21	تقارن بين الخبرات السابقة مع ما هو مطروح من مهارة جديدة.					
22	تعمل على تعميم الخبرات السابقة بناءً على المواقف الجديدة					
23	تصل إلى استنتاج عام بناءً على الخبرات السابقة					
24	تقوم باستخدام فرضيتين أو أكثر للحصول على نتيجة					
25	تعمل على الوصول إلى قرار حول إمكانية تعميم الخبرات السابقة على حسب الأهداف المتوخاة					
26	تأخذ بعين الاعتبار العلاقات المتنوعة حول الموضوع المدروس					
27	تأخذ بعين الاعتبار العلاقات المتداخلة حول الموضوع المدروس					
28	تقوم بتوظيف كل ما تملكه من معارف للوصول إلى نتيجة واضحة					

بعد: تقويم الحجج

• تقوم أثناء العملية التعليمية الافتراضية بـ:

الرقم	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
29	تقوم بتحديد دقيق للموضوع المراد تقييمه					
30	تقوم بتحديد مواصفات الموضوع وما يتميز به من جوانب قوة					
31	تقوم على إصدار أحكام استناداً على ما يتبين من إيجابيات					

					تقوم بتبرير الأحكام حول الموضوع المدروس	32
					تقوم على التمييز بين الحجج بناء على أهميتها	33
					تقوم على تحديد أدوات عملية تقويم حجج موضوعة حول موضوع الدراسة	34
					تقوم على التمييز بين الحجج بناء على مدى قربها واتصالها بالمشكلة المطروحة	35
					تؤكد على اثبات مدى صحة الافتراضات من خلال التمييز بين تلك الحجج ومدى اتصالها بالمشكلة المطروحة	36
					تؤكد على اثبات مدى دقة الافتراضات من خلال التمييز بين تلك الحجج ومدى اتصالها بالمشكلة المطروحة	37

الملحق رقم (05) قائمة الأساتذة المحكمين لمقاييس الدراسة:

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء
1	إسماعيل رابحي	علم النفس وعلوم التربية	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
2	شفيفة كحول	علم النفس التربوي	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
3	وسيلة بن عامر	علم النفس المدرسي	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
4	مليكة مدور	علم النفس المعرفي	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
5	ساعد شفيق	علم النفس وعلوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة
6	نورة مزوزي	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة
7	نسيمة بومعراف	علم النفس الاجتماعي	أستاذ تعليم عالي	جامعة بسكرة
8	بوزيبة رابح	علم النفس وعلوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة سكيكدة
9	سمير محند	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر أ	جامعة سكيكدة

الملحق رقم 06: تسهيلات الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Universite Mohamed Khider - Biskra
Faculte des sciences humaines & sociales
Département des sciences sociales



جامعة محمد خيضر - بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
الرقم: 505 / ر.ق.ع. ا.ب.ت.ب.ع. / 2023

إلى السيد المحترم عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
لجامعة سكيكدة

الموضوع: تقديم تسهيلات "دراسة ميدانية"

في إطار التعاون بين جامعة بسكرة ونظيراتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية الوطنية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي تقديم التسهيلات الممكنة للطالب (ة): رانيا لكحل

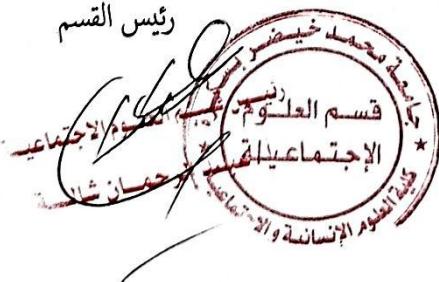
من خلال تمكينه من الاستفادة من المرافق والبيانات المتوفرة لديكم، قصد إتمام إنجاز أطروحة الدكتوراه في شعبة: علوم التربية تخصص: علم النفس التربوي

الموسومة: التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية وعلاقته بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

بسكرة في: 2023/11/29

رئيس القسم



الملحق رقم 07: إحصاءات طلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية

إحصاء في ——— فري 2023

قسم الحقوق	عدد الطلبة المسجلين	الطلبة الجدد	عدد الأجانب	المعطة الأكاديمية
سنة أولى جذع مشترك	1023			
سنة الثانية جذع مشترك	1043	/		
سنة الثالثة	523	/		
	451	/		
أولى ماستر	عدد الطلبة المسجلين	الطلبة الجدد	عدد الأجانب	المعطة الأكاديمية
قانون أعمال	252	/	3 فلسطينيين	30
قانون أسرة	125	/	/	16
قانون إداري	326	/	1 فلسطيني	48
قانون دولي	157	/	1 فلسطيني	20
ثانية ماستر	عدد الطلبة المسجلين			
قانون أعمال	129	/	2 فلسطينيين	02
قانون أسرة	84	/	/	02
قانون إداري	155	/	3 فلسطينيين	05
قانون دولي	54	/	/	02
مجموع طلبة قسم الحقوق	4751			293
قسم العلوم السياسية	عدد الطلبة المسجلين			
سنة أولى جذع مشترك	18	14	/	07

