

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها

بتفكيرهن الناقد

علا محمد عبد الفسفوس

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1444هـ - 2023م

تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها

بتفكيرهن الناقد

إعداد:

علا محمد عبد الفسفوس

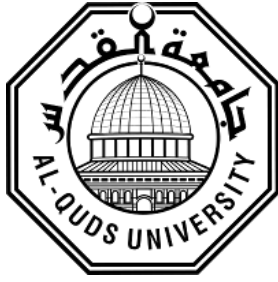
بكالوريوس تربية خاصة من جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

المشرف: د. أميرة محمد عبد الرحمن الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير من في أسايب
التدريس تركيز تربية خاصة من كلية التربية / جامعة القدس

القدس - فلسطين

1444هـ - 2023م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها بتفكيرهم الناقد

اسم الطالبة: علا محمد عبد الفسفوس

الرقم الجامعي: (22012407)

المشرف: د. أميرة محمد عبد الرحمن الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2023/1/4م، من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم:

التوقيع

رئيس لجنة المناقشة: د. أميرة الريماوي

التوقيع

ممتحن داخلي: د. محسن عدس

التوقيع

ممتحن خارجي: د. جميل كليب

القدس - فلسطين

1444هـ - 2023م

الإهداء

إلى بؤرة النور التي عبرت بي نحو الأمل والأمان الجميلة، واتسع قلبه ليحمل حلمي، وروض
الصعاب من أجلي، فكنت معنى الحياة لي، لقد أَرْضاني الله فيك، فهل أنت راضٍ عني يا أبتِي؟؟
إلى التي تمتهن الحب وتغزل الأمل في قلبي عصفوراً يرفرف فوق ناصية الحلم، إلى التي طالما كانت
دعواتها عنوان دربي، إلى سيدة القلب والحياة..

إلى أُمي

إلى الذي كلما تأملت فيه شعرت بعظمة نعمة ربي علي إذ أكرمني به

إلى زوجي الغالي ونعم الزوج الصالح.

إلى فلذات الكبد وفرحة العمر

إلى أبنائي

إلى من كان لقاءهم أنس ومسرة، وهم للعين قرّة..

فسلام على من دام في القلب ذكراهم..

وإن غابوا عن العين قلنا..

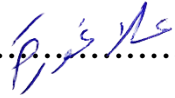
يا رب تحفظهم وترعاهم..

إلى إخوتي وأخواتي ويا سعد عيني بكم

الباحثة: علا محمد عبد الفسوس

الإقرار:

أُقر أنا معدة الرسالة، أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأية جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: 

الاسم: علا محمد عبد الفسفوس

التاريخ: 4/ 1/ 2023م

الشكر والتقدير

أحمد ربي وأشكره على نعمة العلم والإيمان، وأصلي وأسلم على المعلم الأول سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

"من لا يشكر الناس، لا يشكر الله"

أود تقديم باقة من كلمات الشكر والعرفان لمشرفتي الفاضلة التي كان لها الفضل الأول في اختيار العنوان، ثم متابعة البحث أولاً بأول، فقدمت لي من وقتها الثمين، ولم تبخل علي بجهد أو معرفة، واستفدت منها الكثير.

واتقدم بالشكر والإحترام لكل من الدكتور محسن عدس، والدكتور جميل كليب لتفضلهما بالموافقة على مناقشة الرسالة وتقديمهما التوجيهات البناءة ، وأخيراً لكل من مد يد العون لي ولو بنصيحة.

الباحثة: علا محمد عبد الفسفوس

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها بتفكيرهن الناقد، والكشف فيما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم)، وبلغ مجتمع الدراسة (74) معلمة غرفة مصادر، وعينة الدراسة (68) معلمة غرفة مصادر، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع المعلومات أعدت أداتان واحدة لرصد تصورات معلمات عرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية والثانية للتفكير الناقد. وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الأداة الأولى جاءت بدرجة مرتفعة على الدرجة الكلية وبلغت (3.534)، وعلى المجالات أيضاً وبلغت (3.676) لأهداف الحقيبة التعليمية، و(3.561) لمحتوى الحقيبة التعليمية، و(3.431) لأنشطة الحقيبة التعليمية، و(3.485) لتقويم الحقيبة التعليمية، وأما على الأداة الثانية فقد بلغت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للتفكير الناقد (3.651) أي بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم، وكذلك الأمر على التفكير الناقد حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم، وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بأن يتم تصميم الحقيبة التعليمية بحيث تلبي ميول وحاجات ورغبات الطالب/ة، وأن تعزز من التقويم الذاتي للطالب، وفيما يخص التفكير الناقد توصي الدراسة بتدريب معلمات غرف المصادر على مهارات التفكير الناقد التي تتمثل بالبحث عن حقائق الأمور رغم الصعوبات، ادراك ان هناك اكثر من حل لبعض المشكلات.

الكلمات المفتاحية : غرف المصادر ، الحقيبة التعليمية ، التفكير الناقد.

Perceptions of resource room teachers' for effectiveness of educational package and its relationship to their critical thinking.

By: Ola fassous

Supervision : Dr. Amira Rimawi.

Abstract

The study aimed to identify the perceptions of the resource rooms teachers' about the effectiveness of the educational package and its relationship with their critical thinking, and to reveal whether these perceptions differ differently (academic qualification, years of experience, specialization, and the Directorate of education) . The study population is (74) teachers of the resource room, as the study sample is (68) teachers of the resource room . The descriptive methodology was used. Two tools were prepared, one to monitor the perceptions of the resource room teachers' about the effectiveness of the educational package and the other for critical thinking

The results showed that the overall score of the computational averages of the respondents ' responses on the first tool came with a high score on the overall score and amounted to (3.534), and on the fields as well and amounted to (3.676) for the objectives of the educational package , (3.561) for the content of the educational package , (3.431) for the activities of the educational package , and(3.485) for the evaluation of the educational package), while on the second tool, the computational averages for the overall degree of critical thinking reached (3.651) a high degree,

The results also showed that there were no differences between the average responses of resource room teachers about their perceptions of the effectiveness of the educational portfolio depending on the variables of academic qualification, years of experience, specialization, and Directorate. The results showed that there were no statistical differences depending on the variables of academic qualification, years of experience, specialization, and the Directorate of Education, finally, the results showed a statistically significant correlation between the perceptions of resource room teachers about the effectiveness of the educational portfolio and their critical thinking.

In light of these results, the study recommends that the educational package be designed to meet the student's inclinations, needs and desires. In addition , it should enhance the student's self-evaluation with regard to critical thinking. The study also recommends to train resource room teachers' on critical thinking skills , which consists of searching for the facts of things despite difficulties, realizing that there is more than one solution to some problems.

Keywords: resource rooms, educational portfolio, critical thinking.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تعد التصورات من المفاهيم القديمة حيث امتدت جذورها في مختلف الفروع من علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجية، وبالرغم من أنها ظلت في النسيان لفترات طويلة، إلا أنه أعيد التطرق إليها بشكل جديد، وخاصة بعد ان شهد العالم ثورة معلوماتية وتكنولوجية، مما أحدث فجوة في النظام التربوي، وشكل تحدياً لتحسين هذا النظام لذا كان لابد من اخذ تصورات المعلمين عن فاعلية البرامج والمناهج المستخدمة بالغرف الصفية بعين الاعتبار من قبل التربويين والمهتمين، فلا بد من تزايد الاهتمام بها إيماناً من المجتمع التربوي بتوفير فرص كافية للمعلم ليكون فاعلاً وقادراً على احداث التعلم الفعال لدى المتعلم الذي يتماشى مع الثورة المعلوماتية التي حدثت، مما تطلب تبني سياسات متنوعة، منها الدراسات التي تعنى بتصورات المعلمين واثارها على ممارساتهم، ول يتم تحقيق التعلم يجب اخذ تصورات المعلمين نحو المناهج والحقيبة التعليمية في جميع المجالات من اهداف ومحتوى وأنشطة وتقييم، كتغذية راجعة والاخذ بها عند أي تعديل للمناهج.(العلامي، 2012).

فيعتبر التعليم أساس النمو والتنافس في جميع مجالات الحياة بين الشعوب والدول، وهو مقياس التطور عبر العصور، فالعصر الحالي يشهد تطورات وتحديات متسارعة منها الانفجار المعرفي والتوسع والتجدد المتلاحق في مختلف الميادين، ونتيجة لتلك التطورات والتغيرات في استراتيجيات التدريس الذاتية والجماعية لمواجهة المعارف الغزيرة، جاء التعلم بالحقائب التعليمية استجابة لبعض الاتجاهات التربوية التي تدعو إلى تفريد التعلم والتعلم الذاتي، فالحقيبة التعليمية تمثل برامج تعليمية مصممة لتعليم وحدة معرفية بتوفير مصادر، أو بدائل تعليمية متعددة، من الممكن أن يختار الطالب ما يلائم منها، واستخدامها بمختلف الطرق، فالتعليم بالحقيبة التعليمية يوفر عنصر الإثارة، كما أنه يعتمد على أسلوب التوجيه الذاتي، فتحتوي الحقيبة التعليمية على إرشادات، وتعليمات توجه الطالب نحو الأهداف التي يراد منه بلوغها (الكريمين، 2021).

وتعد الحقيبة التعليمية مجموعة متكاملة من الأدوات التي تساعد الطالب على اكتساب المهارات المختلفة في المادة التي تحملها الحقيبة، لأنها تعد مخزونًا متنوعًا من عدد من الأدوات والأساليب المعدة بعناية من قبل المختصين ولها أهداف محددة تعمل على إيصالها إلى الطالب (المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2013).

وإيمانًا من وزارة التربية والتعليم بأن التعليم حق للجميع، عملت على إنشاء غرف مصادر في مديريات التربية والتعليم في فلسطين تقوم على: تقديم برامج فردية للطلبة ذوي المشكلات التعليمية ومنهم ذوي صعوبات التعلم، وتقديم الدعم والإرشاد لأولياء الأمور للتعامل مع أبنائهم من أجل المتابعة البيتية، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة. وتقوم غرف المصادر على معايير أهمها: استخدام أسلوب التعلم الفردي أو المجموعات الصغيرة المتجانسة بعد أن يتم إعداد خطة تربوية لكل طالب حسب قدراته واحتياجاته أو وفق احتياجات المجموعة، وعودة الطالب إلى صفه العادي بقية اليوم الدراسي وفقًا لمفهوم الدمج في الصفوف العادية، ويتلقى الطالب المصادر والمعارف والخبرات التعليمية في غرف المصادر وفق مجموعة من الاستراتيجيات بما يتناسب مع حاجاته ومدى الصعوبة التي يعاني منها ومستوى أدائه (الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة، 2014).

ولنجاح معلم غرف المصادر في تحقيق الأهداف المرجوة لا بد أن يراقب المعلم نفسه أولاً في تواصله مع الطالب وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية، لكي يحتذي به الطالب في ذلك. وعليه أن يتابع استجابات طلابه باهتمام، وأن يتوقف لمناقشتهم كلما رأى بالضرورة التأكيد على المعلومات والحرص على مراعاة الدقة والوضوح وصحة المعلومات والخبرات التي ينقلها للطالب، إضافة إلى مراعاة تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها وشموليتها (الربضي، 2011).

والتربية الحديثة تسعى إلى التركيز والاهتمام بتنمية التفكير، وخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، وتطبيقات نواتج أبحاث الدماغ، وقد ركز أنصار التربية الحديثة على ضرورة تنمية التفكير والتدريب، فمهارات التفكير الناقد هي المهارات التي تم الاتفاق على أنها واحدة من المهارات الرئيسة وعالية المستوى، وهي مطلوبة في التعليم بالقرن الحادي والعشرين، لتكون جزءاً من الكفاءات التي تدعم ما يسمى بالقلق الدولي الملح، ويجب أن تكون مدمجة في نظام التعليم في القرن الحادي والعشرين، وأن تكون قادرة على ذلك من خلال دعم النام التعليم وحل المشكلات، والإدارة الذاتية والعمل الجماعي (عثمان، 2021).

وقد أصبح تعليم مهارات التفكير الناقد غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية لدول العالم وهدفاً رئيساً تسعى مناهجها لتحقيقه، وذلك لما حققه من نتائج إيجابية ثبت أثرها سواء على حياة الفرد أو المجتمع، وقد تبلور الاهتمام بتعليم التفكير الناقد في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية السبعينيات من هذا القرن (أبو عودة، 2020).

وبالرغم من أهمية وضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد إلا أنه ليس بالأمر السهل فالمؤسسات التعليمية يجب أن تتبنى سياسة موحدة تشجع على التفكير والاستقصاء، والمدارس بحاجة إلى أن يكون المعلم مفكراً أولاً ومن ثم يكون قادرة على تنمية التفكير لدى الطلاب فيسأل الأسئلة الصحيحة التي تحثهم على التفكير والتحليل والاستنتاج وتقديم البراهيم التي تدعم الفرضيات، كذلك يجب توفير مناهج دراسية تنمي مهارات التفكير ولا تقتصر فقد على حفظ الحقائق والمعلومات، ومن ثم يجب توفير بيئة مدرسية جاذبة ومناخ مدرسي يسمح بتعدد الآراء ويشجع على الحوار والنقاش (الشمري، وآل رشيد، 2021). وقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على تصورات معلمي غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها بتفكيرهن الناقد.

2.1 مشكلة الدراسة

من خلال عملي في وزارة التربية والتعليم مشرفة للتربية الخاصة، لاحظت اختلاف تصورات معلمات غرف المصادر عن الحقيبة التعليمية، وشعرت بأهمية معرفة العلاقة بينها وبين التفكير الناقد لديهن، مما قد يساعد المعلمات في غرف المصادر على تطبيق الحقيبة بشكل أكثر فاعلية، ولتحقيق تعليم أفضل في غرف المصادر، بالإضافة لدراسة الباحثة اساليب التدريس في جامعة القدس وتطرق بعض المساقات للتفكير الناقد وأهميته في انجاح دور المعلمات في العملية التعليمية، بحيث يؤخذ نتائج البحث بعين الاعتبار عند تدريب المعلمات قبل وأثناء الخدمة، وعند تطوير الحقيبة التعليمية، فجاءت هذه الدراسة للكشف عن تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها بتفكيرهن الناقد.

3.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية.
2. معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم).
3. التعرف إلى التفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر.
4. بيان إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تبعًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم).
5. الكشف عن العلاقة بين تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد.

4.1 أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد أسئلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

السؤال الأول:

ما تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية؟

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم)؟

السؤال الثالث:

ما درجة التفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر؟

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تبعًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم)؟

السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية ودرجات تفكيرهن الناقد؟

5.1 فرضيات الدراسة

ينبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفريّة الثّانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات
غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفريّة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات
غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الصفريّة الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات
غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم.

ينبثق عن السؤال الرابع الفرضيات الآتية:

الفرضية الصفريّة الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات
غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفريّة السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات
غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفريّة السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات
غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الصفريّة الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم.

الفرضية الصفريّة التاسعة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات معلمات غرف المصادر و فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد.

6.1 أهمية الدراسة

أهمية الدراسة النظرية:

1. قد تفيد هذه الدراسة مخططي ومطوري مناهج التربية الخاصة في الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية.
2. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في إعطاء معلمات غرف المصادر والمشرفين تغذية راجعة حول التفكير الناقد لديهن مما قد يساهم في التحسين والتطوير المهني لهن.
3. قد تنعكس نتائج هذه الدراسة بالإيجاب على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تحسين الحقيبة التعليمية أو زيادة قدرات معلمات غرف المصادر وتنمية مهاراتهم.

أهمية الدراسة التطبيقية:

4. قد تفيد هذه الدراسة مخططي ومطوري مناهج التربية الخاصة في الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية.
5. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في إعطاء معلمات غرف المصادر والمشرفين تغذية راجعة حول التفكير الناقد لديهن مما قد يساهم في التحسين والتطوير المهني لهن.
6. قد تنعكس نتائج هذه الدراسة بالإيجاب على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تحسين الحقيبة التعليمية أو زيادة قدرات معلمات غرف المصادر وتنمية مهاراتهم.

7.1 حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بالحدود التالية:

الحدود البشرية: معلمات غرف المصادر في محافظة الخليل.

الحدود المكانية: مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022-2023م.

الحدود المفاهيمية: تتحدد نتائج الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الواردة فيها.

الحدود الإجرائية: تم إجراء الدراسة في حدود مجتمع الدراسة، والأداتين المستخدمة، والطرق والأساليب الإحصائية.

8.1 مصطلحات الدراسة

• **التصورات:** هي معتقدات الأفراد وآرائهم حول الكيفية التي تبدو عليها الأشياء بالنسبة لهم (Tuntipisitkul et al., 2021).

التصورات إجرائياً: الدرجة التي تحصل عليها المستجيبة من خلال اجابتها على فقرات الاستبانة.

• **معلمات غرف المصادر :** هن معلمات يحملن شهادة في التربية الخاصة أو التربية الابتدائية أو علاج النطق ومؤهلات للعمل مع طلبة صعوبات التعلم في المدارس التي يوجد بها غرف مصادر أو صف مدمج، حيث يقومون بجمع المعلومات عن الطلبة وتقييمهم وإعداد الخطط التربوية الفردية، وتدريب الطلبة على المهارات الثلاثة: القراءة، والكتابة، والحساب، وإكسابهم المهارات الإدراكية المعرفية (شيخة، الشراونة، ابوعليا، ابودقة، حلايقة، حراز ، 2013).

معلمات غرف المصادر إجرائياً: هم معلمون يعملون في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل (شمال الخليل، ووسط الخليل، وجنوب الخليل، ويطا).

• **الحقيبة التعليمية:** هي برنامج منظم يسير وفق خطوات منظمة ويحتوي على مجموعة من الأنشطة التعليمية التربوية التي تهدف مساعدة الطالب على تحقيق أهداف محددة ذات خصائص مميزة ، وهذا يُلزم بأن يكون دور المعلم مخططاً ومصمماً وموجهاً ومقوماً للعملية التعليمية (حطبية، 2012).

• **التفكير الناقد:** هو فحص المعتقدات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها مع إدراك العلاقة المنطقية بين هذه الشواهد والحقائق ، والقدرة على تفسير النتائج التي تم الوصول اليها، وتقويم مدى صحة الشواهد والأدلة، والتعرف على المسلمات، وتقويم الأحكام والحجج (رزوقي، و ضمياء، 2018).

التفكير الناقد إجرائياً: هو الدرجة التي تحصل عليها المستجيبة في أداة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لهذه الدراسة، من حيث التصورات، ومفهومها، وغرف المصادر مفهومها، ومبررات استخدامها، وأهدافها، ومميزاتها، وأنواع خدماتها، ومهام المعلم، والحقيبة التعليمية مفهومها، وأهميتها، وأسسها ومبادئها، وخصائصها، ومزاياها، ومكوناتها، والتفكير الناقد مفهومه، وأهميته، وخصائصه، ومعايير ومهاراته، والدراسات السابقة العربية والأجنبية وخلاصة هذه الدراسات والتعقيب عليها.

1.2 الإطار النظري :

يشمل الإطار النظري المحاور التالية: التصورات، معلمات غرف المصادر، والحقيبة التعليمية، والتفكير الناقد.

1.2.1 التصورات

1.2.1.1 مفهوم التصورات:

التصور لغة: "مصدر تصوّر المتعدي عملاً إلى المفعول" (التهالي، 2013، ص.32) ، وجاء في معجم الوسيط: "إدراك الفرد"، أي: "معنى الماهية من غير أن يحكم عليها بنفي أو إثبات" (مجمع اللغة العربية، 2011، ص.548)، ويرتبط تشكيل هذا التصور "باستحضار الصور الحسية، فهو درجة الانتقال من الحس إلى العقل، وهو نهاية عملية التفكير" (جابر، 2015، ص.133).

أما اصطلاحاً: جاء في معجم المصطلحات التربوية بأن التصور هو تذكر لملاح متطابقة في أشياء سبق إدراكها ، فهي أدوات مريحة تضم معاً أشتاتاً متعددة من الأشياء المبعثرة هنا وهناك في التجربة الحسية، غير أنها يجب أن يبرهن عليها باتفاقها مع التجارب الخاصة السابقة، فقيمتها ووظيفتها استرجاعية، أي أنها مجرد تلخيصات لنتائج حصلنا عليها في ظل ظروف عارضة (ديوي، 2020).

