مهارات التفكير لدى مدرسي التاريخ
في المرحلة الإعدادية

(مهارات-تفكير-المرحلة الاعدادية)

أ.م.د. بروين محمود شكري
الجامعة المستنصرية/كلية التربية

Practicing the intermediate school historyte Teachers for thinking skill from the teachers point of view

(Skills - thinking - history teachers)

Parwee mahmood shukry

Mustansiriya University - Faculty of Education

ملخص البحث

يهدف البحث الى تعرف مدى ممارسة مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية لمهارة التفكير من وجهة نظرهم وفاعلية اداء مدرسي التاريخ في اكتساب مهارات التفكير لطلبة المرحلة الاعدادية من وجهة نظر الطلبة انفسهم وسلوكيات مدرسي التاريخ التي تساعد على تنمية التفكير الناقد من خلال استبانة واستمارة ملاحظة طبقت على عينة من المدرسين والمدرسات والبالغ عددهم (٥٠) مدرساً ومدرسة لمادة التاريخ بمديريات التربية الست لمركز محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) وقد تمت تصميم الاستبانة من قبل الباحثة بالاعتماد على استبانة استطلاعية ومقابلة بعض مدرسي التاريخ وخبرة الباحثة الشخصية في مجال التدريس وتوصلت الباحثة الى عدد من النتائج :-

١. تنظيم دورات تدريبية وندوات لمدرسي التاريخ اثناء الخدمة تتناول قضايا التفكير وكيفية تنميتها والأهتمام بها .

٢. ادراج تدريس مهارات التفكير بطريقة مباشرة وغير مباشرة في كليات التربية في الجامعات العراقية ضمن مقرر طرائق التدريس

Abstract

The research aims to identify the extent of the practice of history teachers in the middle school of thinking from their perspective and effective performance history teachers to acquire thinking skills for students in middle school from the viewpoint of the students themselves and behaviors of history teachers that help the development of critical thinking through a questionnaire and form NOTE applied to a sample of teachers totaling (50), a teacher and a school for history directorates of the six Education for the center of Baghdad province for the academic year (2013-2014) has been the design of the questionnaire by the researcher based on a questionnaire exploratory and interview some of the history teachers and experienced researcher profile in teaching and researcher found to a number of Results :-

1. organizing training courses and seminars for history teachers in-service deals with thinking and how to develop and attention issues.

2. teaching thinking skills to include direct and indirect manner in the colleges of education in Iraqi universities within the course teaching methods.

الفصل الأول: التـــــــــــــــــــعريف بالبـــــــحـــــــــــــــــــث

مشكلة الدراسة:

تشغل قضية تحديث التعليم وتطويره برجال التربية ومفكريها في مختلف أنحاء المعمورة ، ذلك لأن عمليات التجويد تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها المجتمع . وقد أصبحت هذه القضية في العصر الحديث قضية عالمية ، وتحولت إلي موضوع سياسي يدخل في دائرة الاهتمامات اليومية للمسؤولين والمختصين و فئات المجتمع جميعا و أصبح الفكر السائد في كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية يدور حول حقيقة مفادها أن نظم التعليم القائمة لم تعد صالحة لحاضر المجتمع ومستقبله ، وأن مشكلات التعليم يجب أن توضع في مقدمة المشكلات التي يجب أن تدرس ويبحث لها عن حلول جذرية ذلك أن التعليم قد يصبح في حد ذاته مشكلة من مشكلات التخلف إذا لم تكثف الجهود لتطويره وتجويده ويصبح الإنسان بالتالي عيئاً علي نفسه وعلي المجتمع الذي يعيش فيه(باجمي،٢٠١٢: 5).

إن الاهتمام بالتفكير مطلب ملح لكل مجتمع ، وإن الدعوة إلي تعليم التفكير في المدارس هي دعوة وطنية وضرورة ملحة لاتحتمل التأجيل ، والضرورة تدعو إلي تجويد نظامنا التعليمي وفق متطلبات الحاضر والمستقبل والتخلص من كثير من الأساليب التقليدية التي لم تثبت جدواها حتى يصبح الفرد قادراً على الفهم والتحليل والاستنتاج والتطبيق ومستعداً لمتابعة ما يستجد في عالم المعرفة من أجل الإلمام بها وإتقان استعمالها والسيطرة عليها وهذا يعني الإقلاع عن الأساليب التقليدية والدور التلقيني الذي يحصر وظيفة التربية في تزويد المتعلم بالمعلومات، تلك الوظيفة التي باتت لا تناسب التطورات المعاصرة.

غير أن الواقع في مؤسساتنا التعليمية غير ذلك ، فنتائج البحوث العلمية تشير إلي شيوع استعمال الأساليب التقليدية في تلقين المعلومات والاهتمام بحفظها وقياس وتقييم مستوي تحصيل الطلبه فيها بأسئلة تقيس قدرتهم علي استرجاعها بدلاً من قياس القدرة علي التفكير والتغير الحاصل في السلوك ، وقد أدى ذلك إلي تخريج أعداد هائلة من الطلبة تتجلي خبراتهم بصورة أساسية في استدعاء المعلومات وتذكرها بدلاً من استعمال تلك المعلومات في اتخاذ قرارات سليمة ، وقد ثبت زيف الافتراض القائل بأن استعمال الأساليب التقليدية كفيل بتنمية مهارات التفكير لدي المتعلمين علي اختلاف مستوياتهم وأدركت الدول المتقدمة هذه الحقيقة وحملت نظمها التعليمية مسؤولية التطوير والتجويد

ذلك أن حشو الذهن بالمعارف والمعلومات التاريخيه وحفظ البيانات والرسوم والمصطلحات لم يعد ذا جدوى. لانها سرعان ما تنبهت وتضعف فتضمحل من الذاكرة.. وقد لا يستطيع المتعلم أن يدخلها في منظومة تساعده على تنمية تفكيره وطريقة تعامله مع المشكلات، فالتعلّم الفاعل يحتاج إلى إفساح مجال لكل ما من شأنه أن يجعل التفكير مرناً وقادراً على متابعة التعلم، وليس التعليم الموسوعي ما يطلب اليوم، كما أنّه ليس مطلوباً انتظار الوصفات المعلبة والجرعات الجاهزة بل التفكير المستعد دوماً للاستجابة المناسبة والذي يمهد لتكوين متعلم يستطيع اختيار قراراته بحرية ودون قيود، ولا يكون ذلك بدون دربة أو مران على حل المشكلات التي تعترضه، لا متعلم يتخذ قراراته بآلية تامة ودونما جهد فكري.

لذا فاالوظيفة الرئيسة اليوم تتمثل في تدريب المتعلم على "تعلّم التفكير" الذي يمكنه من مواصلة تعلمه تعلماً ذاتياً. وهذا النمط من التعلّم من شأنه أن يمكن المتعلم من امتلاك عادة التفكير الموضوعي. فليست الآراء هي ما يعوّل عليها في نتائج التعلّم وإنما الأفكار، فثمة فروق بين هذا وذاك. فلا تعدو الآراء أن تكون ذات صبغة ذاتية، أما ما أصبح اليوم مطلوباً هو الأفكار التي تكون بعيدة عن الذاتية. ويمكن أن تؤدي نتائج هذا التعلم إلى أن يصبح المتعلم في حالة استعداد دائمة للحصول على معلومات ذات معنى ودلالة أكثر بكثير مما يمكن أن تؤدي إليه الطرائق التقليدية والتلقينية. ومن خصائص ذلك أن مثل هكذا تعلم يدوم طويلاً ويتجدد باستمرار وتكون نتائجه أكثر عمقاً وأرسخ في سلوك المتعلم، وذات آثار أبعد في حياة المتعلم المقبلة. إذ يتعود المتعلم على البحث والتأمل وتحليل المعلومات وتنظيمها ووضع أفضل الحلول لها، ويضمن ذلك أن يكون باستمرار مشاركاً مشاركة فعالة خلال مراحل التعلّم كافة. وما تشكل لدى الباحثة من انطباع حول المستوى المتواضع لاستعمال مهارات التفكير وتضمينها استراتيجيات تدريس مادة التاريخ، حيث تشرف الباحثة على طلبه كلية التربية بالجامعة المستنصرية في فترة التدريب الميداني ، مما أتاح له فرص كثيرة لمشاهدة دروس في مادة الدراسات الاجتماعية، تؤكد الحاجة إلى الاهتمام بهذا الجانب من جوانب عملية التعلم. في ضوء ما تقدم لا بد لعملية التدريس من إعادة النظر في أساليبها وطرائقها، واستحداث أساليب وطرائق فعالة تمكنها من مواكبة التراكم المعرفي المتسارع فلابد من تغيير في الطرائق التعليمية التقليدية بإدخال أساليب جديدة تساعد على تنمية الاتجاهات والتركيز على تعليم الطالب كيف يتعلم؟ وكيف يفكر؟

إن الملاحظ لما يدور في الغرف الصفية في مدارسنا، يجد أن دور الطلبة في العملية التربوية محدود وسلبي، ينحصر غالبا في التلقي أو مراقبة المشهد الذي يخطط له –هذا إذا كان مخططا فعلا– وينفذه بكل تفاصيله المعلم. إن الدور الهامشي للطلبة هو نتاج المناخ الصفي التقليدي المتمركز حول المعلم، والذي تتحدد عملية التعلم فيه بممارسات قائمة على الترديد والتكرار

والحفظ من غير فهم. ونقيض ذلك هو المناخ الصفي الآمن المتمركز حول الطالب، الذي يوفر فرصا للتفاعل والمشاركة والتفكير من جانب الطلبة.