إحصاء فيفري 2023

01	/		12	سنة الثانية جذع مشترك
01			09	سنة ثالثة علاقات دولية
0			27	سنة الثانية ماستر العلاقات الدولية
	/		02	سياسات عامة
مج العطل الأكاديمية 302	15 اجنبي		68	مج طلبة قسم العلوم السياسية
			4819	المجموع الكلي لطلبة الكلية

06 فيفري 2023 إحصائيات

والتوجيه
زينسية م. زروزي



الملحق رقم 08: إحصاءات طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علوم إجتماعية														
الطور	السنة	التخصص	المسجلون بصفة منتظمة								العدد الفعلي			
			الإجمالي		الجدد		معيدين		مجموع					
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث						
أولى		جذع مشترك	59	579	59	579	4	37	638					597
		المجموع L1 :	59	579	59	579	4	37	638	0	0	0	0	597
		النسبة %	9.25%	90.75%	9.25%	90.75%	0.63%	5.80%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	94%
		علم الاجتماع	30	211	30	211	0	4	241					237
		فلسفة	8	42	8	42	0	3	50					47
الثانوية		انثروبولوجيا	10	28	10	28	2	2	38					34
		المجموع L2 :	48	281	48	281	2	9	329	0	0	0	0	318
		النسبة %	14.59%	85.41%	14.59%	85.41%	0.61%	2.74%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	97%
		علم الاجتماع	35	196	35	196	0	2	231					229
		فلسفة عامة	3	40	3	40	0	0	43					43
ليسانس	الثالثة	انثروبولوجيا عامة	3	21	3	21	0	2	24					22
		المجموع L3 :	41	257	41	257	0	4	298	0	0	0	0	294
		النسبة %	13.76%	86.24%	13.76%	86.24%	0.00%	1.34%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	99%
		ليسانس L2+L3	89	538	89	538	2	13	627	0	0	0	0	612
		النسبة %	14.19%	85.81%	14.19%	85.81%	0.32%	2.07%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	97.61%
		ليسانس L1+L2+L3	148	1117	148	1117	6	50	1265	0	0	0	0	1209
		النسبة %	11.70%	88.30%	11.70%	88.30%	0.47%	3.95%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	95.57%
أولى		علم اجتماع التربية	4	16	4	16	1	3	20					16
		علم اجتماع التنظيم والعمل	17	78	17	78	3	7	95					85
		علم الاجتماع الحضري	1	19	1	19	0	1	20					19
		فلسفة عامة	3	22	3	22	0	0	25					25
		انثروبولوجيا اجتماعية وثقافية	2	12	2	12	0	0	14					14
		المجموع M1 :	27	147	27	147	4	11	174	0	0	0	0	159
		النسبة %	15.52%	84.48%	15.52%	84.48%	2.30%	6.32%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	91.38%
ماستر	الثانوية	علم اجتماع التربية	7	43	7	43	0	1	50					49
		علم اجتماع التنظيم والعمل	17	87	17	87	0	0	104					104
		علم الاجتماع الحضري	7	17	7	17	0	0	24					24

52					1	0	53			47	6	47	6	فلسفة عامة
13					1	0	14			12	2	12	2	انثروبولوجيا اجتماعية وثقافية
242	0	0	0	0	3	0	245	0	0	206	39	206	39	المجموع M2 :
98.78%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.22%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	84.08%	15.92%	84.08%	15.92%	النسبة %
401	0	0	0	0	14	4	419	0	0	353	66	353	66	Total (M1+M2)
95.70%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	3.34%	0.95%	100.00%	0.00%	0.00%	84.25%	15.75%	84.25%	15.75%	النسبة %
1610	0	0	0	0	64	10	1684	0	0	1470	214	1470	214	مجموع الطلبة في القسم:
96%	0.00%	0.00%	0.00%		3.80%	0.59%	100.00%	0.00%	0.00%	87.29%	12.71%	87.29%	12.71%	النسبة %

ملاحظة: الطلبة المستفيدين من عطلة أكاديمية والمسجلين المتخلين عن الدراسة محسوبين مسبقا مع المسجلين بصفة منتظمة.
الطلبة غير المسجلين هم الطلبة الناجحون أو المعيدون المتوقع تسجيلهم ولم يسجلوا وبالتالي غير محسوبين مع الطلبة المسجلين بصفة منتظمة.