وتنقسم التصورات الذهنية إلى قسمين ؛ تصورات أولية: وهي الأساس للتصور الذهني البشري وتتولد من الإحساس لمحتوياتها بصورة مباشرة، فنحن نتصور الحرارة لأننا أدركناها باللمس، ونتصور اللون لأننا أدركناه بالبصر، ونتصور الطعم لأننا أدركناه بالذوق، ونتصور الرائحة لأننا أدركناها بالشم، وهكذا جميع المعاني التي ندركها بحواسنا، اما التصورات الثانوية، فيبدأ بها دور الابتكار والإنشاء، فيولد ذهن مفاهيم جديدة من تلك المعاني الأولية، وهذه المعاني خارجة عن طاقة الحس، وإن كانت مستنبطة ومستخرجة من المعاني الذي يقدمها الحس إلى ذهن والفكر (Tuntipisitkul, Tsusaka, Kim , 2021, Shrestha Sasaki).

وبناء على ما سبق؛ يمكن القول بأن التصورات معتقدات الأفراد وآرائهم حول الكيفية التي تبدو عليها الأشياء بالنسبة لهم.

1.2.2 معلومات غرف المصادر

1.2.2.1 غرف المصادر

تعد غرف المصادر إعداداً تربوياً يهتم بالطلبة جميعهم، وخاصة طلبة صعوبات التعلم أو طلبة التأخر دراسي، وكذلك الطلبة الذين لديهم مشكلات في الوعي الصوتي والتواصل اللغوي، ويمكن أن تفيد الطلبة ذوي الصعوبات الحسية، ومن المعروف أن درجة الصعوبات تتفاوت في حدتها تبعاً لعوامل مختلفة، مما يؤدي إلى انحراف أداء الطلبة عن متوسط أداء أقرانهم، حيث يصعب على معلم الصف العادي التعامل مع هذا الطالب لعدة أسباب منها ما يتعلق بعمليات إعداده وتأهيله، أو لكثرة أعداد الطلبة في الصف، وهنا تكمن أهمية غرف المصادر في تبني برامج تدريبية يتم تنفيذها ووضع الأنشطة والتدريبات المناسبة لمساعدة الطالب في التخلص من المشكلات والصعوبات التي يعاني منها (غنيومات، 2015).

وعلى الرغم من اعتبار غرف المصادر أكثر البدائل التربوية نجاحاً في التعامل مع صعوبات التعلم على وجه الخصوص، إلا أنها يمكن أن تستخدم بكفاءة للتعامل مع فئات أخرى من ذوي الإعاقة، بل وأكثر من هذا يمكن استخدامها كعامل منشط لأجواء الخدمات التربوية الخاصة الأخرى التي يمكن استبدالها في المدرسة العادية مدعمة لحركة الاستيعاب الكلي، كل ذلك في سبيل تحقيق أكبر قدر ممكن من البيئة الاستيعابية لكل من العاديين أو ذوي الإعاقة معاً في مدرسة للجميع (السعيد، 2012).

1.2.2.2 مفهوم غرف المصادر:

عرف المؤتمر السادس والتسعون الذي عقد في الولايات المتحدة الأمريكية في تشرين الثاني عام 1980م بشأن قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين غرف المصادر بأنها: مكان تعليمي يوفر خدمة داعمة تسمح للطفل بالنجاح في فصوله الدراسية العادية، حيث يمكن للطفل أن يقضي فترات محددة من الوقت فيها، تصل إلى أربعة ساعات يوميًا، وفقًا لجدول زمني منتظم (Congress, 1981).

وقد عرفتھا (السعيد، 2012: 166) بأنها: "فصل دراسي ملحق بالمدرسة العادية، يتلقى فيه أولئك الطلاب الخدمات التربوية الخاصة والذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أكبر مما يمكن تقديمه لهم بين أقرانهم من العاديين في الفصل العادي حتى يتمكنوا من الاستفادة من أحتيتهم التعليمية في المكان المناسب".

كما عرفھا (إسماعيل، 2014: 58) بأنها: "غرف ملحقة بالمدرسة العادية معدة إعدادًا خاصة ومزودة بالوسائل والأدوات التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب حيث يقضي الطالب فترة أو فترات مختلفة من اليوم الدراسي لتلقي التعليم الفردي".

وبناءً على ما سبق تعرف الباحثة غرف المصادر على انها غرف تقدم خدمات تربوية خاصة للطلاب ذوي الصعوبات التعليمية الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية المعرفية، والتي تؤثر على واحدة أو أكثر من عمليات الفهم السمعي، أو التعبير الشفهي، أو المهارات الأساسية في القراءة، أو الفهم القرائي، أو العمليات الحسابية الأساسية، أو الاستدلال الحسابي، أو التعبير الكتابي؛ مما يؤدي إلى إخفاق الطالب في بعض المقررات الدراسية.

1.2.2.3 مميزات غرف المصادر :

هناك مجموعة من المميزات لغرف المصادر التي من شأنها ان تحقق للطالب ما يلي :

- في غرف المصادر يبقى الطالب مع اقرانه في نفس صف التعليم العالي فيستفيد الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة من التدريب والدعم في هذه الغرفة .
- تساهم غرف المصادر بشعور الطالب بمزيد من الثقة كونه موجود في بيئة خاصة به.
- توفر غرف المصادر فرص التعليم الفردي على أيدي معلمين مؤهلين ومتخصصين في التربية الخاصة.
- يتمتع الطالب في غرف المصادر بمميزات التعليم العلاجي المعد من قبل المعلم بالتعاون مع معلمي الصف التعليم العالي (الحمادي،2019).
-

1.2.2.4 أنواع غرفة المصادر:

تتعدد أنواع غرفة المصادر حسب الحالات التي تخدمها ، وتتمثل بما يلي (غريب 2016):

1. غرفة مصادر تصنيفية، أي تكون متخصصة بتصنيف معين من ذوي الاحتياجات الخاصة ،وهي نوع السائد في كثير من البلاد العربية ، فمثلا يكون هناك غرفة مصادر لصعوبات تعلم التخلف العقلي، وأخرى للاضطرابات الانفعالية .
2. غرفة المصادر شبه تصنيفية ،وهنا يكون هناك غرفة متخصصة بنوع معين من الاحتياجات حتى يتمكن المعلم من بناء برامج تربوية ملائمة لهم حسب احتياجاتهم ، مثلا يكون هناك غرفة خاصة بالاحتياجات الأكاديمية، أخرى البدنية ، أو السلوكية .
3. غرفة المصادر الغير تصنيفية ، وتحتاج هذه الغرفة إلى معلمين مدربين على مستوى عالي لأنه نسبة كبيرة من التلاميذ يكونوا في نفس الغرفة بغض النظر عن احتياجاتهم المختلفة .

1.2.2.5 طبيعة العمل في غرف المصادر:

أن العمل في غرف المصادر يتم في البداية من خلال اختيار الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب من خلال التشاور بين المعلم في الصف وبين معلمي التربية الخاصة وبين المرشدين ، ثم تبدأ الاختبارات الخاصة للطلبة لتحديد مستوى الصعوبة لديهم ، والتأكد من أن مستوى الصعوبة لديهم يتطلب غرف مصادر ولا يمكن معالجتها داخل الصف العادي (ALQatawneh,2020) .

وبعد ذلك يتم العمل من قبل معلمي غرف المصادر على إعداد الخطة التربوية الفردية الخاصة بكل طالب على حدة ، ويجب ان يكون المعلمين مؤهلين بشكل يضمن تحقيق مستويات أفضل للطلبة من خلال امتلاك المهارات والطرق والأساليب التي تساعد على بناء الخطة الفردية الخاصة بالطلبة وتنفيذها (البلاوي،2014).

بالتالي فان غرف المصادر هي أماكن خاصة اهتم علماء التربية الخاصة بإيجادها من اجل الحد من الصعوبات التي تواجه بعض الطلبة سواء في القراءة أو الكتابة أو الحساب ، وهذه الصعوبات عادة لا يستطيع الطالب حلها لوحده ولا يمكن له أن يتجاوزوها من خلال الصفوف العادية ، نتيجة للعدد المرتفع للطلبة فمن الصعب على المعلم مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تجاوزها ، فبتالي توفر هذه الغرف الجو المناسب والظروف خاصة للسيطرة على الصعوبات التي يعانون منها بطريقة حديثة (ملحم ،2020).

1.2.2.6 مفهوم معلم/ة غرف المصادر

تم تعريف معلم/ة غرف المصادر في المؤتمر السادس والتسعون الذي عُقد في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1980م بشأن قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين بأنه: متخصص في التربية الخاصة يساعد معلم الفصل في التطوير الأكاديمي للطفل في كل من الفصل الدراسي العادي وفي غرف المصادر، وهو عضو عامل في طاقم المدرسة وليس معلمًا زائرًا (Congress, 1981).

ويعرف معلم /ة غرف المصادر بأنه: معلم/ة يحمل شهادة في التربية الخاصة أو التربية الابتدائية أو علاج النطق ومؤهل/ة للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس التي يوجد بها غرفة مصادر

أو صف مدمج، حيث يقوم بجمع المعلومات عن الطلبة وتقييمهم وإعداد الخطط التربوية الفردية، وتدريب الطلبة على المهارات الثلاثة: القراءة، والكتابة، والحساب، وإكسابهم المهارات الإدراكية المعرفية (شيخة وآخرون، 2013: 10).

كما عرفته (زمرد وآخرون، 2021: 89): هو معلم/ة معينون من قبل وزارة التربية والتعليم للعمل في غرف مصادر للتعليم التابعة للمدارس الحكومية.

وعليه تعرف الباحثة معلم /ة غرف المصادر على انه معلم/ة يحمل درجة علمية في مجال التربية الخاصة معيّن من قبل وزارة التربية والتعليم ، ويعمل في غرف المصادر في مدرسة من مدارس الحكومية، ويتلخص دوره في إعداد الخطة وتنفيذها ، وتوظيف أساليب القياس والتقييم التي تتناسب مع استراتيجيات التدريس المناسبة في غرف المصادر ، وإدارة الصف بالشكل الذي يمكنه من الاتصال والتواصل مع الطالب ، وتوفير بيئة صفية آمنة بالشكل الذي يساهم في تنمية الطالب مهنيًا .

1.2.2.7 مهام المعلم/ة في غرف المصادر:

تتلخص مهام معلم/ة غرف المصادر بجمع المعلومات عن الطالب من الأهل و معلم الصف والمرشد التربوي ،و إعداد قاعدة بيانات خاصة بالمدرسة وغرفة المصادر و وتحديثها سنويا ، وتنفيذ الخطة الإجرائية السنوية ، وتقديم الدعم والمشورة لمعلم الصف وأولياء الامور فيما يتعلق بالطالب ، و عمل الخطة التربوية الفردية ،وتصميم البرامج التعليمية لهذه الخطة ، ومتابعة أداء الطالب وتقييمه بعد كل مرحلة تدريبية (غريب ، 2016).

ويضيف (الحمادي، 2019) ان من اهم مهام معلم/ة غرف المصادر تطوير المنهج ، وإجراء اختبارات القبلية ،وما يتبعه من التقويم التعليمي ، وتفسير النتائج ، وتقديم النصح والإرشاد لمعلم الصف العادي فيما يتعلق بطرق تدريس المهارات الأكاديمية.

اما (غنيمات، 2015) فقد تحدث عن مهام معلم/ة غرف المصادر بدورهم في تمثيل الأطفال ذوي الاحتياجات التربية الخاصة في اللقاءات المدرسية، والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية، والدفاع عن حقوقهم ، وتوثيق الصلة بين المدرسة وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة

اما (قريطي، 2012) أضاف على مهام معلم/ة غرف المصادر بالعمل على إيجاد بيئة تعليمية واجتماعية يستطيع فيها الأطفال العاديون وغير العاديين استغلال قدراتهم، وتحقيق أسمى طموحاتهم ، بالإضافة الى ترتيب غرف المصادر وتنظيمها وإدارتها بما يتطلبه ذلك من اختيار الأثاث والأجهزة والمواد التعليمية، وتنظيم المقاعد وحفظ المواد والملفات وتهيئة بيئة تعليمية مواتية، وإدخال التعديلات الملائمة عند اللزوم.

1.2.2.8 مميزات معلم/ة غرف المصادر:

من أجل قيام معلم/ة غرف المصادر بمهامه على أكمل وجه، لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من المميزات من أهمها تقبل الطلبة ذوي الإعاقة ، النظرة الإيجابية للعمل ، الحيوية والحماس، الهدوء والالتزان الانفعالي وضبط النفس ، روح المبادرة والتطوع ، سرعة البديهة ، المرونة في التعامل مع المواقف غير المتوقعة ، التحدث بلباقة أمام الآخرين ، دقة الملاحظة ، تحمل ضغط العمل ، المظهر العام الملائم ، العمل بروح الفريق (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2018).

1.2.2.9 نجاح خدمات معلم/ة المصادر

لضمان نجاح خدمات معلم/ة المصادر يجب أن يراعى توافر أدوات مناسبة لتشخيص الصعوبات وجوانب القصور لدى الطفل، ولتحديد العلاج المطلوب، واختيار المواد والوسائل التعليمية واستخدام طرق وأساليب تدريسية تتوافق مع احتياجات التلاميذ وخصائصهم، ويراعى عند تدريس الأطفال في مجموعات نوع ودرجة الصعوبة التي يعاني منها أفراد المجموعة (نبهان، 2008).

كما يجب لنجاح خدمات معلم/ة المصادر توخي الحذر في جدولة الطلاب لجلسة غرف المصادر، حيث يجب استشارة معلم الفصل حول الوقت الأمثل للطلاب لمغادرة الفصل، ومراعاة أن تكون غرف المصادر ممتعة وتحتوي وفرة في المواد؛ نظرًا لأن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والإعاقات الخفيفة ذات الصلة غالبًا ما يكون لديهم فترات انتباه قصيرة، فمن الحكمة توفير تغيير في الوتيرة من خلال التخطيط للعديد من الأنشطة أثناء جلسة التدريس (Lerner & Johns, 2014).

ويعد توفير كوادر متخصصة للإشراف الميداني على غرف المصادر أمراً بالغ الأهمية، بحيث يتم تقييم غرف المصادر من حيث الخدمة المقدمة وأساليب التشخيص واستراتيجيات التدريس ومعايير الإحالة بشكل دوري، كما يجب ألا تتوقف الخدمات المقدمة للطالب في غرف المصادر عند المرحلة الأساسية الدنيا بل يجب أن تمتد طوال فترة وجود الطالب في المدرسة بغض النظر عن صفه إذا استدعت الحالة هذا الامتداد (الحاج، 2019).

1.2.3 الحقيبة التعليمية

1.2.3.1 مفهوم الحقيبة التعليمية:

ظهر استخدام الحقائب التعليمية في التدريس استجابة لبعض الفلسفات والنظريات التربوية التي تدعو إلى تفريد التعليم تأسيساً على اختلاف قدرات الطالبين واستعداداتهم وخلفياتهم المعرفية وسرعتهم في التعلم. مما يستدعي عدم استخدام طريقة واحدة في تدريسهم جميعاً، مما يترتب على الطالب أن يجد نفسه مضطراً لمسايرة من هو أقل أو أعلى منه قدرة، فيصاب بالإحباط وهدر الوقت إذا كان أكثر قدرة من غيره، أو أن يصاب بالحرَج والشعور بالنقص إذا كان أقل قدرة من غيره، فيؤثر ذلك على تعلمه سلباً. وللخروج من هذا المأزق كان لا بد من إتاحة الفرصة للمتعلم كل حسب قدراته (الدليمي، 2012). ويمكن تعريف الحقيبة التعليمية على أنها نظام تعليمي يحتوي مجموعة من الوسائط السمعية والبصرية والمطبوعة، صُمم لمساعدة المعلمين والطلبة في تحقيق أهداف التدريس لوحدة تعليمية معينة (Fernig & Bowen, 2012, P.135).

اما (الدليمي، 2012) فقد عرف الحقيبة التعليمية على أنها برامج محكمة التنظيم، تقترح مجموعة من الأنشطة التعليمية بهدف تحقيق مجموعة من الاهداف التعليمية المحددة بالاعتماد على مبادئ التعلم الذاتي الذي يَمَكِّن الطالب من التفاعل مع المادة التعليمية وفقاً لقدراته وإمكانياته ، بحيث تحتوي هذه البرامج على مواد تعليمية منظمة ومترابطة مطبوعة أو مصورة.

ووصف (الكريمين ، 2021) الحقيبة التعليمية على أنها مادة تعليمية متكاملة يعدها المعلم لمساعدة الطالب على تعلم محتوى تعليمي معين بما يتناسب مع قدراته ورغباته ، وتعتمد درجة انجاز الطالب على سرعته في اختيار أدوات ومصادر التعلم ودليل الحقيبة التعليمية.

يُلاحظ من التعريفات السابقة أن مفهوم الحقيبة التعليمية يختلف تبعاً لاختلاف الفئة المستفيدة منها، سواء من حيث استخدامها أو طريقته، إلا أنها تشترك جميعاً في كونها أحد آليات أسلوب التعلم الذاتي، وتشير إلى أن دور المعلم لا يمكن الاستغناء عنه أو التقليل منه.

1.2.3.2 أهمية الحقيبة التعليمية :

يمكن تلخيص أهمية الحقيبة التعليمية بالنقاط الآتية (جودة ،الشميس ،2017):

1. إتاحة المجال أمام الطالبين للاختيار بحرية النشاطات المتنوعة التي ينبغي القيام بها لتحقيق الأهداف المرجوة .
2. السماح بإيجاد نوع من التفاعل النشط بين الطالب والمعلم .
3. التشجيع على تنمية صفة تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات لدى الطالب.
4. إيصال المعرفة الجديدة إلى كل طالب بالطريقة التي تناسبه وتساعد في حل مشكلات الطلبة مع قلة إعداد المعلمين المؤهلين.

1.2.3.3 تصميم الحقيبة التعليمية:

تم تصميم الحقيبة التعليمية وفقاً للمراحل الآتية (الجنابي 2017):

1. مرحلة التحليل ؛ والتي تتضمن تحديد الاهداف العامة ،تحليل خصائص الفئة المستهدفة ، تحليل المحتوى ،وتحديد الأهداف السلوكية للطالب.
2. مرحلة التركيب، وتتضمن هذه المرحلة تحديد الأنشطة والوسائل ، وتحديد استراتيجيات التعليم المناسبة.
3. مرحلة التقويم ؛ والتي تتضمن تقويم الحقيبة التعليمية بشكل عام بعدة اختبارات تتمثل بالاختبار القبلي ، الاختبار بهدف التطوير ، الاختبار التحصيلي النهائي.

1.2.3.4 عناصر الحقيقة التعليمية :

هناك عناصر وصفات تشترك فيها الحقائق التعليمية يساهم توفيرها في زيادة قيمتها واهميتها ، ألا ان ترتيب هذه العناصر قد يختلف من حقيقة لأخرى باختلاف الموقف التعليمي ولغة المصمم ، وفيما يأتي عرض لهذه العناصر :

1. الغلاف: وهو المكان الذي تترتب فيه جميع مكونات الحقيقة بالشكل الذي يناسب المادة التعليمية (العدوان ،داود، 2016).
2. دليل الحقيقة وتعليماتها: ويسجل في هذا الدليل محتويات الحقيقة ، وإرشادات استخدامها في التعليم الجماعي أو الفردي ، بحيث يلقي نظرة إجمالية على المادة التعليمية وعلى طرق وأساليب استخدامها (مجيد، 2017).
3. الأهداف : يحتوي هذا الجزء على مجموعة الاهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من قبل الطالب، بحيث تعكس هذه الأهداف مجالات التعلم المختلفة (مجيد، 2017).
4. الأنشطة والبدائل : ويعتبر هذا العنصر قلب الحقيقة التعليمية ، حيث أن الهدف الأساسي للحقيقة هو المساعدة على اتمام التعلم بأعلى كفاءة ممكنة ، ولتحقيق ذلك يجب ان تشمل الحقيقة التعليمية على مجموعة من الأنشطة والبدائل التي تتيح للمتعلم فرصة اختيار ما يناسب نمط التعليم المناسب له وفقا لخصائصه الفردية (الكريمين، 2021).
5. الاختبار القبلي : ويشمل هذا الاختبار مجموعة من الأسئلة و التمرينات التي ترتبط مباشرة بأحداث الحقيقة ، والتي يتم من خلالها تحديد نقطة البداية لدى الطالب (العدوان ،داود،2016).
6. التقويم : بحيث يتضمن برنامج التقويم في الحقائق التعليمية على مجموعة من الاختبارات القبلية ، واختبارات التقويم الذاتي و الاختبارات النهائية (مجيد، 2017).
7. دليل إجراءات الإجابات الصحيحة: ويبين هذا الدليل الإجابة الصحيحة للاختبارات التقويمية في نهاية الحقيقة (العدوان ،داود، 2016).
8. المصادر والمراجع : يجب ان تتوفر في الحقيقة التعليمية مصادر أخرى للتعلم ،يرجع الطالب إليها عند الحاجة للتعلم في الموضوع وحل المشكلات والصعوبات ، وقد يطلب من الطالب القيام بنشاطات أخرى خارج حقيقة من اجل المساهمة في تثبيت المعلومات (الكريمين، 2021).