فمدارسنا نادراً ما تهيئ الفرص والمواقف التعليمية التي تنمي لدى طلبتها التفكير، بل جل همها حملهم على حفظ المعلومات واستظهارها لأجل أداء الامتحان فيها.والحقيقة هنالك مسوغات عديدة تحتم على المهتمين بالعملية التعليمية في مؤسساتنا التعليمية الاهتمام المستمر بتنمية التفكير ومهارته بقصد مساعدتهم على التعايش مع العصر ومتطلباته فتعليم الطالب كما يقول الحيلة:كيف يتعلم ؟وكيف يفكر؟(تكتسب أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية،لأن الطالب يحتاج التفكير ومهارته في البحث عن مصادر المعرفة،واختيار المعلومات اللازمة للموقف،واستخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن)(الحيلة،2003:٣٩٩) ويتهم مدرسي التاريخ بأنهم أكثر من غيرهم اهتماماً بالمعلومات و الحقائق ويشجعون طلبتهم على حفظها واستظهارها،وحجتهم في ذلك أن مادة التاريخ حافلة بالعديد من الحقائق والبيانات والإحصاءات التي ينبغي على الطالب أن يحفظها ويلم باه ويخزنها في ذهنه،من هنا أرادت الباحثة دراسة هذه المشكلة حتى تتأكد بنفسها من حقيقة مايتهم به مدرسي التاريخ.

وبالرجوع إلى الواقع لاحظت الباحثة في أثناء إشرافها على بعض مجموعات التربية العملية أن الأداء التدريسي لبعض مدرسي التاريخ ومدرساتها في المرحلة الإعدادية يعتمد على الحفظ والتلقين ، وبالإطلاع أيضاً على دفاتر تحضيرهم وُجدت غلبة الأداء التقليدي في تحضير وتدريس موضوعات التاريخ،اذ يقوم المدرسون بتحفيظ الطلبه تحيفظاً روتينياً مع إهمال مهارات التفكير و استخلصت أيضاً أنه لا بد للتعليم المدرسي الفعال من الاهتمام برعاية مهارات التفكير وتحفيزها وتنميتها، وأن الطلبة لا يمتلكون طرق التفكير والمهارات العقلية الجيدة من خلال حفظ المعلومات واسترجاعها، بل يتطلب تعليماً منظماً هادفاً وتدريباً مستمراً لتنمية مهارات التفكير، وهذا ما حرصت عليه الباحثة في دراستها من خلال استخدامها حقائب العمل في تدريسها وتقويمها لطالباتها.مما تقدم تتجلى مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة ممارسة مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية لمهارات التفكير ؟
٢. ما فاعلية أداء مدرسي التاريخ في إكساب مهارات التفكير لطلبة المرحلة الإعدادية؟
٣. ما السلوكيات التي يستخدمها مدرسوا لتاريخ في المرحلة الإعدادية التي تساعد على تنمية مهارات التفكير؟

أهمية البحث:

يدين العالم للمبدعين من أبنائه، بكل ما أحرزه من تقدم في العلوم والفنون والآداب، وما توصل إليه من حضارة إنسانية شامخة. وفي ظل التقدم الحضاري المطرد ، تتسابق المجتمعات في جميع الميادين ، ووسيلتها في ذلك استثمار كل طاقاتها وإمكاناتها وثرواتها ، وعلى رأسها الثروة البشرية ، فهي المحرك لكل القوى الأخرى ، وبدونها تصبح الثروات والإمكانات الأخرى عديمة القيمة ، فالبترول والمعادن موجودة في باطن الأرض منذ آلاف السنين ، والشمس موجودة منذ بدء الخليقة . ولم تتحول هذه المصادر إلى تلك الطاقة الهائلة التي تدور بها عجلة التكنولوجيا إلا عندما وُجِدَ الإنسان القادر على اكتشافها واستغلالها ، ولم يكن ذلك وليد الصدفة ، ولكن نتيجة لإعمال الفكر ، والجهد الذي بذله الإنسان بشكل منتظم ومحسوب ، إلى الحد الذي جعل التقدم العلمي في الوقت الحالي لا يحدث كل فترة – كما كان من قبل – وإنما كل يوم هناك جديد ، يضيفه الإبداع العقلي للإنسان ، من أجل تطوير الحياة الإنسانية ، وتحقيق التقدم والرخاء . ويمكن القول أن الصراع بين الدول المتقدمة هو صراع بين عقول أبنائها من أجل الوصول إلى سبق علمي وتكنولوجي يضمن لها الريادة والقيادة . ومن ثم فإن الهدف الأعلى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية التفكير بجميع أشكاله لدى كل فرد ، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة ، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة فأمامهم الكثير من القرارات التي يجب اتخاذها وعليهم مسؤوليات ضخمة يجب تحملها (سلامة:٢٠٠٧، ٢٣)

إن تعلم مهارات التفكير ينبغي أن يكون هدفاً لمؤسسات التعليم بمراحله المختلفة ،عبر تهيئة الفرص والمواقف التعليمة المثيرة للتفكير،التي تتطلب من الطلبة استعمل أذهانهم لفهمها أو لحلها أو أبدع شيء جديد منه أو لنقدها،فهذه المهارات لا تنمو بالنضج الطبيعي وحده،و لا تكتسب من خلال تراكم المعرفة فقط ،بل لابد من تعلمها وتدريب المتعلمين عليها تدريباً منظماً بما يؤدي إلى تنميتها وتمكين المتعلم منها.

إن نوعية التعليم الذي نكتسبه يعتمد علي نوعية التفكير الذي نملكه، فقد أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطا وثيقا بين اكتساب الفرد لمهارات التفكير، ونجاحه في الحياة أو في المجتمع، إذ أنه كلما كانت قدرة الفرد علي التفكير بشكل أفضل، زادت فرص نجاحه وفعاليته في المجتمع، الأمر الذي جعل الأنظمة العالمية تنادي بتدريس التفكير الناقد الذي يرفع قدرة المتعلمين علي استيعاب المعرفة والتعامل معها، فتدريس التفكير الناقد يثير دافعية المتعلم، وينتج لنا معلمين إيجابيين لديهم القدرة علي إنتاج معرفة جديدة ورغبة ذاتية دافعة للبحث عن المعرفة وإكسابها. وترى عزيزة السيد بأن المطلوب الآن وفي ظل هذا العصر الحالي تعليم من نوع جديد، تعليم

يحقق للمتعلم أن يكون قادرا علي استعمال عمليات التفكير الناقد في تحويل المعلومات العلمية إلى معنى يستخدمه لمجابهة جميع القضايا والمشكلات التي تتحداه، وتوظيف المعرفة وتسخيرها لخدمة المجتمع، فالتعليم اليوم أصبح تعليمًا من أجل تنمية التفكير، وخاصة التفكير الناقد. (السيد ، ١٩٩٥: ٤٣-٤٤)

إن التفكير ومهاراته يؤدي دورًا هامًا في إحداث النهضة الفكرية والثقافية، وينمي لدي الأفراد اتجاهاً نحو الحياة، يتسم بطابع الإبداع والابتعاد عن الآلية والتقليد، فإذا لم يتوفر للفرد القدرة على اتخاذ القرار السليم والمناسب، أو إصدار الحكم الصحيح، فإنه يقع فريسة للحلول الخاطئة والإحباط والتسطح في التفكير، ويصبح دوره قاصرًا علي تقبل الأوضاع القائمة تقبلاً سلبيًا خاليًا من التبصر أو تقويم الأحداث. (سليمان، ١٩٩٧: 4)، ويرى كل من صالح محمد ، ومحمد بكر إن الهدف الأساسي من تعليم التفكير هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة وتمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما تشجع روح التساؤل والبحث والاستفهام ، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف مما يؤدي إلي توسيع آفاقهم المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية. (محمد،وبكر، ٢٠٠٧: ٢٢٥)

يتضح مما سبق بأن تحسين نوعية التفكير لدي الطلبة يعد مطلباً أولياً وضرورياً للجهود المبذولة في إصلاح التعليم ، وذلك ليتمكن الطالب من مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرون. وعليه يجب أن يكون أبناؤنا الطلبة مستعدون لممارسة التفكير بصفة عامة، وممارسة التفكير الناقد والإبداعي بصفة خاصة، وذلك عند جمع وتقييم المعلومات التي يحصلون عليها ، حتى يتمكنوا فيما بعد من حل المشكلات الحقيقة التي تجابههم، وقدرتهم على صناعة القرار بطريقة فعالة والتحرر من التبعية الفكرية .(كشلوط، ٢٠٠٨ :٣)