تحسين وطباعة بتاريخ: 2024-03-14

إحصائيات السنة الجامعية: 2023-2024

عميد الكلية

نائب العميد للدراسات والمسابقات المرتبطة بالطلبة

مسؤول مصلحة التدريس للكلية

رئيس مصلحة التدريس للقسم

قسم علم النفس وعلوم التربية

الطور	السنة	التخصص	المسجلون بصفة منتظمة										غير المسجلين	متخلين		العدد الفعلي
			الإجمالي		الجدد		معيدين		مجموع	عطلة أكاديمية						
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		ذكور	إناث	ذكور		إناث		
ليسانس	الثانوية	علم النفس	13	191	13	191	0	204	3	0					201	
		علوم التربية	2	69	2	69		71	0	1					70	
		المجموع : L2	15	260	15	260	0	275	4	0	0	0	0	0	271	
		النسبة %	5.45%	94.55%	5.45%	94.55%	0.00%	100.00%	1.45%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	99%	
		علم النفس العيادي	13	167	13	167		180	0	0					180	
	الثالثة	علم النفس العمل والتنظيم	3	32	3	32		35	0	0					35	
		علم النفس المدرسي	2	31	2	31		33	0	1					32	
		إرشاد وتوجيه	1	20	1	20		21	0	0					21	
		علم النفس التربوي	1	39	1	39		40	0	0					40	
		المجموع : L3	20	289	20	289	0	309	1	0	0	0	0	0	308	
		النسبة %	6.47%	93.53%	6.47%	93.53%	0.00%	100.00%	0.32%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100%		
		ليسانس L2+L3	35	549	35	549	0	584	5	0	0	0	0	579		
		ليسانس L2+L3	5.99%	94.01%	5.99%	94.01%	0.00%	100.00%	0.86%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	99.14%		
ماستر	أولى	علم النفس العيادي	8	133	8	133		141	1	9					131	
		علم النفس العمل والتنظيم والتدريب والتوجيه والتأهيل	9	18	9	18		27	2	0					25	
		الثانوية	2	21	2	21		23	0	3					20	
		علم النفس المدرسي	2	12	2	12		14	1	0					13	
		إرشاد وتوجيه	1	20	1	20		21	0	0					21	
			المجموع : M1	22	204	22	204	0	226	4	12	0	0	0	210	
			النسبة %	9.73%	90.27%	9.73%	90.27%	0.00%	100.00%	1.77%	5.31%	0.00%	0.00%	0.00%	92.92%	
	الثانوية	علم النفس العيادي	13	161	13	161		174	2	1					171	
		علم النفس العمل والتنظيم والتدريب والتوجيه والتأهيل	10	31	10	31		41	0	2					39	
		الثانوية	3	29	3	29		32	0	1					31	
		علم النفس المدرسي	11	19	11	19		30	1	0					29	
		إرشاد وتوجيه	4	31	4	31		35	0	1					34	
		المجموع : M2	41	271	41	271	0	312	3	5	0	0	0	304		
		النسبة %	13.14%	86.86%	13.14%	86.86%	0.00%	100.00%	0.96%	1.60%	0.00%	0.00%	0.00%	97.44%		

514	0	0	0	0	17	7	538	0	0	475	63	475	63	Total (M1+M2)	
95.54%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	3.16%	1.30%	100.00%	0.00%	0.00%	88.29%	11.71%	88.29%	11.71%	النسبة %	
1093	0	0	0	0	22	7	1122	0	0	1024	98	1024	98	مجموع الطلبة في القسم:	
97%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	1.96%	0.62%	100.00%	0.00%	0.00%	91.27%	8.73%	91.27%	8.73%	النسبة %	

ملاحظة: الطلبة المستفيدين من عطلة أكاديمية والمسجلين المتخلين عن الدراسة محسوبين مسبقا مع المسجلين بصفة منتظمة.
الطلبة غير المسجلين هم الطلبة الناجحين أو المعيين المتوقّعين تسجيلهم ولم يسجلوا وبالتالي غير محسوبين مع الطلبة المسجلين بصفة منتظمة.