1.2.3.5 خصائص الحقيبة التعليمية:

اتفق كلاً من ((أحمد، الطائي، (2015) والدليمي، (2012)) على عدد من الخصائص التي تتسم بها الحقيبة التعليمية، هي:

- تشكل الحقيبة التعليمية برنامجاً تعليمياً متكاملًا: إذ توضع بموجب خطة مدروسة، وعملية منتظمة تنتج للمتعلم تعلم ما يريده ويرغب فيه من معارف بدافعية كاملة وفي جو محبب وبيئة مشجعة، وتتكون من مجموعة من العناصر تتكامل وتتفاعل مع بعضها لتحقيق أهداف محددة تسمح لكل متعلم أن يسير وفقاً لقدراته واستعداداته.
- تشكل برنامجاً للتعلم الذاتي: كون الطالب محور العملية التعليمية وهو الذي يقرر متى يبدأ وأين وأي الوسائل يستخدم.
- توافر التعلم من أجل الإتقان: من أبرز سمات عملية التعلم من أجل الإتقان مراعاة الفروق الفردية في سرعة التعلم بين الطالبين، الأمر الذي يتطلب أن يكون هناك تسلسلاً في التعلم أثناء الوحدات التعليمية التي يفترض وجودها بشكل مستقل، وذات أهداف سلوكية محددة.
- تشعب المسارات: إذ تجمع الحقائق التعليمية بين التنظيم المحكم والمرونة الوظيفية فهي تسمح لكل متعلم تحديد المسار الذي يناسبه في الوصول إلى الأهداف التعليمية المطلوبة.
- تنوع أنماط التعليم: إذ تتمتع الحقائق ببدايل متعددة للتعلم، فهناك المجموعات الكبيرة باستعمال الأفلام مثلاً وأجهزة العرض والمشاهدة، كذلك نمط المجموعات الصغيرة وأسلوب التعلم الفردي الملازمة للحقيبة التعليمية بما تمتاز به من مرونة.
- توافر الأنشطة والوسائل المتعددة: الأمر الذي يزيد من اهتمام الطالب ويلبي احتياجاته ويمكنه من استعمال حواسه.

1.2.3.6 مزايا استخدام الحقيبة التعليمية:

لعل أهم ما يميز الحقيبة التعليمية هو ذلك الدور الفاعل الجديد للمعلم فلم يعد يشغل نفسه بتقديم المعلومات وتلقينها، وذلك لأن الحقيبة التعليمية يتم تنظيمها بطريقة تتيح تقديم المعلومات بأسلوب شيق وتمكن الطالب من اكتساب الخبرات والمهارات والممارسة العملية لها (الدليمي، 2012).

وتقوم الحقيبة التعليمية على المنهج العلمي بحيث تقوم بتحديد الأهداف والمواد التعليمية والتخطيط الدقيق لخطة العمل، ومن ثم التقويم المستمر للأداء ، وتساهم في توظيف جميع حواس الطالب للتعلم بالشكل

الذي يساهم تكامل خبرات الطالب للنظم وتنويع مجالات الخبرة التي تهيؤها الحقيبة للمتعلّم ، هذا بالإضافة الى اشتمال الحقيبة التعليمية على أكثر من وسيلة للتعلّم، الامر الذي يجعل خيارات كبيرة امام الطالب لاختيار أنسب الوسائل لتحقيق جميع الأهداف (الجلوحي، 2017) .

1.2.4 التفكير الناقد

1.2.4.1 مفهوم التفكير الناقد

عرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) التفكير الناقد بأنه مجموعة من العمليات التلقائية الموجهة ذاتيا ، بالاعتماد على مجموعة من المهارات العقلية من اجل الوصول إلى حكم حول قضية معينة بالرفض او بالقبول ، وللحكم على هذه القضية يتطلب جمع المعلومات وترتيبها وصياغتها ، وفحص الفرضيات، وإيجاد العلاقات وتوليد الخيارات التي تساهم في اتخاذ القرارات (الخوالدة، 2014).

ويُعرف (دياني، 2017) التفكير الناقد بأنه نمط من التفكير يساعدك على التأمل والتحليل عند اتخاذ القرارات أو حل المشكلات، بحيث يستند هذا النوع من التفكير على المنطق والتفكير المتأني، و يوصف أيضًا بالتفكير الهادف فهو يحدد المشكلات ويستخدم البيانات ذات الصلة وي طرح الأسئلة المفتاحية وصولاً إلى الأحكام اللازمة لحل المشكلات وتحقيق الاهداف.

ويتمثل التفكير الناقد في فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد والحقائق المتصلة بها مع إدراك العلاقة المنطقية بين هذه المعتقدات وتفسيرها وصولاً الى النتائج التي يتم على أساسها التأكد من مدى صحة الشواهد والأدلة ومن ثم تقويم الأحكام والحجج (رزوقي، محمد ، وداوود، 2018) .

وعليه تعرف الباحثة التفكير الناقد بأنه محاولة تقييم وتحليل محتوى الأفكار والآراء والأفعال بهدف الحكم على كفاءتها من الناحية المنطقية، فبتالي يعتبر التفكير الناقد عملية عقلية منظمة يتم من خلالها تحليل وتركيب وتصوير وتقييم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظات، والخبرات، والتأملات، والاستدلالات، وغيرها من المصادر ، وكل ذلك بهدف الوصول إلى أفضل السبل للتعبير عن الأفكار.

1.2.4.2 أهمية التفكير الناقد :

يعتبر التفكير الناقد من أكثر أنواع التفكير شيوعاً بين البشر، وهو منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج، ويعتمد في ذلك على الأدلة المناسبة، ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب بالنتيجة، ويؤكد على ان النتائج لا بد أن تتغير في ضوء الأدلة والبراهين الجديدة (رزوقي ، سهيل، 2018).

ويُعد التفكير الناقد نشاطاً إيجابياً خلاقاً، ويتسم الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً بأنه فرد مشغول بالحياة، ومنخرط فيها، وهو على درجة عالية من الثقة بالنفس، يُقدّر الإبداع والأعمال الإبداعية، ويؤمن بأن الحياة مليئة بالاحتمالات، ولذلك فالذين يفكرون تفكيراً ناقداً يختلفون اختلافاً كبيراً عن غيرهم (صياح، 2016).

وتكمن أهمية التفكير الناقد في كونه يساعد الأفراد على مناقشة المسلمات والقيم التي تعودوا عليها على أنها أحكام ثابتة ومطلقة، كما ويساعدهم في اتخاذ القرار عند تعدد الخيارات ، والتكيف مع والمتغيرات من حولهم من اجل إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم(خوالدة، 2015).

1.2.4.3 خصائص التفكير الناقد

يمكن تلخيص خصائص الشخص الذي يمتلك مهارات التفكير الناقد بما يلي(الشمري ، آل الرشيد 2021) :

1. القدرة على الاستدلال المنطقي، تجنب الأخطاء الشائعة، الحوار، الاستدلال بهدف الوصول إلى هدف معين.
2. الملاحظة المتعمقة، حب الاستطلاع ، التعامل مع البدائل، المرونة ،وحب النقاش و توليد الأفكار، القدرة على النقد الفعال ،وتقبل آراء الآخرين.
3. الفهم والتحليل والتركيب ، بحيث يمكن تصنيف المفكر الناقد إلى ثلاثة أصناف ؛المفكر الناقد غير متحيز هو شخص يتسم بمدى واسع من المهارات الفكرية ،وعقل متفتح غير منحاز ،عادل في تفكيره ، المفكر الذي لديه نقص في المهارات الفكرية ولكنه يدور حول نفسه ، والمفكر غير الناقد هو شخص لديه نقص في المهارات الفكرية ولا يكثرث الأحداث من حوله.

1.2.4.4 معايير كفاءة التفكير الناقد

يُقصد بمعايير التفكير الناقد بأنها تلك المعايير التي يمكننا من خلالها تقييم فيما إذا كان تفكير المرء جيد، حيث ان هذه المعايير التي على التفكير وتقييم القضايا والتحدث والكتابة بطريقة تعكس مسؤوليتنا الفكرية (Sen, 2010).

ويمكن تلخيصها بالمواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الذي يمارسه الفرد في معالجة المشاكل التي يواجهها (خوالدة، 2015). وقد اتفق الباحثين على عدد من المعايير والمواصفات الواجب توافرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف معين، وتعد هذه المعايير بمثابة موجّهات للمعلم للتأكد من فعالية التفكير الناقد وقدرته على الارتقاء بالتفكير من المستوى الأول إلى المستوى المتقدم، وبما يتناسب مع خصائص المفكر الناقد (Sen, 2010) :

▪ **الوضوح:** إن المعيار الأول والأهم الذي نحتاجه هو الوضوح، ويتمثل ذلك بالقدرة على التحدث والكتابة بوضوح ، فإذا لم يتمكن الفرد من تحديد حالته بوضوح فلن يتمكن أحد من تقييم ما يقوله سواء أكان صحيحاً أو لا، فيجب على المعلم ان يتحدث باللغة الأقرب للطالب، على سبيل المثال إذا أخبر طبيباً مريض عادي ما هي مشكلته من الناحية الطبية فقد تكون غامضة للغاية بالنسبة للمريض على الرغم من أنها قد تكون منطقية لطبيب آخر، فعلى الطبيب في هذه الحالة أن يعبر عن المشكلة بلغة مشتركة حتى يفهم المريض المشكلة بوضوح (Gandana, 2021).

▪ **الصحة:** أي ان يكون صادقاً مع الحقائق، فيعتبر البيان صحيحاً إذا كان دقيقاً، أي مؤكداً بالأدلة والمبررات ومثبتاً بالوقائع، وموثقاً بالشهادة، ومضموناً وثابتاً ، فهنا يجب التمييز بين الوضوح والدقة ، فقد يكون الأمر واضحاً دون أن يكون صحيحاً ، فعلى سبيل المثال فإن عبارة "الكلاب تعيش بشكل عام حتى سن الخامسة عشرة" هي عبارة واضحة ولكنها غير صحيحة (Sen, 2010).

▪ **الدقة:** هي معيار يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالصحة ، حيث لا يمكن للمرء أن يكون دقيقاً دون أن يكون صحيحاً، ومع ذلك يمكن للمرء أن يكون صحيحاً دون أن يكون دقيقاً، فبتالي ليكون البيان دقيقاً يجب التحديد أكثر وعدم استثناء أي تفاصيل ذات صلة، وعليه فإن الوضوح والصحة والدقة كلها معايير متداخلة ، فعلى سبيل المثال قد أقول أن الجو يصبح حاراً جداً خلال شهر مايو في كولكاتا ، سيكون ذلك صحيحاً إلى حد ما ولكن لا يكون دقيقاً (جميل، 2012).

■ **الملاءمة (الصلة):** أثناء التفكير في مشكلة ما يجب أن نكتشف ما هو ملائم أو مهم لهذه المشكلة، أي أن نجد جميع الأشياء ذات الصلة بالمشكلة ونتأكد منها ، فيجب أن تكون لدينا القدرة على اكتشاف ما هو مناسب وما هو غير مناسب ، فعلى سبيل المثال لنفترض أننا نحقق في أسباب الاحتباس الحراري عند القيام بذلك يجب أن ننظر في جميع التغيرات البيئية وأسبابها التي تؤدي إلى الاحتباس الحراري، فليس من الممكن أن تكون القضايا الاقتصادية ذات صلة بهذه المشكلة فبالتالي لا ابحث بها (جميل ،2012).

■ **العمق:** فالتفكير الناقد يحتاج إلى أن نكون واضحين وصحيحين ودقيقين وأن نركز على ما هو مناسب، وللقيام بكل هذا فانه يلزمنا قدر معين من العمق في معالجة المشكلة المطروحة، وللوصول الى هذا العمق فانه يجب علينا عند تحليل مشكلة ما الوصول إلى لب الموضوع، حيث ان لكل مشكلة مجموعة متنوعة من التعقيدات وأن العقل الناقد فقط هو القادر على التعرج من خلالها للتوصل إلى تحليل وفهم شامل ، فعلى سبيل المثال عادة ما نعتبر أن المجاعات والفيضانات كوارث طبيعية، لكننا أصبحنا الآن نرى من خلال أعين الاقتصاديين وعلماء الاجتماع كيف أن بعض هذه الأزمات هي في الواقع من صنع الإنسان (الشهري ،القحطاني 2020).

■ **الاتساع:** فلا ينبغي أن يكون تحليل المشكلة عميقاً فحسب بل يجب أن يكون واسع النطاق أيضاً، ويتحقق ذلك بدراسة جميع الجوانب ذات الصلة بالمشكلة، على سبيل المثال لنفترض أننا نريد إجراء مسح لأنماط مشاهدة التلفزيون بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ست إلى تسع سنوات، فإذا أجرينا الاستطلاع على الأطفال من المدارس الخاصة فقط فستكون نتائج الاستطلاع ضيقة حيث سيتم استبعاد جزء كبير من المجتمع المستهدف والذين لا يذهبون إلى المدارس الخاصة ولكنهم يشاهدون التلفاز، لذا فإن رؤية المشكلة من وجهات نظر مختلفة هي من ميزة للعقل الناقد (Gandana, Nafisah&mpieriani, 2021).

نلاحظ مما سبق أن جميع معايير التفكير الناقد سابقة الذكر تستند إلى العقلانية والمنطق في حل المشكلات.

1.2.4.5 مهارات التفكير الناقد:

يمكن تلخيص مهارات التفكير الناقد بخمس مهارات أساسية تتمثل بما يلي (2018 الرشدي):

1. التحليل : وهي القدرة على تجزئة المعلومات المركبة إلى أجزاء صغيرة ، مع تحديد مسمياتها بهدف معرفة العلاقات بين هذه المفاهيم .
2. الاستقرار : وهي القدرة على التوقع بناء على مجموعة من القواعد والقوانين و المشاهدات اللازمة لإصدار حكم ما بالرجوع إلى الأوضاع المشابهة .
3. الاستنتاج: وهي القدرة على استخلاص النتائج وفقا للبيانات أو الأدلة أو المعتقدات أو الآراء ، ويكون لدى الفرد القدرة على تحديد صحة النتيجة أو خطأها في ضوء الحقائق الموجودة فعلاً.
4. الاستدلال: هو القدرة على تنفيذ أو ممارسة العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والإعراضات و البحث عن الأدلة بهدف الوصول الى النتائج وتحليل العلاقات السببية.
5. التقييم : وهو القدرة على تقييم مصداقية العبارات ، وإصدار الاحكام على القضايا الواردة في النص ، وتوضيح نقاط القوة الضعف في ضوء الأدلة المتاحة

1.2.4.6 مراحل التفكير الناقد :

يمكن ادراج مراحل التفكير الناقد بما يلي (الشميري آل الرشيد 2021) :

1. الملاحظات ؛ وتتطلب هذه المرحلة أن يتم فحص كل المعلومات والبيانات المتعلقة في الموقف التعليمي في بيئة المتعلم .
2. الحقائق ؛ وتتطلب هذه المرحلة تحديد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية.
3. الاستدلال ؛ وتتطلب هذه المرحلة اختيار الحقائق التي تم استخلاصها في المرحلة السابقة.
4. الإشتراطات ؛ وتتطلب هذه المرحلة تكوين عدد من الافتراضات و المسلمات حول موضوع التعلم.
5. الأوراق ؛ وتتطلب هذه المرحلة من المتعلم أن يطور الوثائق والأوراق اللازمة لموضوع التعلم.

6. التحليل الناقد ؛ وتتطلب هذه المرحلة تحديد الملاحظات والحقائق و الاستدلال و الإشتراطات والآراء السابقة و تحليلها بهدف الوصول الى مرحلة تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخر.

2.2 الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تتعلق بتصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها بتفكيرهن الناقد.

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت الحقيقة التعليمية

1. دراسة الأمين: (2022)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأدوار التي يمكن أن تلعبها الرزم التعليمية في رفع كفاءة المشرفين التربويين في المرحلة الثانوية، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج الوصفي التحليلي، وُصِّمَت استبانة طُبِّقت على عينة الدراسة المكونة من (105) مشرفاً ومشرفة، ومقابلة طُبِّقت على عدد من المختصين في المجال التربوي، تم اختيارهم من محلية أم درمان الكبرى ومحلية كررى ومحلية بحرى، وخلصت الدراسة إلى أن الرزم التعليمية مناسبة لتدريب المشرفين التربويين، وتساهم في رفع مهاراتهم، وتؤدي إلى رفع كفاءتهم، كما تؤدي إلى تطوير العملية التعليمية.

2. دراسة الفهمي: (2021) بعنوان

هدفت هذه الدراسة إلى تكييف التعليم التي يستخدمها المعلمون في الصفوف العادية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في مدينة مكة، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج الوصفي المسحي، وُصِّمَت استبانة طُبِّقت على (130) معلماً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من جميع المعلمين الذكور الذين يدرسون الصف الرابع بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة مكة التي يوجد بها برنامج صعوبات تعلم عددهم (270) معلماً في (64) مدرسة، وقد خلصت الدراسة إلى أن استخدام الحقائق التعليمية جاء بدرجة متوسطة.

3. دراسة ياسين ،إسماعيل: (2019)

استقصت هذه الدراسة واقع استخدام الحقائق التعليمية في التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019/2018، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج الوصفي التحليلي، وصُممت استبانة طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (260) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلوان، وخلصت الدراسة إلى ضعف درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلوان للحقائب التعليمية في تدريسهم، في حين جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس عالية في أهمية استخدام الحقائق التعليمية في عملية التدريس، وعدم وجود فروق دالة احصائيًا في درجة استخدام الحقائق التعليمية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة احصائيًا في درجة استخدام الحقائق التعليمية تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، والكلية).

4. دراسة عليخ: (2018)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد صعوبات توظيف الحقائق التدريسية في التدريس الجامعي، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج الوصفي التحليلي، وصُممت استبانة طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (45) مدرسًا تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من المدرسين في ثلاث كليات تربية في جامعة بغداد، وخلصت الدراسة إلى أن الصعوبات التي يواجهها المعلمون وهيئة التدريس في توظيف الحقائق التعليمية تتمثل بعدم الرضا الكافي لدى البعض، الحاجة إلى متخصصين لإعدادها، عدم توفر القناة لدى بعض المدرسين بهذا النوع من التعليم، الحاجة إلى وسائل تعليمية قد يصعب توفرها، الوعي غير الكافي لدى أفراد هذا النوع من التعليم.

5. دراسة مرسى، مشهور: (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأنشطة التعليمية القائمة على الدراما والمنفذة في برامج التربية العملية من قبل الطالبات المعلمات في تخصص رياض الأطفال باستخدام حقيبة البورتفوليو، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج الوصفي التحليلي، وأُعدت قائمة بالأنشطة التعليمية القائمة على الدراما والتي تناسب طفل الرياض (5-6) سنوات، واشتملت هذه الأنشطة على نشاط لعب الدور، نشاط مسرح العرائس، القصة، الإيقاع، الحركة الإبداعية، الإيماء، الألعاب، المعلمة في دور، الارتجال، الصورة الثابتة، كما أُعدت بطاقة لتقويم هذه الأنشطة باستخدام حقيبة البورتفوليو، وتضمنت

البطاقة (49) (8) محاور وتتمثل هذه المحاور بغلاف البورتفوليو، مقدمة البورتفوليو، دليل البورتفوليو، أهداف البورتفوليو، الخبرة التعليمية، الأنشطة التعليمية، الوسائل والتقنيات، التقارير والفهارس، وخلصت الدراسة إلى فاعلية حقيبة البورتفوليو في تقويم الأنشطة التعليمية القائمة على الدراما.