يتسم عصرنا الحالي الذي نعيش فيه بالانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية الكبرى والسيطرة التكنولوجية على معظم استخدامات الحياة التعليمية والتربوية والعلمية والثقافية والفكرية وغيرها من المجالات الحياتية الحيوية ، الأمر الذي جعل من مسالة تعليم مهارات التفكير وتعلمها ذات أهمية مميزة للتربية ضمن منظومات أهدافها الأساسية ،وتلقى على عاتق مؤسساتها التعليمية مسؤولية تكوين السلوك المتوازن لدى طلبتها في التفاعل الفكري والعملي في مواقفهم الحياتية المختلفة إذ لم يعد في هذا العصر الاهتمام محصوراً نحو بذل الجهود التربوية لإكساب الطلبة المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم بل أصبحت تتعداها إلى تنمية قدراتهم العقلية بمهارات التفكير لهذا أصبح من الضروري اهتمام الدولة العصرية بتعليم ناشئتها مهارات التفكير من خلال المناهج أو مادة مستقلة لمهارات التفكير الامر الذي دفع بالمختصين بالمناهج التربوية التركيز

على تعليم الطلبة كيف يتعلمون؟ وكيف يفكرون؟ بالإضافة إلى توجيههم إلى التفكير المستمر , والتدرج في تعليم التفكير ابتدأ من مستويات التفكير الأساسية وصول إلى مستويات التفكير المعقدة والتي تتطلب عمليات عقلية عليا. حيث أن عملية تعليم التفكير داخل حجرة الفصل تتم من خلال طرح الأسئلة حول موضوعات التعلم ,وفرض الفروض والتحقق منها وطرح الآراء والأفكار المختلفة ومناقشتها، والربط بينها

وقد أصبح من أولويات المهتمين في التربية تحسين مستوى التفكير لدى الطلبة من خلال استخدام أساليب وطرق تدريس تركز على تشجيعهم على التحليل والتخمين وتجميع الدليل وصول ا لتوليد أفكار جديدة .بما يؤدي الى اكتساب أساليب التفكير ومهاراته

إن التحدي الحقيقي للمنهج في عصر العولمة بالنسبة لإدارة التفكير يتمثل في أن القوى التي وضعتها التكنولوجيا بين أيدينا الآن تتطلب درجة من الدراسة والتبصر لم تكن مطلوبة منا من قبل وعلى الخصوص تلك التي تهتم بمناهج القرن الحادي والعشرين بتفعيل عمليات تعلم مهارات التفكير في المناهج الدراسية وإعادة صياغة وهيكلة هذه المناهج في صورة جديدة يتكامل فيها المحتوى التعليمي وطرائق التدريس مع مهارات التفكير والتركيز في التطبيقات العملية لهذه المهارات((الخليفة وآخرون، 1996 :23)مما تقدم تتجلى أهمية الدراسة بما هو آت:

١. مهارات التفكير المتضمنة في استمارتي الاستبانة والملاحظة التي جاءت فيها الدراسة ستصبح دليل لمدرسي التاريخ تساعده في تنظيم خطوات وإجراءات تعليم مهارات التفكير المختلفة من خلال تدريس مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة.

٢. توجيه نظر مدرسي التاريخ نحو تنمية مهارات التفكير وذلك خلال تدريسهم للتاريخ

٣. ما يتوقعه الباحثه من نتائج تسفر عنها هذه الدراسة تكون بمثابة مؤشرات على واقع تدريس مهارات التفكير في مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية. وكذلك يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في تدريب المعلمين وفي تطوير المناهج .

٤. تقدم الدراسة الحالية أداة لاستطلاع رأي مدرسي التاريخ حول مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة لرصد المظاهر السلوكية لدى مدرسي التاريخ لتدريس مهارات التفكير، والتي يمكن أن تستفيد منها الجهات المعنية بالإشراف الفني والمهني لتقييم أداء مدرسي التاريخ في ما يتعلق باستخدامهم لمهارات التفكير في أنشطة التعليم والتعلم.

مسلمات الدراسة:

١. يمكن لمدرسي التاريخ تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم باستعمال برامج تعليمية أو طرائق تدريسية معينة.
٢. مهارات التفكير ضرورة لمدرسي التاريخ وطلبتهم يحتمها كثرة المعارف وتنوع مصادرها وتعددها.
٣. البيئة التعليمية الملائمة القائمة على الحوار والنقاش والتفاعل بين مدرسي التاريخ وطلبتهم وبين هولاء مع بعضهم البعض قد تسهم في تنمية مهارات التفكير.
٤. سلوكيات مدرسو التاريخ الفاعلة من شأنها إن تنمي مهارات التفكير لدى طلبتهم.
٥. إن الموضوعات الدراسية التي يدرسها الطلبة من خلال استخدام مهارات التفكير تحقق مستوى تعلم أفضل بكثير من التعلم بالأساليب التقليدية والمعلومات .

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى التعرف:

١. مستوى ممارسة مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية لمهارات التفكير من وجهة نظرهم.
٢. فاعلية أداء مدرسي التاريخ في إكساب مهارات التفكير لطلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
٣. سلوكيات مدرسي التاريخ التي تساعد على تنمية مهارات التفكير.

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين مدى استعمال مدرسي التاريخ بالمرحلة الإعدادية كما يقدرونها بأنفسهم في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى (0,05)) بين مدى استعمال مدرسي التاريخ بالمرحلة الإعدادية من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم، وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى (0,05) بين سلوكيات مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية التي تساعد في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

١. مدرسو التاريخ في المرحلة الإعدادية .
٢. المديريات العامة لتربية بغداد بقطاعيها الرصافة والكرخ .

٣. الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير: عرفها كل من:

- **عبد الباري(٢٠٠١) بانها إجراءات خاصة ونوعية، نؤديها أداءً حرفياً لنتناول بها البيانات والمعلومات تناولاً مقصوداً مباشراً، لنحقق أهداف تفكيرنا، أو لتقييم الأمور والمجالات التي تعرض لنا، أو نخوضها، أو لنحل مشكلة ما، أو لنتخذ قراراً ما (عبدالباري، ٢٠٠١: ٦٧).**
- **سعادة(٢٠٠٣)تعد مهارات التفكير من العمليات العقلية التي نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى الاستنتاجات(سعادة ، 2003 : 45)،**
- **ويلسون ، 2002 م ، كما جاء في (سعادة 2003: 45) مفهوم مهارات التفكير على أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها وتخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات ووضع القرارات. (سعادة،٢٠٠٣: ٤٥)**
- **خير الله،١٩٨١، مهارات التفكير بأنها قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليات العقلية بسرعة وإتقان، وحدد العمليات العقلية بقدرة المتعلم على إدراك العلاقات في المواقف والقدرة على اختيار البدائل والقدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة، كما بين أن اكتساب هذه المهارات يعمل على)تمكين المتعلم من الاحتفاظ بقدرة عالية وثابتة في معالجة المعلومات). (خير الله،102:1981)**

التعريف الإجرائي لمهارات التفكير:

هي إجراءات خاصة ونوعية، نؤديها أداءً حرفياً لنتناول بها البيانات والمعلومات تناولاً مقصوداً مباشراً، لنحقق أهداف تفكيرنا، أو لتقييم الأمور والمجالات التي تعرض لنا، أو نخوضها، أو لنحل مشكلة ما، أو لنتخذ قراراً ما).

الفصل الثاني: جـــــــــــــوانب نـــــــــظرية ودراســـــــات سابـــــــــقة:

اولاً: جوانب نظرية

تحتل عملية التفكير في التربية وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسة، لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي يواجهها الإنسان في المجتمع، وتتجدد باستمرار، ويعد التفكير باعتباره عملية معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي / المعرفي الذي يمتلكه الإنسان . ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف، والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات وإنتاج وإعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة موضوعية دقيقة وشاملة. وقد عرفه جون ديوي في كتابه "كيف نفكر "بأنه" العملية التي يتم بها توليد الأفكار عن معرفة سابقة، ثم إدخالها في البنية المعرفية للفرد، وهو أيضاً معرفة العلاقة التي تربط الأشياء ببعضها والوصول إلى الحقائق والقواعد العامة، فالتفكير عنده نشاط ذهني يتمثل في أسلوب حل المشكلة، والذي يفترض أن يكون من أهم أهداف التربية(دندش،25:2003) ويعرفه(الخليلي ، 199 : 69)بأنه (نشاط يستخدم الرموز مثل الصور والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين) ويعرف الحارثي 2002 كما ورد في(سلامة 2002:٦٦)بانه: (نشاط عقلي سوى كان في حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم موضوع ما يتضمن تفكيراً فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى ويمتد تعريف التفكير أيضاً ليكون عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة.

إن التفكير مفهوم يعم كل ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية ، ويراد به النشاط العقلي سواء أعتبر هذا النشاط في حد ذاته وبصرف النظر عن بعده الموضوعي ، أو أعتبر من جهة كونه الوعي بكل ما يحدث فينا أو خارجاً عنا ، أو أعتبر ملكة إدراك وفهم وحكم على الأشياء وجميع هذه المعاني تخرج الانفعالات والعواطف والغرائز من مفهوم التفكير. وبشكل عام فالتفكير هو استخدام الوظائف النفسية لحل مشكلة من المشكلات حيث يصاغ لها عدة حلول محكمة، ثم يفاضل بينها العقل لاختيار الحل النهائي، وهو تجربة ذهنية تشمل كل نشاط عقلي يستخدم الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين)(العاني،6:1998)

والتفكير من وجهة نظر(ديفد بيركنز، 28:1985) (يتميز بخصائص متعددة منها القدرة على إدراك العلاقات الأساسية في الموقف المشكل، والقدرة على اختيار بديل من عدد كبير من البدائل المتاحة، والقدرة على الاستبصار وإعادة تنظيم الخبرات السابقة، والقدرة على إعادة تنظيم الأفكار المتاحة واعتبر) بيركنز (التفكير مفهوماً معقداً ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري، حيث يتألف من المكونات الثلاث التالية:

1-عمليات معقدة مثل) حل المشكلات (وأقل تعقيداً مثل) تذكر، استيعاب، تطبيق(وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.