إحصائيات السنة الجامعية: 2024-2023

تحسين وطباعة بتاريخ: 2024-03-14

عيد الكلية

نائب العميد للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

مسؤول مصلحة التدريس للكلية

رئيس مصلحة التدريس للقسم

قسم العلوم الإنسانية														
المستوى	السنة	التخصص	المسجلون بصفة منتظمة						غير المسجلين		العدد الفعلي			
			مجموع		معيدين		جدد		الإجمالي					
			إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور		
الأولى		جذع مشترك	299		12	5	316		240	76	240	76		
		المجموع L1 :	299	0	12	5	316	0	240	76	240	76		
		النسبة %	94.62%	0.00%	3.80%	1.58%	100.00%	0.00%	75.95%	24.05%	75.95%	24.05%		
		تأريخ	184		6	3	193		159	34	159	34		
الثانية		المجموع L2 :	184	0	6	3	193	0	159	34	159	34		
		النسبة %	95%	0.00%	3.11%	1.55%	100.00%	0.00%	82.38%	17.62%	82.38%	17.62%		
		علوم الإعلام والاتصال	235		2	1	238		183	55	183	55		
		المجموع L2 :	235	0	2	1	238	0	183	55	183	55		
		النسبة %	99%	0.00%	0.84%	0.42%	100.00%	0.00%	76.89%	23.11%	76.89%	23.11%		
		مكتبات	118		3	0	121		94	27	94	27		
		المجموع L2 :	118	0	3	0	121	0	94	27	94	27		
		النسبة %	98%	0.00%	2.48%	0.00%	100.00%	0.00%	77.69%	22.31%	77.69%	22.31%		
		اتصال	235		2	1	238		181	57	181	57		
		إعلام	36		0	0	36		30	6	30	6		
		المجموع L3 :	271	0	2	1	274	0	211	63	211	63		
		النسبة %	99%	0.00%	0.73%	0.36%	100.00%	0.00%	77.01%	22.99%	77.01%	22.99%		
الثالثة		تأريخ عام	184		2	0	186		155	31	155	31		
		المجموع L3 :	184	0	2	0	186	0	155	31	155	31		
		النسبة %	99%	0.00%	1.08%	0.00%	100.00%	0.00%	83.33%	16.67%	83.33%	16.67%		
		تكنولوجيا المعلومات والتوثيق	118		0	0	118		88	30	88	30		
		المجموع L3 :	118	0	0	0	118	0	88	30	88	30		
		النسبة %	100%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	74.58%	25.42%	74.58%	25.42%		
ليست L2+L3			1110	0	15	5	1130	0	890	240	890	240		
			98%	0.00%	1.33%	0.44%	100.00%	0.00%	78.76%	21.24%	78.76%	21.24%		
			1409	0	27	10	1446	0	1130	316	1130	316		
ليست L1+L2+L3			97%	0.00%	1.87%	0.69%	100.00%	0.00%	78.15%	21.85%	78.15%	21.85%		

129					6	2	137			92	45	92	45	الاتصال والعلاقات العامة	الأولى
17					1	0	18			15	3	15	3	السمعي البصري	الأولى
79					5	4	88			67	21	67	21	تأريخ الوطن العربي معاصر	الأولى
24					3	1	28			17	11	17	11	تأريخ العرب الإسلامي في العصر الوسيط	الأولى
45					2	1	48			29	19	29	19	إدارة المؤسسات الوثائقية والمكتبات	الأولى
294	0	0	0	0	17	8	319	0	0	220	99	220	99	المجموع M1 :	
92%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	5.33%	2.51%	100.00%	0.00%	0.00%	68.97%	31.03%	68.97%	31.03%	النسبة %	
148					1	2	151			92	59	92	59	الاتصال والعلاقات العامة	الثانية
41					0	1	42			32	10	32	10	السمعي البصري	الثانية
107					1	0	108			95	13	95	13	تأريخ الوطن العربي معاصر	الثانية
25					1	0	26			20	6	20	6	تأريخ العرب الإسلامي في العصر الوسيط	الثانية
40					0	0	40			13	27	13	27	إدارة المؤسسات الوثائقية والمكتبات	الثانية
361	0	0	0	0	3	3	367	0	0	252	115	252	115	المجموع M2 :	
98%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.82%	0.82%	100.00%	0.00%	0.00%	68.66%	31.34%	68.66%	31.34%	النسبة %	
655	0	0	0	0	20	11	686	0	0	472	214	472	214	Total (M1+M2)	
95%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.92%	1.60%	100.00%	0.00%	0.00%	68.80%	31.20%	68.80%	31.20%	النسبة %	
2064	0	0	0	0	47	21	2132	0	0	1602	530	1602	530	مجموع الطلبة في القسم:	
97%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.20%	0.98%	100.00%	0.00%	0.00%	75.14%	24.86%	75.14%	24.86%	النسبة %	

4767	0	0	0	0	133	38	4938	0	0	4096	842	4096	842	مجموع الطلبة في الكلية:	
97%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.69%	0.77%	100.00%	0.00%	0.00%	82.95%	17.05%	82.95%	17.05%	النسبة %	

ملاحظة: الطلبة المستفيدين من عطلة أكاديمية والمتخلفين عن الدراسة مصوبين مبقا مع المسجلين بصفة منتظمة.