6. دراسة محمد: (2011)

هدفت هذه الدراسة الى تصميم مقترح نموذج نظري عام لاستخدام الرزم التعليمية في إطار طريقة التدريس الاستكشافية لتدريس مناهج العلوم الطبيعية، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتبع المنهج الوصفي الاستقرائي، وأعدت المادة التعليمية لمادة الفيزياء للصف الأول الثانوي، وطُبق العرض التطبيقي على عينة من طلاب الصف العاشر الأول الثانوي في السودان، وخلصت الدراسة إلى أن الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس مناهج العلوم الطبيعية هي من أهم أسباب تدني التحصيل الدراسي، وأن استخدام تقنية الرزم التعليمية في تدريس مناهج العلوم الطبيعية تمكن الطالب من فهم المفاهيم العلمية، وتطوير الاتجاهات العلمية، واكتساب مهارات التفكير العلمي، وتطبيق أسلوب حل المشكلات بصورة أفضل مقارنة باستخدام طريقة التدريس التقليدية.

ثانياً الدراسات التي تناولت التفكير الناقد

1. دراسة الطراونة: (2021)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة توافر مهارات التفكير النقدي لدى معلمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك بالأردن من وجهة نظرهم، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتبع المنهج الوصفي التحليلي، وصُممت استبانة طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (193) معلماً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من معلمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك، وخلصت الدراسة إلى أن درجة توافر مهارات التفكير النقدي لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، عدم وجود فروق دالة احصائية في درجة توافر مهارات التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس، وجود فروق دالة احصائية في درجة توافر مهارات

التفكير الناقد يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ولصالح الدراسات العليا ولأصحاب الخبرة العليا.

2. دراسة ناصر الدين: (2021)

هدفت هذه الدراسة الى تحديد درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج الوصفي التحليلي، وُصممت استبانة طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (557) معلمة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى اللاتي يعملن في مديرية تربية لواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان، وخلصت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن جاءت بدرجة متوسطة في جميع المجالات، عدم وجود فروق دالة احصائية في درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

3. دراسة الخالدي: (2021)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج الوصفي المسحي، وُصممت استبانة طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (617) معلمًا ومعلمة بطريقة المسح الشامل لجميع مفردات مجتمع الدراسة المتمثل في معلمي ومعلمات المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، وخلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، توجد فروق دالة احصائية في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للمتغيرات (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) لصالح (المرحلة الأعلى، والدراسات العليا، الخبرة الأعلى) ، لا توجد فروق دالة احصائية في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للجنس.

4. دراسة غندنا ومبرياني: (Gandana, Nafisah&mpieriani 2021)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على المفاهيم الأولية عن التفكير الناقد لدى معلمي اللغة الإنجليزية في اندونيسيا وانعكاساتها على التخطيط للأنشطة الصفية، ولتحقيق الهدف من الدراسة أتبع المنهج الوصفي، وباستخدام أداة تحليل المحتوى خللت البيانات التي جُمعت في شكل أنشطة تعليمية مكتوبة تستخدم الأعمال الأدبية كمواضع تعليمية من المعلمين الذين شاركوا في ورشة عمل عبر الانترنت حول تعزيز التفكير الناقد من خلال الأدب، وخُصت الدراسة إلى أن المعلمين لم يكن لديهم معرفة كافية بكيفية دمج مهارات التفكير الناقد في التعليم، وأنه كان ينظر إلى الأدب على أنه مجرد أداة لتطوير القدرات اللغوية لدى الطلاب بدلاً من اعتباره وسيلة لاستكشاف تجارب الأفراد.

5. دراسة الشهري، القحطاني: (2020)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف الى درجة ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ولتحقيق الهدف من الدراسة أتبع المنهج الوصفي التحليلي، وصُممت استبانة طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (79) معلمة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة من معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وخلصت الدراسة إلى أن المعلمات موافقات بدرجة كبيرة جدًا على ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمهارات التفكير الناقد، وجاءت في المرتبة الأولى مهارة الاستنباط تلاها مهارة الاستنتاج ثم مهارة التفسير وأخيرًا مهارة تقويم الحجج، عدم وجود فروق دالة احصائية لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

6. دراسة أحمد: (2020)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين معارف المعلمين ومعتقداتهم وأنشطة التفكير الناقد، ولتحقيق الهدف من الدراسة أتبع المنهج الوصفي التحليلي، وصُممت استبانة طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (128) معلمًا ومعلمة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية والثانوية في قسبة المفرق شمال الأردن، وخُصت الدراسة إلى أن معظم المعلمين يمتلكون مهارات التفكير الناقد الأعلى والأدنى، ويميلون إلى استخدام استراتيجية التفكير الناقد لتحقيق

بعض النتائج في المناهج الدراسية، يعتقد المعلمون أن التفكير الناقد مهم وأنه استراتيجية فعالة لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وان هناك علاقة إيجابية بين معرفة المعلم ومعتقدات المعلمين وأنشطة التفكير الناقد مثل لعب الأدوار وطرح الأسئلة وحل المشكلات والخرائط المفاهيمية والنقاش ولعب الألعاب ،وانه لا توجد فروق دالة احصائية تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، عدد الطلاب، المرحلة الدراسية.

7. دراسة إجمير و أوكاك: (Egmir&Ocak, 2020)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين معايير التفكير النقدي ومهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين، ولتحقيق الهدف من الدراسة أتبع المنهج الوصفي الارتباطي، وضُممت استبانة طُبقت على عينة الدراسة المكونة من (402) الطلبة المعلمين بطريقة عشوائية طبقية من طلبة المستوى الأول والرابع في كلية التربية بإحدى الجامعات الحكومية في تركيا، وخُصت الدراسة إلى أن الطلاب المعلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من معايير التفكير الناقد ومهارات التفكير التأملي،وانه يوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارات التفكير التأملي ومعايير التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين، وانه تختلف مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين اختلافاً كبيراً وفقاً للمستوى القياسي للتفكير النقدي.

8. دراسة سيليك و أوزدمير: (Celik&Ozdemir 2020)

هدفت هذه الدراسة الى فحص فيما إذا كانت مهارات التفكير الرياضي والأبعاد الفرعية لحل المشكلات مؤشرات مهمة للتنبؤ بالتفكير الناقد، ولتحقيق الهدف من الدراسة أتبع المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت استبانة على عينة الدراسة المكونة من (181) معلماً ومعلمة بطريقة المسح الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة المتمثل في الطلبة المعلمين في قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة حكومية في منطقة جنوب شرق الأناضول في تركيا، وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة احصائية بين التفكير الرياضي والأبعاد الفرعية لحل المشكلات، وأن مهارات التفكير الرياضي والأبعاد الفرعية لحل المشكلات تعتبر مؤشراً هاماً على ميول التفكير النقدي .

9. دراسة دوجان و شاهين: (Dogan, Zorba & Sahin, 2020)

هدفت الدراسة الى تحديد العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية البدنية قبل الخدمة وميول التفكير النقدي، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج المسحي الارتباطي، وطُبق "مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد" على عينة الدراسة المكونة من (640) معلمًا ومعلمة بطريقة المسح الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة المتمثل في معلمي التربية البدنية قبل الخدمة الذين يدرسون في جامعات مختلفة في ثمانية من المقاطعات التركية، وخلصت الدراسة إلى أن المتغير الذي يفسر ما يقرب من نصف اتجاهات التفكير النقدي لمعلمي ما قبل الخدمة هو الكفاءة الذاتية للمعلم؛ مستويات التفكير الناقد للطلاب المعلمين الذين يدرسون في برامج التربية البدنية والرياضية مماثلة لتلك التي يدرسون في برامج تعليمية أخرى وكذلك الطلاب الذين يدرسون في برامج غير تعليمية؛ أشار المعلمون إلى أنهم يميلون إلى مواكبة العصر الذي نعيش فيه اليوم، عندما يتم تحسين ظاهرة التغيير باستمرار.

10- دراسة أردوغان: (Erdogan, 2020)

هدفت هذه الدراسة الى تحديد العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير التأملي لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة في المدارس المتوسطة. ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج المسحي الارتباطي، وطُبق الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (201) معلمًا للرياضيات بطريقة المسح الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة المتمثل المعلمين قبل الخدمة في المدارس المتوسطة الذين يدرسون في برنامج تعليم معلمي الرياضيات في إحدى الجامعات الحكومية - تركيا، وخلصت الدراسة أن مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين قبل الخدمة جاءت بمستوى مرتفع، وأن مهارات التفكير التأملي جاءت بمستوى متوسط؛ وجود فروق دالة احصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغيري (الجنس، التحصيل الأكاديمي)؛ هناك علاقة إيجابية دالة احصائية بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير التأملي لدى المعلمين قبل الخدمة؛ كانت مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين قبل الخدمة من العوامل الهامة التي تنبئ بمهارات التفكير التأملي لديهم؛ تُفسر مهارات التفكير الناقد 24% من التباين المتعلق بمهارات التفكير التأملي.

11- دراسة (أبو عبيد 2019) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لأداء طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة الوسطى ، وتمثل المتغير المستقل ببرنامج الكورت ، في حين تمثل المتغير التابع بتنمية مهارات التفكير الناقد ، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، و تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة الوسطى خلال العام الدراسي 2018 / 2019 ، وتم أخذ عينة عشوائية منهم تمثلت ب 83 طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي بمدرسة العائشة الاساسية للبنات ، وتم استخدام تحليل المحتوى ودليل المعلم واختبار مهارات التفكير الناقد كأدوات الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك أثر إيجابي لاستخدام برنامج الكورت في تعليم فنون اللغة العربية لما له من أثر إيجابي على تنمية مهارات التفكير الناقد ، وعليه توصي الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام برامج التفكير الناقد من خلال عقد الدورات وورش العمل ، بالإضافة إلى الاهتمام بمهارات التفكير الناقد من خلال إعلانها ضمن أهداف تدريس اللغة العربية.

12- دراسة الفريحات (2018):

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة عجلون من وجهة نظرهم، ولتحقيق الهدف من الدراسة اتُبع المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت استبانة على عينة الدراسة المكونة من (183) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي المدارس الأساسية الحكومية في محافظة عجلون-الأردن، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً في آراء المعلمين حول درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث؛ عدم وجود فروق دالة احصائياً في آراء المعلمين حول درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

3.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الباحثة فيما سبق (18) دراسة سابقة عربية وأجنبية، حصلت عليها من خلال قواعد البيانات مثل دار المنظومة، والمجلات العلمية المحكمة، حيث تناولت (6) دراسات منها الحقيقية التعليمية، بينما تناولت الـ (12) دراسة أخرى متغير التفكير الناقد ، وقد تراوحت الفترة الزمنية لهذه الدراسة بين 2011-2022، حيث تم تقسيم الدراسات إلى محوري الدراسة، مرتبًا ترتيبًا تنازليًا من الأحدث إلى الأقدم، وقد تبين للباحثة بعد تحليل الدراسات السابقة في المحورين أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب، وتختلف معها في جوانب أخرى، وفيما يأتي بيان ذلك:

من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة التي سلطت الضوء على استخدام الحقيقة التعليمية مثل دراسة الأمين (2022) التي هدفت إلى معرفة الأدوار التي يمكن أن تلعبها الرزم التعليمية في رفع كفاءة المشرفين التربويين، ودراسة الفهمي (2021) التي هدفت إلى التعرف إلى أساليب تكييف التعليم التي يستخدمها المعلمين في تدريس ذوي صعوبات التعلم وكانت إحدى هذه الأساليب هي الحقيقة التعليمية، ودراسة ياسين وإسماعيل (2019) التي كشفت عن واقع استخدام الحقائق التعليمية في التدريس، ودراسة عليخ (2018) التي حددت صعوبات توظيف الحقائق التعليمية، كما اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة التي سلطت الضوء على مهارات التفكير الناقد مثل دراسة الطراونة (2021) التي هدفت التعرف إلى درجة توافر مهارات التفكير النقدي لدى معلمي اللغة العربية ، ودراسة الخالدي (2021) التي كشفت عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد، ودراسة (Gandana, Nafisah&mpirani, 2021) التي كشفت عن مدى معرفة المعلمين بكيفية دمج مهارات التفكير الناقد في التعليم، ودراسة الشهري والقحطاني (2020) التي كشفت عن درجة ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات لمهارات التفكير الناقد، ودراسة أحمد (2020) التي بينت العلاقة بين معارف المعلمين ومعتقداتهم وأنشطة التفكير الناقد.

من حيث المنهجية: اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج البحثي المتبع لتحقيق أغراض الدراسة باستثناء دراسة (Egmir&Ocak, 2020) التي اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي بما يتوافق مع الدراسة الحالية.

من حيث أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث استخدام الاستبانة في الحصول على البيانات الأولية عدا دراسة الأمين (2022) التي استخدمت المقابلة إلى جانب الاستبانة، ودراسة محمد (2011) التي لم تحدد نوع الأداة المستخدمة سوى أنها أعدت مادة تعليمية في الفيزياء.

من حيث المجتمع المستهدف: تستهدف الدراسة الحالية معلمات التربية الخاصة، وبالتالي فهي تتفق مع دراسة الفهمي (2021) التي استهدفت المعلمين الذين يعملون في المدارس الابتدائية التي يوجد بها برنامج صعوبات تعلم، وعليه فإن الدراسة الحالية تختلف مع جميع الدراسات السابقة من حيث المجتمع المستهدف باستثناء دراسة الفهمي (2021).

ما يميز الدراسة الحالية:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تبحث في تصورات معلمات غرف المصادر في مديريات محافظة الخليل حول فعالية الحقيبة التعليمية في تدريس ذوي صعوبات التعلم، كما أنها تهدف إلى استقصاء درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر، والعلاقة بينهما، والفئة المستهدفة (معلمات غرف المصادر) لم يطبق عليها مثل هذه المتغيرات من قبل في حدود علم الباحثة أي أنه لم تبحث من قبل فعالية الحقيبة التعليمية من وجهة نظر معلمات غرف المصادر ، وكذلك لم يهتم أي من الباحثين السابقين في المجال التربوي بالتعرف إلى درجة امتلاك معلمات غرف المصادر لمهارات التفكير الناقد، وكذلك لم يبحث أحد من قبل في حدود علم الباحثة العلاقة بين الفعالية المتصورة للحقيبة التعليمية ومهارات التفكير الناقد.

الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمة

تناول هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة لتنفيذ هذه الدراسة وشمل وصف منهاج الدراسة المتبع ، وطرق جمع البيانات ، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها ، بالإضافة الى اداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة ، ومتغيرات الدراسة ، وكذلك محددات الدراسة ، والمعالجة الاحصائية.

2.3 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف هذه الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات غرف المصادر بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل والبالغ عددهن (74) معلمة وذلك وفق سجلات التربية والتعليم في مديريات التربية والتعليم الأربعة (شمال الخليل، ووسط الخليل، وجنوب الخليل، ويطا) للفصل الدراسي الأول لعام 2021/2022، انظر ملحق رقم (1).

4.3 عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (68) معلماً من المجتمع الكلي المكون من (74) معلمة، أي ما يعادل (91.9%) من مجتمع من معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل (شمال الخليل، ووسط الخليل، وجنوب الخليل، ويطا)، اختيرت العينة بالطريقة القصدية لصغر حجم مجتمع الدراسة ، والجدول (1.3) يوضح وصفاً لعينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم):

جدول (1.3) وصف متغيرات عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	الوصف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم	10	14.7

المتغير	الوصف	العدد	النسبة
	بكالوريوس	51	75.0
	دراسات عليا	7	10.3
المجموع		68	% 100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	29	42.6
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	22	32.4
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	12	17.6
	15 سنة فأكثر	5	7.4
المجموع		68	% 100
التخصص	تربية ابتدائي	29	42.6
	تربية خاصة	30	44.1
	علاج نطق	9	13.2
المجموع		68	% 100
مديرية التربية والتعليم	وسط الخليل	19	27.9
	شمال الخليل	15	22.1
	جنوب الخليل	19	27.9
	يطا	15	22.1
	المجموع	68	% 100

5.3 اداتي الدراسة:

تم تصميم اداتي الدراسة المتعلقة بتصورات معلمات غرف المصادر والتفكير الناقد لمعلمات غرف المصادر بصورتها الأولية انظر ملحق رقم (2)، فبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة بتصورات معلمات غرف المصادر والتفكير الناقد ، صممت اداة لقياس تصورات معلمات غرف المصادر في محافظة الخليل والتي تتكون من (28) فقرة للقياس، والتي توزعت على المجالات الاتية (اهداف الحقيبة التعليمية ، محتوى الحقيبة التعليمية ، أنشطة الحقيبة التعليمية ، التقويم في الحقيبة التعليمية) ، وتم قياس كل مجال من خلال مجموعة من المؤشرات والتي تمثلت 6 فقرات لقياس اهداف الحقيبة التعليمية ، 7 فقرات لقياس محتوى الحقيبة التعليمية ، 6 فقرات لقياس أنشطة الحقيبة التعليمية

، 9 فقرات لقياس التقويم في الحقيقة التعليمية ، هذا الى جانب تصميم اداة لقياس التفكير الناقد لمعلمات
غرف المصادر التي تتكون من (24) فقرة للقياس.

خطوات تصميم وبناء اداتي الدراسة :

تم بناء الاداة لقياس تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيقة التعليمية، وتكونت اداة الدراسة
من ثلاثة اقسام :

- القسم الاول : يتكون من المعلومات العامة عن المستجيب من حيث المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة،
والتخصص، ومديرية التربية والتعليم.

- القسم الثاني : يتكون من فقرات فاعلية الحقيقة التعليمية ومجالاتها الأربعة، والتي تمثلت بصورتها
النهائية ب 28 فقرة.

- القسم الثالث : يتكون من أداة قياس التفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر ، والتي تمثلت
بصورتها النهائية وتكونت من 24 فقرة .

وقد صيغت فقرات الاداتين بشكل يصف فاعلية الحقيقة التعليمية والتفكير الناقد لدى معلمات غرف
المصادر، وتدرجت الاجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي.

6.3 صدق اداتي الدراسة :

تم التحقق من صدق اداتي الدراسة من خلال عرضها على 12 محكما ، انظر ملحق رقم (3)، الذين
أبدوا موافقتهم عليها ، مع إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم الاستفادة من آراء المحكمين حول مدى
انتماء الفقرات للمجالات التي وضعت من أجلها، ومدى السلامة اللغوية، وكذلك الصحة العلمية، وإمكانية
الحذف والإضافة، انظر الى أداة الدراسة ، ملحق رقم (4).

7.3 ثبات اداتي الدراسة

لقياس ثبات اداتي الدراسة استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول رقم (4.3)،
والجدول رقم (2.3) يوضحان ذلك:

جدول (2.3): معاملات كرونباخ ألفا لمجالات فاعلية الحقيبة التعليمية

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
أهداف الحقيبة التعليمية	6	0.753
محتوى الحقيبة التعليمية	7	0.802
أنشطة الحقيبة التعليمية	6	0.879
التقويم في الحقيبة التعليمية	9	0.873
استبانة فاعلية الحقيبة التعليمية	28	0.937

جدول (3.3) : معاملات كرونباخ ألفا للتفكير الناقد

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
استبانة التفكير الناقد	24	0.957

يتضح من الجدول (2.3) و (3.3) أن معامل ثبات الاستبانة لمجال التفكير الناقد (0.957) و لمجالات فاعلية الحقيبة التعليمية بلغ (0.937) بدرجة الكلية ، فيما بلغ معامل الثبات لمجالات استبانة فاعلية الحقيبة التعليمية ما بين (0.753 – 0.873)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة تربوياً، وهذا يدل على ثبات الاستبانة، وبذلك أصبحت استبانة فاعلية الحقيبة التعليمية والتفكير الناقد في صورتها النهائية مكوّنة من (28) فقرة لفاعلية الحقيبة التعليمية و (24) فقرة للتفكير الناقد.

8.3 إجراءات الدراسة

1. الحصول على موافقة من عمادة الدراسات العليا، قسم التربية (برنامج أساليب التدريس) لإجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2022/2021).
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس موجهاً إلى قسم التخطيط في وزارة التربية والتعليم، انظر ملحق رقم (5).
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير التربوي، انظر ملحق رقم (6).
4. الكشف عن عدد معلمات غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022/2021م)، من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.
5. بناء أداتي الدراسة، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.
6. عرض أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها.

7. تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.
8. جمع الادوات من أفراد العينة.
9. تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.
10. رصد النتائج وتفسيرها وكتابة التوصيات .