2-معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.

3-استعدادات وعوامل شخصية) اتجاهات – ميول.

ب -أنماط التفكير:

لا يوجد شخصان متحدان في طبيعتهما أو في مقدرتهما على العمل حتى لو كانا توأمين، فهما مختلفان في التفكير، ولذلك نرى الناس في حياتنا اليومية مختلفين في تفكيرهم وتفاهمهم ولو كانوا في اجتماع واحد ضم أشخاصاً متحدين في أعمارهم الزمنية والمراكز القيادية والظروف الطبيعية، فإننا نجد أن كل شخص يناقش ويفكر في المشكلة من زاوية مختلفة عن زميله ولذا فإن هناك أنماطاً متعددة للتفكير استخدمها الباحثون للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير ومن هذه الأنماط(المانع،1996 :129)

1- :تفكير محسوس:(Concrete Thinking)

وهو التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون محاولة فهم معناها، أي يدور حول أشياء ملموسة نراها أو نسمعها، وهي لا تحتاج إلى بذل مجهود في التفكير، ويتميز الأطفال بهذا النوع من التفكير.

2- تفكير مجرد:(Abstract Thinking):

وهو التفكير في الأشياء غير المحسوسة التي لا نستطيع رؤيتها أو سماعها أو وزنها. أي يدور حول مفاهيم مجردة، ويتميز بهذا النوع من التفكير الأفراد الأسوياء البالغون.

3-تفكير موضوعي علمي:(Scientific Objective Thinking)

وهو التفكير في الأشياء ذات الوجود الفعلي في عالمنا الذي نعيش فيه، ويهدف هذا النوع من التفكير على تحقيق الوظائف التالية:

أ -الفهم :ويقصد به وصف الظواهر المحيطة بالإنسان ومعرفة أسبابها وكيفية حدوثها.

ب-التنبؤ :ويقصد به التوقع بحدوث ظاهرة أو حدث ما في

المستقبل بناء على إدراكه للعلاقات.

ج –الضبط والتحكم :ويقصد به قدرة الإنسان على ضبط الظاهرة والتحكم فيها.

4–تفكير ابتكاري:(Productive Thinking)

وهذا النوع من التفكير من أهم الأنواع، وقد عرفه (ستيرنبرج،) بأنه عملية عقلية ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي الذي لدى الفرد المفكر، أو البيئة التي يعيش فيها، وينشأ عنها ناتج جديد نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد في التعامل وما يوجد في بيئته ويواجهه". ستيرنبرج، 202:1992)

٥-تفكير إبداعي: (Creative Thinking)

ويعرفه جروان،بأنه" :نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير – لأنه ينطوي على عناصر وفهم معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فردية. (جروان، 83:1998)

ج –مهارات التفكير وإجراءات تدريسها:

عرف ستيربنرج مهارات التفكير بأنها قدرة المتعلم على شرح وتعريف وممارسة العمليات العقلية بسرعة وإتقان، وحدد العمليات العقلية بقدرة المتعلم على إدراك العلاقات في المواقف والقدرة على اختيار البدائل والقدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة، كما بين أن اكتساب هذه المهارات يعمل على) تمكين المتعلم من الاحتفاظ بقدرة عالية وثابتة في معالجة المعلومات(خير الله،102:1981)

ويعرفه الكرمي بانه التعلم نشاط عقلي يتم بواسطة عمليات عقلية

مو جهة ومتحكم بها لإنتاج معلومات أكثر حداثة، كما يعتبر مهارات التفكير متطلبات أساسية لبلورة تفكير سليم لدى الطلبة. (السيد ،115:1995)

وتنقسم المهارات إلى قسمين :مهارات تفكير عليا ومهارات تفكير دنيا .وهناك اتفاق عام على أنه يمكن التمييز بين مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الدنيا، وهذه الفروق تكمن في المتعلم نفسه، كما أن تدريس مهارات التفكير العليا والدنيا قد تكون متداخلة ومتشابكة وتتضمن تحديات للطالب للتفسير والتحليل ومعالجة المعلومات.

وقد حدد) مارزانو وآخرون، 165:1996) مهارة تفكير في ثمان فئات على النحو التالي:

1–مهارات التركيز :وتتضمن تحديد المشكلة وتحديد أهدافها.

2–مهارات جمع المعلومات :وتتضمن الملاحظة وصياغة الأسئلة.

3–مهارات التذكر :وتتضمن الاستدعاء والترميز.

4-مهارات التنظيم :وتتضمن المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل.
5-مهارات التحليل :وتتضمن بيان الأفكار الرئيسة.
6-مهارات التوليد :وتتضمن الاستدلال والتنبؤ والإضافة.
7-مهارات التكامل :وتتضمن التلخيص إعادة البناء والتركيب.
8-مهارات التقويم :وتتضمن المعايير والبرهنة.

اما (Raths&others، 1991:210) في كتابهم" التعليم من أجل التفكير "فقد وضعوا قائمة بمهارات التفكير على النحو التالي:

مهارة التلخيص – مهارة المقارنة – مهارة الملاحظة – مهارة التصنيف– مهارة التفسير –مهارة النقدمهارة التخيل – مهارة جمع البيانات – مهارة إدراك العلاقات –مهارة التعرف إلى الافتراضات مهارة تصميم البحث – مهارة التنبؤ– مهارة وضع الفرضيات وفحصها – مهارة صنع التعميمات وتخريج النتائج– مهارة طرح الأسئلة وتوليدها – مهارة الحفظ والتذك

وتعد أكثر قوائم مهارات التفكير شيوعاً تلك التي استندت إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي وهي:

مهارة الحفظ والتذكر، مهارة الفهم والاستيعاب والتلخيص والترجمة، مهارة التطبيق وتوظيف المعلومات في تعلم جديد، مهارة التحليل المتضمنة الاستدلال والاستقراء وتفسير الدلالات والبيانات، مهارة التركيب المتضمنة توليد الأفكار، مهارة التقويم المتضمنة إصدار الأحكام وإبداء الآراء.

تعليم مهارات التفكير وتنميتها:

إن تعليم مهارات التفكير وتنميتها يمر في شكلين رئيسين على النحو الاتي

أ -تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر:

تحدد هذه المهارات ويعد لتعليمها برامج خاصة تستخدم جنباً إلى جنب مع المقرر الدراسي العادي.

ب-تعليم مهارات التفكير من خلال المحتوى الدراسي المقرر:

يتاح للطلبة اكتساب مهارات التفكير في أثناء تعلمهم مجالات محددة من المحتوى الدراسي، وباستخدام طرائق متنوعة مثل التعلم التعاوني، والتعلم من خلال الخرائط المفاهيمية وغيرها. ويعتمد هذا الرأي على ما يلي:

1-تعلم مهارات التفكير ذو أهمية للجميع ولا يقتصر على فئة المتفوقين فحسب.
2-تعتمد الحاجة لاستعمال مهارات التفكير على خلفية المتعلم الذهنية.
3-عند تقويم مهارات التفكير العليا للطلبة، فإنه من الضروري تهئية موقف أو

طرح سؤال لا يمكن مواجهته أو الإجابة عنه من خلال تذكر المعلومات.

4-إن تدريس مهارات التفكير الدنيا والعليا يتم بشكل متداخل في غرفة الصف.

5-يفكر الطلبة بشكل أفضل كلما تد ربوا على مهارات التفكير.

6-عمليات التفكير تنمو وتتطور عبر الزمن، ومن خلال المناهج الدراسية ومحتواها يصبح المتعلم أكثر خبرة في توظيفها واستخدامها.

ولتحقيق تعلم فعال لمهارات التفكير لا بد من مراعاة ما يلي عند تدريسها:

1-أن تكون متدرجة في صعوبتها.

2-أن تكون مناسبة في مستواها لمعظم الطلاب.

3-أن تعكس قدرات الطلاب ومستوياتهم.

4-أن تعكس خبرات الطلاب السابقة.

5-أن تكون ذات صلة وعلاقة بالمحتوى الدراسي المقرر.

6-أن تتبع إجراءات متسلسلة في تدريسها، بحيث تحدد المهارة عند بدء النشاط التعليمي، وتقدم للطلبة بأسلوب يتفق وقدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة، وبأمثلة متعددة ومتدرجة، وأن تعطى للطلبة فرصة كافية للتأمل والتفكير أثناء تعلمها.(دندش،76:2003)

المدرسة وتنمية مهارات التفكير

إدراكاً من أن للمدرسة دوراً رئيساً في تعليم التفكير وتنميته من خلال عدد من الإجراءات التالية وهي:

أ -إثراء المناهج وتطويرها من خلال إعداد تدريبات ومسائل توظف في التعلم بشكل يسهم في رقي التفكير.

ب -المساهمة في تهيئة الظروف المناسبة لاستخدام نواتج تعلميه وإعداد أنشطة تتضمن استخدام عمليات التفكير.

ج -توفير التجهيزات الضرورية المناسبة، وتهيئة جو التفاعل المفتوح بين الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة.

د -مساعدة المعلمين على وضع خطط لتحسين عمليات التفكير والتعلم لنقلهم وتعديل أساليب الاختبارات والتركيز على وسائل وأساليب تقيس القدرة على التفكير وحل المشكلات.

هـ -تطوير وتعديل أساليب الاختبارات والتركيز على وسائل وأساليب تقيس القدرة على التفكير وحل المشكلات.

3-أساليب تعليم التفكيرومهاراته:

عرفت التربية وتجارب التعليم أساليب عدة ونماذج وبرامج مختلفة لتعليم التفكير في المدارس

وقد عرض زياد) عدة أنماط من البرامج لتعليم التفكير ومهاراته يتفق معظم التربويين على أن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير هدف مهم للتربية، وأن المدارس يجب أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها، وأن المعلمين يريدون لطلبتهم التقدم والنجاح، وأن كثيرين منهم يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل طالب على التفكير هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجدهم يعبرون عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً ومستقبلاً. ولكن الفرق بين ما نقول أننا نريد تحقيقه في تعليمنا وبين النتاجات الفعلية لهذا التعليم كما تعكسها خبرات طلبتنا في مختلف المراحل الدراسية كبير للغاية.

منها:

أ –برامج العمليات المعرفية

تركز هذه البرامج على تعليم العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل : المقارنة ، التصنيف ، الاستنتاج نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة ، ومعالجة المعلومات

ب –برامج العمليات فوق المعرفية

وتركز هذه البرامج على تعليم التفكير كموضوع قائم بذاته ، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها مثل : التخطيط ، المراقبة ، التقويم

ج –برامج المعالجة اللغوية والرمزية

وتهتم هذه البرامج بالأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير.

د –برامج التعلم بالاكتشاف.

وتؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب وإستراتجيات محددة للتعامل مع المشكلات ، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة إستراتجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة.

هـ –برامج تعليم التفكير المنهجي

تتبنى هذه البرامج منحنى بياجيه في التطور المعرفي ، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة وتركز على الاكتشاف ومهارات التفكير والاستدلال ، والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية(زيادات، 1985: ٢٩)

ثانياً: دراسات سابقة:

نالت مهارات التفكير اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في مجال الدراسات الاجتماعية، حيث تم إجراء العديد من الدراسات حولها، إلا أن الدراسات التي تناولت دور معلم الدراسات الاجتماعية

في تنمية تلك المهارات داخل حجرة الدراسة كانت قليلة على المستويين المحلي والإقليمي وادناه عرضاً للبعض منها:

وسعت دراسة زيادات(١٩٩٥) إلى معرفة العلاقة بين اكتساب معلمي مدرسي الاجتماعيات واكتساب طلبتهم لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية في الأردن ،وتكونت عينة الدراسة من(٤٠) معلماً ومعلمة ،و(١٠٥٦) طالباً من الصفين الأول والثاني الثانوي،واستخدم الباحث اختبا ر(واتسون –وجلاسر)للتفكير الناقد اداة لدراسته وكشفت نتائجها عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم،وعدم وجود فروق بين معلمي الدراسا الاجتماعية تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو التحصص.(زيادات،١٩٩٥:٥٥

وأجرى تساي(Tsai,1996) المشار اليه في (أبو جاو،ونوفل،٢٠٠٧:)دراسة هدفت الى استقصاء اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في الصين،وتألفت عينة الدراسة من(١١)معلماً واعتمد المقابلة اداة لدراسته،وأظهرت نتائج الدراسة أن مدرسي الدراسات الاجتماعية يجهلون مفهوم التفكير الناقد ،وان الطلبة لم يكتسبو مهارات التفكير الناقد من خلال البرامج الدراسية .(ابو جادوونوفل:٢٠٠٧:٢٤٧)

وقد قام إبراهيم المساد (١٩٩٧) بدراسة هدفت تقصي مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لتلك المهارات من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية و(٢٠٠) مدير ومديرة وزع عليهم استبانة تضمنت (٣٥) فقرة تتعلق بمهارات التفكير الناقد، وقد دلت النتائج على أن مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت ضمن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، وأن آراءهم في مستوى ممارستهم لتلك المهارات كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً. بينما كانت آراء المديرين في مستوى ممارسة المعلمين ضمن المستوى المقبول تربوياً، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها.(المساد: ١٩٩٧:٩٧)

وأجرى شايدو وساي (1997) Chiodo & Sai دراسة للتعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم لمهارات التفكير الناقد ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات، ضمت عينة الدراسة (١٢) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية. أجرى معهم مقابلات للتعرف على آرائهم حول معرفتهم لمهارات التفكير الناقد. كما تم ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة من خلال بطاقة ملاحظة للتعرف على استخدامهم للطرق التي تنمي مهارات التفكير الناقد. وقد أشارت النتائج إلى تدني معرفتهم

بمهـــارات التفكيـــر الناقـــد، وأن اســـتخدامهم للطـــرق التـــي تنمـــي التفكيـــر الناقـــد كـــان قليلاً.(شايدووساي١٩٩٧)

واستهدفت دراسة رخيدران (Rajendran ,1999):الكشف عن أهمية تدريس مهارات التفكير العليا في محتوى المناهج الدراسية للمرحلتين الابتدائية والثانوية، مما يؤدي إلى ظهور الإبداعات والابتكارات داخل غرفة الصف، ولتحقيق ذلك ينبغي تأهيل المعلم نفسه بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة، لتدريس مهارات التفكير العليا (تفكير ناقد، وإبداعي، وحل مشكلات) داخل الفصول الدراسية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة معلمين من مدارس ماليزيا وأربعة فصول دراسة من الطلاب. بطاقة ملاحظة لسلوك المعلمين داخل الفصل – استبانة – المقابلات المفتوحة – المهمات والواجبات التي تم توزيعها على الطلاب. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن المعلمين غير مؤهلين لإثارة الإبداع والابتكار والتفكير الناقد داخل الفصل. وعدم إلمام المعلمين بمهارات التدريس الضرورية بالمحتوى المعرفي لأصول التدريس.(رخدران ١٩٩٩،١٠٠)

وقام بكر(٢٠٠٩)بدراسة هدف منها التعرف على مدى تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ،وتكونت عينة الدراسة من(١٣٨) معلماً ممن يدرسون العلوم الشرعية في المدرس الثانوية بمدينة الرياض ،واعد الباحث قائمة بالمهارات تحقق من صدقها وثباتها ،وأظهرت نتائج الدراسة ان تحقيق معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أعلى من المتوسط ،ووجود فروق ذات دلالة في تحقيق التفكير الناقد تعزى لصالح الخبرة المرتفعة.(بكر٢٠٠٩،٨٥)

وفي دراسة قام بها خريشة (٢٠٠١) هدفت تعرف مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤهله في ذلك، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة، واستخدمت هذه الدراسة استبانة وبطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى مساهمة أفراد العينة والتي تكونت من (٣٣) معلماً ومعلمة، في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتكونت هاتين الأداتين من (٥٥) مظهراً سلوكيا تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، ودلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والمهارات مجتمعة؛ فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في

مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله.(خريشه:٢٠٠١)

وهدف دراسة سوسة والعيساوي معرفة درجة ممارسة مدرسي الجغرافية واللغة العربية لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر مدرسي الجغرافية واللغة العربية،وفاعلية أداء مدرسي الجغرافية واللغة العربية في إكساب مهارات التفكير الناقد لطلبة الصف السادس الأدبي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، واختار الباحثان عشوائياً(١٠٠) مدرسة ومدرسة للجغرافية والغة العربية، منهم(٥٠)مدرساً ومدرسة للجغرافية و(٥٠)مدرساً ومدرسة للغة العربية و(٣٠٠)طالب وطالب عينة لدراستهما،منهم(١٥٠) طالباً وطالبة، وبواقع (٧٥) طالب و(٧٥)طالبة ممن يدرسون مادة الجغرافية في الصف السادس الأدبي و(١٥٠) طالباً وطالبة وبواقع(٧٥) طالب و(٧٥) طالبة ممن يدرسون مادة اللغة العربية في الصف السادس الأدبي. واعد الباحثان استمارة استبانة بمهارات التفكير الناقد تألفت من(٣٦) فقرة كل فقرة تمثل مهارة،هذه الاستبانة قدمت بصيغتين:الأولى:قدمت لمدرسين الجغرافية واللغة العربية تستبين رأيهم في ممارستهم لهذه المهارات وكشفت نتائج الدراسة عن: ضعف فاعلية أداء مدرسي الجغرافية واللغة العربية في المرحلة الإعدادية في إكسابهم لمهارات التفكير الناقد لطلبتهم ، فمن أصل(٣٦) مهارة لم يستعملوا إلا(٤) مهارات، ، ووفقهم الرأي طلبة الصف السادس الأدبي حيث أشاروا إلى ضعف فاعلية مدرسيهم في إكسابهم مهارات التفكير الناقد.(سوسه والعيساوي٢٠٠٧)

الفصل الثالث:مجتمع البحث وعينته:

منهج البحث:

اتبعت الباحثه المنهج الوصفي لانه منهجاً مناسبا لأهداف البحث ويمكن من خلاله الحصول على البيانات اللازمة للتحقق من صحة فرضياته. ويمكّن المنهج الوصفي الباحثَه من تصنيف المعلومات والبيانات ، وتنظيمها وتحليلها والتعبير عنها كمياً وكيفياً. يتمثل مجتمع البحث بمدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمديريات التربية الست بمركز محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.اختارت الباحثه (٥٠)مدرساً ومدرسة للطلبة ممن يقومون بتدريس مادة التاريخ في المرحلة الاعداديه.كما اختارت الباحثه عشوائياً(١٠٠)طالب وطالبة من طلبة المدارس الاعداديه التي وقع الاختيار على مدرسيها.

أدوات البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث وفرضياته وللحصول على البيانات اللازمة لذلك اعد الباحثة ثلاثة أدوات

الأولى: استمارة استبانة :الهدف منها التعرف على وجهات نظر مدرسي التاريخ بشأن استعمال لمهارات التفكير العامة.

الثانية: استمارة ملاحظة الغرض منهاتعرف درجة استعمال مدرسي التاريخ لمهارات التفكير.

الثالثة :مقياس السلوكيات المنمية للتفكير.الهدف منه تعرف السلوكيات التي يستعملها مدرسي التاريخ والمنمية للمهارات التفكير .

مصادر أعداد أدوات البحث:

اعتمد الباحثه في إعداد أدوات البحث على المصادر الآتية:

١- استبانة استطلاعية تضمنت أسئلة مفتوحة الإجابة الغرض منها التعرف على رأي مدرسي التاريخ في المرحلة الاعداديه بشأن مهارات التفكير والسلوكيات المساعدة على تنميتها،

٢- مقابلات شخصية: أجرت الباحثه عدداً من المقابلات الشخصية مع بعض مدرسي التاريخ وموجهيها،واثنين من أساتذة علم النفس ممن يدرسوا التفكير لطلبة الدكتوراه. للغرض نفسه المشار إليه في(١).

٣- الاطلاع على عدد من الأدبيات التي اهتمت بالتفكير والتي وردت أسمائها في دراستنا هذه ، فضلاً عن اطلاعه على أدوات الدراسات السابقة.

٤- خبرة الباحثة الشخصية الطويلة في مجال التدريس وإعداد مدرسي التاريخ في كلية التربية.

في ضوء المصادر المتقدمة الذكر، أعدت الباحثة أدوات دراستها الثلاث بصيغتها الأولية.

الصدق الظاهري لأدوات البحث:

اعتمدت الباحثه على الصدق الظاهري في التحقق من صدق أدوات البحث، اذ تم عرضها بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس وعلم النفس والتقويم والقياس بلغ عددهم (١٠) خبراء (ملحق ١) .. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم حذف بعض الفقرات ودمج بعضها الآخر، وإعادة صيغة بعضها. واستخدمت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين معياراً لقبول الفقرة من حيث صلاحيتها إذا حصلت على موافقة المحكمين بنسبة ٨٠% فأكثر، وبناءاً على ذلك فقد تحقق من خلال آرائهم الصدق الظاهري لأدوات البحث الثلاث.

ثبات أدوات البحث:

هنالك طرائق عديدة لإيجاد الثبات ارتأت الباحثه استعمال طريقة إعادة الاختبار (Mothed Test – Retest) ، إذ أعادت الباحثه تطبيق الاستبانة الأداة الأولى على عينة من أفراد المجتمع الأصلي للبحث . بلغ حجم المجموعة التي أعيد عليها تطبيق الاستبانة (٢٠) مدرساً

ومدرسة وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني لكلا التطبيقين (١٦) يوماً . واستعملت الباحثه معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج الثبات . وقد بلغ (٠.٨١) اما ثبات الأداة الثانية استمارة الملاحظة فتعد طريقة اتفاق الملاحظين من أكثر الطرق استعمالاً في حساب ثبات استمارة الملاحظة،ويتطلب استعمال هذه الطريقة وجود اثنين من الملاحظين لملاحظة مستوى الأداء المراد إيجاد ثباته،وقد اعتمدت الباحثه هذا الأسلوب، وطبقا وزميلتها (١) استمارة الملاحظة على (١٠) مدرسين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بينهما وفقا لمعادلة كوبر"Cooper"المفتي والوكيل ،١٩٨١) مابين ٨٠%-٨٨% وكان متوسط نسبة الاتفاق (٨٤ %) وهي نسبة اتفاق مقبولة لأغراض البحث العلمي.إما ثبات الأداة الثالثة مقياس سلوكيات تنمية مهارات التفكير فقد تم حسابه باستعمال معادلة الفا كرونباخ وقد بلغ وفقاً لتلك المعادلة (٠,٨١) ووفقاً لنسب المشار إليها فجميعها نسب موضوعية يمكن في ضوئها عد أدوات البحث أدوات موضوعية يمكن تطبيقها والاعتماد على نتائجها.

أدوات البحث بصيغتها النهائية:

في ضوء الإجراءات المتقدمة الذكر أصبحت أدوات البحث الثلاث بصيغتها النهائية جاهزة للتطبيق:فقد تألفت استمارة الاستبانة الخاصة بمهارات التفكير العامة من(٤٨)فقرة بينما تألفت استمارة الملاحظة لمهارات التفكير العامة من ذات العدد ،وذات الفقرات ملحق(٢) في حين تألفت استمارة الملاحظة للسلوكية المنمية للتفكير من خمسة بدائل هي :دائما، غالباً، أحيانا، نادرا، أبدا،وأعطيت لها الأوزان الآتية:(١،٢،٣،٤،٥).ملحق(٣)

الوسائل الإحصائية:

للإجابة على التساؤلات التي إثارتها الدراسة استعملت الباحثه الوسائل الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري،والاختبار التائي لعينتين مستقلتين،ولعيّنةٍ واحدةٍ(الشربيني ،١٩٩٥، ص١٢٦) معادلة سبيرمان- براون،ومعامل ارتباط بيرسون،ومعادلة ألفا كرونباخ، (عودة والخليلي،٢٠٠٠، ص٣٣٠).

نتائج البحث: أدناه عرضاً للنتائج التي توصل اليها الباحث وفقاً لفرضياته .

نتائج الفرضية الأولى التي نصت على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين درجة معرفتهم لمهارات التفكير العامة كما يقدرونها بأنفسهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)).

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينة واحدة(T_test.on_sample) للمقارنة بين متوسط درجات مدرسي التاريخ بالمرحلة الإعدادية من طريق اجاباتهم عن الاستبانه في تنمية مهارات

التفكير لدى طلبتهم وبين الوسط الفرضي المتوقع لهم .والجدول(١)يوضح ذلك

جدول(١)

جدول يبين المتوسط الحسابي للعينة والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي المتوقع للمجتمع والقيمة(ت)المحسوبة.

ن	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي للمجتمع	قيمة (ت)المحسوبة
30	81,25	16,86	٩٦	4,78

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول (١) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مدرسي التاريخ في التطبيق الفعلي لاستمارة الاستبانة لمهارات التفكير العامة والمستوى **الفرضي للمقياس المتوقع لهم** ، حيث كانت قيمة(ت) المحسوبة(**4,78**) اقل من قيمة(ت) الجدولية البالغة(١.٩٦) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وبدرجة حرية(٢٩)ويعني ذلك أن المتوسط الحسابي المتحقق والبالغ(**81,25**)هو أقل من **الوسط الفرضي للمجتمع** والذي يساوي(٩٦) وبناءً عليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى. وهذا يعني ضعف استخدام مدرسي التاريخ بالمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير العامة.واتفقت هذه النتيجة مع الدراسة الحالية.

ولعل تفسير هذه النتيجة يعود إلى كون هذه المهارات لا تعطي الاهتمام المطلوب من قبل مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية لدى قيامهم بتنفيذ مناهج التاريخ في مدارسنا الإعدادية،ربما إلى ضعف درايتهم بهذه المهارات ومن ثم تجنبهم استعمالها،فضلاً عن استعمالهم للطرائق والأساليب التقليدية التي تؤكد على العرض والإلقاء وتلزم الطلبة بحفظ المادة واستظهارها،كما أن أسئلتهم الأمتحانية تؤكد على الحقائق والمعلومات وحفظها وتتجنب الاهتمام بالأسئلة المثيرة للتفكير.

نتائج الفرضية الثانية التي نصت على:(**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجة استخدام مدرسي التاريخ بالمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟**

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينة واحدة(T_test.on_sample) للمقارنة بين متوسط تقديرات مدرسي التاريخ بالمرحلة الإعدادية كما تم رصدها اعتماداً على استمارة الملاحظة وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)) والجدول(٢)يوضح ذلك

جدول(٢)

يبين المتوسط الحسابي للعينة والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي للمقياس والقيمة(ت)المحسوبة.

ن	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمجتمع	قيمة (ت)المحسوبة
٣٠	75,69	18,25	٩٦	6,099

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول (٢) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مدرسي التاريخ في التطبيق الفعلي لاستمارة الملاحظة لمهارات التفكير العامة والمستوى المقبول لصالح المستوى المقبول تربوياً، حيث كانت قيمة(ت) المحسوبة(**6,099**) اكبر من قيمة(ت) الجدولية البالغة(١.٩٦) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وبدرجة حرية(٢٩)ويعني ذلك أن المتوسط الحسابي المتحقق والبالغ(**75,69**)هو أقل من المتوسط **المتوسط الفرضي للمجتمع** والذي يساوي(**٩٦**) وبناءً عليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى. وهذا يعني ضعف استعمال مدرسي التاريخ بالمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير العامة.واتفقت هذه النتيجة مع الدراسة الحالية.

نتائج الفرضية الثالثة التي نصت على:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى (0,05)) بين سلوكيات مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية التي تساعد في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينة واحدة(T_test.on_sample) للمقارنة بين سلوكيات مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية التي تساعد في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية وبين والمتوسط الفرضي للمجتمع **والجدول(٣)يوضح ذلك**

جدول(3)

يبين المتوسط الحسابي للعينة والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي للمقياس والقيمة(ت)المحسوبة.

ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمجتمع	قيمة

	للعينة			(ت)المحسوبة
٣٠	75	16,20	90	5,071

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول (٣) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط سلوكيات مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية في التطبيق الفعلي لاستمارة الملاحظة لسلوكيات مدرسي التاريخ والمستوى المقبول لصالح المستوى المقبول تربوياً، حيث كانت قيمة(ت) المحسوبة(**5,071**) اقل اكبر من قيمة(ت) الجدولية البالغة(١.٩٦) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وبدرجة حرية(٢٩)ويعني ذلك أن المتوسط الحسابي المتحقق والبالغ(**75**)هو أقل من المتوسط المقبول تربوياً والذي يساوي(**90**) وبناءً عليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى. وهذا يعني ضعف استعمال مدرسي التاريخ بالمرحلة الإعدادية للسلوكيات المنمية للتفكير.

التوصيات:

توصي الباحثة بالاعتماد على النتائج التي توصلت إليها بما يأتي:

١- تضمين دليل تدريس التاريخ حقائب تدريبية تتناول استراتيجيات تعلم تنمي مهارات التفكير لدى المرحلة الإعدادية نظراً لأهمية هذه المهارات وضرورتها لهم في حياتهم المستقبلية.

٢- الإفادة من أدوات البحث لتطوير أداة شاملة تتضمن المظاهر السلوكية التي يجب على مدرسي التاريخ القيام بها لتنمية مهارات التفكير.

٣- تنظيم دورات تدريبية وندوات لمدرسي التاريخ في أثناء الخدمة تتناول قضايا التفكير وكيفية تنميتها والاهتمام بها.

٤- إدراج تدريس مهارات التفكير بطريقة مباشرة وغير مباشرة في كليات التربية في الجامعات العراقية ضمن مقرر طرائق التدريس.

٥- إدراج مهارات التفكير في تقويم أداء مدرسي التاريخ، وتدريب المشرفين التربويين على متابعة المدرسين في مدى تحقيق ذلك أثناء ممارستهم لعملهم.

٦- تضمين برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الإبداعي وأساليب تنميتها

المقترحات :

استكمالاً للدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١- إجراء دراسات أخرى مشابهة لهذه الدراسة على مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية أو الثانوية.

٢- إجراء دراسة تتناول متغيرات أخرى قد ترتبط بمستوى تنمية مهارات التفكير كالجنس أو الخبرة أو الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

٣- إجراء دراسةٍ لمعرفة الصعوبات التي تمنع مدرسي المواد التاريخية من استخدام السلوكيات المنمية لمهارات التفكير.

مصادر الدراسة:

١- البكر ،رشيد النوري(٢٠٠٩):مدى تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة الربية السعودية،مجلة رسالة الخليج العدد(٩١).

٢- أبوجادو،صالح محمد علي،نوفل،محمد بكر(٢٠٠٧):تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط١ دار المسيرة،عمان،الاردن.

٣ -البكري ، أمل وآخرون 2001 م" أساليب تعليم العلوم والرياضيات " دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع . عمان الأردن.

٤- باجمي ، الصغير " تعليم التفكير رؤيه مستقبلية لتجويد التعليم"

٥-جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٨):تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات ، الامارات، ط ١ ، دار الكتاب الجامعي .

٦ جروان فتحي عبدالرحمن (١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.العين ، دار الكتاب الجامعي ،ص ص ١٢٩-١٤١

.

٧ -حسني عبد الباري عصر (٢٠٠١). التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه. الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص ص ٤٧ – ٦٧.

٨ -الحيلة،محمد محمود(٢٠٠٣):طرائق التدريس واستراتيجياته،ط٢،دار الكتاب الجامعي،الامارات-العين.

٩- خريشة ،علي (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد التاسع عشر، السنة العاشرة، ص ص ١٣-٤٢.

١٠-الخليلي ، خليل يوسف وآخرون 1996 م تدريس العلوم في مراحل التعليم العام " دار العلم للنشر والتوزيع دولة الإمارات العربية المتحدة

.11-خير الله ، سيد محمد : اختبار القدرة على التفكير الابداي ط ١ عالم الكتاب و القاهره، ١٩٨١

١٢- الخليفة، لولوة وآخرون ، ٢٠٠١ "مدارس المستقبل: استجابة الحاضر لتحولت المستقبل، المؤتمر التربوي السنوي التاسع عشر، البحرين.

١٣- دندش ، فايز مراد ، (٢٠٠٣) : اتجاهات جديده في المناهج وطرق التدريس ط ١. دار الوفاء الدنيا للطباعه والنشر، الاسكندريه

١٤- زيادات ،ماهر(١٩٩٥):العلاقة بين اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ،ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها ،رسالة ما جستير غير منشورة،جامعة اليرموك- -اربد.

١٥- سعادة جودت ، أحمد ٢٠٠٣ م (تدريس مهارات التفكير- مع مئات الأمثلة التطبيقية)دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن

١٦- سليمان سناء محمد (١٩٩٧): مدى فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى شريحة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٧-سوسة والعيساوي،٢٠٠٧،مدى فاعلية أداء مدرسي الجغرافية واللغة العربية لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر المدرسين انفسهم

١٨-سلامه ، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٧) : الاتصال وتنكلوجيا التعليم، الطبعه العربيه دار اليازوري للنشر والتوزيع عمان الاردن

١٩-سلامه ، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٢) : تصميم التدرس ط١ دار اليازوري العالميه لنشر والتوزيع عمان الاردن

٢٠-السيد عزيزة (١٩٩٥): التفكير الناقد.. دراسة في علم النفس المعرفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٢١-الشربيني، زكريا، (١٩٩٥) الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٢-عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف، (٢٠٠٠) الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الأمل للنشر، عمان ، الأردن.

٢٣_العاني، انور نافع عبود (١٩٩٨) اثر برنامج تدريبي باستخدام بعض التقنيات التربويه في الكفايات التدريسيه وفق اسلوب النظم (اطروحة دكتورا غير منشوره) جامعه الموصل العراق

٢٤-كشلوط،الهام على سالم(٢٠٠٨)برنامج الأنشطة الفنية لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الفنية وعلاقته بالتحصيل(رسالة دكتوره)كلية التربية/جامعة حلون.

٢٥- المانع ، عزيز : تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير ، رسالة الخليج العربي ، ع٥٩، السنة السابعة عشر ، ١٩٩٦.

٢٦-المساد،إبراهيم(١٩٩٧) معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها رسالة ماجستير(غير منشورة)جامعة اليرموك ،اربد

٢٧-المفتي الوكيل :حلمي احمد ومحمد امين ،(١٩٨١) اسس بناء المناهج وتنظيمها .دار المسيرة ،عمان

28-Chiodo, John & Sai, (1997) "Secondary school teachers perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of china. .The Journal of Social Studies Review, Vol.,21, No.2, pp. 3-12

ملحق رقم (١)

اسماء الخبراء

اسماء الخبراء	الاختصاص	مكان العمل
ا.د. سامي سوسه سلمان	ط. ت. الجغرافيه	الجامعه المستنصريه/ كلية التربيه
ا.د قصي محمد عبد الطيف	ط.ت . التاريخ	جامعة تكريت /كلية التربيه
ا.م.د. اقبال مطشر	ط. ت. الجغرافيه	الجامعه المستنصريه / كلية التربيه
–ا.م.د.خضير عباس جري	ط.ت.تاريخ	الجامعه المستنصريه/كليه التربيه ال الأساسيه
ا.م.د.زينب عبدالحسين	ط.ت.اللغه العربيه	الجامعه المستنصريه/كليه التربيه
ا.م.د.سحر هاشم محمد	قياس وتقويم	الجامعه المستنصريه/كليه التربيه
ا.م.د.صنعاء يعقوب	قياس وتقويم	الجامعه الستنصريه/كليه التربيه
ا.م.د.علي موحان	ط.ت.تاريخ	الجامعه المستنصريه /كليه التربيه
ا.م.د.هناء خضير جلاب	ط.ت.تاريخ	جامعه بغداد ابن رشد
داود عبد السلام صبري	ط.ت عامة	جامعة بغداد ابن رشد

ملحق رقم (2)
استبانة الدراسه

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي االمدرس / أختي المدرسه ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

بين يديك استبانة تتعلق بمدى استعمالك لمهارات التفكير لدى الطلبه.

لـذا يرجـى منـك قـراءة فقـرات الاسـتبانة قـراءة متأنيـة، ومـن ثـم تقريـر درجـة اسـتعمالك لكـل مهـارة داخـل حجـرة الدراسـة بوضـع علامـة (×) إزاء الفقـرة وتحـت الدرجـة التـي تمثـل درجـة اسـتعمالك لهـا. أرجـو أن تتصـف إجاباتـك بالموضـوعية والصـراحة، شـاكرة ومقـدرة الجهد الذي ستبذله في هذا

الباحثة

المجال وفقراتة		التقدير لدرجة الاستخدام		
اولاً	**مجال المقارنة:**	٣	٢	١
١	يبين مدى الاتفاق والاختلاف بين الأشياء.			
٢	يحليل العلاقة بين فكرتين أو شيئين.			
٣	ملاحظة ما هو موجود في شيء وليس موجود في الشيء الآخر.			
٤	التوصل إلى العلاقة بين حدث جاري وحدث تاريخي معين.			
٥	تحديد العلاقة بين حدث جغرافي او تاريخي معين وحدث جاري.			
٦	مقارنة بين أنماط المعيشة السكانية في دول العالم العربي قبل اكتشاف النفط وبعده.			
٧	إدراك العلاقة بين أنماط الاستهلاك للموارد البيئية ومشكلاتها.			
٨	إعادة صياغة الفكرة الرئيسية لموضوع الدرس.			
٩	إعداد ملخص عن أعمال بطل أو شخصية وطنية أو تاريخية.			
١٠	التوصل إلى استنتاجات معينة من خلال قراءتهم لبيانات إحصائية			
١١	تكوين أفكار محددة من قراءتهم لمجموعة كبيرة من الصور المعبرة لبعض الظواهر الجغرافية أو الاجتماعية.			
ثانياً	**مجال الملاحظة:**			
١	ملاحظة عرض توضيحي لحدوث ظاهرة معينة مثل (ظاهرتي المد والجزر، المطر ... إلخ).			
٢	يعطي المجال لملاحظة الظواهر أو الأشياء من خلال الصور أو الفيلم أو أي وسيلة أخرى.			
٣	يوجه الطلبة إلى قراءة بيانات معينة وتحليلها من خلال الرسوم			

	البيانية.			
٤	ينصح الطلبة باستخدام جميع حواسهم وهم يتعلمون حدث تاريخي معين.			
٥	يدرّب الطلبة على قراءة الخرائط واكتشاف المعلومات والحقائق والبيانات ذاتياً.			
٦	يشجع ا الطلبة على ملاحظة عينات من الآثار والأدوات التاريخية في غرفة الاجتماعيات بالمدرسة			
ثالثاً	مجال: **التصنيف:**			
١	تصنيف بيانات معينة إلى فئات حسب نوعها.			
٢	تصنيف عينات لسلع أو مواد أولية ... حسب نوعها.			
٣	تصنيف أنواع من المحاصيل الزراعية أو النباتات الطبيعية حسب خصائصها.			
٤	يتيح الفرصة الطلبة للتفكير في عناوين محتملة للمجموعات أو لفئات من الأشياء المتشابهة.			
٥	يوجه الطلبة إلى تصنيف مجموعة من الأحداث التاريخية حسب الفترة الزمنية التي وقعت خلالها.			
٦	يدرّب الطلبة على تصنيف مجموعة من المفاهيم إلى فئتين حسب نوعها.			
رابعاً	مجال التقويم			
١	ينتقد الطلبة الدور الذي لعبته إحدى الشخصيات التاريخية أو المعاصرة.			
٢	يبدي الطلبة رأياً حول الممارسات أو الأساليب التي تقوم بها الدول الاستعمارية ضد الشعوب المستعمرة.			
٣	يقييم الطلبة طبيعة العلاقات بين الدول العربية في مختلف المجالات.			
٤	يشجع الطلبة على إصدار أحكام حول مستوى الاستثمارات العربية			

	للثروات الطبيعية (البترول، الغابات، الأسماك، المياه، المعادن .....).			
٥	يدعوا ا الطلبة إلى تقييم الأحداث الجارية ذات العلاقة بالدرس والتي تبثها وسائل الإعلام المختلفة.			
٦	يشجع الطلبة على إبداء الرأي حول الإنجازات التي حققتها الدول النمور الاسوية في مسيرتها التنموية.			
٧	يدرّب الطلبة على إصدار أحكام حول المشكلات الاجتماعية المختلفة.			
خامساً	مجال: التفكير الإبداعي :			
١	إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستعمالات المختلفة والمتنوعة للأشياء			
٢	التفكير في عدد كبير من النتائج المتصلة بموقف غير عادي.			
٣	تشجع الطلبة على التفكير في أكبر عدد من الأشياء المختلفة التي تنتمي إلى نمط محدد.			
٤	تعزز الأفكار المتميزه التي يطرحها الطلبة			
٥	تشجع الطلبة على ممارسة مهارات العصف الذهني*.			
٦	تشجع حب الاستطلاع والفضول لدى الطلبة			
٧	يسمح للطلبة لتقييم استجابات زملائهم.			
٨	يشجع الطلبة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في وحدة زمنية ثابتة.			
ســـــاد ساً	مجال: التفكير الناقد			
١	لتعرُّف على الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.			
٢	تحديد مصداقية مصدر المعلومات			
٣	جمع المعلومات المطلوبة من مصادر متنوعة ومناقشتها.			

٤	تحديد دقة المعلومات التي قاموا بجمعها وموضوعيتها.			
٥	التفكير باستقلالية وعدم التأثر بآراء الآخرين			
٦	الحكم على مدى صحة الاستنتاجات والتعميمات.			
٧	التميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.			
٨	تمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمة			
٩	تقبل وجهة نظر الغير واحترامها			
١٠	تصنيف المعلومات التي جمعت والتميز بينها.			

ملحق (٣)

السلوكيات المنمية للتفكير

الرقم	السلوك	التقديرات				
		٤	٣	٢	١	٠
١.	أنادي على الطلبة بأسمائهم					
٢.	أستعمل طرائق متنوعة في التدريس (محاضرة، مناقشة، استجواب، مجموعات)					
٣.	أستعمل تقنيات تعليمية متنوعة في التدريس (شفافيات، اقرص، أفلام، حاسوب)					
٤.	تحديد موضوع الدرس والأهداف والنشاطات التعليمية في بداية كل حصة					
٥.	ابدأ الحصة باختبارا قبليا .					
٦.	اعرض أمثلة كافية من الحياة العملية لتوضيح المفاهيم والنظريات والتعميمات.					
٧.	انتقل بين الطلبة لتقوية التقارب الجسدي معهم عند المناقشة أو طرح الأسئلة.					
٨.	ينتظر قليلا بعد توجيه السؤال قبل مناداة طالب للإجابة عليه.					
٩.	يحافظ على دخول الفصل مع الطلبة أو قبلهم أو قبل بدء					

	الحصة.					
١٠.	يسمح للطالب في تغير مكان جلوسه إذا رغب في ذلك.					
١١.	يستخدم القلم الأحمر في تصحيح الامتحانات والواجبات.					
١٢.	يحدد قواعد السلوك والانضباط الصفي وحل الواجبات والدوام وألتزم بها					
١٣.	ينظم لقاءات فردية بصورة منتظمة مع الطلبة لمتابعة تحصيلهم وتقييم تقدمهم					
١٤.	يشجع الطلبة على إثارة الأسئلة وأجيب عليها بصورة واضحة ومفهومة					
١٥.	يواسي الطالب المصاب بمكروه، وأسأل عمن يتغيب عن الحصة بعبارات إيجابية					
١٦.	يوزع الأسئلة على أكبر عدد من الطلبة بطريقة عشوائية لتحقيق العدالة والتغطية للجميع					
١٧.	يشارك الطلبة نشاطاتهم الترفيهية ورحلاتهم الميدانية وخبراتهم الخارجية					
١٨.	لا يصدر أحكاما شخصية جارحة على سلوكيات الطلبة أمام زملائهم					
١٩.	يسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم حول الامتحانات والواجبات المنزلية					
٢٠	يعيد أوراق الامتحانات والواجبات بعد تصحيحها مع تعليقات إيجابية عليها،					
٢١	يوضح للطلبة طبيعة أسئلة الامتحان والمحتوى الذي تقيسه بوضوح					
22	يعزز استجابات الطلبة بطرق مناسبة في الأوقات المناسبة					
23	يستخدم النكتة والدعابة لإضفاء جو من المرح على الحصة					
24	يكثر من الأسئلة المفتوحة، وأتقبل الأفكار الغريبة					
25	يسمح للطلبة بالتفاعل المباشر في الإجابة عن الأسئلة المفتوحة .					
26	يتقبل الاختلاف في الرأي، وأحترم الرأي الآخر					
27	يستخدم أساليب متنوعة في تقييم تحصيل الطلبة					
28	يتجنب الانفعال الزائد والصرامة والعبوس في استجاباتي لسلوكات الطلبة					
29	ويعطي للطلبة وقتا كافيا للمشاركة					

30	يعمل على إثارة التفكير ويشجع عليه					

يُتْبَع/