الطلبة غير المسجلين هم الطلبة الناجحين أو المعدين المتوقع تسجيلهم ولم يسجلوا وبالتالي غير مصوبين مع الطلبة المسجلين بصفة منتظمة.

إحصائيات السنة الجامعية: 2024-2023

تحيين وطباعة بتاريخ: 2024-03-14

عميد الكلية

نائب العميد للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

مسؤول مصلحة التدريس للكلية

رئيس مصلحة التدريس للقسم

الملحق رقم 09: مخرجات spss v25 للدراسة الاستطلاعية:

أولاً: مقياس التفكير الناقد:

نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد وأبعاده:

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي ينتمي إليه:

Corrélations									
		مجموع.البعد 1	1ع	2ع	3ع	4ع	5ع	6ع	7ع
مجموع.البعد 1د	Corrélation de Pearson	1	.160	.461* *	.689* *	.633* *	.629* *	.492* *	.660**
	Sig. (bilatérale)		.221	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
1ع	Corrélation de Pearson	.160	1	- .213-	- .090-	.071	.017	- .050-	.047
	Sig. (bilatérale)	.221		.103	.496	.592	.896	.705	.722
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
2ع	Corrélation de Pearson	.461**	- .213-	1	.273* *	.257* *	.201	.034	.264*
	Sig. (bilatérale)	.000	.103		.035	.048	.123	.794	.042
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
3ع	Corrélation de Pearson	.689**	- .090-	.273* *	1	.294* *	.501* *	.256* *	.296*
	Sig. (bilatérale)	.000	.496	.035		.023	.000	.048	.021
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
4ع	Corrélation de Pearson	.633**	.071	.257* *	.294* *	1	.253	.108	.370**
	Sig. (bilatérale)	.000	.592	.048	.023		.051	.411	.004
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
5ع	Corrélation de Pearson	.629**	.017	.201	.501* *	.253	1	.100	.204
	Sig. (bilatérale)	.000	.896	.123	.000	.051		.445	.118
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
6ع	Corrélation de Pearson	.492**	- .050-	.034	.256* *	.108	.100	1	.282*
	Sig. (bilatérale)	.000	.705	.794	.048	.411	.445		.029
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
7ع	Corrélation de Pearson	.660**	.047	.264* *	.296* *	.370* *	.204	.282* *	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.722	.042	.021	.004	.118	.029	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations										
		مجموع البعد 2	8ع	9ع	10ع	11ع	12ع	13ع	14ع	15ع
مجموع البعد 2د	Corrélation de Pearson	1	.401**	.475**	.482**	.626**	.536**	.470**	.651**	.657**
	Sig. (bilatérale)		.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
8ع	Corrélation de Pearson	.401**	1	.205	- .034	.166	.176	- .006	.034	.237
	Sig. (bilatérale)	.002		.116	.799	.204	.178	.963	.795	.069
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
9ع	Corrélation de Pearson	.475**	.205	1	.104	.048	.233	.202	.204	.125
	Sig. (bilatérale)	.000	.116		.428	.716	.073	.121	.118	.342
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
10ع	Corrélation de Pearson	.482**	- .034	.104	1	.271*	.064	.109	.383**	.143
	Sig. (bilatérale)	.000	.799	.428		.036	.630	.406	.003	.275
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
11ع	Corrélation de Pearson	.626**	.166	.048	.271*	1	.333**	.304*	.348**	.305*
	Sig. (bilatérale)	.000	.204	.716	.036		.009	.018	.006	.018
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
12ع	Corrélation de Pearson	.536**	.176	.233	.064	.333**	1	- .063	.308*	.250
	Sig. (bilatérale)	.000	.178	.073	.630	.009		.635	.017	.054
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
13ع	Corrélation de Pearson	.470**	- .006	.202	.109	.304*	- .063	1	.101	.329*
	Sig. (bilatérale)	.000	.963	.121	.406	.018	.635		.444	.010
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
14ع	Corrélation de Pearson	.651**	.034	.204	.383**	.348**	.308*	.101	1	.372**
	Sig. (bilatérale)	.000	.795	.118	.003	.006	.017	.444		.003
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
15ع	Corrélation de Pearson	.657**	.237	.125	.143	.305*	.250	.329*	.372**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.069	.342	.275	.018	.054	.010	.003	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations								
		مجموع البعد 3	16ع	17ع	18ع	19ع	20ع	21ع
مجموع البعد 3	Corrélation de Pearson	1	.418**	.427**	.540**	.593**	.627**	.652**
	Sig. (bilatérale)		.001	.001	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60
16ع	Corrélation de Pearson	.418**	1	-.172-	.175	.093	.166	.165
	Sig. (bilatérale)	.001		.188	.181	.478	.205	.208
	N	60	60	60	60	60	60	60
17ع	Corrélation de Pearson	.427**	-.172-	1	.323*	.535**	-.081-	-.033-