9.3 متغيرات الدراسة

تحتوي هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- تصورات معلمات المصادر متمثلة:
- المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات وهي: 1- دبلوم، 2- بكالوريوس، 3- دراسات عليا.
- سنوات الخبرة: وله أربع مستويات وهي: 1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 3- من 10 إلى أقل من 15 سنة، 4- 15 سنة فأكثر.
- التخصص: وله ثلاث مستويات وهي: 1- تربية ابتدائية، 2- تربية خاصة، 3- علاج نطق.
- مديرية التربية والتعليم: وله أربع مستويات، وهي: 1- شمال الخليل، 2- وسط الخليل، 3- جنوب الخليل، 4- يطا.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

1- فاعلية الحقيبة التعليمية.

2- التفكير الناقد.

10.3 المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد الفروق الدالة إحصائياً (T)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANova)، واستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب مقدار الاتساق الداخلي بين فقرات الادوات .

4.3 تصحيح المقياس:

تم توزيع درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكرت Likert الخماسية، وتم تصحيح الفقرات تصورات معلمات المصادر حول فاعلية الحقبة التعليمية، بإعطاء المستجيب 5 درجات عندما يجيب (كبيرة جداً)، 4 درجات عندما يجيب (كبيرة)، 3 درجات عندما يجيب (متوسطة)، ودرجتان عندما يجيب (منخفضة)، ودرجة واحدة عندما يجيب (منخفضة جداً).

وقد تم تقسيم طول المقياس إلى خمس فئات (منخفضة جداً، منخفض، متوسطة، مرتفع، مرتفع جداً)، لمعرفة درجة أفراد عينة الدراسة على التفكير الناقد لديهم، وتم حساب فئات المقياس كما هو موضح في الآتي:

$$\text{مدى المقياس} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5 - 1}{5} = 0.8$$

$$\text{عدد الفئات} = 5$$

$$\text{طول الفئة} = \text{مدى المقياس} \div \text{عدد الفئات}$$

$$0.80 = 5 \div 4 =$$

تم إضافة طول الفئة (0.80) للحدود الدنيا للفئات للحصول على فئات المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول (4.3):

جدول (4.3): مفتاح التقدير:

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	1 - أقل من 1.8
منخفضة	1.8 - أقل من 2.6
متوسطة	2.6 - أقل من 3.4
مرتفعة	3.4 - أقل من 4.2
مرتفعة جداً	4.2 - 5

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد.

ومن أجل تفسير النتائج تم اعتماد تصنيف الدرجات بناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على فقرات الاستبانة

2.4 نتائج الدراسة

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبية ودرجة الموافقة لمجالات استبانة فاعلية الحقيبة التعليمية وفقراتها، وفيما يلي توضيح لنتائج تحليل بيانات الاستبانة، والجدول (1.4) يوضح نتائج التحليل:

جدول (1.4) المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب ودرجة الموافقة لمجالات استبانة فاعلية الحقيبة التعليمية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الموافقة
1	أهداف الحقيبة التعليمية	3.676	0.637	73.53%	1	مرتفعة
2	محتوى الحقيبة التعليمية	3.561	0.591	71.22%	2	مرتفعة
3	التقويم في الحقيبة التعليمية	3.485	0.595	69.71%	3	مرتفعة
4	أنشطة الحقيبة التعليمية	3.431	0.737	68.63%	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.534	0.509	70.67%	--	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (1.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لدرجة فاعلية الحقيبة التعليمية (3.534) وانحراف معياري (0.509)، وهذا يدل على أنَّ درجة فعالية الحقيبة التعليمية مرتفعة، وجاءت جميع مجالات الاستبانة بدرجة موافقة مرتفعة، حيث حصل مجال أهداف الحقيبة التعليمية على درجة موافقة عالية حيث حصل على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.676) ويليه بالدرجة الثانية مجال محتوى الحقيبة التعليمية الذي حصل على متوسط حسابي مقداره (3.561) ومن ثم بالدرجة

الثالثة مجال التقويم في الحقيقة التعليمية الذي حصل على متوسط حسابي مقداره (3.485) وأخيراً مجال أنشطة الحقيقة التعليمية الذي حصل على متوسط حسابي مقداره (3.431).

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لدرجة فاعلية الحقيقة التعليمية ، وذلك تبعاً لمجالات استبانة فاعلية الحقيقة التعليمية، وهي على النحو الآتي:

المجال الأول: مجال أهداف الحقيقة التعليمية:

ويبينها الجدول رقم (2.4) :

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال أهداف الحقيقة التعليمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
1	أهداف الحقيقة التعليمية واضحة ومحددة.	3.912	0.805	78.24%	مرتفعة
2	توجه أهداف الحقيقة التعليمية الطلبة إلى أنماط سلوكية قابلة للتحقق.	3.882	0.783	77.65%	مرتفعة
3	تحفز الحقيقة التعليمية دافعية الطالب للتعلم.	3.662	0.940	73.24%	مرتفعة
4	تساعد الحقيقة التعليمية على استقلالية الطالب في التعلم.	3.603	0.933	72.06%	مرتفعة
5	يساعد مبدأ التعلم الذاتي الذي تقوم عليه الحقيقة التعليمية على الثقة بالنفس، والتحفيز الذاتي.	3.515	0.922	70.29%	مرتفعة
6	الأهداف السلوكية قابلة للتحقق في فترة زمنية قصيرة.	3.485	0.970	69.71%	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.676	0.637	73.53%	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (2.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال أهداف الحقيقة التعليمية بلغ (3.676) وانحراف معياري (0.637)، وهذا يدلّ على أن مجال أهداف الحقيقة التعليمية جاء بدرجة مرتفعة .

كما تُشير النتائج في الجدول (2.4) إلى أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وحصلت الفقرة " أهداف الحقيبة التعليمية واضحة ومحددة. " على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.912)، وتليها فقرة " توجه أهداف الحقيبة التعليمية الطلبة إلى أنماط سلوكية قابلة للتحقق. " بمتوسط حسابي (3.882). وحصلت الفقرة " الأهداف السلوكية قابلة للتحقق في فترة زمنية قصيرة. " على أقل متوسط حسابي قدره (3.485)، تليها الفقرة " يساعد مبدأ التعلم الذاتي الذي تقوم عليه الحقيبة التعليمية على الثقة بالنفس، والتحفيز الذاتي. " بمتوسط حسابي قدره (3.515).

المجال الثاني: مجال محتوى الحقيبة التعليمية:

وبيّنها الجدول (3.4): جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال محتوى الحقيبة التعليمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
1	تمكن الحقيبة التعليمية الطالب من اكتساب المعارف والمهارات.	3.765	0.813	75.29%	مرتفعة
2	تربط الحقيبة التعليمية المادة العلمية باحتياجات الطالب.	3.632	0.827	72.65%	مرتفعة
3	تفسح الحقيبة التعليمية للطلاب/ة المجال للتعامل مع المادة التعليمية بشكل مباشر.	3.559	0.853	71.18%	مرتفعة
4	توضح الحقيبة التعليمية التعليمات والمفاهيم الواردة فيها.	3.515	0.985	70.29%	مرتفعة
5	تشتمل الحقيبة التعليمية على نماذج توضيحية للخبرة الجديدة المراد إكسابها للطلاب/ة.	3.515	0.837	70.29%	مرتفعة
6	تعرض الحقيبة التعليمية أفكاراً جديدة مستوحاة من البيئة.	3.485	0.837	69.71%	مرتفعة
7	تتدرج الحقيبة التعليمية في عرض المادة التعليمية من السهل إلى الصعب.	3.456	0.888	69.12%	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال محتوى الحقيبة التعليمية		3.561	0.591	71.22%	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (3.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال محتوى الحقيبة التعليمية بلغ (3.561) وانحراف معياري (0.591)، وهذا يدلّ على أن مجال أهداف محتوى الحقيبة التعليمية جاء بدرجة مرتفعة .

كما تُشير النتائج في الجدول (3.4) إلى أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وحصلت الفقرة " تمكن الحقيبة التعليمية الطالب من اكتساب المعارف والمهارات. " على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.765)، وتليها فقرة " تربط الحقيبة التعليمية المادة العلمية باحتياجات الطالب. " بمتوسط حسابي (3.632). وحصلت الفقرة " تتدرج الحقيبة التعليمية في عرض المادة التعليمية من السهل إلى الصعب. " على أقل متوسط حسابي قدره (3.456)، تليها الفقرة " تعرض الحقيبة التعليمية أفكارا جديدة مستوحاة من البيئة. " بمتوسط حسابي قدره (3.485).

المجال الثالث: مجال أنشطة الحقيبة التعليمية:

ويبينها الجدول (4.4):

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال أنشطة الحقيبة التعليمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
1	تراعي أنشطة الحقيبة التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة.	3.515	0.938	70.29%	مرتفعة
2	تكسب أنشطة الحقيبة التعليمية الطالب/ة مهارات علمية.	3.485	0.855	69.71%	مرتفعة
3	تشتمل الحقيبة التعليمية على مجموعة من الأنشطة المتنوعة	3.485	1.099	69.71%	مرتفعة
4	توضح الحقيبة التعليمية الجوانب التعليمية للأنشطة لتسهيل التفاعل معها.	3.441	0.904	68.82%	مرتفعة
5	تشتمل أنشطة الحقيبة التعليمية على تغذية راجعة فورية ومستمرة تساعد على تحقيق الأهداف.	3.368	0.913	67.35%	متوسطة
6	تكسب أنشطة الحقيبة التعليمية الطالب/ة مهارات عملية.	3.294	1.037	65.88%	متوسطة
الدرجة الكلية		3.431	0.737	68.63%	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (4.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال أنشطة الحقيبة التعليمية بلغ (3.431) وانحراف معياري (0.737)، وهذا يدلّ على أن مجال أنشطة الحقيبة التعليمية جاء بدرجة مرتفعة ومتوسطة .

كما تُشير النتائج في الجدول (4.4) إلى أنَّ الفقرات تنوعت بين درجة مرتفعة ومتوسطة ، وحصلت الفقرة " تراعي أنشطة الحقيبة التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة. " على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.515)، وتليها فقرة " تكسب أنشطة الحقيبة التعليمية الطالب/ة مهارات علمية. " بمتوسط حسابي (3.485). وحصلت الفقرة " تكسب أنشطة الحقيبة التعليمية الطالب/ة مهارات عملية. " على أقل متوسط حسابي قدره (3.294)، تليها الفقرة " تشتمل أنشطة الحقيبة التعليمية على تغذية راجعة فورية ومستمرة تساعد على تحقيق الأهداف. " بمتوسط حسابي قدره (3.368).

المجال الرابع: مجال التقويم في الحقيبة التعليمية:

وبيّنها الجدول (5.4):

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التقويم في الحقيبة التعليمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
1	تستمر عملية التقويم حتى بعد انتهاء البرنامج للتأكد من بقاء أثر التعلم.	3.721	0.975	74.41%	مرتفعة
2	تكشف الاختبارات الموجودة في الحقيبة التعليمية عن الصعوبات التي تعترض الطالب.	3.559	0.870	71.18%	مرتفعة
3	توفر الحقيبة التعليمية اختباراً قبلياً لتحديد مستوى أداء الطالب القبلي.	3.544	0.905	70.88%	مرتفعة
4	يقيس الاختبار البعدي مدى تحقق الأهداف التي سعت الحقيبة التعليمية إلى تحقيقها.	3.544	0.953	70.88%	مرتفعة
5	تسهل الحقيبة التعليمية من خلال التقويم الذاتي التعرف على مقدار ما تم استيعابه من المحتوى التعليمية.	3.441	0.870	68.82%	مرتفعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
6	تقدم الاختبارات الموجودة في الحقيبة التعليمية تغذية راجعة توضح للطالب مدى تقدمه.	3.426	0.852	68.53%	مرتفعة
7	يمكن للطالب تقويم نفسه ذاتيًا.	3.382	1.120	67.65%	متوسطة
8	يركز الاختبار التحصيلي الموجود في الحقيبة التعليمية على جوانب التعلم المختلفة بشكل متوازن.	3.382	0.947	67.65%	متوسطة
9	تحتوي الحقيبة التعليمية دليلًا للإجابة النموذجية.	3.368	1.006	67.35%	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال التقويم في الحقيبة التعليمية	3.485	0.595	69.71%	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (5.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال التقويم في الحقيبة التعليمية بلغ (3.485) وانحراف معياري (0.595)، وهذا يدلّ على أن مجال التقويم في الحقيبة التعليمية جاء بدرجة مرتفعة ومتوسطة .

كما تُشير النتائج في الجدول (5.4) إلى أنَّ الفقرات تنوعت بين درجة مرتفعة ومتوسطة ، وحصلت الفقرة " تستمر عملية التقويم حتى بعد انتهاء البرنامج للتأكد من بقاء أثر التعلم." على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.721)، وتليها فقرة " تكشف الاختبارات الموجودة في الحقيبة التعليمية عن الصعوبات التي تعترض الطالب." بمتوسط حسابي (3.559).

وحصلت الفقرة " تحتوي الحقيبة التعليمية دليلًا للإجابة النموذجية. " على أقل متوسط حسابي قدره (3.368)، تليها الفقرة " يركز الاختبار التحصيلي الموجود في الحقيبة التعليمية على جوانب التعلم المختلفة بشكل متوازن." بمتوسط حسابي قدره (3.382).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لتصورات فاعلية الحقيقة التعليمية لدى معلمات غرف المصادر باختلاف (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم)؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:
وتم الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني من خلال فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة منه، وهي كالتالي:

3.2.4 نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ولفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ، والجدول رقم (6.4) يوضح ذلك.

الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف الحقيبة التعليمية	دبلوم	10	3.75	0.211
	بكالوريوس	51	3.70	0.669
	دراسات عليا	7	3.35	0.766
	المجموع	68	3.67	0.636
محتوى الحقيبة التعليمية	دبلوم	10	3.42	0.590
	بكالوريوس	51	3.62	0.586
	دراسات عليا	7	3.30	0.608
	المجموع	68	3.56	0.590
أنشطة الحقيبة التعليمية	دبلوم	10	3.38	0.608
	بكالوريوس	51	3.46	0.755
	دراسات عليا	7	3.26	0.843
	المجموع	68	3.43	0.737
التقويم في الحقيبة التعليمية	دبلوم	10	3.30	0.494
	بكالوريوس	51	3.52	0.623
	دراسات عليا	7	3.46	0.518

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجموع	68	3.48	0.594
فاعلية الحقيبة التعليمية	دبلوم	10	3.44	0.391
	بكالوريوس	51	3.57	0.525
	دراسات عليا	7	3.35	0.540
	المجموع	68	3.53	0.508

يلاحظ من الجدول رقم (6.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً ، استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي و الجدول رقم (7,4) يوضح ذلك

جدول (7.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التقويم في الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	34.695	2	17.347	0.598	0.553
	داخل المجموعات	1885.114	65	29.002		
	المجموع	1919.809	67			
فاعلية الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	298.755	2	149.377	0.731	0.485
	داخل المجموعات	13285.010	65	204.385		
	المجموع	13583.765	67			
أهداف الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	29.231	2	14.616	1.002	0.373
	داخل المجموعات	948.534	65	14.593		
	المجموع	977.765	67			

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
محتوى الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	40.128	2	20.064	1.179	0.314
	داخل المجموعات	1106.504	65	17.023		
	المجموع	1146.632	67			
أنشطة الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	10.029	2	5.014	0.251	0.77
	داخل المجموعات	1300.442	65	20.007		
	المجموع	1310.471	67			

يتبين من الجدول (7.4) أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية.

4.2.4 نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، ولفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ، والجدول رقم (8،4) يوضح ذلك.

الجدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف الحقيبة التعليمية	أقل من 5 سنوات	29	3.72	0.667
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	22	3.74	0.558
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	12	3.52	0.727

المجال	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	15 سنة فأكثر	5	3.46	0.649
	المجموع	68	3.67	0.636
محتوى التعليمية	أقل من 5 سنوات	29	3.66	0.605
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	22	3.54	0.515
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	12	3.40	0.629
	15 سنة فأكثر	5	3.40	0.785
	المجموع	68	3.56	0.590
	أقل من 5 سنوات	29	3.58	0.569
أنشطة التعليمية	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	22	3.34	0.893
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	12	3.33	0.728
	15 سنة فأكثر	5	3.13	0.908
	المجموع	68	3.43	0.737
	أقل من 5 سنوات	29	3.61	0.631
التقويم في التعليمية	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	22	3.45	0.578
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	12	3.33	0.494
	15 سنة فأكثر	5	3.24	0.659
	المجموع	68	3.48	0.594
	أقل من 5 سنوات	29	3.64	0.475
فاعلية التعليمية	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	22	3.51	0.538
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	12	3.39	0.433
	15 سنة فأكثر	5	3.30	0.701
	المجموع	68	3.53	0.508
	أقل من 5 سنوات	29	3.64	0.475

يلاحظ من الجدول رقم (4،8) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً ، استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي و الجدول رقم (4،9) يوضح ذلك

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
أهداف الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	23.292	3	7.764	0.521	0.670
	داخل المجموعات	954.473	64	14.914		
	المجموع	977.765	67			
محتوى الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	36.341	3	12.114	0.698	0.557
	داخل المجموعات	1110.291	64	17.348		
	المجموع	1146.632	67			
أنشطة الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	50.611	3	16.870	0.857	0.468
	داخل المجموعات	1259.860	64	19.685		
	المجموع	1310.471	67			
التقويم في الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	85.949	3	28.650	1.000	0.399
	داخل المجموعات	1833.860	64	28.654		
	المجموع	1919.809	67			
فاعلية الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	670.145	3	223.382	1.107	0.353
	داخل المجموعات	12913.620	64	201.775		
	المجموع	13583.765	67			

يتبين من الجدول (9.4) أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة ، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية.

5.2.4 نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير التخصص، ولفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير التخصص، والجدول رقم (10,4) يوضح ذلك.

الجدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير التخصص.

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف التعليمية	تربية ابتدائي	29	3.7989	0.576
	تربية خاصة	30	3.5944	0.681
	علاج نطق	9	3.7292	0.453
	المجموع	68	3.6990	0.613
محتوى التعليمية	تربية ابتدائي	29	3.4778	0.600
	تربية خاصة	30	3.6429	0.564
	علاج نطق	9	3.7500	0.364
	المجموع	68	3.5842	0.563
أنشطة التعليمية	تربية ابتدائي	29	3.4483	0.714
	تربية خاصة	30	3.3944	0.753
	علاج نطق	9	3.6875	0.657
	المجموع	68	3.4527	0.721
التقويم في التعليمية	تربية ابتدائي	29	3.3602	0.679
	تربية خاصة	30	3.5963	0.510
	علاج نطق	9	3.6250	0.471
	المجموع	68	3.4975	0.590
فاعلية التعليمية	تربية ابتدائي	29	3.5025	0.536
	تربية خاصة	30	3.5643	0.463

المجال	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	علاج نطق	9	3.6920	0.402
	المجموع	68	3.5528	0.487

يلاحظ من الجدول رقم (10،4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً ، استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي و الجدول رقم (11،4) يوضح ذلك

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعاً لمتغير التخصص

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
فاعلية الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	44.214	2	22.107	0.106	0.899
	داخل المجموعات	13539.551	65	208.301		
	المجموع	13583.765	67			
أنشطة الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	3.297	2	1.649	0.082	0.921
	داخل المجموعات	1307.174	65	20.110		
	المجموع	1310.471	67			
محتوى الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	19.692	2	9.846	0.568	0.570
	داخل المجموعات	1126.941	65	17.338		
	المجموع	1146.632	67			
أهداف الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	27.639	2	13.820	0.945	0.394
	داخل المجموعات	950.125	65	14.617		
	المجموع	977.765	67			
التقويم في الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	67.532	2	33.766	1.185	0.312
	داخل المجموعات	1852.277	65	28.497		
	المجموع	1919.809	67			

يتبين من الجدول (11.4) أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعاً لمتغير التخصص ، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية.

6.2.4 نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) $(\alpha \leq)$ بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم ، ولفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير مديرية التربية والتعليم ، والجدول رقم (12,4) يوضح ذلك.

الجدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير مديرية التربية والتعليم.