	Sig. (bilatérale)	.001	.188		.012	.000	.540	.800
	N	60	60	60	60	60	60	60
18ع	Corrélation de Pearson	.540**	.175	.323*	1	.272*	.055	.050
	Sig. (bilatérale)	.000	.181	.012		.036	.675	.705
	N	60	60	60	60	60	60	60
19ع	Corrélation de Pearson	.593**	.093	.535**	.272*	1	.160	.085
	Sig. (bilatérale)	.000	.478	.000	.036		.223	.517
	N	60	60	60	60	60	60	60
20ع	Corrélation de Pearson	.627**	.166	-.081-	.055	.160	1	.586**
	Sig. (bilatérale)	.000	.205	.540	.675	.223		.000
	N	60	60	60	60	60	60	60
21ع	Corrélation de Pearson	.652**	.165	-.033-	.050	.085	.586**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.208	.800	.705	.517	.000	
	N	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations										
		مجموع البعد 4	22ع	23ع	24ع	25ع	26ع	27ع	28ع	29ع
مجموع البعد 4	Corrélation de Pearson	1	.569**	.622**	.635**	.488**	.623**	.664**	.497**	.528**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
22ع	Corrélation de Pearson	.569**	1	.386**	.307*	.050	.147	.365**	.203	.257*
	Sig. (bilatérale)	.000		.002	.017	.705	.262	.004	.119	.048
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
23ع	Corrélation de Pearson	.622**	.386**	1	.319*	.014	.414**	.287*	.257*	.135
	Sig. (bilatérale)	.000	.002		.013	.918	.001	.026	.048	.304
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
24ع	Corrélation de Pearson	.635**	.307*	.319*	1	.292*	.398**	.313*	.144	.283*
	Sig. (bilatérale)	.000	.017	.013		.024	.002	.015	.271	.029
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
25ع	Corrélation de Pearson	.488**	.050	.014	.292*	1	.212	.202	.096	.360**
	Sig. (bilatérale)	.000	.705	.918	.024		.103	.122	.464	.005
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
26ع	Corrélation de Pearson	.623**	.147	.414**	.398**	.212	1	.408**	.193	.003
	Sig. (bilatérale)	.000	.262	.001	.002	.103		.001	.140	.981
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
27ع	Corrélation de Pearson	.664**	.365**	.287*	.313*	.202	.408**	1	.256*	.196
	Sig. (bilatérale)	.000	.004	.026	.015	.122	.001		.048	.132
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
28ع	Corrélation de Pearson	.497**	.203	.257*	.144	.096	.193	.256*	1	.238
	Sig. (bilatérale)	.000	.119	.048	.271	.464	.140	.048		.067
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
29ع	Corrélation de Pearson	.528**	.257*	.135	.283*	.360**	.003	.196	.238	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.048	.304	.029	.005	.981	.132	.067	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
		مجموع الـ بعد 5	30ع	31ع	32ع	33ع	34ع	35ع	36ع	37ع	38ع
مجموع البعد 5	Corrélation de Pearson	1	.621**	.730**	.717**	.647**	.635**	.572**	.802**	.378**	.763**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
30ع	Corrélation de Pearson	.621**	1	.482**	.308*	.407**	.108	.279*	.381**	.319*	.474**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.017	.001	.412	.031	.003	.013	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
31ع	Corrélation de Pearson	.730**	.482**	1	.513**	.520**	.401**	.175	.575**	.221	.440**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.000	.001	.182	.000	.089	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
32ع	Corrélation de Pearson	.717**	.308*	.513**	1	.203	.659**	.302*	.471**	.217	.419**
	Sig. (bilatérale)	.000	.017	.000		.119	.000	.019	.000	.095	.001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
33ع	Corrélation de Pearson	.647**	.407**	.520**	.203	1	.264*	.454**	.460**	.051	.456**
	Sig. (bilatérale)	.000	.001	.000	.119		.041	.000	.000	.701	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
34ع	Corrélation de Pearson	.635**	.108	.401**	.659**	.264*	1	.263*	.543**	-.070	.362**
	Sig. (bilatérale)	.000	.412	.001	.000	.041		.043	.000	.597	.005
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
35ع	Corrélation de Pearson	.572**	.279*	.175	.302*	.454**	.263*	1	.344**	.108	.440**
	Sig. (bilatérale)	.000	.031	.182	.019	.000	.043		.007	.413	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
36ع	Corrélation de Pearson	.802**	.381**	.575**	.471**	.460**	.543**	.344**	1	.317*	.623**
	Sig. (bilatérale)	.000	.003	.000	.000	.000	.000	.007		.014	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
37ع	Corrélation de Pearson	.378**	.319*	.221	.217	.051	-.070	.108	.317*	1	.259*
	Sig. (bilatérale)	.003	.013	.089	.095	.701	.597	.413	.014		.046
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

ع38	Corrélation de Pearson	.763**	.474**	.440**	.419**	.456**	.362**	.440**	.623**	.259*	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.001	.000	.005	.000	.000	.046	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations							
		المجموع الكلي	مجموع البعد 1	مجموع البعد 2	مجموع البعد 3	مجموع البعد 4	مجموع البعد 5
المجموع الكلي	Corrélation de Pearson	1	.681**	.828**	.811**	.855**	.830**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 1	Corrélation de Pearson	.681**	1	.593**	.389**	.467**	.386**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.002	.000	.002
	N	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 2	Corrélation de Pearson	.828**	.593**	1	.571**	.678**	.535**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 3	Corrélation de Pearson	.811**	.389**	.571**	1	.752**	.641**
	Sig. (bilatérale)	.000	.002	.000		.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 4	Corrélation de Pearson	.855**	.467**	.678**	.752**	1	.580**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 5	Corrélation de Pearson	.830**	.386**	.535**	.641**	.580**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.002	.000	.000	.000	
	N	60	60	60	60	60	60

نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس التفكير الناقد:

Statistiques de groupe					
	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	الدرجات العليا	20	166.3000	7.07925	1.58297
	الدرجات الدنيا	20	131.1000	12.75230	2.85150

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	3.739	.061	10.793	38	.000	35.20000	3.26142	28.59761	41.80239
	Hypothèse de variances inégales			10.793	29.695	.000	35.20000	3.26142	28.53643	41.86357

نتائج ثبات مقياس التفكير الناقد:

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	60	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	60	100.0

حساب ثبات مقياس التفكير الناقد عن طريق التجزئة النصفية:

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,820
		Nombre d'éléments	19 ^a
	Partie 2	Valeur	,819
		Nombre d'éléments	19 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,834
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,909
	Longueur inégale		,909
Coefficient de Guttman			,909
a. Les éléments sont : 37ع ,35ع ,33ع ,31ع ,29ع ,27ع ,25ع ,23ع ,21ع ,19ع ,17ع ,15ع ,13ع ,11ع ,9ع ,7ع ,5ع ,3ع ,1ع .			
b. Les éléments sont : 38ع ,36ع ,34ع ,32ع ,30ع ,28ع ,26ع ,24ع ,22ع ,20ع ,18ع ,16ع ,14ع ,12ع ,10ع ,8ع ,6ع ,4ع ,2ع .			

ثانيا: مقياس التعلم التشاركي القائم على البيئة الافتراضية:

نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد وأبعاده:

يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية:

Corrélations								
		المجموع الكلية	مجموع البعد 1	مجموع البعد 2	مجموع البعد 3	مجموع البعد 4	مجموع البعد 5	مجموع البعد 6
المجموع الكلية	Corrélation de Pearson	1	.769**	.805**	.846**	.830**	.887**	.622**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 1	Corrélation de Pearson	.769**	1	.602**	.672**	.560**	.558**	.372**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000	.000	.000	.003
	N	60	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 2	Corrélation de Pearson	.805**	.602**	1	.634**	.701**	.664**	.253
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.000	.000	.051
	N	60	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 3	Corrélation de Pearson	.846**	.672**	.634**	1	.710**	.624**	.455**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 4	Corrélation de Pearson	.830**	.560**	.701**	.710**	1	.717**	.268*
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000		.000	.038
	N	60	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 5	Corrélation de Pearson	.887**	.558**	.664**	.624**	.717**	1	.563**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	60	60	60	60	60	60	60
مجموع البعد 6	Corrélation de Pearson	.622**	.372**	.253	.455**	.268*	.563**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.003	.051	.000	.038	.000	
	N	60	60	60	60	60	60	60