المجال	مديرية التربية والتعليم	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف التعليمية	شمال الخليل	19	3.78	0.741
	وسط الخليل	15	3.70	0.520
	جنوب الخليل	19	3.58	0.428
	يطا	15	3.63	0.836
	المجموع	68	3.67	0.636
محتوى التعليمية	شمال الخليل	19	3.63	0.513
	وسط الخليل	15	3.71	0.445
	جنوب الخليل	19	3.50	0.578
	يطا	15	3.38	0.794
	المجموع	68	3.56	0.590
أنشطة التعليمية	شمال الخليل	19	3.56	0.685
	وسط الخليل	15	3.66	0.799
	جنوب الخليل	19	3.07	0.748

المجال	مديرية التربية والتعليم	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	يطا	15	3.47	0.619
	المجموع	68	3.43	0.737
التقويم في الحقيبة التعليمية	شمال الخليل	19	3.56	0.512
	وسط الخليل	15	3.72	0.508
	جنوب الخليل	19	3.37	0.548
	يطا	15	3.28	0.762
	المجموع	68	3.48	0.594
	شمال الخليل	19	3.62	0.500
فاعلية الحقيبة التعليمية	وسط الخليل	15	3.70	0.452
	جنوب الخليل	19	3.38	0.508
	يطا	15	3.42	0.542
	المجموع	68	3.53	0.508
	شمال الخليل	19	3.62	0.500

يلاحظ من الجدول رقم (4،12) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً ، استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي و الجدول رقم (4،13) يوضح ذلك

جدول (4.13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعاً لمتغير المديرية

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
أهداف الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	14.123	3	4.708	0.313	0.816
	داخل المجموعات	963.642	64	15.057		
	المجموع	977.765	67			
محتوى الحقيبة التعليمية	بين المجموعات	49.825	3	16.608	0.969	0.413
	داخل المجموعات	1096.807	64	17.138		
	المجموع	1146.632	67			
	بين المجموعات	145.107	3	48.369	1.744	0.167

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التقويم في الحقيقة التعليمية	داخل المجموعات	1774.702	64	27.730		
	المجموع	1919.809	67			
أنشطة الحقيقة التعليمية	بين المجموعات	127.579	3	42.526	2.301	0.086
	داخل المجموعات	1182.891	64	18.483		
	المجموع	1310.471	67			
فاعلية الحقيقة التعليمية	بين المجموعات	923.477	3	307.826	1.556	0.209
	داخل المجموعات	12660.288	64	197.817		
	المجموع	13583.765	67			

يتبين من الجدول (13.4) أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيقة التعليمية تبعاً لمتغير مديرية التربية والتعليم ، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية.

7.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما درجة التفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبية لاستجابات المبحوثين عن درجة التفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر، كما يبيها جدول رقم (14.4). ويبينه الجدول رقم (14.4).

جدول (14.4) المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة امتلاك معلمات غرف المصادر

لمهارات التفكير الناقد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الامتلاك
1	أشعر بأنني قادرة على الاستمرار في العطاء بعد إثبات نجاح وجهة نظري وأفكاري.	3.824	0.845	76.47%	مرتفعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الامتلاك
2	أستمع إلى وجهات نظر الآخرين بعناية بغض النظر عن شعوري نحوهم.	3.779	0.826	75.59%	مرتفعة
3	أتأمل كثيرا في حجج الآخرين.	3.765	0.900	75.29%	مرتفعة
4	أعيد تنظيم حياتي وطريقتي في مواجهة الحياة عند النجاح في العمل.	3.647	0.910	72.94%	مرتفعة
5	أضع نفسي مكان الآخرين عند مرورهم بمشكلة.	3.603	1.039	72.06%	مرتفعة
6	أستطيع أن أغير موقفي عند توافر الأدلة المنطقية أثناء الحوار.	3.588	0.851	71.76%	مرتفعة
7	أقارن بشكل عادل بين وجهات النظر المختلفة.	3.588	0.815	71.76%	مرتفعة
8	أدرس كل الاحتمالات القريبة والبعيدة عندما اكون بصدد اتخاذ قرار.	3.574	0.919	71.47%	مرتفعة
9	أتساءل حول الأفكار الجديدة المنطقية التي يطرحها الآخرون.	3.574	0.834	71.47%	مرتفعة
10	إذا لم أكن متأكدا من شيء ما أبحث لمعرفة.	3.574	0.869	71.47%	مرتفعة
11	أستطيع أن أتخذ قرارا سريعا في المواقف الحرجة.	3.559	0.952	71.18%	مرتفعة
12	أستطيع ان اميز بسهولة بين الحقائق والآراء الشخصية.	3.559	0.799	71.18%	مرتفعة
13	أميز بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.	3.544	0.984	70.88%	مرتفعة
14	أنتبه جيدا للتفاصيل الدقيقة في أي موقف حياتي.	3.529	0.954	70.59%	مرتفعة
15	أختار أفضل البدائل والمقترحات عند حل المشكلات.	3.529	0.819	70.59%	مرتفعة
16	أحكم على العديد من الامور بموضوعية وحيادية بعيدا عن مشاعري.	3.515	0.970	70.29%	مرتفعة
17	لدي القدرة على إصدار حكم على المواقف وفق معطياتها.	3.515	0.837	70.29%	مرتفعة
18	أسعى لمعرفة طرق جديدة لحل مشكلاتي.	3.515	1.072	70.29%	مرتفعة
19	أتطلع لمعرفة ما هو جديد من حولي (التكنولوجيا أو الأحداث الجارية) إلخ....	3.500	0.938	70.00%	مرتفعة
20	أستمع إلى وجهات نظر الآخرين.	3.485	1.029	69.71%	مرتفعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الامتلاك
21	أقدم النصيحة للآخرين عند وقوعهم في المشكلات.	3.485	1.044	69.71%	مرتفعة
22	أدرك ان هناك بعض المشكلات لها أكثر من حل.	3.456	0.937	69.12%	مرتفعة
23	أستطيع اقناع الآخرين بالحوار والمناقشة.	3.456	0.921	69.12%	مرتفعة
24	أبحث عن حقائق الأمور رغم الصعوبات.	3.309	1.011	66.18%	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.561	0.562	71.23%	مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (14.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لدرجة امتلاك معلومات غرف المصادر لمهارات التفكير الناقد بلغ (3.561) وانحراف معياري (0.562)، وهذا يدلُّ على أن درجة امتلاك معلومات غرف المصادر لمهارات التفكير الناقد جاء بدرجة مرتفعة .

كما تُشير النتائج في الجدول (14.4) إلى أنَّ الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة ما عدا فقرة "ابحث عن حقائق الأمور رغم الصعوبات " جاءت بدرجة متوسطة ، وحصلت الفقرة " أشعر بأنني قادرة على الاستمرار في العطاء بعد إثبات نجاح وجهة نظري وأفكاري." على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.824)، وتليها فقرة " أستمع إلى وجهات نظر الآخرين بعناية بغض النظر عن شعوري نحوهم." بمتوسط حسابي (3.779). وحصلت الفقرة " أبحث عن حقائق الأمور رغم الصعوبات." على أقل متوسط حسابي قدره (3.309)، تليها الفقرة " أستطيع اقناع الآخرين بالحوار والمناقشة." بمتوسط حسابي قدره (3.456).

8.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للتفكير الناقد لدى معلومات غرف المصادر باختلاف (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم)؟

وتم الإجابة على سؤال الدراسة الرابع من خلال فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة منه، وهي كالتالي:

9.2.4 نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

بين متوسطات استجابات معلومات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول التالي رقم (15.4) يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلومات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الجدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	10	3.57	0.486
بكالوريوس	51	3.58	0.534
دراسات عليا	7	3.36	0.861
المجموع	7	3.56	0.562

يلاحظ من الجدول رقم (15،4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً ، استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي و الجدول رقم (16،4)

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التفكير الناقد	بين المجموعات	167.161	2	83.580	0.451	0.639
	داخل المجموعات	12037.781	65	185.197		
	المجموع	12204.941	67			

يتبين من الجدول (16.4) أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية.

10.2.4 نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة
الجدول التالي رقم (17.4) يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الجدول (17.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	29	3.65	0.551
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	22	3.54	0.415
من 10 إلى أقل من 15 سنة	12	3.49	0.663
15 سنة فأكثر	5	3.26	0.932
المجموع	68	3.56	0.562

يلاحظ من الجدول رقم (17،4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً ، استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي و الجدول رقم (18،4) يوضح ذلك جدول (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التفكير الناقد	بين المجموعات	416.179	3	138.726	0.753	0.525
	داخل المجموعات	11788.762	64	184.199		
	المجموع	12204.941	67			

يتبين من الجدول (18.4) أنَّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية.

11.2.4 نتائج الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير التخصص.

الجدول التالي رقم (19.4) يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير التخصص.

الجدول (19.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تربية ابتدائي	29	3.45	0.527
تربية خاصة	30	3.72	0.582
علاج نطق	9	3.46	0.462
المجموع	68	3.57	0.554

يلاحظ من الجدول رقم (19،4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً ، استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي و الجدول رقم (20،4) جدول (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعاً لمتغير التخصص

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التفكير الناقد	بين المجموعات	828.696	2	414.348	2.367	0.102
	داخل المجموعات	11376.245	65	175.019		
	المجموع	12204.941	67			

يتبين من الجدول (20.4) أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعاً لمتغير التخصص، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية.

11.2.4 نتائج الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم. الجدول التالي رقم (21.4) يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير مديرية التربية والتعليم.

الجدول (21.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير مديرية التربية والتعليم.

مديرية التربية والتعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وسط الخليل	19	3.51	00.548
شمال الخليل	15	3.60	0.335
جنوب الخليل	19	3.74	0.715
يطا	15	3.34	0.506
المجموع	68	3.56	0.562

يلاحظ من الجدول رقم (21،4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً ، استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي و الجدول رقم (22،4) يوضح ذلك جدول (22.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعاً لمتغير المديرية

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التفكير الناقد	بين المجموعات	813.776	3	271.259	1.524	0.217
	داخل المجموعات	11391.165	64	177.987		
	المجموع	12204.941	67			

يتبين من الجدول (22.4) أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعاً لمتغير المديرية، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية.

12.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية التالية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد.

13.2.4 النتائج بالفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين درجة تصورات معلمات غرفة المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية ومستوى تفكيرهن الناقد، وكانت النتائج كما هي مواضع في الجدول رقم (23.4).

جدول (23.4) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين درجة توافر فاعلية

الحقيبة التعليمية ومستوى تفكيرهن الناقد

المتغيرات	العدد	قيمة (r)	الدالة الإحصائية
درجة فاعلية الحقيبة التعليمية ومستوى تفكيرهن الناقد	68	0.484	0.00

يُبين الجدول (23.4) أنَّ قيمة معامل الارتباط بين درجات فاعلية الحقيبة التعليمية ومستوى تفكيرهن الناقد من وجهة نظر معلمات غرفة المصادر بلغت (0.484) عند مستوى الدلالة المحسوبة (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على أن هناك علاقة بين متغير بين تصورات معلمات غرفة المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد من وجهة نظر معلمات غرفة المصادر.

3.4 ملخص نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الدرجة الكلية لتصورات فاعلية الحقيبة التعليمية جاءت بدرجة مرتفعة من قبل أفراد عينة الدراسة، وجاءت تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيقة التعليمية في المجالات (أهداف الحقيقة التعليمية، ومحتوى الحقيقة التعليمية، والتقييم في الحقيقة التعليمية، وأنشطة الحقيقة التعليمية).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم.
- أن درجة التفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر جاءت بدرجة مرتفعة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهم الناقد.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لمناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

2.5 النتائج

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية؟
أظهرت الدراسة أن تصورات فعالية الحقيقة التعليمية جاءت بدرجة مرتفعة لدى معلمات غرف المصادر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2011) أن استخدام الرزم التعليمية في التدريس تمكن الطالب من فهم المفاهيم العلمية، وتطوير الاتجاهات العلمية، واكتساب مهارات التفكير العلمي وتطبيق أسلوب حل المشكلات بصورة أفضل من استخدام الطرق التقليدية في التدريس.
فيما تختلف مع دراسة الفهمي (2021) التي أظهرت أن استخدام الحقائق التعليمية جاء بدرجة متوسطة، ودراسة ياسين وإسماعيل (2019) التي أظهرت ضعف درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للحوائب التعليمية في تدريسهم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قناعة معلمات غرف المصادر في مديريات محافظة الخليل بأن مبدأ التعلم الذاتي الذي تقوم عليه الحقيبة التعليمية يساعد على الثقة بالنفس، والتحفيز الذاتي، والدافعية للإنجاز، وبفاعلية الحقيبة التعليمية في ربط المادة العلمية باحتياجات الطالب، وإفساح المجال أمامه للتعامل مع المادة التعليمية بشكل مباشر، وتمكينه من اكتساب المعارف والمهارات.

وذلك لأن الحقيبة التعليمية المستخدمة في غرف المصادر وفقاً للنتائج تتمتع بوضوح أهدافها، والتعليمات والمفاهيم الواردة فيها، وبتنوع أنشطتها، ومراعاتها الفروق الفردية بين الطلبة، ووضوح الجوانب التعليمية للأنشطة بما يسهل التفاعل معها، كما أنها توفر اختبارات قبلية لتحديد مستوى أداء الطالب القبلي، وكذلك الاختبارات البعدية لقياس مدى تحقق الأهداف التي سعت الحقيبة التعليمية إلى تحقيقها. كما أن عملية التقويم فيها تستمر حتى بعد انتهاء البرنامج للتأكد من بقاء أثر التعلم، وتوفير تغذية راجعة من خلال التعرف على مقدار ما تم استيعابه من المحتوى التعليمية، ومدى تقدمه والصعوبات التي تعترضه.

إلا أن تصورات معلمات غرف المصادر كانت معتدلة فيما يتعلق بأنشطة الحقيبة التعليمية ومدى ملاءمتها لميول وحاجات ورغبات الطلبة، وإمكانية أن يقوم الطالب بتقويم نفسه ذاتياً، فضلاً عن احتواءها على دليل للإجابة النموذجية، وتضمنها تغذية راجعة فورية ومستمرة للمساعدة في تحقيق الأهداف. وهذا يشير إلى أن القصور في تصميم الحقيبة التعليمية المستخدمة في غرف المصادر، كونها غير مكتملة العناصر، فهي كما أشار سوانجسري (Sawangsri, 2016) مزيجاً من الوسائل والأنشطة وخبرات التعلم التي تساعد في جذب الطالبين وتشويقهم وتشجيعهم وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم، وبالتالي يجب أن تتكون من المكونات التالية: غلاف الحقيبة التعليمية، النظرة الشاملة، المسوغات، التعليمات، الفئة المستهدفة، الاختبارات القبليّة، اختبارات التقويم الذاتي، الاختبارات البعديّة، الأنشطة والبدائل التعليمية، دليل الإجابات الصحيحة، وذلك وفقاً لما اتفق عليه الأدب التربوي مثل (الدليمي، 2012؛ الكريمين، 2021؛ العدوان وداود، 2016؛ أحمد والطائي، 2015؛ حجازي، 2009؛ أبو شريخ، 2008؛ عطية، 2006). وفي هذا الصدد نشير إلى أن إثارة دافعية الطالب للتعلم للإقبال على التعلم وتعزيزه في ذات الطالب لهو ضرورة ومبدأ أساسي من مبادئ الحقيبة التعليمية وواحدًا من الأسس التي تقوم عليها الحقيبة التعليمية كما أن لكل متعلم الحق في التعلم الذي يناسب ميوله ويلبي حاجاته ويوافق قدراته بالاستراتيجية التي يختارها، وبالسّعة والوقت الذي يناسبه (أبو شريخ، 2008).

2.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم)؟ وتم الإجابة على سؤال الدراسة الثاني باختبار الباحثة صحة الفرضيات الصفرية التالية:

3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة حول تصورات معلمات غرف المصار عن فاعلية الحقيقة التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ناصر الدين (2021) التي بينت عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة امتلاك معلمات الصفوف الثالثة الأولى تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الشهري والقحطاني (2020) التي بينت عدم وجود فروق دالة احصائياً لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الفريجات (2018) التي بينت عدم وجود فروق دالة احصائياً في آراء المعلمين حول درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الطراونة (2021) التي أشارت إلى وجود فروق دالة احصائية في درجة توافر مهارات التفكير الناقد يعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ودراسة الخالدي (2021) التي بينت وجود فروق دالة احصائياً في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، كونهم تطرقوا له بشكل موسع أثناء دراساتهم في الماجستير والدكتوراه ومن خلال الأعمال البحثية ذات الصلة فأصبح لديهم معرفة وإطلاع أكثر على مهاراته. يعود ذلك إلى أن المستجيبات الحاصلات على البكالوريوس يُشكلن ثلثي أفراد عينة الدراسة وبالتالي لم يكن بإمكان الحاصلات على الدرجات العليا واللاتي لا يتجاوزن 10.3% من عينة الدراسة أن يُحدثن فرقاً مقارنة باللاتي يحملن درجتي الدبلوم والبكالوريوس.

4.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيقة التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة حول تصورات معلمات غرف المصار عن فاعلية الحقيقة التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ناصر الدين (2021) التي بينت عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة امتلاك معلمات الصفوف الثالثة الأولى تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة الشهري والقحطاني (2020)

التي بينت عدم وجود فروق دالة احصائية لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة الفريجات (2018) التي بينت عدم وجود فروق دالة احصائية في آراء المعلمين حول درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وكان يفترض أن تكون هناك فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الأعلى كما في دراسة الطراونة (2021) التي أشارت إلى وجود فروق دالة احصائية في درجة توافر مهارات التفكير الناقد يعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى، ودراسة الخالدي (2021) التي بينت وجود فروق دالة احصائية في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى. وذلك لتفاعل ذوي الخبرة الأعلى واحتكاكهم أكثر، وتلقيهم دورات تدريبية أكثر من أقرانهم ذوي الخبرات المهنية الأقل. وربما يرجع ذلك إلى أن نسبة المستجيبات من ذوات خبرة (15 سنة فأكثر) لم يشكلن سوى 7.4% من عينة الدراسة، في حين شكلن ذوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذوات خبرة (5-10 سنوات) ما نسبته 75% من عينة الدراسة، وبالتالي من الطبيعي أن لا تُحدث ذوات الخبرة الأعلى فرقاً احصائياً مقارنة بالأقل خبرة.

5.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير التخصص. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة حول تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير التخصص. وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت هذا المتغير.

فعلى الرغم من توقع الباحثة أن يكون هناك فروق إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص التربية الخاصة كونه المجال المسؤول عن التعامل مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم الخدمات لهم، وتنمية قدراتهم وطاقاتهم واستثمارها بما يمكنهم من الاندماج والتفاعل الإيجابي في المجتمع، ولأن الجامعات تهتم بتمكين خريجي هذا التخصص من الاستراتيجيات الحديثة والحاجات التربوية والنفسية والاجتماعية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، واكسابهم الممارسات الفاعلة في مجال التعامل مع هؤلاء الأشخاص، كما تهتم بتطوير مهاراتهم وتعميق معرفتهم باستراتيجيات وطرق

التدريس المناسبة لكل فئة من فئات الطلبة من ذوي الإعاقة ولكل حالة من الحالات، وتمكينهم من توظيف النظريات الحديثة في التربية والخاصة وفي التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير مهاراتهم في مجال القياس والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. إلا أن النتيجة جاءت مغايرة للواقع وربما يعود ذلك إلى جميع معلمات غرف المصادر في محافظة الخليل على اختلاف تخصصاتهن قد تلقين الدورات التدريبية ذاتها، وبالتالي فقد اكتسبن جميعاً المهارات والخبرات ذاتها، ويتبعن منهجية موحدة في أداء المهام المنوطة إليهن.

6.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم .

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة حول تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم. وهذه النتيجة لم تختلف ولم تختلف مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت هذا المتغير.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع معلمات غرف المصادر باختلاف المديريات التي ينتمين إليها قد تلقين الدورات التدريبية ذاتها، وبالتالي فقد اكتسبن جميعاً المهارات والخبرات ذاتها، ويتبعن منهجية موحدة في أداء المهام المنوطة إليهن. وربما يعود ذلك إلى أن أعداد معلمات غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل موزعة بصورة شبه متساوية تقريباً، إذ تقترب نسبة كل مديرية من (25 %) أي ربع معلمات غرف المصادر في محافظة الخليل، وبالتالي ليس هناك ما يمكن أن يحدث فرقاً إحصائياً بين المديريات.

7.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"ما درجة التفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر؟"

أظهرت النتائج أن درجة التفكير مرتفعة من قبل أفراد عينة الدراسة بلغ المتوسط الحسابي (3.561) والانحراف المعياري (0.562).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري والقحطاني (2020) التي أشارت الدراسة إلى أن المعلمات موافقات بدرجة كبيرة جدًا على ممارسة مهارات التفكير الناقد في التدريس، دراسة أحمد (2020) التي أظهرت أن معظم المعلمين يمتلكون مهارات التفكير الناقد الأعلى والأدنى، ودراسة (Erdogan, 2020) التي أظهرت أن مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين قبل الخدمة جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة الشهري والقحطاني (2020) التي أشارت إلى أن الطالبات موافقات بدرجة كبيرة جدًا على ممارسة معلمات الحاسب لمهارات التفكير الناقد.

فيما تختلف مع دراسة الطراونة (2021) التي أظهرت أن مهارات التفكير النقدي لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الخالدي (2021) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة (Gandana, Nafisah&mpieriani, 2021) التي أظهرت أن المعلمين لم يكن لديهم معرفة كافية بكيفية دمج مهارات التفكير الناقد في التعليم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى امتلاك معلمات غرفة المصادر مجموعة من المهارات الفكرية يُقمن بتطبيقها عند مواجهة المشكلات التي تتطلب الوصول إلى حل لها، أو استخدامها لاستنباط الخلاصة في مناقشة ما. وقد يرجع ذلك إلى إدراكهن لدور مهارات التفكير الناقد في فهم وجهات نظر الآخرين، وتطوير قدراتهن على الاستماع إليهم بعقلية منفتحة، واكتسابهن الموضوعية في تحليل المشكلات والحكمة في اتخاذ القرار، ومنحهن الحس العالي في التعامل مع المجتمع، وتعزيز قدراتهن على التواصل الفعال مع الآخرين، وتحسين وعيهم حول القضايا المطروحة.

وذلك لأن التفكير الناقد وفقًا لخوالدة (2015) يساعد الأفراد في اتخاذ القرار عند تعدد الخيارات والتكيف مع المؤثرات والمتغيرات من حولهم، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم. وهذا يتطلب وفقًا لحسن (2014) أن يتمتع الفرد بالقدرة على ملاحظة الوقائع والأحداث، والتقييم الموضوعي للمشكلات، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة.

8.2.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للتفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر باختلاف (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ومديرية التربية والتعليم)؟

وتم الإجابة على سؤال الدراسة الرابع من خلال فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة منه، وهي كالتالي:

9.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ناصر الدين (2021) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتتفق مع دراسة الشهري والقحطاني (2020) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الفريحات (2018) عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء المعلمين حول درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فيما تختلف مع دراسة الطراونة (2021) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية في درجة توافر مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الخالدي (2021)، التي بينت وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ممارسة التعليم لا يقتصر تأثيره على الدرجة العلمية التي يصل إليها، إنما تؤثر في تكوين شخصيته وغرس القيم المعرفية والأخلاقية، إنطلاقاً من ذلك يهتمون المسؤولون عن غرف المصادر بتحسين نوعية التعليم وتدريب المعلمين وإدخال التقنيات الحديثة وإشراك المجتمع في العملية التعليمية.

10.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ناصر الدين (2021) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة الشهري والقحطاني (2020) حيث بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة أحمد (2020) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. فيما تختلف مع دراسة الطراونة (2021) حيث بينت وجود فروق دالة إحصائية في درجة توافر مهارات التفكير الناقد يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة الخالدي (2021) حيث بينت وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى لمتغير سنوات الخبرة وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الخبرة والقدرة على تنمية مهارة التفكير الناقد لا تعتمد على سنوات الخدمة، بل تعتمد على شخصية المعلم والمحتوى المعرفي لديه لذا، ينبغي أن يكون المعلم صاحب خبرة وتعلم من كل ما يمر به ولا يكتفي بالخدمة فقط حتى لا يخرج كما دخل، وأن يتابع المستجدات والدورات حتى يستطيع التقدم في عمله.

11.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير التخصص وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير التخصص. وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت متغير التخصص.

12.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير مديرية التربية والتعليم وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى لمتغير التخصص. وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت متغير مديرية التربية والتعليم.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين في جميع مديريات التربية والتعليم هناك تقارب في الدورات والتدريبات التي يتم الحصول عليها وأن جميع المديريات توفر هذه الدورات والتدريبات دون التحيز إلى

مديرية على أخرى وكذلك يرجع السبب أيضا الى أن هناك تعازن مشترك بين المديريات في الوصول الى أعلى جودة من الأدوات والأساليب المستخدمة في غرف المصادر .

5.2.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

هل توجد علاقة ارتباطية بين تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية التالية:

13.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وتفكيرهن الناقد.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة. وهذه النتيجة لم تختلف ولم تتفق مع أي دراسة وذلك بسبب عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت العلاقة بين متغير الحقيقة التعليمية والتفكير الناقد. وترى الباحثة أن هذه العلاقة طبيعية إذ إن وجود التفكير بشكل عام لدى المعلمين يصاحبه تصورات إيجابية لفاعلية أي من الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، كما أن التفكير الناقد يسمح للمعلم بممارسة مهارات تفكير مختلفة عما اعتاد على ممارسته، مما يساعده على التحرر من الطرق الاعتيادية في التفكير، والانتقال إلى طرق مختلفة كالتفسير والتحليل والتقييم والتنبؤ والتوضيح والتصحيح، ولهذا بالتأكيد مؤثر إيجابي في تصوراتهن. وهذا يُفسر العلاقة الارتباطية القوية بين تصورات معلمات غرفة المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية في المجالات: أهداف الحقيبة التعليمية، ومحتوى الحقيبة التعليمية، التقويم في الحقيبة التعليمية مقارنة بالعلاقة الضعيفة بين تصورات معلمات غرفة المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية في مجال أنشطة الحقيبة التعليمية، حيث أن الزيادة في قدرة معلمات غرفة المصادر على التقمص والاعتناق، والاستماع إلى وجهة نظر الآخرين، والتأمل في حججهم ومقارنة آرائهم بشكل عادل يزيد من قدرتهن على اكتشاف المشكلات واقتراح الحلول والبدائل لها، والاستمرار في العطاء. وبالتالي إذا كانت معلمة غرفة المصادر تتمتع بالموضوعية في تحليل المشكلات والبحث في أسبابها وبدائل حلها، وبالحكمة في اتخاذ القرارات يزيد لديها الحس العالي في التعامل مع الأشياء، وتتغزز لديها القدرة على التواصل الفعال مع الآخرين وبالتالي فإن ذلك سينعكس لا محالة انعكاسًا إيجابيًا على تصوراتها نحو الحقيبة التعليمية، ويتحسن وعي المعلمة نحوها.

6.5 التوصيات في ضوء النتائج

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة توصي الباحثة:

1. التركيز على التسلسل في عرض المادة التعليمية من السهل الى الصعب.
2. تصميم الحقيبة التعليمية بحيث تلبي ميول وحاجات ورغبات الطالب/ة.
3. تعزيز الحقيبة التعليمية للتقويم الذاتي للطالب.
4. دراسة ميول وحاجات ورغبات الطالب وأخذها بعين الاعتبار.
5. تدريب معلمات غرف المصادر على مهارات التفكير الناقد التي تتمثل بالبحث عن حقائق الامور رغم الصعوبات ، ادراك ان هناك اكثر من حل لبعض المشكلات ،الاستماع الى وجهات نظر الآخرين ، تقديم النصيحة للآخرين عند وقوعهم في المشكلات ،واقناع الآخرين بالحوار والمناقشة.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية

أحمد، زينب سالم. (2020). المعتقدات حول التفكير النقدي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في قسبة المفرق بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(8)، 175-192.

أحمد، مازن والطائي، مازن. (2015). قراءات متقدمة في التعلم والتفكير. دار الكتب العلمية، بيروت.
اسماعيل، محمد. (2014). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

الأمين، أسامة جلال الدين السيد محمد. (2022). الأدوار التي يمكن أن تلعبها الحقيبة (الرزم التعليمية) في رفع كفاءة المشرفين أو الموجهين التربويين بالمرحلة الثانوية في السودان. مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية، (7) ، 35 - 46.

البلاوي، ايهاب. (2014). غرفة المصادر: دليل معلمي التربية الخاصة. ط1، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

التهالي، البشير. (2013). تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي (أسسه المعرفية وقواعده المنهجية). دار الكتب العلمية، بيروت.

جابر، تهاني. (2015). منهج القرآن الكريم في التغيير الفردي. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

جودت، عبد السلام وشميس، ايمان(2015). أثر استخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، الأردن.

الجلوحي، حسين. (2017). فاعلية استخدام استراتيجيتي الحقيبة التعليمية والتعلم التعاوني الجمعي في تنمية مهارات تصميم الأهداف السلوكية لدى طلاب المستوى السادس في كلية العلوم والأدب. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

جميل، عصام. (2012). المنطق والتفكير والناقد. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحاج، محمود. (2019). الصعوبات التعليمية (الاعاقة الخفية) - المفهوم - التشخيص - العلاج. دار اليازوري العلمية، الأردن.

حسن، طه على. (2014). مستوى التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. مجلة التربية، 4(161)، 263-300.

حطبية، ناهد. (2012). فاعلية حقيبة تعليمية لأنشطة تربوية في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وفقاً لنظرية PASS. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، 3(27)، 248-293.

الحمادي، هدى. (2019). ممارسة فريق عمل غرف المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

الخالدي، جمال. (2021). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، 48(2)، 337 - 352.

الحوالدة، محمد. (2014). الخيال التاريخي والتفكير الناقد. دار الخليج للنشر والتوزيع.

الحوالدة، ناصر. (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية. دراسات: العلوم التربوية، 42(3)، 983-1000.

الدليمي، ناهده. (2012). أساليب في التعلم الحركي. دار الكتب العلمية، بيروت.

دياني، روبرت. (2017). التفكير الناقد والتفكير الابداعي: دليل مختصر للمعلمين. ترجمة: منذر صالح، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والابداع.

ديوي، جون. (2015). البحث عن اليقين. ترجمة: أحمد الأهواني، ط1، مكتبة آفاق للنشر والتوزيع، القاهرة.

الربضي، بطرس. (2011). دور مدير المدرسة في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم في غرف المصادر في محافظة شمال الأردن من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الرشدي، أحمد وأبو لوم، خالد. (2018). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في العلوم لدى طلبة الصف السادس في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الأردن.

رزوقي، رعد وسهيل، جميلة. (2018). سلسلة التفكير وأنماطه (-2-). دار الكتب العلمية، بيروت.

رزوقي، رعد ومحمد، نبيل وداود، ضمياء. (2018). التفكير وأنماطه. دار الكتب العلمية، بيروت.

السريري، مولود. (2003). منهج الأصوليين في بحث الدلالة اللفظية الوضعية. دار الكتب العلمية، بيروت.

السعيد، هلا. (2012). الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيائية للفصول وغرفة المصادر. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

الشمري، عفاف، وآل رشيد، هياء (2021)، التفكير الناقد، ورقة بحثية، المجلة العلمية للنشر العلمي AJSP، ع(29)، 646-668.

الشهري، هياء بنت محمد بنت سعيد، و القحطاني، رمش ناصر سعد. (2020). درجة ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ع4، 505 - 539.

شيخة، شفاء، الشراونة، نريمان، أبو عليا، أكرم، أبو دقة، نادية، حلايقة، أمل، خراز، رولا (2013)، دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين، ط1، رام الله، فلسطين.

الصباح، سهير، وحجازي، رهام (2021)، الدافعية للإنجاز وعلاقتها بأساليب التعزيز لدى معلمي غرب المصادر "دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بفلسطين"، المجلة العلمية للتربية الخاصة، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، 3(4)، 105-132.

صياح، أنطوان. (2016). التفكير: اللغة والتعليم. دار النهضة العربية، بيروت.

الطراونة، صدقية. (2021). درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك بالأردن من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(37)، 20-38

عثمان، فاطمة. (2021)، أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أبو عودة، لينه (2020)، أثر استخدام نظام الفورمات (4MAT) في تنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العجاهي، صالح. (2015). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة العلمية في كتب العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية. المملكة العربية السعودية.

العلامي، فداء (2012). تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم وعلاقتها بإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال.

العدوان، زيد وداود، أحمد. (2016). إستراتيجيات التدريس الحديث. مركز ديونو لتعليم التفكير، دبي. عليخ، صادق. (2018). صعوبات توظيف الحقائق التعليمية في كليات التربية جامعة بغداد. مجلة الفتح، 14(73)، 192-211.

العوافي، أمل. (2016). فاعلية الحقيبة التعليمية المرفقة بسلاسل العلوم للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية الإسلامية. جامعة بابل.

غريب، سليمان. (2016). اتجاهات معلمات غرفة المصادر نحو فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في الرياضيات في المحافظات الشمالية، رسالة ماجستير. جامعة القدس. فلسطين.

غنيمات، موسى. (2015). صعوبات التعلم: واقع وآفاق. دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن.

الفهمي، راكان سالم حاسن. (2021). مدى استخدام أساليب تكييف التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلم من قبل معلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 13(45)، 46 - 86.

الفريحات، هناء. (2018). درجة ممارسات معلمي المدارس الأساسية الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين انفسهم، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الشهيد حمه لخضر.

القريطي، عيد المطلب. (2012). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

الكريمين، رائد. (2021). إستراتيجيات التدريس الفعال بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلم. شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان.

المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2013). تصميم واعداد وتنفيذ الحقائق التدريبية، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مجمع اللغة العربية. (2011). المعجم الوسيط. ط5، مكتبة الشروق الدولية، مصر.

محمد، عبدالمنعم حسين بابكر. (2011). استخدام تقنية الرزم التعليمية في تدريس مناهج العلوم الطبيعية. مجلة دراسات حوض النيل، 7(13)، 7 - 22.

مرسي، منال صبرى، و مشهور، كندة أنطون. (2012). تقويم الأنشطة التعليمية القائمة على الدراما باستخدام حقيبة البورتفوليو " الحقيبة التعليمية ": دراسة ميدانية على طالبات كلية بجامعة البعث. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 34(24)، 9 - 36.

مطلوب، أحمد. (2002). في المصطلح النقدي. المجمع العلمي العراقي، بغداد.

ملحم، هناء. (2020). دور غرف المصادر في تحسين اداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم، رسالة ماجستير. جامعة القدس. فلسطين.

ناصر الدين، فادية. (2021). درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

نبهان، يحيى. (2008). الفروق الفردية وصعوبات التعلم. دار اليازوري العلمية، الأردن.

مجيد، مروج. (2019). أثر استخدام الحقيبة التعليمية على التحصيل الدراسي في مقرر الإلكترونيات.

الهندي، بسمة. (2021). فاعلية حقيبة تدريبية مقترحة قائمة على معايير الجودة الشاملة على التفكير الابداعي لدى المعلمين في المرحلة الاساسية جنوب نابلس، رسالة ماجستير.جامعة البحر الاحمر.

هيئة تطوير مهنة التعليم (2018)، المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر، وزارة التربية والتعليم العالي، دولة فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2014). دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين. الإدارة العامة للإرشاد التربوي والتربية الخاصة ، فلسطين.

ياسين ، إسماعيل. (2019)، واقع استخدام الحقائق التعليمية في التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس وأهم معوقات استخدامها" (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، السعودية.

المراجع الأجنبية:

AL-Qatawneh, Y. (2020). Effectiveness of a Computerized Program in the Treatment of Dyslexia in a Sample of Fourth Grade Students. **Asian Social Science-Canadian Center of Science and Education**, 16(7), 15-29.

Celik, H. C., & Ozdemir, F. (2020). Mathematical Thinking as a Predictor of Critical Thinking Dispositions of Pre-Service Mathematics Teachers. **International Journal of Progressive Education**, 16(4), 81-98.

Sawangsri, B. (2016). **Learning Package by Means of the Inductive Teaching with Group Process**. Universal Journal of Educational Research, 4(3), 618-621.

Congress.(1981). **Field Hearings on the Education for All Handicapped Children Act**, Ninety-sixth Congress, on November 19 and 20, 1980, U.S. Government Printing Office.

Egmir, E., & Ocak, I. (2020). The Relationship between Teacher Candidates' Critical Thinking Standards and Reflective Thinking Skills. **International Journal of Progressive Education**, 16(3), 156-170.

Erdoğan, F. (2020). The relationship between prospective middle school mathematics teachers' **critical thinking skills and reflective thinking skills**. **Participatory Educational Research**, 7(1), 220-241.

Fernig, L. & Bowen, J. (2012). **Twenty-Five Years of Educational Practice and Theory 1955–1979: International Review of Education Jubilee Volume**. Springer Science & Business Media.

Gandana, I., Nafisah, N., & Imperiani, E. (2021). Critical Thinking, Literature and Teachers' Instructional Activities: An Indonesian Case of Community Service Program for English Teachers. **English Language Teaching Educational Journal**, 4(2), 138-147.

Lerner, J. & Johns, B. (2014). **Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success**. Cengage Learning, USA.

Sen, M. (2010). An Introduction to Critical Thinking. **Pearson Education**, India.

Tuntipisitkul, P. & Tsusaka, T. & Kim, S. & Shrestha, R. & Sasaki, N. (2021). **Residents' Perception of Changing Local Conditions in the Context of Tourism Development: The Case of Phuket Island**. Sustainability.

الملاحق

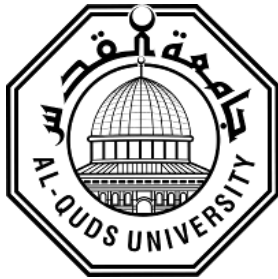
ملحق (1) وصف مجتمع الدراسة تبعاً لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الخليل

النسبة	عدد المجيبين	العدد	مديرية التربية والتعليم
%20.3	19	22	وسط الخليل
%29.7	15	15	شمال الخليل
%28.4	19	21	جنوب الخليل
%21.6	15	16	يطا
%100	68	74	المجموع

المدارس المستهدفة

(تابع ملحق رقم 1)

جنوب الخليل	وسط الخليل	شمال الخليل	يطا
فلسطين/س/م	ربيحة الدجاني/س	الصحابية الاساسية /ب	ذ/الامين/س
كريسة/س/م	الحاج طالب سلهب /س	الحسن بن هيثم/ذ	ب/الاسراء/س
خولة بنت الازور/س	يسرى الننتشة الاساسية	القسطل الاساسية/ب	ب/ام سلمة/س
رافات/س/ب	الحاج اسحق ابو مياله/ س/م	ياقين/س/م	الصخرة/س/م
ذ/شهداء اذنا/س	الحاج اسحق القواسمة/س/ب	زهرة المدائن/س/ب	ذ/سعد/س
ذ/الرازي/س	القدس الاساسية /ب	الشهيد ياسر عرفات /س/م	ذ/المنصور/س
ب/البرج/ث	سعدية الحداد/س/ب	صفية بنت عبد المطلب/س/ب	ذ/بيت عمرة/ث
ب/كرونا/ث	عبد القادر الاساسية ذ	خاراس/س	الكرمل /س/م
دلال المغربي/س	تيسير مرقه/ب	عربية/س/م	ب /زيف/ث
ب/الحرمين/س	التركية الاساسية/ذ	العديسة/س/ذ	ذ/ زيف /س
وادي السلطان/س/م	غرناطة الاساسية/ب	ابو القاسم الشابي /س/ذ	ام لصفة /س/م
عكا/س/م	فيحاء الاساسية /ب	خالد بن الوليد/س/ذ	خلة المية/س
المجد/س/م	ياسين طه/س/ب	ام الرشراش /س/ب	الهذالين/س/م
شهداء السموع/س/م	الشهيدة هاجر /س/ب	دلال المغربي/س/ب	ذ/الصرايعة/ث
عرب الفريجات/س/م	الشهيد فهد القواسمة /س	الهدى/س/ب	حليمة السعدية/س/م
الاندلس /س/ب	الامير قيس الاساسية /ب	فلسطين /ث/ب	حمد الله الخطيب/س/م
ب/تل الربيع/س	شهداء الحرم الابراهيمي/ب		
ذ/الغزالي/س	بيسان الاساسية /ب		
سكة /ث/م	قلقس الثانوية/ب		
زيد بن حارثة/س/م	الحاج حمدي قفيشة/س		
	عثمان بن عفان		



ملحق (2): الاستبانة قبل التحكيم

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

حضرة الدكتور/ة.....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد؛؛

تجري الباحثة دراسة بعنوان "تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها بتفكيرهن الناقد"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس تركيز ذوي احتياجات خاصة، من جامعة القدس. ولتحقيق أهداف الدراسة وبعد الاطلاع على الادب التربوي ذي الصلة تم بناء استبانة موجهة لمعلمات غرف المصادر في محافظة الخليل.