نتائج الصدق التمييزي لمقياس التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية:

Statistiques de groupe					
	المبحوثون	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	الدرجات الدنيا	20	221.9000	16.66354	3.72608
	الدرجات العليا	20	284.0000	16.19292	3.62085

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	.046	.831	-11.952	38	.000	-62.10000	5.19560	-72.61793	-51.58207
	Hypothèse de variances inégales			-11.952	37.969	.000	-62.10000	5.19560	-72.61822	-51.58178

نتائج ثبات مقياس التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية:

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	60	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	60	100.0

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.938	64

نتائج ثبات مقياس التعلم التشاركي في البيئة الافتراضية على طريقة التجزئة النصفية:

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,879
		Nombre d'éléments	32 ^a
	Partie 2	Valeur	,887
		Nombre d'éléments	32 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,889
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,941
	Longueur inégale		,941
Coefficient de Guttman			,941

الملحق رقم 10: نتائج الدراسة الأساسية مخرجات ل spss v25:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير الناقد:

Statistiques		
الاقتراضات		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,7358
Ecart type		,60987

Statistiques		
التفسير		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		4,0550
Ecart type		,53938

Statistiques		
الاستنباط		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9233
Ecart type		,54266

Statistiques		
الاستنتاج		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9119
Ecart type		,54013

Statistiques		
تقويم الحجج		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9521
Ecart type		,54109

Statistiques		
الدرجة الكلية		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9156
Ecart type		,44291

• المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير الناقد:

Statistiques		
المشاركة		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9753
Ecart type		,58580

Statistiques		
التفاعل		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9430
Ecart type		,60046

Statistiques		
الاستشارة		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9014
Ecart type		,66032

Statistiques		
التعاون		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9478
Ecart type		,58047

Statistiques		
التفكير النقدي		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9304
Ecart type		,60686

Statistiques		
التكنولوجيا		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		4,0536
Ecart type		,52010

Statistiques		
الدرجة الكلية		
N	Valide	200
	Manquant	0
Moyenne		3,9586
Ecart type		,47729

Correlations			
		الدرجة الكلية	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	1	,169*
	Sig. (2-tailed)		,017
	N	200	200
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	,169*	1
	Sig. (2-tailed)	,017	
	N	200	200

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الدرجة الكلية	200	138,0	320,0	253,715	29,5328
الدرجة الكلية	200	100,00	183,00	145,1750	16,38281
Valid N (listwise)	200				

Correlations								
		الدرجة الكلية	الافتراضات	التفسير	الاستنباط	الاستنتاج	الحجج	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	1	,165*	,125	,156*	,123	,120	,169*
	Sig. (2-tailed)		,020	,077	,027	,084	,089	,017
	N	200	200	200	200	200	200	200
الافتراضات	Pearson Correlation	,165*	1	,551**	,467**	,437**	,544**	,739**
	Sig. (2-tailed)	,020		,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
التفسير	Pearson Correlation	,125	,551**	1	,668**	,561**	,566**	,836**
	Sig. (2-tailed)	,077	,000		,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
الاستنباط	Pearson Correlation	,156*	,467**	,668**	1	,527**	,577**	,790**
	Sig. (2-tailed)	,027	,000	,000		,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
الاستنتاج	Pearson Correlation	,123	,437**	,561**	,527**	1	,581**	,788**
	Sig. (2-tailed)	,084	,000	,000	,000		,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
الحجج	Pearson Correlation	,120	,544**	,566**	,577**	,581**	1	,837**
	Sig. (2-tailed)	,089	,000	,000	,000	,000		,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	,169*	,739**	,836**	,790**	,788**	,837**	1
	Sig. (2-tailed)	,017	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200	200	200

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الدرجة الكلية	200	138,0	320,0	253,715	29,5328
الافتراضات	200	10,00	30,00	22,4150	3,65920
التفسير	200	21,00	40,00	32,4400	4,31503
الاستنباط	200	12,00	30,00	23,5400	3,25598
الاستنتاج	200	17,00	40,00	31,2950	4,32103
الحجج	200	22,00	45,00	35,4850	4,88972
الدرجة الكلية	200	100,00	183,00	145,1750	16,38281
Valid N (listwise)	200				