لذا أرجو منكم تحكيم فقرات الاستبانة، وذلك من خلال التأكد من انتماء فقراتها للمجالات التي أدرجت ضمنها، والتأكد من سلامتها اللغوية ووضوحها، بما يسهم في إنجاحها لقياس ما صممت لأجله.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أولاً: البيانات الشخصية

أرجو وضع (/) داخل المربع في الذي ينطبق على حالتك أو الذي تراه مناسباً:

المؤهل العلمي ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

سنوات الخبرة ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5- أقل من 10 سنوات ☐ 10- إلى أقل من 15 سنة ☐ 15 سنة فأكثر ☐

التخصص: تربية ابتدائية ☐ تربية خاصة ☐ علاج نطق ☐

المديرية ☐ وسط الخليل ☐ شمال الخليل ☐ جنوب الخليل ☐ يطا ☐

ثانياً: تصورات معلمات غرف المصادر حول فاعلية الحقيبة التعليمية:

لطفاً؛ أرجو اوضع إشارة (/) في المربع الذي تراه مناسباً.

م	الفقرة	بدرجة			
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	منخفضة جدًا
المجال الأول: أهداف الحقيبة التعليمية					
1	أهداف الحقيبة التعليمية واضحة ومحددة.				
2	توجه أهداف الحقيبة التعليمية الطلبة إلى أنماط سلوكية قابلة للتحقق.				
3	الأهداف السلوكية قابلة للتحقق في فترة زمنية قصيرة.				
4	تحفز الحقيبة التعليمية دافعية الطالب للتعلم.				
5	تساعد الحقيبة التعليمية على استقلالية الطالب في التعلم.				
6	يساعد مبدأ التعلم الذاتي الذي تقوم عليه الحقيبة التعليمية على الثقة بالنفس، والتحفيز الذاتي.				
المجال الثاني:محتوى الحقيبة التعليمية					

7	تربط الحقيبة التعليمية المادة العلمية باحتياجات الطالب.				
8	تمكن الحقيبة التعليمية الطالب من اكتساب المعارف والمهارات.				
9	تشتمل الحقيبة التعليمية على نماذج توضيحية للخبرة الجديدة المراد إكسابها للطالب/ة.				
10	تتدرج الحقيبة التعليمية في عرض المادة التعليمية من السهل إلى الصعب.				
11	تعرض الحقيبة التعليمية أفكارا جديدة مستوحاة من البيئة.				
12	تفسح الحقيبة التعليمية للطالب/ة المجال للتعامل مع المادة التعليمية بشكل مباشر .				
13	توضح الحقيبة التعليمية التعليمات والمفاهيم الواردة فيها.				
المجال الثالث: أنشطة الحقيبة التعليمية					
14	تشتمل الحقيبة التعليمية على مجموعة من الأنشطة المتنوعة.				
15	تكسب أنشطة الحقيبة التعليمية الطالب/ة مهارات عملية.				
16	تتلبى أنشطة الحقيبة التعليمية ميول وحاجات ورغبات الطالب/ة.				
17	تراعي أنشطة الحقيبة التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة.				
18	توضح الحقيبة التعليمية الجوانب التعليمية للأنشطة لتسهيل التفاعل معها.				
19	تشتمل أنشطة الحقيبة التعليمية على تغذية راجعة فورية ومستمرة تساعد على تحقيق الأهداف.				
المجال الرابع: التقويم في الحقيبة التعليمية					
20	توفر الحقيبة التعليمية أنواعا مختلفة من التقويم.				
21	تستمر عملية التقويم حتى بعد انتهاء البرنامج للتأكد من بقاء أثر التعلم.				
22	يمكن للطالب تقويم نفسه ذاتيًا.				
23	توفر الحقيبة التعليمية اختبارا قريبا لتحديد مستوى أداء الطالب القبلي.				
24	تسهل الحقيبة التعليمية من خلال التقويم الذاتي التعرف على مقدار ما تم استيعابه من المحتوى التعليمية.				
25	يقيس الاختبار البعدي مدى تحقق الاهداف التي سعت الحقيبة التعليمية إلى تحقيقها.				
26	يركز الاختبار التحصيلي الموجود في الحقيبة التعليمية على جوانب التعلم المختلفة بشكل متوازن.				
27	تقدم الاختبارات الموجودة في الحقيبة التعليمية تغذية راجعة توضح للطالب مدى تقدمه.				

28	تكشف الاختبارات الموجودة في الحقيبة التعليمية عن الصعوبات التي تعترض الطالب.				
29	تحتوي الحقيبة التعليمية دليلاً للإجابة النموذجية.				

ثالثاً: التفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر

م	الفقرة	بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة جداً
30	أخطط درسي تخطيطاً وافياً للإحاطة بكل جوانبه قبل الدخول إلى الصف				
31	أربط أجزاء المادة التعليمية منطقياً.				
32	أقدم البراهين لتوضيح الغموض في المادة التعليمية				
33	أقدم الأمثلة التي تساعد على الفهم.				
34	أزود الطالب/ة بمعلومات غنية وعميقة عن موضوع الدرس.				
35	أسمح للطالب/ة بالتعلم بالسرعة التي تتناسب مع استعداداته وقدراته.				
36	أتيح الفرصة للطالب/ة للانغماس في الأنشطة التي تزيد من قدرته على الانتباه والإدراك.				
37	أسأل الطالب/ة عن رأيه/ا في الأفكار الواردة في المادة التعليمية				
38	أدرب الطالب/ة على ترجيح رأي على رأي (اتخاذ قرار)				
39	أطرح أسئلة سابرة ذات النهايات المفتوحة.				
40	أدرب الطالب/ة على التمييز بين الحقيقة والرأي.				
41	أدرب الطالب/ة على طرح الأسئلة				
42	أقيم الآراء بعيداً عن التحيز والذاتية				
43	أشجع الطالب/ة على التزود بالمعارف من مصادرها الأخرى.				
44	أشجع الطالب/ة على التفكير باستقلالية.				
45	أتأكد من عدم وجود تناقض في المعلومات التي أقدمها.				
46	أتأكد مسبقاً من صحة المعلومات التي أنقلها للطالب/ة				
47	أتحقق من أن المعلومات التي حصلت عليها غير متناقضة مع الدرس.				
48	أدرب الطالب/ة على فحص النتائج والتأكد من صحتها.				

					أدرب الطالب/ة على إصدار حكم على المادة التعليمية	49
					أدرب/ة الطالب على فحص الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.	50
					أرتب الحقائق التي يشمل عليها الدرس ترتيباً منطقياً.	51
					أركز على النقاط الرئيسية في الدرس.	52
					أعطي الطالب/ة واجبات منطقية ذات علاقة بالدرس.	53
					أهتم بقواعد اللغة وأستخدمها بشكل جيد.	54
					أدرب الطالب/ة على معرفة معاني المفردات من خلال الترادف والتضاد	55
					أدرب الطالب/ة على صياغة عبارات لها علاقة بالمادة التعليمية من إنشائهم.	56
					أستعرض مع الطالب/ة الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.	57
					أمايز مع الطالب/ة نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.	58

****شاكراً حسن تعاونكم****

ملحق (3) أسماء لجنة تحكيم الاستبانة

الرقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1.	د. حكم حجة	الادارة التربوية	جامعة خضوري
2.	د. سعيد عوض	تربية خاصة	جامعة القدس
3.	د. عادل ريان	فلسفة بالتربية	جامعة القدس المفتوحة
4.	د. محسن عدس	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
5.	د. محمد شاهين		جامعة القدس المفتوحة
6.	د. نبيل المغربي	علم نفس تربوي	جامعة القدس المفتوحة
7.	د. سندس أبو سباع	اساليب تدريس "تركيز تربية خاصة"	التربية والتعليم
8.	د. لبنى الفسفوس	علم نفس اكلينيكي	مستشفى

9.	د. إدريس جرادات	تربية مقارنة وإدارة تعليمية	التربية والتعليم
10.	د. خالد كتلو	قياس وتقويم	جامعة القدس المفتوحة
11.	عماد طمیزی	نطق	التربية والتعليم
12.	ليلی المنورة	اساليب تدريس	التربية والتعليم

الملحق (4) الاستبانة بعد التحكيم

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس



حضرة معلمات غرفة المصادر المحترمات.....

تحية طيبة وبعد؛؛

تجري الباحثة دراسة بعنوان "تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها بتفكيرهن الناقد"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس تركيز ذوي احتياجات خاصة، من جامعة القدس. ولتحقيق أهداف الدراسة وبعد الاطلاع على الادب التربوي ذي الصلة تم بناء استبانة موجهة لمعلمات غرفة المصادر في محافظة الخليل، لذا أرجو التكرم بالإجابة على جميع فقرات الاستبانة.

علما بأن الحقيبة التعليمية: هي برنامج محكم التنظيم يسير وفق خطوات منظمة ويحوي على مجموعة من الأنشطة التعليمية التربوية تهدف لمساعدة الطفل على تحقيق أهداف محددة وذات خصائص مميزة وهي أن يكون دور المعلمة فيها مخططاً ومصمماً وموجهاً ومقوماً للعملية التعليمية.

التفكير الناقد: يتمثل في المحاولة المستمرة لاختيار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة والوصول إلى النتائج ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلفة الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة.

وتفضلن بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة علا الفسفوس

أولاً: البيانات الشخصية

أرجو وضع (/) داخل المربع في الذي ينطبق على حالتك أو الذي تراه مناسباً:

المؤهل العلمي ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐
سنوات الخبرة ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5- أقل من 10 سنوات ☐ 10- إلى أقل من 15 سنة ☐ 15 سنة فأكثر ☐

التخصص: ☐ تربية ابتدائية ☐ تربية خاصة ☐ علاج نطق ☐
المديرية ☐ وسط الخليل ☐ شمال الخليل ☐ جنوب الخليل ☐
☐ يطا ☐

ثانياً: تصورات معلمات غرفة المصادر حول فاعلية الحقيبة التعليمية:

لطفاً؛ يرجى وضع إشارة (/) في المربع المناسب لك.

م	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الأول: أهداف الحقيبة التعليمية						
1	أهداف الحقيبة التعليمية واضحة ومحددة.					
2	توجه أهداف الحقيبة التعليمية الطلبة إلى أنماط سلوكية قابلة للتحقق.					

3	الأهداف السلوكية قابلة للتحقق في فترة زمنية قصيرة.				
4	تحفز الحقيبة التعليمية دافعية الطالب للتعلم.				
5	تساعد الحقيبة التعليمية على استقلالية الطالب في التعلم.				
6	يساعد مبدأ التعلم الذاتي الذي تقوم عليه الحقيبة التعليمية على الثقة بالنفس، والتحفيز الذاتي.				
المجال الثاني: محتوى الحقيبة التعليمية					
7	تربط الحقيبة التعليمية المادة العلمية باحتياجات الطالب.				
8	تمكن الحقيبة التعليمية الطالب من اكتساب المعارف والمهارات.				
9	تشتمل الحقيبة التعليمية على نماذج توضيحية للخبرة الجديدة المراد إكسابها للطالب/ة.				
10	تتدرج الحقيبة التعليمية في عرض المادة التعليمية من السهل إلى الصعب.				
11	تعرض الحقيبة التعليمية أفكارا جديدة مستوحاة من البيئة.				
12	تفسح الحقيبة التعليمية للطالب/ة المجال للتعامل مع المادة التعليمية بشكل مباشر.				
13	توضح الحقيبة التعليمية التعليمات والمفاهيم الواردة فيها.				
المجال الثالث: أنشطة الحقيبة التعليمية					

					14	تشتمل الحقيبة التعليمية على مجموعة من الأنشطة المتنوعة.
					15	تكسب أنشطة الحقيبة التعليمية الطالب/ة مهارات عملية.
					16	تلبى أنشطة الحقيبة التعليمية ميول وحاجات ورغبات الطالب/ة.
					17	تراعي أنشطة الحقيبة التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة.
					18	توضح الحقيبة التعليمية الجوانب التعليمية للأنشطة لتسهيل التفاعل معها.
					19	تشتمل أنشطة الحقيبة التعليمية على تغذية راجعة فورية ومستمرة تساعد على تحقيق الأهداف.
المجال الرابع: التقويم في الحقيبة التعليمية						
					20	تستمر علمية التقويم حتى بعد انتهاء البرنامج للتأكد من بقاء أثر التعلم.
					21	يمكن للطالب تقويم نفسه ذاتيًا.
					22	توفر الحقيبة التعليمية اختبارا قبليا لتحديد مستوى أداء الطالب القبلي.
					23	تسهل الحقيبة التعليمية من خلال التقويم الذاتي التعرف على مقدار ما تم استيعابه من المحتوى التعليمية.
					24	يقيس الاختبار البعدي مدى تحقق الاهداف التي سعت الحقيبة التعليمية إلى تحقيقها.

25	يركز الاختبار التحصيلي الموجود في الحقيبة التعليمية على جوانب التعلم المختلفة بشكل متوازن.				
26	تقدم الاختبارات الموجودة في الحقيبة التعليمية تغذية راجعة توضح للطالب مدى تقدمه.				
27	تكشف الاختبارات الموجودة في الحقيبة التعليمية عن الصعوبات التي تعترض الطالب.				
28	تحتوي الحقيبة التعليمية دليلاً للإجابة النموذجية.				

ثالثاً: التفكير الناقد لدى معلمات غرفة المصادر

م	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	أدرس كل الاحتمالات القريبة والبعيدة عندما اكون بصدد اتخاذ قرار.					
2	أتأمل كثيراً في حجج الآخرين.					
3	أنتبه جيداً للتفاصيل الدقيقة في أي موقف حياتي.					
4	أقارن بشكل عادل بين وجهات النظر المختلفة.					

5	أميز بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.				
6	أستطيع أن أغير موقفي عند توافر الأدلة المنطقية أثناء الحوار.				
7	أسعى لمعرفة طرق جديدة لحل مشكلاتي.				
8	أتطلع لمعرفة ما هو جديد من حولي (التكنولوجيا أو الأحداث الجارية) إلخ....				
9	أختار أفضل البدائل والمقترحات عند حل المشكلات.				
10	أدرك ان هناك بعض المشكلات لها أكثر من حل.				
11	أستمع إلى وجهات نظر الآخرين.				
12	أقدم النصيحة للآخرين عند وقوعهم في المشكلات.				
13	أبحث عن حقائق الأمور رغم الصعوبات.				
14	أتساءل حول الأفكار الجديدة المنطقية التي يطرحها الآخرون.				
15	إذا لم أكن متأكدا من شيء ما أبحث لمعرفة.				
16	أضع نفسي مكان الآخرين عند مرورهم بمشكلة.				
17	أحكم على العديد من الامور بموضوعية وحيادية بعيدا عن مشاعري.				
18	أستطيع ان اميز بسهولة بين الحقائق والآراء الشخصية.				
19	أستمع إلى وجهات نظر الآخرين بعناية بغض النظر عن شعوري نحوهم.				
20	أعيد تنظيم حياتي وطريقتي في مواجهة الحياة عند النجاح في العمل.				

					أشعر بأنني قادرة على الاستمرار في العطاء بعد إثبات نجاح وجهة نظري وأفكاري.	21
					استطيع اقناع الآخرين بالحوار والمناقشة.	22
					لدي القدرة على إصدار حكم على المواقف وفق معطياتها.	23
					أستطيع أن أتخذ قرارا سريعا في المواقف الحرجة.	24

****شاكرا حسن تعاونكم****

ملحق (5): تسهيل مهمة باحث

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

ملحق (6) تسهيل مهمة :



التاريخ: 2022/10/27 م

الرقم: و ت / ١٠٣٣ / ٦٩٥

لعن يهمة الأمر

"تسهيل مهمة بحثية"

بهنيكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ورجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"علا محمد عبد الغسوس"

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"تصورات معلمات غرف المصادر عن فاعلية الحقيبة التعليمية وعلاقتها بتفكيرهن الناقد"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق تصورات معلمات غرف المصادر حول فاعلية الحقيبة التعليمية والتفكير الناقد لدى معلمات غرف المصادر على عينة من معلمات المصادر في مديريات (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا).
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- منسلة العينة لإيميل الباحثة للتواصل عبر الإيميل مع منراء المدارس يربط الأداة البحثية المحوسب.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



١٠/٢٧

نسخة: عطفة وكيل الوزارة المحترم،

عطفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.

السادة منراء عاممين لتربية والتعليم في مديريات (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا) المحترمين.

د. أميرة الرملاوي/المحترم/المشرف على الدراسة- بريد الكتروني: arimzawi@staff.alquds.edu

فهرس الملاحق

- ملحق (1) وصف مجتمع الدراسة تبعاً لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الخليل 83
- ملحق (2): الاستبانة قبل التحكيم 85
- الملحق (3) الاستبانة بعد التحكيم 91
- ملحق (4) أسماء لجنة تحكيم الاستبانة 90
- ملحق (5): تسهيل مهمة باحث 97
- ملحق (6) تسهيل مهمة 99

فهرس الجداول:

جدول (1.3) وصف متغيرات عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.....	35
جدول (2.3): مجالات ومؤشرات الأداة الأولى..... خطأ! الإشارة المرجعية غير معروفة.	
جدول (3.3) دليل إجابات الاستبانة..... خطأ! الإشارة المرجعية غير معروفة.	
جدول (4.3): معاملات كرونباخ ألفا لمجالات فاعلية الحقيبة التعليمية.....	38
جدول (5.3) : معاملات كرونباخ ألفا لمجال التفكير الناقد.....	38
جدول (6.3): مفتاح التصحيح.....	40
جدول (1.4) المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب ودرجة الموافقة لمجالات استبانة فاعلية الحقيبة التعليمية.....	41
جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال أهداف الحقيبة التعليمية.....	42
جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال محتوى الحقيبة التعليمية.....	43
جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال أنشطة الحقيبة التعليمية.....	44
جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التقييم في الحقيبة التعليمية.....	45
الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.....	47
جدول (7.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.....	48
الجدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.....	49

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة	50
الجدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير التخصص.....	52
جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعًا لمتغير التخصص	53
الجدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تعزى إلى متغير مديرية التربية والتعليم.	54
جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تصوراتهن عن فاعلية الحقيبة التعليمية تبعًا لمتغير المديرية	55
جدول (14.4) المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة امتلاك معلمات غرف المصادر لمهارات التفكير الناقد	56
الجدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.....	59
جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعًا لمتغير المؤهل العلمي	59
الجدول (17.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.....	60
جدول (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعًا لمتغير سنوات الخبرة	60
الجدول (19.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير التخصص.....	61
جدول (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعًا لمتغير التخصص	61
الجدول (21.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات غرف المصادر في تفكيرهن الناقد تعزى إلى متغير مديرية التربية والتعليم.	62

جدول (22.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمات غرف المصادر حول تفكيرهن الناقد تبعًا لمتغير المديرية62

جدول (23.4) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين درجة توافر فاعلية الحقيبة التعليمية ومستوى تفكيرهن الناقد63

فهرس المحتويات:

الإقرار: أ

الشكر والتقدير ب

ملخص الدراسة ب

Abstract د

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 1

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 3

3.1 أهداف الدراسة 3

4.1 أسئلة الدراسة 4

5.1 فرضيات الدراسة 5

6.1 أهمية الدراسة 7

7.1 حدود الدراسة: 7

8.1 مصطلحات الدراسة 8

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 9

9	1.2 الإطار النظري
25	2.2 الدراسات السابقة
33	3.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة
34	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
35	1.3 مقدمة
35	2.3 منهج الدراسة:
35	3.3 مجتمع الدراسة:
35	4.3 عينة الدراسة:
36	5.3 أدوات الدراسة:
37	6.3 صدق أدواتي الدراسة:
37	7.3 ثبات أدواتي الدراسة
38	8.3 إجراءات الدراسة
39	9.3 متغيرات الدراسة
39	10.3 المعالجة الإحصائية:
39	11.3 مفتاح التصحيح
40	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
	1.4 المقدمة
41	2.4 نتائج الدراسة
63	3.4 ملخص نتائج الدراسة

64	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
64	مناقشة النتائج والتوصيات
1.5	المقدمة: خطأ! الإشارة المرجعية غير معروفة.
2.5	مناقشة النتائج
1.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
2.2.5	مناقشة نتائج السؤال الثاني:
7.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
8.2.5	مناقشة نتائج السؤال الرابع:
5.2.5	مناقشة نتائج السؤال الخامس
3.5	التوصيات
	المصادر والمراجع
	المراجع العربية
	المراجع الأجنبية
83	الملاحق
100	فهرس الملاحق
101	فهرس الجداول:
104	فهرس المحتويات: