جامعة قاصدي مرباح بورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضـــوع

مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ

دراسة ميدانية في متوسطات مدينة ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النّفس التربوي

إعداد الطالب :
رابح بن حميدة بكيرات

إشراف الأستاذ :
د – عبد الله لبوز

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة :

أ .د . حورية تازرولت عمروني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
د . عبد الله لبوز	أستاذ محاضر – أ .	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
د . عقيل بن ساسي	أستاذ محاضر – أ .	جامعة ورقلة	مناقشا
د . محمد قوارح	أستاذ محاضر – أ .	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية : 2014 /2015

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــداء

إلى روح أمي وأبي أصل وجودي بإذن الله تعالى.

إلى روح جدتي خضراء ، و روح جدي بوحفص .

إلى روح جدي محمد و روح جدتي النخلة رحمهم الله تعالى وتغمدهم برحمته الواسعة ، إلى زوجتي وأبنائي نور الإيمان ومحمد نصر الدين ومحمد ضياء الدين حفظهم الله ، إلى إخوتي أخواتي كل باسمه .

إلى عماتي وأعمامي ، وخالاتي وخالي إبراهيم ، وأبنائهم .

إلى أستاذي الفاضل الدكتور عبد الله لبوز وأساتذتي الكرام .

وزملائي أهدي هذا العمل .

رابح بن حميدة بكيرات .

شكر وتقدير

بعد الفراغ من كتابة آخر كلمة من هذه الدراسة لا يسعني إلاّ أن أحمد الله تعالى الذي بنعمته تتم الصالحات وأشكره عزّ وجلّ على توفيقه وامتنانه

كما أتقدم بشكري وعرفاني لأستاذي الفاضل الدكتور عبد الله لبوز على نصائحه الدائمة وتوجيهاته الرشيدة التي كانت لي السند القويم والركيزة الأساسية في كل خطوات هذا العمل

والشكر موصول إلى أعضاء لجنة التحكيم التي تشرفت بمناقشة هذه المذكرة ، كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة على كل مساهماتهم وإرشاداتهم التي قدموها لي .

وإلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل وخاصة زميليّ بوحفص بن كريمة والهاشمي لقّوقي ، و كل من آزرني وشجعني ولو بكلمة طيبة .

ملخص الدراســـة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية بمدينة ورقلة لمهارات التفكير الناقد (ككلّ وفي كلّ مهارة على حدى) من خلال ملاحظتهم أثناء تدريسهم لمادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط ، فضلاً عن تحديد الفروق بين متوسطات الدرجات تعزى لمتغير الجنس ، وطبيعة التكوين ، والإطار المهني.

وتكونت عينة الدراسة من (94) مدرساً ومدرسة من مدرسي المواد الاجتماعية لمرحلة التعليم المتوسط في مدينة ورقلة ، وتم اختيارها بطريقة الحصر الشامل .

ولقد أعد الباحث شبكة ملاحظة شملت خمسة أبعاد تضمنت الممارسات المتعلقة بمهارات التفكير الناقد اللازمة لمدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة وهي: التفسير، والاستنتاج، والاستقراء، والتحليل، والتقويم.

و بينت نتائج الدراسة الآتي:

1- أن درجة ممارسة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ككلّ متوسطة ، وعالية بالنسبة لكلّ من مهارتي التفسير والاستنتاج، ومتوسطة بالنسبة لكلّ من مهارتي الاستقراء والتحليل، ومنخفضة في مهارة التقويم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ عند مستوى الدلالة(0.05) تعزى لمتغير الجنس .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ عند مستوى الدلالة(0.05) تعزى لمتغير طبيعة التكوين .

4 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ عند مستوى الدلالة(0.05) تعزى لمتغير الإطار المهني .

ABSTRACT

This study aims to determine the extent of the application of school social studies in Ouargla of critical thinking skills (as a whole and in each skill separately) through observation during the teaching of history in the fourth year of secondary education, as well as to determine the differences between the mean scores attributed to the sex, and the nature of the configuration and professional framework.

Find sample consisted of (94) and a school teacher of social studies teachers to post secondary education in the city of Ouargla, were selected in a manner comprehensive inventory.

We have prepared a researcher network Note included five dimensions included practices on critical thinking skills necessary for teachers of social studies in the middle stage: the interpretation and conclusion, and induction, analysis, and evaluation.

The results of the study as follows:

1 - The degree of school materials for the social skills of critical thinking as a whole medium, and high for each of the skills of interpretation and conclusion, and a medium for each of the skills of induction and analysis, and low skill in the calendar.

2 - There are no statistically significant differences between the mean scores obtained by the teachers of social studies for critical thinking skills during their teaching of history at the significance level (0.05) due to the variable sex.

3 - There are no significant differences between the mean scores obtained by the teachers of social studies for critical thinking skills during their teaching of history at the significance level (0.05) due to the variable nature of the configuration.

4 - No statistically significant differences between the mean scores obtained by the teachers of social studies for critical thinking skills while teaching the history at the significance level (0.05) due to the variable professional framework .

فهرس المحتويات

المحتـــوى : **الصّفحة**

إهـــــداء .....

شكر وتقدير .....

ملخص الدراسة ..... أ

فهرس المحتويات ..... د

قائمة الجداول ..... ح

قائمة الملاحق ..... ط

المقدمة 2

الباب الأوّل: الجانب النّظري

الفصل الأوّل: مدخل الدراســـة

1 -مشكلة الدراسة..... 7

2- تساؤلات الدراسة..... 15

3- فرضيّات الدراسة 16

4- أهميّة الدراسة..... 16

5- أهداف الدراسة..... 17

6- حدود الدراسة 18

7- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة 18

الفصل الثّاني: الموادّ الاجتماعيّة ومدرّسُها

المبحث الأوّل: الموادّ الاجتماعيّة

تمهيد..... 21

1- مفهوم الموادّ الاجتماعيّة 21

2- أهميّة الموادّ الاجتماعيّة 24

3- أهداف الموادّ الاجتماعيّة 26
4- العلاقة بين الدّراسات الاجتماعيّة والعلوم الاجتماعيّة 27
5- فروع الموادّ الاجتماعيّة 30
6- طرق تدريس الموادّ الاجتماعيّة 36
7- المواد الاجتماعيّة وتنميّة التفكير الناقد 42

المبحث الثاني: مدرّس الموادّ الاجتماعيّة

1- المدرّس 44
2- صفات المدرّس الفعّال 45
3- صفات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة 46
4- مؤهّلات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة 47
5- واجبات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة 48
6- كفاءات أساسيّة لمدرّس الموادّ الاجتماعيّة 49
7- إعداد مدرّس الموادّ الاجتماعيّة وتدريبه 51
8- أساليب إعداد وتدريب مدرّس الموادّ الاجتماعيّة 54
خلاصة 56

الفصل الثّالث: مهارات التفكير الناقد

المبحث الأوّل: المهـــارة

1- تعريف المهارة 58
2- مكوّنات المهـــارة 59
3- شروط تعلم واكتساب المهارة 60
4- شروط تعليم المهـــارات 62
5- مراحل تعلم وتعليم المهارة 63

المبحث الثاني: التّفكير النّـــاقد

1- تعريف التفكير 65
2- أنواع التفكير 66
3- مهارات التفكير 67
4- تعريف التفكير الناقد 68
5- معايير التفكير الناقد 69
6- مراحل التفكير الناقد 70
07- مكوّنات التفكير الناقد 72
08- مهارات التفكير الناقد 72
09- أهمية التفكير الناقد 74
10- سمات المفكر الناقد 75
11- معوقات التفكير الناقد 77
12- تعليم التفكير الناقد 79
13 – أدوار المدرس في تنمية التفكير الناقد 81

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرّابع: الإجراءات المنهجيّة للدراسة الميدانية

تمهيد 84
1- منهج الدراسة 84
2- مجتمع الدراسة 85
3- عينة الدراسة 86
4- الدراسة الاستطلاعية 88
5- أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية 88
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة 94
7- إجراءات تطبيق الدراسة 95
خلاصـة الفصل 95

الفصل الخامس : عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها..... **98**

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها..... **100**

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها..... **101**

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها..... **102**

6- خلاصة عامة ومقترحات **104**

7- قائمة المراجع **106**

8 – الملاحـــق **112**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصّفحة
01	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.	86
02	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.	87
03	توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين.	87
04	توزيع عينة الدراسة حسب الإطار المهني	87
05	نتائج ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للأداة (الاتساق الداخلي)	91
06	صدق نتائج المقارنة الطرفية لشبكة الملاحظة	92
07	نتيجة الثبات بطريقة التجزئة النصفية	92
08	مستوى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد	98
09	الاختلاف بين متوسط تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومستوى الإتقان النظري	99

10	نتائج اختبار T-TEST لبيان دلالة الفروق في درجة ممارسة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد من خلال شبكة الملاحظة تبعا لمتغير الجنس.	101
11	نتائج اختبار T-TEST لبيان دلالة الفروق في درجة ممارسة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد من خلال شبكة الملاحظة تبعا لمتغير طبيعة التكوين.	102
12	نتائج اختبار كروسكال –واليس لبيان دلالة الفروق في درجة ممارسة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد من خلال شبكة الملاحظة تبعا لمتغير الإطار المهني.	103

فهرس الملاحــق

رقم الملحق	عنـوان الملحق	الصّفحة
01	شبكة الملاحظة المستعملة في الدراسة	112
02	نتائج الدراسة السيكومترية	113
03	نتائج فرضيات الدراسة	115

المقدمـــة

مقدمـــة :

يعد العصر الذي نعيشه عصر الفيض المعلوماتي، فهو يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة، نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة المجالات، فلم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي التطبيقي لتلك المعرفة؛ مما جعل هناك حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تدريب وتنمية مهارات التفكير، لبناء أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من تغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم، والتفسير، والتحليل، والتقويم للوصول إلى استنتاجات ناقده بشأنها.

وبذلك يعتبر التفكير الأداة التي يواجه بها الإنسان متغيرات العصر، ومن خلاله تتكون معتقداته ، وميوله، ونظرته لما حوله، وعليه فإن اهتمام المجتمعات أصبح ينصب على تنمية مهارات التفكير لدى أفرادها لكي تستفيد منهم الإفادة المثلى .

ويعتبر التفكير الناقد من القضايا التربوية المهمة، بل أنه سمة أساسية لتحقيق التقدم والنجاح ، فهو بمثابة قاعدة معرفية تقود عمليات حل المشكلات بكفاءة، واتخاذ القرارات السليمة ، حيث أفرز عصر العولمة تحديات تربوية متعددة، تتصل بالتفكير الناقد ومهاراته المختلفة من حيث الكشف عن المغالطات، والتعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير والاستنتاج، والتمييز بين الحقائق القابلة للإثبات والإدعاءات القيمية، والكشف عن التحيز، وتقدير مصداقية مصدر المعلومات، والتعرف على الادعاءات والحجج والمعطيات الغامضة، والكشف عن المسلمات والافتراضات .

وبذلك يقف التفكير الناقد في مواجهة الكثير من أساليب التفكير الهدامة في المجتمع كالانغلاق الفكري، والتطرف في الرأي، والاتجاهات التعصبية نحو موضوع ما.

ويعد هدف تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين من الأهداف الأساسية التي تسعى المواد الاجتماعية وخاصة مادة التاريخ إلى تحقيقها لما لها من دور كبير في خلق شخصية متوازنة قادرة

على حلّ المشكلات التي تعترضها وتحليل المعلومات والبيانات المتوافرة تحليلاً منطقياً لتحديد مدى صدقها واتخاذ قرار مناسب بشأنها.

ويقوم مدرس المواد الاجتماعية بالدور الأهم في تحقيق الهدف السابق من خلال ممارسته لمهارات التفكير الناقد في أثناء تدريسه لمادة التاريخ ، وبالرغم من الأهمية الكبيرة للمدرس في تحقيق أهداف هذه المادة ، إلا أن واقع تدريسها يظهر تناقضاً بين الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والممارسات الصفية لمدرسها الذي يتمثل دوره كملقن وناقل للمعلومات والحقائق التاريخية يتحدد فيه دور الطلبة بحفظ واستظهار مايردده بعيداً عن التفاعل والمشاركة والتفكير في المعلومات المطروحة.

ولقد قام الباحث بهذه الدراسة بهدف الكشف عن مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة ، حيث قسمت إلى بابين أساسيّين، الأول احتوى ثلاثة فصول تمثل الجانب النّظري، أمّا الثاني فاحتوى على فصلين يمثلان الجانب الميداني، نفصلهما على النّحو التالي:

تضمّن **الباب الأوّل** الذي يمثل **الجانب النّظري** الفصول الآتيّة:

الفصل الأوّل: واحتوى على مدخل الدراسة من خلال عرض المشكلة المطروحة مع تحديد أبعادها مرفقة ببعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية ، وكذا ما تفرع عنها من تساؤلات التي حاولت الفرضيات المدرجة الإجابة عنها، بالإضافة إلى أهمية الدراسة ثم أهدافها، وحتى تكون الصورة أوضح ختم الفصل بالتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: وكان بعنوان المواد الاجتماعية ومدرسها ،وقُسّم إلى مبحثين، خُصّص الأوّل للموادّ الاجتماعيّة، من حيث مفهومها وأهميّتها وأهدافها، وكذا علاقتها بالدّراسات الاجتماعيّة مع بيان فروعها وطرق تدريسها ودورها في تنميّة التفكير النّاقد، أمّا المبحث الثاني فتناول فيه الباجث مدرّس الموادّ الاجتماعيّة من حيث التعريف به وخصائصه ووظائفه، وبيان كيفيّة إعداده وتدريبه.

الفصل الثالث: وعنوانه مهارات التفكير الناقد ، وكان في مبحثين اثنين، خصص الأوّل للمهارة ، وتعرض فيه الباحث لمفهوم المهارة ومكوناتها ، وشروط تعلمها واكتسابها وكذا شروط تعليمها، ثم

مراحل تعلمها وتعليمها ، كما تعرّض المبحث الثاني إلى التفكير الناقد من حيث تعريفه ومعاييره ومراحله ومكوناته فمهاراته وأهميته ، ثم سمات المفكر الناقد وأدوار المدرس في تنمية التفكير الناقد فخلاصة الفصل.

أمّا **الباب الثاني** فيمثل **الجانب الميداني** من الدراسة وتضمن الفصلين الرابع والخامس:

الفصل الرابع: تضمّن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وذلك من حيث التعرف على المنهج المعتمد في الدراسة ومبررات استخدامه ثم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة وحجم العينة وكيفية اختيارها مع التعرض إلى الأد اة المستعملة في جمع البيانات من حيث إعدادها وخصائصها السيكومترية بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة وأخيرا إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.

الفصل الخامس: وتم فيه عرض نتائج الدراسة بالتحليل والتفسير، واختتم الفصل بالخلاصة، مع عرض جملة من المقترحات والتوصيات وهذا في ضوء النتائج المتحصل عليها.

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخـــــل الدراســة

1- مشكلة الدراسة .
2- تساؤلات الدراسة .
3- فرضيّات الدراسة .
4- أهميّة الدراسة .
5- أهداف الدراسة .
6- حدود الدراسة .
7- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة .

1- مشكلة الدراسة :

يشهد العالم اليوم ثورة معرفية، يتزايد حجمها ويتضاعف بصورة مستمرة ، ويتعرض فيها الفرد يومياً إلى كم هائل من المعلومات المتناقضة، ما يضعه أمام مشكلات عديدة تتطلب التمييز بين المعلومات الصحيحة وبين الادعاءات التي لا أساس لها من الصحة لاتخاذ قرارات ملائمة حيالها، وبات عليه أن يقف في وجه هذا التحدي ، ويبحث عن العقول الناقدة المبتكرة لتأتي بحلول جريئة متحدية لتلك المشكلات ، تلك الحلول التي تجعله يتعامل مع الآخرين بحكمة وذكاء وفهم ، وتهدئ من اضطرابه وتخفِّف من حدة الصراع الذي يعانيه وتساعده على تطور مجتمعه وتقدمه.

ومما زاد الأمر تفاقماً ما فرضته عوامل العولمة من انفتاح عالمي على ثقافات الأمم والشعوب الذي تمثل في القنوات الفضائية وشبكات المعلومات العالمية (الإنترنت) والغزو الثقافي الذي قضى على الحواجز الثقافية والسياسية والاقتصادية بين الشعوب. ولقد غمر الشباب والأطفال سيل جارف من المعلومات والثقافات الغريبة التي تنهال عليهم من كل حدب وصوب، وبات الإنسان في موقف يستدعي اتخاذ القرارات المناسبة، وإجراء الاختيارات بين البدائل المتعددة، والدفاع عن ثوابته الثقافية (إبراهيم الحارثي، 2002: ص1).

ويتمثل الدور الأساسي للمدرسة في إعداد التلميذ بحيث يتميز بخصائص أهمها اكتسابه لمهارات التفكير المنظم وعلى صحة الحكم على المواقف والقضايا التي يتعرض لها في حياته الدراسية، وفي حياته الخاصة، وتنمية قدرة التلميذ على الابتكار والتصرف والرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تواجهه (فهيم مصطفى، 2001: ص143).

وتعد مرحلة التعليم المتوسط حلقة وصل في غاية الأهمية في العملية التربوية بين التعليم الابتدائي الذي يسبقها والتعليم الثانوي الذي يليها . ولذا فان هذه المرحلة لها ميزتها في وضعها التعليمي من حيث أهدافها وتنظيم مناهجها الدراسية ووسائل تنفيذها وتقويمها.

والملاحظ أن هذه المرحلة هي مرحلة انتقالية تحدث فيها تغيرات جوهرية للمتعلم من جميع النواحي الجسدية والنفسية والانفعالية والفكرية والاجتماعية وذلك تبعا للتغيرات السريعة التي تظهر في المجتمع ، التغيير الذي يتطلب من المهتمين بالتربية أن يساعدوه على التكيف مع هذا المجتمع سريع التغير بإتاحة الفرصة أمامه وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه ، ويمكن تحقيق ذلك إذا احترمنا طرق تفكيره وكشفنا عن طاقاته الكامنة ؛ من خلال توجيهها إلى الطريق

التي تجعل هذا المتعلم يصبح حلالا للمشاكل ، ومتكيفا مع بيئته التي يعيش فيها . (جيمس كييف وهيربرت ويلبرج ، 1995 ، ص 09).

لذا فقد أصبح هدف تنمية مهارات التفكير ولاسيما مهارات التفكير الناقد هدفاً أساسياً من أهداف العملية التعليمية التعلمية لتزويد المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم، خاصة وأن تنمية التفكير الناقد لدى الفرد يجعله مستقلاً في تفكيره ومتحرراً من التبعية وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته وواعياً بالتغيرات التي تحدث في مجتمعه، مستنيراً بالتساؤل والبحث وعدم قبول أية معلومة من دون تحر أو استقصاء.

فنجد المناهج التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط تؤكد على تبني مدخل المقاربة بالكفاءات بما يساعد المتعلم في توظيف معارفه المكتسبة في المواقف الحياتية المختلفة، وتمكينه من حلّ المشكلات واتخاذ القرار واستخدام التفكير المنطقي الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في الحياة.

وبذلك تعتبر دراسة التفكير الناقد بمكوناته المختلفة من بين الأمور التي تشكل تحدياً للباحثين بشكل عام والمربين بشكل خاص ، والتفكير الناقد هو" التقييم الواعي والمدروس للأفكار والمعلومات من أجل الحكم على جدارتها أو قيمتها وهو ينطوي على التساؤل والتحدي وتقييم الأفكار، ويعتبر من أرقى أنواع التفكير. (الشيمي،1998 ،ص 27).

ولقد أكدت دراسات عدة ضرورة وإمكانية تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين منها دراسة **(Jeffry & Jennifer, 2001)** التي أثبتت نتائجها أن تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الناقد يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه ويحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى وإلى ربط عناصره بعضها ببعض، ويؤدي إلى توسيع آفاق المتعلمين المعرفية والانطلاق إلى مجالات علمية أوسع مما يسهم في تعلم نوعي ذي معنى.

ويمكن تربية التفكير الناقد في إطار التربية النقدية التي تهدف إلى تكوين العقلية الناقدة لدى الطلبة بما يمكنِّهم من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات لمعرفة مدى اتساقها وانسجامها عقلياً قبل اعتمادها ، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها ، ولا تسارع إلى تصديقها ، بل وتعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها ،

والتربية النقدية عكس التلقينية فالأخيرة تحيل الإنسان إلى وعاء متلق وتغتال فيه كل تفاعل خلاَّق ، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في المجتمع هو التسليم الكلي للتصورات والخضوع للأحكام التي يفرضها المجتمع ، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة . (الثبيتي 2006 ،ص 52).

والموادّ الاجتماعيّة تساهم بشكل فعّال ومباشر في تحقيق تنميّة التفكير لدى المتعلمين، "ويتمّ ذلك عن طريق استخدام أسلوب حلّ المشكلات والتفكير النّاقد ووسائل التفكير الإبداعي في التدريس، حيث تكثر الفرص في كل وحدة من الوحدات التدريسيّة لتحديد المشكلات وقضايا البحث، وطرح العديد من الأسئلة المهمّة، والبحث والتنقيب عن معلومات مختلفة، وتنظيم أو إعادة تنظيم أفكار متنوّعة، واقتراح أو اختيار فرضيّات معيّنة، والإدلاء بالآراء والأفكار بطريقة فعّالة، مع التقييم النّاقد للخطط والمقترحات التي تطرح للنّقاش". (جودت سعادة، 1990 ص196).

كما يشير Chapin & Messick إلى أن مهارات التفكير الناقد تعد من أهم المهارات التي يجب أن تسعى الدراسات الاجتماعية إلى إكسابها للمتعلمين.

(Chapin & Messick, 1992,p5)

وتبدو الحاجة ملحة إلى تنمية التفكير الناقد في المواد الدراسية جميعها، إلا أنها قد تكون أكثر إلحاحاً في مادة التاريخ، كونه يفتقر إلى إطار معرفي محدد، كما أن أحداثه لا يمكن ملاحظتها مباشرة بل يمكن اكتشافها من خلال الاستدلال بأشياء موجودة.

فللتفكير الناقد لا يقتصر على نقد ظواهر الأشياء وإّنما يتعداها إلى التفكير في العلل والمسببات وطرح التساؤلات حول القضايا التي تسبب الأزمات ما يجعل للخبرات التي يحصل عليها الأفراد معنى وقيمة وأثر، وهذا يتفق مع دراسة التاريخ التي تقوم على النقد والتحليل والتفسير وإرجاع الأحداث إلى أسبابها الحقيقية وتمحيص جميع الجوانب المتعلقة بالموضوع وإصدار الأحكام.

ويتضح مما سبق أهمية توظيف التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ وضرورة عده مطلباً أساسياً يسهم في تحويل هذه المادة من مادة حفظية حقائقها متناثرة لا رابط بينها إلى مادة يستطيع المتعلم توظيف حقائقها في إثبات آرائه وتوجهاته، فالتاريخ لا يقف عند مجرد تسجيل أحداث الماضي وإنما يحاول تفسير التطور الذي طرأ على حياة الأمم والمجتمعات المختلفة وكيف ولماذا

حدث هذا التطور؟ من خلال إظهار الترابط بين هذه الأحداث وتوضيح العلاقات السببية بينها، وهذا يستدعي البحث عن المادة التاريخية وجمعها وتحليلها وترتيبها ونقدها.

من هنا يمكن القول إن دراسة التاريخ تمثل مجالاً خصباً لتنمية مهارات التفكير الناقد وتطويرها لدى الطلبة بما يساعدهم في مواجهة المشكلات المتزايدة في عالمهم المعاصر.

(Grave M.& Avery P. ,1997, 134-138)

ويرى العديد من الباحثين أن الهدف الحقيقي لتدريس مادة التاريخ يتمثل في تنمية مهارات التفكير العليا التي تدرب الطلاب على استخلاص الحقائق وإتباع أساليب الاستقصاء والبحث من خلال عمليات التحليل والمقارنة والتقويم .

فيوى (Ness) أن من أهداف الدراسات الاجتماعية ومن بينها التاريخ هو تنمية مهارات جمع وتنظيم وتفسير وربط المعلومات ومعالجتها والتوصل إلى استنتاجات وإيجاد بدائل لحلّ المشكلات واتخاذ القرارات . (Ness,1993,p 213-223).

بينما يؤكد Marty أن التفكير الناقد يمكّن من تقويم الأدلة التاريخية وإصدار الأحكام والربط بين الحقائق في أزمنة مختلفة مما يسهل على المتعلم عملية ربط الماضي بالحاضر والمستقبل. (Marty,1983,p 10-12) .

فالمواد الاجتماعية تساعد على تنميّة مهارات التفكير العلمي وتمكنهم من فهم التعميمات القائمة على الاستدلال وفرض الفروض العلميّة ، كما أنها تنمّي قدرتهم على النّقد والتحليل والمقارنة، ووزن الأدلّة، وإصدار الأحكام والمقارنات. (محمد السّكران، 2002، ص23).

ويتطلب تحقيق الأهداف السابقة مدرساً مدركاً لها ولطبيعة مادة التاريخ ودورها في تطوير وبناء شخصية المتعلم الناقد والمبادر، فدوره يكمن في تحقيق تلك الأهداف، وترجمتها عملياً في القسم من خلال منهاج مادة التاريخ، ويتطلب ذلك منه امتلاك مهارات تدريسية نوعية تتناسب وأهداف المادة ذاتها، وتتناول قدرته على ممارسة مهارات التفسير والاستنتاج والاستنباط والتحليل والتقويم....إلخ وغيرها من مهارات التفكير الناقد في ممارساته وسلوكاته الصفية.

وتشمل مهارات التدريس قدرته على وضع المتعلمين في مواقف تعليمية تتطلب التفكير وحلّ المشكلة، واتخاذ القرار، واستخدام المصادر التاريخية، وإثارة أسئلة مثيرة للتفكير الناقد، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، والعمل على تطوير عملياتهم التفكيرية الناقدة من خلال تنظيم الموقف الصفي بما يحقق هذا الهدف.

كما ينبغي أن تتوفر فـي المدرس النّوعيّة الكافيّة من التكوين وأن يكون قادرًا على "مسايرة التطوّرات المحليّة من جهة، والتوجّهات العالميّة الحديثة ونتائج البحوث التربويّة من جهة أخرى". (حبيب، 2002، ص111).

من هنا فإنّ المدرّس الذي يشعر بتحمّل هذه المسؤوليّة الجسيمة، يدرك الدّور الخطير لمهمته ويربط ذلك بمدى حبه لمهنته وتمسكه بها وبمدى دافعيّته للتدريس، ومدى أدائه وإتقانه لعمله، كونه وسيطًا بين المنهاج الدّراسي والتلميذ، ذلك الوسيط الذي يتوقع منه أن يتحمّل المهام الصّعبة التي تعترضه في كلّ الظروف، من تخطيط وتنفيذ دون تهاون أو رجوع إلى الوراء يسعى للتفوّق على الآخرين وإنجاز الأحسن دائمًا بصمود وتحدّي لكلّ ما يعترض طريقه من معوقات ومشكلات ومثبّطات .

ويتمثل دوره الأساسي هنا في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الناقد، وتقبل النقد البناء، والتركيز على التفكير الحر، إذ لا يقتصر دوره على نقل المعلومات للمتعلمين بل إكسابهم مهارات عدة منها قراءة الجداول الزمنية والرسوم البيانية واستخلاص النتائج والتفسير والاستنتاج وإدراك العلاقات واتخاذ القرارات، فهو منظم لتعلم طلابهم ومحقق للأهداف التربوية مما يتطلب منه رفع كفاءته لممارسة أدواره بنجاح.

ومن هذا المنطلق فإنه يجب عليه أن يوظف مهارات التفكير الناقد في تدريسه لمادة التاريخ من خلال خلق جو من التفاعل والنشاط داخل الصف ووضع المتعلمين في مواقف تعليمية تعتمد على التفكير وحلّ المشكلة واتخاذ القرار وطرح وجهات نظر مختلفة وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها وحثهم على طرح الأسئلة واستخدام المصادر لاكتشاف الحقائق بأنفسهم .

ولقد اهتم الباحثون والتربويون بدراسة موضوع التفكير الناقد، وتعددت دراساتهم من حيث تناول الموضوع وعلاقته بالعديد من المتغيرات ، فنجد دراسة الباحثين **(TSAI &1997 CHIDO)** التي هدفت إلى التعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم بمهارات التفكير الناقد، ومدى ممارستهم لطرائق التدريس التي تنميها، وتألفت العينة من 12 معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، تم استخدام الملاحظة والمقابلة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج تدني معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد، وأن استخدامهم لطرائق التدريس التي تنمي التفكير الناقد لم يكن دالاً إحصائيا. (مجلة جامعة دمشق2012– المجلد– 28 العدد الثاني،ص 113).

كما أجرى (**المسّاد 1997**) دراسة تمثل هدفها في تقصي مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتكونت عينة الدراسة من (200 معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية) إضافة إلى (200 مدير ومديرة من مديرية التربية والتعليم لكلّ من منطقتي إربد ولواء الأغوار الشمالية في الأردن .وقد استخدمت الدراسة استبانة مؤلفة من 35 مهارة من مهارات التفكير الناقد، دلَّت النتائج أن معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد عالية، وهي ضمن المستوى المقبول تربوياً % 80 ، إضافة إلى وجود فروق في معرفة المعلمين لتلك المهارات تعزى للمرحلة التعليمية ولصالح المرحلة الثانوية، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة أو التخصص، وفيما يتعلق بالممارسة أظهرت الدراسة أن ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد % 74أقل من المستوى المقبول تربوياً، وأن تقديرات المديرين لدرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات بلغت% 82 ، وهي ضمن المستوى المقبول تربوياً.

وهدفت دراسة (**خريشة 2001**) إلى التعرف على مستوى مساهمة معلمي مادة التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤهله في ذلك، وتحديد العلاقة بين أراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين مساهمتهم من خلال ملاحظتهم مباشرة داخل غرفة الصف، وتألفت عينة الدراسة من (33) معلماً ومعلمة من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن، واستخدمت استبانة وبطاقة ملاحظة كأداتين لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين ونتائج ملاحظتهم فيما يتعلق بمساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة أو المؤهل.

(مجلة جامعة دمشق2012– المجلد– 28 العدد الثاني،ص 114).

وجاءت الدراسة التي أنجزها **نيومان** (**Newman 1990**) للكشف عن مدى تركيز معلمي الدراسات الاجتماعية في خمس دوائر للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية على الإجراءات الصفية التي تنمي مهارات التفكير العليا في الدراسات الاجتماعية، حيث تم تطوير أداة مكونة من 17 مظهرًا سلوكيًا طبقت في 160 حصة من حصص الدراسات الاجتماعية بواقع 9 ملاحظات لكل معلم في 3 زيارات، وقد دلت النتائج على أن بعض المظاهر السلوكية المتعلقة

بتنمية مهارات التفكير العليا لا تحدث داخل حجرة الدراسة إلا نادرًا مثل المساءلة السقراطية، وربط خبرات الطلبة بالدرس وتشجيع تعلم الأفكار الرئيسية، وإشراك الطلبة في النقاش، في حين كانت درجة ممارسة المعلمين لبقية المظاهر السلوكية بدرجة متوسطة.

(مجلة العلوم التربوية ، المجّلد 35 ، 2008 ، ص686).

أما دراسة **زيادات (1995)** فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في نفس المرحلة .تكونت العينة من 40 شعبة من شعب الصفين الأول والثاني الثانوي، وقد استخدم الطريقة العشوائية العنقودية في اختيار المدارس والعشوائية البسيطة في اختيار المعلمين، أما أفراد العينة فقد بلغ عددهم 40 معلمًا ومعلمة ومن الطلبة 1056 طالبًا وطالبة، وقد استخدم الباحث اختبار واطسون –جلسر للتفكير الناقد وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

– أن اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم من المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول تربويًا80% .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في مدى اكتسابهم مهارات التفكير الناقد يعزى الى الجنس والتخصص.

– عدم وجود علاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في نفس المرحلة.

أما **(نزال 2003)** فقد أجرى دراسة مقارنة بين مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارت التفكير الناقد ، والوقوف على أثر بعض العوامل المؤثرة في ذلك لدى طلبتهم في المرحلة الإعدادية في مدارس دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، وذلك لدى عينة عشوائية طبقية تكونت من 80 معلمًا ومعلمة.

منهم 20 معلمة في كل من مقرري التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، كشفت النتائج عن :

– تدني مستوى مساهمة معلمي ومعلمات كل من مقرري التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، وذلك مقارنة بالمستوى المقبول تربويًا .(% 75) .

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مساهمة المعلمين والمعلمات في تنمية تلك المهارات لدى طلبتهم تعزى إلى عوامل المقرر الدراسي، والمؤهل، والجنس .

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى عامل الخبرة ولصالح معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية من ذوي الخبرة في التدريس لأكثر من10 سنوات.

(مجلة العلوم التربوية ، المجّلد 35 ، 2008 ، ص686).

ومن خلال ما سبق نلحظ اهتماما كبيرا للدراسات والبحوث العربية منها أو الأجنبية بدراسة التفكير الناقد سواء من حيث مدى معرفة المدرسين لمهاراته ومدى تطبيقهم لها ، أومن حيث اكتساب متعلميهم لها ، وقد اتفقت هذه الدراسات مع بعضها في جوانب واختلفت في جوانب أخرى :

- **من حيث الأهداف :** فقد هدفت دراسات إلى تقصي مدى معرفة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها في غرفة الصف كدراسة **(CHIDO &TSAI 1997)** و**(المساد 1997)** واختلفت هذه الأخيرة عن الأولى في الهدف الأول حيث كان من وجهة نظر المديرين والمدرسين .

وهدفت مجموعة أخرى إلى معرفة مدى اكتساب الطلبة لتلك المهارات كدراسة **(زيادات 1995)** و**(خريشة 2001)** .

وهدفت دراسات أخرى إلى المقارنة بين مدرسي المواد الاجتماعية والتربية الإسلامية من حيث تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم كدراسة **(نزال 2003)** .

وهدفت دراسة **(Newman 1990)** إلى التركيز على الأداءات الصفية التي تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة .

- **من حيث بيئة الدراسة :** فقد أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة ، فدراسة كل من زيادات 1995 والمساد 1997 وخريشة 2001 أجريت في الأردن ، أما دراسة نيومان 1990 فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ، بينما دراسة نزال 2003 أجريت في الإمارات العربية المتحدة .

- **من حيث زمن الدراسة :** لقد أجريت الدراسات السابقة في أزمنة مختلفة وكانت متفقة أو متقاربة فيما بينها ، فأولها كان دراسة نيومان **1990** وأحدثها دراسة نزال **2003** .

- **من حيث عينات الدراسة :** فقد اختلفت مع بعضها في حجم العينة فأصغرها كان **12** فردا في دراسة (**CHIDO &TSAI 1997**) ، وأكبرها كان **1056** فردا في دراسة زيادا(1995) .

- **من حيث نتائج الدراسة :** تباينت الدراسات السابقة في نتائجها وذلك باختلاف أهدافها والبيئة التي أجريت فيها وكذا نوع العينة وحجمها ، فقد كشفت أغلبها على تدني مستوى معرفة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لتلك المهارات في غرفة الصف ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المعرفة أو المساهمة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل والخبرة .

وفي نفس الإطار جاءت هذه الدراسة مسايرة للدراسات السابقة متفقة معها في ملامحها العامة ومنهجيتها، وذلك من أجل التعرف على مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية في التعليم المتوسط لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ .

2- تساؤلات الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية أن تجيب عن السؤال الرئيسي الآتي:

_ ما مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة لمهارات التفكير الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدى) أثناء تدريسهم لمادة التاريخ ؟

و يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

1 _ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير الجنس ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير طبيعة التكوين ؟

3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير الإطار المهني ؟

3- فرضيات الدراسة:

1_ هناك مستوى مرتفعا لدى مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة عند تطبيقهم لمهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة على حدى أثناء تدريسهم لمادة التاريخ.

2 –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير الجنس .

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير طبيعة التكوين .

4 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير الإطار المهني.

4– أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الأساسية التالية:

- الاهتمام المتزايد بموضوع مهارات التفكير الناقد من قبل العديد من الباحثين سواء من حيث مدى معرفة المدرسين لمهاراته ومدى تطبيقهم لها ، أومن حيث اكتساب متعلميهم لها .
- ما يتوقعه الباحث من نتائج تسفر عنها هذه الدراسة تكون بمثابة مؤشرات على واقع تطبيق مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ بمتوسطات مدينة ورقلة .
- تقدم الدراسة الحالية أداة لرصد المظاهر السلوكية عند مدرسي المواد الاجتماعية تكشف عن مدى تطبيقهم لـ مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ ، والتي يمكن أن تستفيد منها الجهات المعنية بالإشراف التربوي لتقييم أدائهم في ما يتعلق باستخدامهم لتلك المهارات في أنشطة التعليم والتعلم.
- ما يتوقعه الباحث من أن تثير نتائج هذه الدراسة وتوصياتها لبعض القضايا البحثية التي يمكن تناولها في دراسات أخرى مستقبلية تتمركز حول مهارات التفكير وعلاقته بأسلوب تخطيط وتنفيذ مناهج المواد الاجتماعية (الأهداف – المحتوى – استراتيجيات وأساليب التدريس – أنشطة التعليم والتعلم – التقويم).

5- أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

- الإجابة على التساؤلات المطروحة من أجل التعرف على مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ .
- تقديم قائمة بمهارات التفكير الناقد يمكن أن يستفيد منها مدرسو المواد الاجتماعية في تدريس مادة التاريخ .
- تقديم تصور مقترح لمهارات التفكير الناقد الواجب تضمنيها في مناهج التاريخ يمكن أن يستفيد منها واضعو مناهج التاريخ والعاملون على تطويرها .
- الإسهام في تحسين وتطوير تدريس مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط .
- الإسهام في معالجة المشكلات التي تواجه مدرسي المواد الاجتماعية أثناء تدريسهم لمادة التاريخ، وتحسين مستوى ونوعية تعليمهم لها .
- فتح المجال لإجراء بحوث ودراسات أخرى تتناول أنماطاً أخرى من التفكير كالتفكير الإبداعي أو حلّ المشكلات.
- إضافة أسلوب جديد يستخدم في تطوير قدرات المتعلمين على تنمية مهارات التفكير الناقد .

6- حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ ، من خلال استخدام شبكة ملاحظة ، وعليه يمكن تحديد حدود هذه الدراسة في ما يلي :

الحدود البشرية : اشتملت الدراسة على جميع مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة ، اختيرت بطريقة الحصر الشامل والبالغ عددهم 94 مدرسا ومدرسة .

الحدود الزمنية : تم تطبيق هذه الدراسة في الفترة مابين 2015/01/06 إلى 2015/03/15 من السنة الدراسية 2015/2014 .

الحدود المكانية : تحدد الدراسة مكانيا بجميع متوسطات مدينة ورقلة والتي تشمل بلديتي ورقلة والرويسات وتضم 34 متوسطة .

واعتبارا لما سبق ذكره فإن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة والاستفادة منها ترتبط بالحدود المذكورة أعلاه .

7- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

أ -**مهارات التفكير الناقد** : هي تلك المظاهر السلوكية التي تشير إلى قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على تطبيق مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ والمتضمنة في بطاقة الملاحظة وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها وفق المقياس المستخدم (عالية ، متوسطة ، منخفضة) .

ب -**مهارة التفسير** : هي قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على توضيح المعنى المقصود من معطيات متوافرة، وتقديم التفسيرات المنطقية لحوادث تاريخية معينة، وتحديد أسبابها، وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في بطاقة الملاحظة وفق المقياس المستخدم (عالية ، متوسطة ، منخفضة) .

ت -**مهارة الاستنتاج** : تعني قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على استخلاص حقائق تاريخية معينة من مقدمات متوافرة، وتحديد الأفكار الفرعية المكونة لنص ما وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في بطاقة الملاحظة وفق المقياس المستخدم(عالية ، متوسطة ، منخفضة) .

ث -**مهارة الاستقراء** : أي قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على التوصل إلى تعميمات بناء على حقائق تاريخية متوافرة، وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في بطاقة الملاحظة وفق المقياس المستخدم(عالية ،متوسطة ،منخفضة) .

ج -**مهارة التحليل** : تشير إلى قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على تحديد خصائص وعناصر الظواهر والأحداث التاريخية، وكشف العلاقات القائمة بينها، وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في بطاقة الملاحظة وفق المقياس المستخدم (عالية ، متوسطة ، منخفضة) .

ح -**مهارة التقويم** : تعني قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على تحديد مصداقية مصادر المعلومات التاريخية، وكشف التناقضات وجوانب التحيز فيها، وإصدار حكم متعلق بذلك، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها في بطاقة الملاحظة وفق المقياس المستخدم(عالية، متوسطة ، منخفضة) .

خ -**مدى التطبيق** :هو الدرجة التي يحصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة من خلال ملاحظتهم في القسم .

د -**مادة التاريخ** : هي ذلك النشاط من المعرفة الذي يستهدف جمع المعلومات عن الماضي والتحقق منها وتحليلها وتفسيرها ، فهو يسجل أحداث الماضي في تسلسلها وتعاقبها ولكنه لا يقف عند مجرد تسجيل هذه الأحداث وإنما يحاول عن طريق عملية التحليل إبراز الترابط بين هذه الأحداث وتوضيح علاقة السببية بينها وأن يفسر التطور الذي طرأ على حياة الأمم والمجتمعات والحضارات المختلفة وأن يبين كيف حدث هذا التطور ولماذا حدث .

الفصل الثاني

المواد الاجتماعية ومدرسها

تمهيد .

المبحث الأول : المواد الاجتماعية .

1- مفهوم الموادّ الاجتماعيّة .

2- أهميّة الموادّ الاجتماعيّة .

3- أهداف الموادّ الاجتماعيّة .

4- العلاقة بين الدّراسات الاجتماعيّة والعلوم الاجتماعيّة.

5- فروع الموادّ الاجتماعيّة.

6- طرق تدريس الموادّ الاجتماعيّة .

7- المواد الاجتماعيّة وتنميّة التفكير الناقد .

المبحث الثاني : مدرس المواد الاجتماعية.

1- المدرّس.

2- صفات المدرّس الفعّال .

3- صفات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة .

4- مؤهّلات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة.

5- واجبات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة.

6- كفاءات أساسيّة لمدرّس الموادّ الاجتماعيّة .

7- إعداد مدرّس الموادّ الاجتماعيّة وتدريبه.

8- أساليب إعداد وتدريب مدرّس الموادّ الاجتماعيّة.

خلاصة الفصل .

تمهيـد:

يهتم العالم بدوّله المتقدّمة والنّاميّة، بالعلوم الطبيعيّة والرياضيّة لما تميّز به هذه العصر من الاتجاه نحو المادّة والثروة والتنميّة، وقد كان من نتائج هذه الاتجاهات أن وقعت الموادّ الاجتماعيّة والعلوم الإنسانيّة في دائرة الظل، فقلما يخصّص لها وقت التّخطيط الدّراسي فجمّدت مناهجها، وقلّ الإقبال على دراستها والتخصّص فيها... وظهر أثر ذلك في انسحاب القيّم الأخلاقيّة والإنسانيّة في الأجيال المتأخرة، وكان ذلك جليّاً في أوساط الشباب... فتنبّه المختصون لذلك، وأكّدوا على أهميّة تدريس الموادّ الاجتماعيّة في مختلف مراحل التعليم لما لها من توضيح في فهم القضايا الوطنيّة والعالميّة، وغرس القيّم الأخلاقيّة والجماليّة وغيرها من القيم الأخرى...

وفي مناهج الموادّ الاجتماعيّة تكمن أهميّة توثيق الصّلة بين النُّمو الإنساني والاجتماعي، وبين التّقدم في الثّروة وقوّة تيّار التطوير والتقدّم والتوجيه في تيّار النّظام والسّلام والاستقرار، فهي طريق الموّاطنة الصّالحة إذا ما أحسن وضعها وتدريسها من قبل مدرّس كفء.

المبحث الأوّل: الموّاد الاجتماعيّة:

1- مفهوم الموّاد الاجتماعيّة:

يطلق مصطلح الموّاد الاجتماعيّة عادة على المناهج التي تدرّس في مدارسنا الابتدائيّة والمتوسّطة والثانويّة والتي تضمّ المواد التالية: (التاريخ والجغرافيا والتربيّة الوطنيّة أو المدنيّة)، وكلها مواد بحكم طبيعتها تعني بدراسة الإنسان والعلاقات والإنسانيّة وما ينشأ عنها من مشكلات ومواقف تبدو كرد فعل طبيعي لتلك العلاقات، (سهيلة الفتلاوي، 2004، ص 18)، فهي بهذا المعنى تركّز اهتماماتها على علاقات الإنسان وميادين سلوكه والوسائل التي تجعل هذه العلاقات وهذا السّلوك على وجه ممكن.

لقد ظهر هذا المصطلح (الموادّ الاجتماعيّة) بالتحديد عام (1913) عندما اجتمعت لجنة برئاسة (توماس جونز، Thomas Jones) –وهو عالم اجتماع– وبتكليف من رابطة التربويّين الأمريكيّين، وقد أعلنت اللجنة أنّ الهدف الأساسي للموادّ الاجتماعيّة هو تحقيق الموّاطنة الصّالحة، وقد عرّفت اللجنة الموّاطن الصّالح على أنّه: هو الذي يقدّر الطبيعة وقوانين الحياة الاجتماعيّة التي ينتمي إليها باقتناع ذكي وسليم لأفكار أمّته ووطنه، والذي لديه الإحساس بالالتزام نحو قريته أو بلده أو مدينته ثمّ وطنه، وأمّته والمجتمع الإنساني بأسره، بالإضافة إلى ذلك فإنّه يمتلك الذكاء والقدرة على المشاركة النّشطة والفاعلة في مجتمعه (يعقوب الحلو، د ت، ص14).

كما وضعت هذه اللجنة تعريفاً للموادّ الاجتماعيّة على أنّها "جميع الموّاد الدّراسيّة التي ترتبط مباشرة بتنظيم المجتمع البشري وتطويره، والإنسان كعضو في الجماعات البشريّة". (جودت سعادة، 1990، ص30).

يلاحظ من خلال هذا التعريف الذي ورد في التقرير أنّ اللجنة لم تعط أيّة تفصيلات عن محتوى الموادّ الاجتماعيّة، ولكنها أشارت إلى أنّ اختيار محتوى الموادّ وتنظيمها المرتبط بالظروف والحاجات الملحّة للمجتمع، كما ركّزت اهتمامها على ضرورة تكوين المواطن الصّالح من خلال تدريس هذه المواد والذي من صفاته المشاركة في بناء مجتمعه، والانتماء إلى وطنه بوعي وانتقاء ذكي، ويقدّر الطبيعة وقوانين الحياة الاجتماعيّة، وهناك يتضح لنا تأثر التقرير بأفكار (جون ديوي، John Dewey) الذي اهتم بإيجاد المواطن الصّالح أكثر من اهتمامه بتدريس الموادّ الدّراسيّة في المدارس والجامعات وغيرها...

ويعرّفها كل من (عبد اللطيف فواد إبراهيم وسعد مرسي أحمد) على أنها "تلك العلوم الاجتماعيّة المبسّطة والمعدّلة لأغراض تربويّة وهي المصدر الذي تلجأ إليه الموادّ الاجتماعيّة في استقصاء المعلومات المناسبة للتلاميذ". (عبد اللطيف إبراهيم وسعد أحمد، 1977، ص20).

يلاحظ من هذا التعريف ارتباط الموادّ الاجتماعيّة بالعلوم الاجتماعيّة، فالأولى تستقي مضمونها من الثانيّة، والموادّ الاجتماعيّة كما يوضّح التعريف هي علوم اجتماعيّة تمّ اختيارها وتنظيمها من جل تحقيق أهداف تدريسيّة تربويّة.

أمّا (كسوك، Kissock) : فيصفها بأنّها "الميادين المعرفية التي تؤخذ من العلوم الاجتماعيّة والتي تدرس في جميع المراحل التعليميّة". (Kissock, 1981, p10).

يتّفق هذا التعريف مع سابقه في كون الموادّ الاجتماعيّة مستقاة من العلوم الاجتماعيّة، وقد تمّ اختيارها من أجل تنميّة معرفة وقدرات ومهارات وقيّم المتعلمين التي يواجهونها في حياتهم من أجل حلّ مشكلات هذه الحياة.

ولقد عرّفها كل من (حنا، Hanna وكيلين، Qullen) على "أنها تلك الموضوعات التي ترتبط مباشرة بتنظيم المجتمع البشري وتطويره، وبالإنسان كعضو فعّال في هدا المجتمع"، يتفق هذا التعريف تماماً مع التعريف الذي ورد في تقرير اللجنة الأمريكيّة سابق الذكر.

أمّا (رالف بريستون، Ralph Preston) فيعرفها على "أنها أجزاء العلوم الاجتماعيّة التي تمّ اختيّارها لأهداف تدريسيّة".

ويتفق معه كل من (ادجار ويزلي، Edgar Wesly وستانلي رونسكي، Stanley Wronski مع برسيتون، Rsithon) في رأيه السّابق من حيث أنّ الدّراسات الاجتماعيّة قد صمّمت في الواقع لتحقيق أغراض تدريسيّة، ولكنهما أضافا إلى "أنها تشتمل على أجزاء أساسيّة من السلّوك البشري ووسائل البحث والاستقصاء التي تمّ اختيارها واستخدامها في المدارس أو في موقف تعليمي مشابه".

وقد عرّف (وليم ريجان، William Ragan وجون مكاولي، John Mcaulay) الدّراسات الاجتماعيّة على"أنها ذلك الجزء من المنهج المدرسي الذي يتحمّل المسؤوليّة الأساسيّة لمساعدة التلاميذ في تنميّة مفاهيم ومهاراتهم واتجاهاتهم لحياة ناجحة ونشطة في المجتمع الدّيمقراطي". (جودت سعادة، مرجع سابق، ص31-32).

ويعرّفها (سليمان محي الدين فتوح ومحمد شركس) على أنها "ذلك الموضوع الذي يعتني بدراسة الإنسان وعلاقاته وتفاعله ونشاطه في الماضي والحاضر والمستقبل داخل البيئة التي يعيش فيها ووطنه الذي ينتمي إليه وقوميّته، ويتفاعل الإنسان مع تلك الظروف ويعمل على استغلالها وتحسنينها من خلال ما يضيفه من اختراعات وابتكارات تساعده على رفع مستوى المعيشة". (سليمان فتوح ومحمد شركس، 1997، ص13).

أمّا (أحمد حسين اللقاني) فيقول أنها "ذلك الجزء من المنهج المدرسي المرتبط بالإنسان في علاقاته، وتعامله الفعّال مع البيئة البشريّة، وهي تساعد التلاميذ على أن يكونوا أعضاء صالحين في المجتمع بما ينتهي إلى دعم النمو الاجتماعي والاقتصادي الوطني، وهذا مرتبط بتنميّة المواطنة والمسؤوليّة لدى التلاميذ عن طريق المعارف والمهارات والاتجاهات والقيّم وطرق التفكير الضّروريّة اللّازمة لتلك الموّاطنة". (أحمد اللقاني، 1999، ص18).

ولقد طرح (جون ميخائيل John Michail) تعريفًا شاملًا للدّراسات الاجتماعيّة على أساس أنها "ذلك البرنامج الذي يتضمّن دراسة العلاقات الإنسانيّة التي تبدو مهمة لتعليم التلاميذ، وتهدف بصورة أساسيّة إلى تنميّة الموّاطنة المسؤولة عنهم عن طريق تزويدهم بالمعارف وطرق التفكير والمهارات والاتجاهات والقيّم الضّروريّة لذلك، ويهتم التدريس في هذا البرنامج بالتفاعل بين النّاس والبيئة الطبيعيّة والبشريّة من حولهم بينما يعمل التلاميذ فيه على التأكيد من التفاعل البشري لتحديد العلاقات بين الإنسان والأرض والإنسان والقوانين، والإنسان والقيّم، ويشمل محتوى هذا البرنامج موضوعات دراسيّة، وطرق التدريس، مستنبطة من مبادئ العلوم الاجتماعيّة وغيرها من

العلوم ذات الصّلة، من أجل دراسة موضوعات ومشكلات مختارة". (جودت سعادة، مرجع سابق، ص37-38).

من خلال التعاريف السّابقة للدّراسات الاجتماعيّة نجد إنّ غالبيّة أراء المختصّين اتفقت على أنها تلك الإجراءات من المنهج الدّراسي التي تمّ اختيارها من ميادين العلوم الاجتماعيّة وتمّت صيّاغتها لتحقيق أهداف تدريسيّة أهمّها، تكوين الموّاطن الصّالح والفعّال في المجتمع القادر على صنع القرار، وتقييم الأمور دون تأجيل اتخاذ القرارات المهمّة التي تحتاجها المشكلات الملحّة بشكل فوري وعاجل، حيث يعمل على استغلال الظروف المحيطة وتحسينها من خلال ما يضيفه من اختراعات وابتكارات تساعده على رفع مستواه، ومن خلال التفاعل في الماضي يكون موضوع التاريخ ومن خلال تفاعله مع الموضوع الرّاهن يكون موضوع الجغرافيا من جهة والتربيّة القوميّة من جهة أخرى.

2- أهميّة الموادّ الاجتماعيّة:

تسهم الموادّ بما فيها من طبيعة اجتماعيّة، وإمكانات متعدّدة في إعداد جيل من النّاشئة ليكونوا أفرادًا نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه وتعريفهم بحقائق التطوّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة بالبيئات الخاصّة والبيئات الحضاريّة المختلفة.

وإذا كان لجميع المناهج الدّراسيّة بعض الأهداف التربويّة ذات الطبيعة الاجتماعيّة، إلاّ أنّ ميدان الموادّ الاجتماعيّة له النّصيب الأوفر من هذه الأهداف التي تبدو أهمّيتها من خلال ما ذكره. (جودت سعادة، 1990) :

1- تعتبر الموادّ الاجتماعيّة منبع التعلم الاجتماعي والتربيّة الاجتماعيّة والتي يمكن من خلال دخول الفرد المتعلم إلى الحياة الاجتماعيّة، فيمثلها عن طريق تشريبه عادات وتقاليد مجتمعه.

2- تساعد على تبصير الفرد المتعلم بوضعه في الزّمان والمكان الذي يعيش فيه ودراسة الحاضر في الماضي القريب والبعيد، بقصد تلمّس المؤشّرات وإسهامات الماضي في تشكيل الحاضر والبحث في كيفيّة جعل المستقبل أكثر قبولاً وتطوّرًا.

3- تزيد من اهتمام التلاميذ بكثير من المشكلات الاجتماعيّة الحاضرة والاتجاه نحو المشركة الواعيّة فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديّات.

4- تساعد على فهم الضّوابط الاجتماعيّة من خلال التعرض لدراسة النّظم الحكوميّة وقوانين الهيئات والمؤسّسات الاجتماعيّة والتعرّف على عادات وتقاليد وقيّم المجتمع المتعارف عليها.

5- تساعد على تنميّة مهارات التفكير العلمي ومساعدة التلاميذ على فهم التعميمات القائمة على الاستدلال وفرض الفروض العلميّة.

6- تعدّ مسؤوليّة مباشرة عن تنميّة الحساسيّة الاجتماعيّة والسّلوك الاجتماعي السّليم للطلاب وتقدير كفاءتهم وحقوقهم ومشاركتهم في شعورهم والتآخي والتعاون فيما بينهم، وتحمّل المسؤوليّة والاعتماد على النّفس وضبطها (المرجع السّابق، ص42).

أمّا (محمد السّكران، 2002) فيبرز أهميّة هذه الموادّ في كونها:

7- تساعد على فكرة التفاهم العلمي، وتنميّة النّظرة العالميّة التي تقوي الرّوح القوميّة وتدعمها.

8- تؤكّد على نظام القيّم الاجتماعيّة في المجتمع وتعمل على تمثيله قولاً وفعلاً.

9- تؤكّد على دور التربيّة في حلّ كثير من المشكلات البيئيّة والمحافظة على توازنها.

10- تعمل على إدراك الأدوار التي قام بها وطنه في الماضي والحاضر وتأثيرها الحضاري وتعاونها في حلّ مشكلات العالم السّياسيّة والاقتصاديّة ومناصرة الشّعوب التي تطالب بحقوقها من أجل نيل الاستقلال.

11- تساعد على تنميّة قدرة التلميذ على النّقد والتحليل والمقارنة، ووزن الأدلّة، وإصدار الأحكام والمقارنات". (محمد السّكران، 2002، ص23).

وتضيف (الفتلاوي، 2004) قائلة أنّ: "للموادّ الاجتماعيّة مكانة بارزة في المناهج الدّراسيّة في مختلف المراحل الدّراسيّة من الابتدائي إلى الإعدادي فالثانوي، لما لها من أهميّة وأثر فعّال في إعداد الجيل ثقافيّاً وعلميّاً ومهنيّاً ولجعلهم أعضاء نافعين لمجتمعهم وأمّتهم وللبشريّة جمعاء". (سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص22).

من خلال كل ما سبق ذكره تبرز أهميّة تدريس الموادّ الاجتماعيّة وإدراجها ضمن المنهاج الدّراسي العام، وفي مختلف المراحل التعليميّة، كونها تنمّي التفكير النّاقد لدى المتعلمين من خلال مساعدتهم على فهم المشكلات المحيطة والمساهمة في وضع الحلول والمقترحات لمعالجتها، كما تعودهم طرق البحث والاستقصاء، إضافة إلى أنها تغرس فيهم وتنمّي الأخلاق السّاميّة مثل التضامن والتسامح وتفرز الولاء والإخلاص للوطن، وتشجّع في أنفسهم الانفتاح على العالم الخارجي من خلال تقوية رغبتهم في التعايش السّلمي والسّلام العالمي، ومن ثمّ تكمن خطورة عمل مدرّس الموادّ الاجتماعيّة وأهميّة إعداده وتكوينه وهذا ما سنتناوله لاحقًا.

3- أهداف الموادّ الاجتماعيّة:

من خلال إبراز الموادّ الاجتماعيّة يمكن للدّارس تحقيق أهدافها، وهي أهداف متعلقة بنموّ المتعلم في مختلف جوانب شخصيّته، ومتصلة بمجمعه ويمكن تحديدها فيما يلي:

1- تنميّة روح الاعتزاز بالوطن و الولاء له مع إيجاد عاطفة قويّة تربط المتعلمين بأمتهم وتدفعهم للعمل وبذل الجهد والتضحيّة للنهوض بها.

2- تمكين المتعلم من اكتساب الاتجاهات الايجابيّة لتحقيق سلامة الأمّة والوطن والنّفس ومنها حسن ممارسة الحريّة، وتحمل المسؤوليّة والاعتماد على النّفس، وتقدير جهود المجتمع والدّولة في المجالات المختلفة، والتحلي بالأخلاق والصّفات الحميدة... إلخ.

3- تنميّة الإحساس بمشكلات البيئة البشريّة والطبيعيّة وتهيئة المتعلمين للإسهام في حلها.

4- بثّ روح التعاون وضرورة العمل بها والإقدام للتعاون مع شعوب العالم لتحقيق الرفاهيّة والسّلام والإخاء.

5- تنميّة مهارات التفكير النّاقد العلمي في القدرة على التمييز بين الرّأي والحقيقة والقدرة على إجراء المقارنات واستخلاص أوجه الشّبه والاختلاف... الخ.

6- إكساب المتعلمين مهارات الاتصال الجماعي ومنها مهارة احترام الآخرين والعمل الجماعي، وضبط النّفس، وتقبّل النّقد وتحمّل المسؤوليّة، والتكيف الملائم مع الجماعة، وحسن الحديث وحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين ومناقشتهم في الأوضاع الاجتماعيّة والمساهمة في حلها.

7- تنميّة القدرات الخاصّة بمتابعة الأحداث على مختلف الأصعدة ببصيرة وفهم والقدرة على إبداء الرّأي.

8- تنميّة مهارات توظيف المعارف النّظريّة في الحياة اليوميّة ومواقفها، وفي إصدار الأحكام موضوعيّة بالنّسبة للأحداث السّيّاسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة التي تجري من حولنا.

9- تزويد المتعلمين بالمعرفة التي تعين على فهم وإدراك التطوّر الذي شمل الحياة في مختلف ظواهرها قديماً وحديثاً... الخ. (المرجع السّابق، ص20-22).

10- حصول التلاميذ على حقائق ومعلومات جغرافيّة وتاريخيّة تتناسب ومستواهم العقلي.

11- تنميّة الرّوح الوطنيّة والتضحيّة من أجل الوطن وتنميّة الحساسيّة الاجتماعيّة وتفضيل مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد.

12- تجميع طاقات الشّباب في بناء الأمّة، وإيجاد صيغ من التعاون بين البيت والمدرسة وسائر المؤسّسات الاجتماعيّة والإعلاميّة لتربيّة الشّباب تربيّة سليمة.

13- تعويد التلاميذ على التفكير العلمي وتدريبهم على التغيير والتجديد في ضوء المتغيرات السّريعة في البيئة و المجتمع.

14- ضرورة التعاون مع الشّعوب الأخرى، لأنّ الحضارة حصيلة جهود إنسانيّة مشتركة، والعمل الجماعي على بنائها واستمرارها لصالح شعوب العالم أجمع. (مرشد دبور وإبراهيم الخطيب، 2001، ص25-26).

4- العلاقة بين الدّراسات الاجتماعيّة والعلوم الاجتماعيّة:

تعتبر الدّراسات الاجتماعيّة من أكثر ميادين المنهج الدّراسي غموضًا لدى العديد من النّاس، ولعل هذا الغموض يرجع سببه إلى عدم الفهم الجيّد لحقيقة العلاقة القائمة بينها وبين العلوم الاجتماعيّة، ذلك لأنّ هناك أوجه تشابه وأوجه تباين بينهما، وقبل توضيح ذلك التشابه والاختلاف حريّ بنا تقديم بعض التعريفات للمختصين في ميدان العلوم الاجتماعيّة.

تعرّف لجنة المناهج في ولاية كاليفورنيا المناهج بأنها "تشكل ميادين أو مجالات المعرفة التي تهتمّ بالمجتمع الإنساني، وخصائصه المتعدّدة، ويتميز كل ميدان من هذه الميادين بالموضوعات والمعلومات التي تتضمن عمليّة التخصّص في تنظيم واسع يدعى العلوم الاجتماعيّة، والتي تشمل علم الإنسان (الأنثروبولوجيا) وعلم الاقتصاد وعلم السّياسة وعلم الاجتماع وعلم التاريخ وعلم الجغرافيا".

ويتفق (جيمس سميث، James Smith) في تعريفه للعلوم الاجتماعيّة مع تعريف لجنة المناهج في كاليفورنيا بقوله: "أنها مجموعة من المعارف التي جمعها الإنسان من حيث دراساته في الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا والأنثروبولوجيا والسّياسة".

وتتلخص نظرة كل من (إيهمان، Ehman ومهلنجر، Mehlinger وجون باترك، Johan Patrick) للعلوم الاجتماعيّة على أنها القاعدة المعرفيّة التي تستند عليها الدّراسات الاجتماعيّة منها المعلومات المطلوبة".

ويصنف (استيقان، Estvan) في أنها تتمثل في "أعمال الباحثين والعلماء لتطوير المعارف في ميادين التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والاجتماع والسّياسة والأنثروبولوجيا" (جودت سعادة، مرجع سابق، ص33-34).

ومن خلال هذه التعريفات للعلوم الاجتماعيّة والتعريفات السّابقة للدّراسات الاجتماعيّة يمكن تحديد أوجه الشّبه والتباين بينهما في الآتي:

4- 1- أوجه التّشابه: ويمكن تحديدها في النّقاط الآتيّة:

1- اتفاق رأي الكثير من المهتمين في تعريفاتهم للدّراسات الاجتماعيّة على أنها علوم اجتماعيّة صيغت بطريقة تحقق أهدافاً تدريسيّة معيّنة.

2- كلاهما يتناول النّشاط البشري في مجالات التاريخ والجغرافيا والسّياسة... الخ.

3- اهتمام كل منها بالعلاقات أو الروابط الإنسانيّة والتركيز حول علاقة الإنسان بأخيه الإنسان من جهة وعلاقته بالبيئة المحيطة به من جهة أخرى.

4- اهتمام كل منها بالتنوّع في النّشاطات التي يقوم بها الإنسان من أجل تحقيق حاجاته وغاياته المختلفة.

4- 2- أوجه الاختلاف: بالرّغم من وجود تشابه بين الدّراسات الاجتماعيّة والعلوم الاجتماعيّة، إلا أنّ هناك نقاط اختلاف بينهما نوجزها في ما يلي:

1- إن حجم ومجال العلوم الاجتماعيّة أكثر اتساعاً منه في الدّراسات الاجتماعيّة، وذلك راجع لعمقها وعراقتها وقدمها، وكثرة الأبحاث التي أجريّت عليها قديماً وحديثاً، غير أنّ الثانيّة حديثة النّشأة نسبيّاً وتقلّ الأبحاث والدّراسات والمؤلفات فيه كثير عن سابقيها.

2- يقوم هدف العلوم الاجتماعيّة على أساس اكتشاف وإيجاد المزيد من المعارف الجديدة، ووصف وشرح وتنقيح أو تعديل المعارف الحاليّة التي تتعلق بالطبيعة البشريّة، وفي هذا الصّدد ينهمك المتخصّصون فيها عن البحث عن المعرفة الجديدة، وإعادة التقييم المستمرّ للشّؤون البشريّة على أساس الاكتشافات الجديدة في مجال المعرفة، أمّا الدّراسات الاجتماعيّة فيقوم هدفها على إيجاد وتنشئة المواطن الصّالح والفعّال في المجتمع، الذي يتعامل بتفكير واع وذكي مع مشكلات ذات صلة قويّة بثقافة المجتمع، والذي يمتلك قدرات من أجل نقد وتطبيق المعلومات والمهارات المستمدة من العلوم الاجتماعيّة بفعاليّة عاليّة.

3- الأهميّة التي تلقاها الدّراسات الاجتماعيّة على صنع التلاميذ للقرار السّليم المتعلق بالمشكلات التي تواجههم في الحياة، فبينما تؤجّل العلوم الاجتماعيّة إعطاء نهاية أو خاتمة لأيّ دراسة، نجد أنّ الدّراسات الاجتماعيّة تساعد المواطن أو التلميذ على طرح بعض الأسئلة الخاصّة والعامّة التي تقود إلى الخاتمة.

4- تتميّز الدّراسات الاجتماعيّة عن العلوم الاجتماعيّة في مدى اهتمامها بتقييم الأمور وتقديرها وتتطلب مسؤوليّة صنع القرارات الاجتماعيّة من الفرد، التعرّف على القيّم والحقائق ذات الصّلة، وروابط هذه الحقائق بالتقييم. (المرجع سابق، ص38-43).

5- العلوم الاجتماعيّة تصلح للدّراسة الجامعيّة إذ أنها تبحث في العلوم والحقائق كافيّة لذاتها، فهي مجال الدّراسة العلميّة الأكاديميّة، في حين الموادّ الاجتماعيّة تصلح للدّراسة في المرحلة الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة، حيث اختيرت بعض المعلومات والحقائق الاجتماعيّة وبسّطت بأسلوب يلائم استعدادات التلاميذ وقدراتهم في هذه المرحلة، ويحقق الأهداف المنشودة. (مرشد دبور وإبراهيم الخطيب، مرجع سابق، ص14).

من خلال ما سبق ذكره من أوجه التشابه والاختلاف بين العلوم الاجتماعيّة والدّراسات الاجتماعيّة نكتشف العلاقة الرّابطة بينهما كونهما تكمّلان بعضهما البعض، حيث تعتبر الأولى مصدراً أساسيّاً لمحتوى الثانيّة وخاصة في مجال اختيار المفاهيم والتعميمات وطرق البحث، وأنّ الأسس الاجتماعية لتخطيط مناهج الدّراسات الاجتماعيّة تستمدّ بياناتها من العلوم الاجتماعيّة ذات الصّلة بالقيّم والتراث، كعلم الاجتماع والسّياسة والأنثروبولوجيا، أمّا أسس التسميّة فتستمدّ بياناتها من العلوم ذات الصّلة بالتعليم والنّمو وأساليب التدريس... وأكثر العلوم الاجتماعيّة تحقيقاً لهذا الغرض هو علم النّفس بمختلف فروعه.

5- فروع الموادّ الاجتماعيّة:

رغم كون الموادّ الاجتماعيّة متشابهة من حيث موضوعها العام، إلاّ أنّ كل مادّة تعنى بدراسة العلاقات الإنسانيّة، وما ينجم عنها من مشكلات من جوانب وأبعاد معيّنة، وهذا ما سيتضح من خلال التعريف بكل فرع من الفروع على حدا وبيان المواضيع التي يتناولها:

5- 1- التاريخ: إنّ موضوع التاريخ يتناول تطوير العلاقات بين الإنسان وبيئته الاجتماعيّة والطبيعيّة والنتائج التي تترتب على هذا التطوّر عبر العصور التاريخيّة، ويعتبر ركناً هاماً في بناء الوطن، ويغذّي أفراده بالوعي الجماعي ويدعم شعورهم بالكرامة الوطنيّة، وقد قال (جوزيف برستلي، Joseph Brsteli): "إنّ التاريخ هو الذي يكوّن رجل الدّولة القادر والموّاطن الصّالح".

فالتاريخ إذاً حسب (عبد اللطيف إبراهيم) "يعني علاقة الإنسان وسلوكه متتبعاً نشأتها والنّتائج التي ترتّب عنها هذا التطور، ويلقي أضواء من الماضي على ما هو كائن في الحاضر

من هذه العلاقات والمشكلات والسّلوك، ويبرز في كل هذا أدوار البطولة والقيّادة وجهاد الشّعوب". (عبد اللطيف إبراهيم وسعد أحمد، 1968، ص17).

كما أنّ التاريخ هو "سجل الخبرات البشريّة أو نواحي النّجاح والفشل التي أدركها الإنسان في التغلب على مشكلاته الأساسيّة على مرّ العصور، إذ يتتبع قصة الإنسان من حيث نشأته وتطوّره الثقافي والاقتصادي والعلمي والاجتماعي ومشكلاته". (مرشد دبور وإبراهيم الخطيب، مرجع سابق، ص10).

والتاريخ هو الصّورة الفكريّة للحضارة ومؤشّر نشاط الفكر الإنساني في ماضيه منذ أن بدأ يعبر عنه وجوده بما حفره على الصّخور في الكهوف والمغارات حتى ارتقى عالم الالكترونيات والحاسوب والإنترنت، فهو يهدف إلى إعادة تمثيل الحيلة البشريّة كما هي، وإعادة رسم مظاهر النّشاط الفكري بتطوّره وتقدّمه وتتبع مراحل هذا التطوّر وتفاعلها، فهو أصدق مرآة تعكس حياة الأفراد والجماعات والشّعوب والأمم، وهو اللوحة الشّاملة للمجتمع الإنساني التي تمكننا من الاستفادة من تجارب الإنسان في الماضي، وهو حوار بين الماضي والحاضر والمستقبل، وحوار بين الأجيال باعتباره ذاكرة العصور التي تناقلوها.

ومن هذا المنطلق فالتاريخ يعني بمعرفة ماضي البشريّة من خلال تناوله لنشاط الإنسان وتفاعله مع البيئة المحيطة به من خلال علاقاته وأنظمته ونشاطاته، وما نتج عن هذا التفاعل من خبرات سيستفيد منها الجيل الذي يليه، وهو عامل أساسي في الوعي بوجودنا حسب مقتضياتنا وحاجاتنا وإمكانيّاتنا.

وتكمن أهميّة إدراج هذه المادّة في المناهج التعليميّة المختلفة لشتى المراحل في كون "درس التاريخ يظهر للتلاميذ كيف أنّ الآباء والأجداد قد بذلوا الجهد العظيم، وبطولات عبر الأجيال والسنين الطويلة لبناء الوطن، وحسن تكوينه، والمحافظة على استقلاله وسلامته وحريّته، وإنّ من واجب كل موّاطن أن يعرف تاريخ هؤلاء الأبطال العظام وعظيم تضحيّاتهم، لترك هذا الإرث العظيم، لنا ولأولادنا من بعدنا، فيشعر التلميذ بعاطفة التضامن مع هؤلاء الأجداد، ويحاول تقليدهم للحفاظ على هذا الإرث العظيم، ومحاولة خدمته، والعمل على دوام رفعته، فتنموّ الرّوح الوطنيّة عند التلاميذ، ويتشرفون بالتشبه بالخيّرين من أجدادهم رجال التاريخ وعظمائه وعلمائه" (عبد الحميد فايد، 1981، ص282).

كما أنّ التاريخ "ينمّي في ناشئتنا الرّوح الوطنيّة والمحبّة الإنسانيّة، ويفتح أمام الفكر مجال التعليق والاستنتاج وإصدار الأحكام، ويزوّدنا بالمبادئ الخلقيّة، وغير ذلك من الأهداف التربويّة القيّمة، إلى جانب هذا الهدف الأساسي العلمي، من تعليم التاريخ والإطلاع على حقائقه، كسجل لتطور المجتمعات البشريّة، وإعداد جيل صالح من المواطنين النّاجحين في خوض معارك الحياة، بشكل يحقق لأنفسهم ولمجتمعاتهم وللإنسانيّة السّعادة والرّقي والتقدّم". (المرجع السّابق، ص284).

ولتحقيق ذلك وجب على مدرّس هذه المادّة "الوقوف على المعنى والمغزى من الدّروس المستفادة مما حققه السّابقون من نجاحات وفشل، حتى يمكن تحديد اتجاهات المستقبل، وفي ذلك دراسة تنبؤيّة ترصد الواقع وتنظر إلى جذوره استشرافاً بالمستقبل". (أحمد اللقاني، مرجع سابق، ص20-21).

وقد ظلّ ينظر إلى التاريخ لفترة طويلة على أنه مجرد بحث في الماضي أو تدوين أحداثه إلى أن أثبتت التطورات المتلاحقة أن عملية الكشف عن الماضي لا تتم بصورة تلقائية، وإنما تتم عن طريق التقصي والبحث والتحليل.

وعليه " لم يعد ينظر إلى التاريخ على أنه مجرد نقل الماضي وتدوينه بل أصبح ينظر إليه على أنه علم يربط الماضي بالحاضر بقصد توضيحه والبحث المنهجي العلمي عن الحقائق، وتفسير أصول المشكلات والأحداث التاريخية باستخدام التفكير التحليلي الناقد وربط المستقبل بالحاضر عن طريق دراسة اتجاهات التطور والتقدم " .(مراد وسليمان وآخرون،2009 ،ص 47).

يتضح مما سبق أن لمادة التاريخ دوراً هاما في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين استناداً إلى توافق التاريخ كعلم مع طبيعة التفكير الناقد وانطلاقاً مما يتطلبه البحث في التاريخ من امتلاك مهارات التفسير والتحليل وإرجاع الأحداث إلى أسبابها الحقيقية، وتمحيص الجوانب المتعلقة بالموضوع جميعها لتقويمها، وإصدار أحكام، واتخاذ قرارات بخصوصها، وهي جميعها تمثل مهارات رئيسة في التفكير الناقد.

5- 2- الجغرافيا: إنّ دراسة الظواهر الطبيعيّة وعلاقة الإنسان بمحيطه وبيئته هي ما يتناوله علم الجغرافيا، والذي يعتبر مكوّناً أساسيّاً للتربيّة من خلال المساعدة على حلّ المشكلات وتنميّة البعد المكاني لدى التلاميذ وتوضيح العلاقات الموجودة بين الإنسان والمعطيات الطبيعيّة والبحث عن قواعد تنظيم الإنسان واستفادته من موارد محيطه والحفاظ على بيئته.

فالجغرافيا هي "علم دراسة سطح الأرض باعتبارها سكن الإنسان، أي دراسة الأرض وما عليها من ظواهر طبيعيّة وعلاقات التأثير والتأثر بينها وبين الإنسان، وهي تعني بدراسة محاولات الإنسان لمواجهة مشكلات البيئة الطبيعيّة واستخدامها لخدمته، تغذّي الرّوح الوطنيّة، إذ لابدّ للطلاب من أن يعرفوا وطنهم بنوع خاصّ". (مرشد دبور وإبراهيم الخطيب، مرجع سابق، ص11).

كما تعرّف على أنها "ذلك العلم الذي يهتم بتعريف النّاس بأنفسهم ومحيطهم وبلادهم وكافة أقسام المعمورة من يابسة وأنهار وبحار، وما يكشف حياتهم من علائق زراعيّة واقتصاديّة وبشريّة وسياسيّة وطبيعيّة، وعلى كافة أجزاء هذا العالم والاطلاع على سير هذه الإنسانيّة والعمل على خدمتها ومحبتها والتعاون معها". (عبد الحميد فايد، مرجع سابق، ص271).

كما تعنى بالمشكلات والعلاقات وميادين السّلوك وعلاقاتها بالتفاعل والتأثير المتبادل بين الإنسان وبيئته، وعلى ذلك فالجغرافيا هي أحد العلوم التي تجمع بين المجالين الطبيعي والبشري، لذا لا يمكن عدّها علماً طبيعيّاً قائماً بذاته أو علماً إنسانيّاً بحتاً ولذلك فهي تنقسم إلى قسمين هما:

- **الجغرافيا الطبيعيّة:** تهتمّ بدراسة المظاهر البيئيّة التي تحيط بالإنسان والتوزيع المكاني للظواهر الطبيعيّة.
- **الجغرافيا البشريّة:** تهتم بدراسة مدى تأثير الإنسان ببيئته وما يتمخض عن هذا التأثير والتفاعل من علاقات ومشكلات". (سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص19).

وانطلاقاً من المبادئ العامّة الفكريّة والإنسانيّة والوطنيّة والاجتماعيّة للمجتمع الجزائري، يمكننا تحديد الأبعاد الكبرى التي تتكفل بها مادّتا التاريخ والجغرافيا على مستويات عدّة تتمثل في ما يلي:

أ- **على المستوى الوطني:** يعمل التاريخ والجغرافيا على تكوين المواطن:

- المعتز بوطنه الجزائر والانتماء إليه والالتزام بقضايا والتطلع على طبيعة بلاده وخصائصها الطبيعيّة والبشريّة، بما من شأنه أن يجعله فعّالاً في مجتمعه محافظ على موارد بلاده.
- المعتز بهويّته ومركّباتها (الإسلام، العروبة، الأمازيغيّة) والالتزام بها.
- المتمثل بتراثه الرّوحي النّابع من الإسلام والمتمسّك بالقيّم والأخلاق الإنسانيّة.
- المستوعب لتاريخه الوطني الجامع بعيداً عن الجهويّة الضّيّقة، والمدرك للمجال الجغرافي لبلاده وإمكاناته الاقتصاديّة ومكانته الإقليميّة والعالميّة.

– العمل على توطيد روح التضامن والتسامح والسّلام في الذّات وفي العلاقات بين الأفراد وفي العلاقات الاجتماعيّة والوطنيّة.

وبالتالي فإنّ المناهج الدّراسيّة ترمي إلى تحقيق أهداف تربيّة المواطنة في التلاميذ، لذلك فهي تتدرج ضمن مناهج الدّراسات الاجتماعيّة كوحدات مستقلة في المرحلتين الابتدائية والإعداديّة، وكمفاهيم مدمجة ضمن مناهج الأدب العربي والعلوم الإسلاميّة وبعض أدبيات اللغات الأجنبيّة في مرحلة التعليم الثانوي.

ب– على المستوى الفكري والإنساني: يحقق كلّ من التاريخ والجغرافيا المبادئ التاليّة:

– الإيمان والالتزام التي تحترم الإنسان وتعطي مكانة للعقل وتحثّ على العلم والعمل والأخلاق.

– الالتزام بالثقافة الوطنيّة وبوجوب الانفتاح على الثقافات العالميّة والقيّم الإنسانيّة وعلى مستجدّات العصر والمشاركة الايجابيّة في تطوير هذه الثقافات.

– الإيمان والالتزام بأنّ الجزائر وطن للحريّة والدّيمقراطيّة والعدالة التي يكرّسها الدّستور وتعدّدها قوانين الجمهوريّة ونصوصها.

ج– على المستوى الفردي: يهدف كل من التاريخ والجغرافيا إلى تنميّة قدرة الفرد على:

– تحقيق الذّات وتحمّل المسؤوليّة.

– الالتزام الأخلاقي والتعامل مع الآخرين بروح الموّاطنة المسؤولة والمشاركة الإنسانيّة وذلك من خلال تنميّة المجالات الثلاث لشخصيّة المتعلم.

http://www.de-oran.men.dz./reforme20du20système/histoire.htm – 440k janvier 2007.

5– 3– التربيّة المدنيّة (الوطنيّة): تعتبر التربيّة المدنيّة أو الوطنيّة أو القوميّة من المواد التعليميّة الأساسيّة في المدرسة، كونها تهتم بتكوين الفرد تكويناً حضاريّاً، وأنها تهتم أكثر بالجانب السّلوكي، له فهي تعمل على إعداده للحياة المدنيّة تؤهله للعيش كمواطن صالح يشعر بالمسؤوليّة المدنيّة والوطنيّة، كما تكوّنه ليتمكّن من حل المشاكل والتكيف مع الوضعيّات التي تواجهه في حياته اليوميّة، والتعامل إيجابيّاً مع المحيط الذي يعيش فيه والاندماج في المجتمع.

فالتربيّة الوطنيّة هي "التربيّة التي تهدف إلى إعداد النّشء في المجتمع الذي ينتمون إليه إعدادًا يمكنهم من الوعي الكامل بواجباتهم وحقوقهم، ويمكنهم من التكيف مع مجتمعهم حسب عادات ذلك المجتمع وتقاليده، وقيّمه ومعتقداته، مع تنميّة الشّعور بالموّاطنة، وتزويدهم بالمنهج العلمي من النّقد وتقدير المواقف وحلّ المشكلات". (محمد حجازي، 1975، ص362).

كما أنها "عالم يعالج حاضر النّظم الاجتماعيّة، والنّظم السّياسيّة، والنّظم الحكوميّة، وأنواع العلاقات بين الأفراد، وبين الفرد والجماعة، وبين المواطن والعالم الخارجي". (تركي عمامرة، 1989، ص369).

وتعرّف كذلك بأنها "تختص بدراسة التنظيمات الحكوميّة المختلفة وأساليب الإشراف عليها، وتسعى إلى جعل الإنسان يشعر شعوراً حقيقيّاً بذلك المحيط الاجتماعي، الذي يمارس الحياة فيه، الأمر الذي يشارك في تنميّة إحساسه بضرورة التضامن والتعاون مع الآخرين والذين يشاركونه الحياة في المحيط الاجتماعي، الذي هو ليس بيئة محليّة، ولكنّ المقصود هو البيئة الإنسانيّة، بمعناها الواسع وأبعادها الفكريّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، مما يجعلها تتسع لتشمل الكون كله، من خلال ذلك تسعى التربيّة الوطنيّة إلى إعداد الموّاطن الصّالح ليكون صالحاً عن طريق إحساسه بأنّ هناك ما يسمى بالقوميّة المشتركة من خلال وحدة التاريخ والثقافة والمصالح والتقاليد والآلام والآمال والتطلعات نحو وطن واحد متكامل مساير لعصر العلم والتكنولوجيا". (أحمد اللقاني وآخرون، د.ت، ص17).

كما أنها المادّة التي من خلالها "يتفاعل الإنسان مع مجتمعه، وما يقدّمه له مجتمعه من خدمات في المحيط الأسرة إلى يعيش فيها، والمجتمع الذي ينتمي إليه والوطن الذي هو جزء منه، وما ينشأ عادة من تلك العلاقات من أنظمة وقوانين وتشريعات تهدف أولاً وأخيراً لخدمة الفرد والمجتمع". (سليمان فتوح، محمد شركس ، مرجع سابق، ص14-15).

لقد تعدّدت أهداف هذه المادّة واختلفت الآراء حولها، حيث يرى البعض أنها تقود المواطنين للاشتراك الفعّال في المجتمع الدّيمقراطي، في حين يرى آخرون أنها تعمل على توجيه طاقات الشّباب نحو المشاركة البناءة في العمل داخل المجتمع المحلي، وتدريب القيّادات، وتقويّة الحساسيّة لدى التلاميذ والمواطنين نحو المشكلات والقضايا الإنسانيّة، وتدعيم الثقة في النّظم السّيّاسيّة.

ويمكن تحديد أهداف هذه المادّة على المستويات الآتيّة: الاجتماعي -الوطني -الاقتصادي -البيئي والصّحّي.

أ- في المجال الاجتماعي:

- فهم المقوّمات الأساسيّة التي يرتكز عليها المجتمع الجزائري وصيّانتها.

– معرفة قواعد الحياة المشتركة في ظلّ احترام القانون ورأي الأغلبيّة والتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه الفرد.

– اكتساب الدّافعيّة للمساهمة في الحياة المدنيّة عن وعي واقتناع، في ظل التسامح والتعاون والتضامن واحترام الآخرين.

– التعبير عن المواقف الشّخصيّة بشجاعة وموضوعيّة.

– الشّعور بالمسؤوليّة الفرديّة والجماعيّة وتحمّلها.

ب– في المجال الوطني:

– حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه، والدّفاع عنه وصون وحدته وثوابته وسيّادته.

– معرفة آليّات سير المؤسّسات المحليّة والوطنيّة والإقليميّة والعالميّة.

– معرفة حقوق الإنسان وممارستها على أساس المبادئ والقيّم التي يقوم عليها المجتمع في ظل النّظام الجمهوري والدّيمقراطي.

– اكتساب قواعد النّقد الموضوعي، وممارستها في الاستدلالات وإصدار الأحكام واتخاذ القرار.

ج– في المجال الاقتصادي:

– فهم النّظام الاقتصادي للبلاد وتنميّة روح التطلع إلى المشاركة في بنائه.

– حب العمل وإتقانه وتقدير العاملين.

– الحرص على اكتساب العلم والتكنولوجيا.

د– في المجال البيئي والصّحّي:

– التفاعل الإيجابي مع المحيط بالمحافظة على البيئة وحمايتها.

– ممارسة قواعد الصّحة في الحياة اليوميّة.

http://www.de-oran.men.dz./reforme20du20système/histoire.htm–440
kjanvier 2007

من خلال استعراضنا لفروع الموادّ الاجتماعيّة من حيث تحديد المفهوم والأهداف يمكننا القول أنها تسعى إلى تكوين شامل لشخصيّة الفرد، ويشمل جميع الجوانب الفكريّة والوجدانيّة والاجتماعيّة والسّلوكيّة، حتى يصير مؤهلاً للعيش كمواطن صالح يشعر بالمسؤوليّة المدنيّة والوطنيّة، ويدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات، كما تسعى إلى تكوينه ليتمكّن من حلّ المشاكل والتكيف مع الوضعيّات التي تواجهه في حياته اليوميّة، والتعامل مع المحيط الذي يعيش فيه، والاندماج في المجتمع وكل ذلك يتحقق من خلال تنميّة القيّم لديه كالتعاون والتضامن

والتسامح واحترام الآخرين، وتقديم المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة، إضافة إلى إعداده لأداء واجباته نحو أسرته ومجتمعه والمحيط الذي يعيش فيه، وكذا تدريبه على حسن التفكير والتنظيم وهيكلة معارفه.

6- طرق تدريس الموادّ الاجتماعيّة:

لقد رأينا في سابقاً أن طرائق التدريس تمثل عنصرًا هامًّا من عناصر المنهاج الدّراسي ذلك أنها أكثر عناصره تحقيقًا للأهداف، لأنها تحدّد العلاقة بين كل من المعلم والمتعلم في عمليّة التعليميّة، كما تحدّد الأساليب الواجب إتباعها والوسائل الواجب استخدامها وكذا الأنشطة الواجب القيّام بها، وتجدر الإشارة أنه ليس هناك طريقة مثلى تصلح لجميع المواقف، ولتدريس جميع الموادّ، بل أنّ هناك خليط من الطرائق والأساليب التي يستخدمها مدرّس الموادّ الاجتماعيّة في الموقف التدريسي الواحد، وإن كان يظهر لنا استخدامه لطريقة معيّنة، لكنّ الطرائق الأخرى مساعدة ومكمّلة لتلك الطريقة في سبيل تحقيق الأهداف المحدّدة، ومن هذه الطرائق ما يكون قائماً على جهد المدرّس كالإلقاء (المحاضرة) أو قائمة على جهد المدّرس والمتعلم معا كطريقة المناقشة والمشروع، وحلّ المشكلات، والاكتشاف الموّحّد... إلخ.

6- 1- طريقة الإلقاء/ المحاضرة: يعتبر الإلقاء طريقة شائعة في تدريس الدّراسات الاجتماعيّة وغيرها من الدّراسات، وقد اشتق هذا اللفظ من طبيعة ما يجري بين المعلم والتلاميذ من تفاعلات داخل الصّف، حيث تقوم هذه الطريقة على "عرض كميّة كبيرة من المعلومات أو المثيرات خلال الحصّة الدّراسيّة بحيث يبقى الطلاب أثناء المحاضرة مجرد مستمعين أو مشاهدين لمثيرات المحاضرة، ويكون دورهم في غالبيّة المحاضرة سلبيّاً، ويمكن أن تتداخل المثيرات المعروضة بمثيرات داخليّة وخارجيّة تؤدّي إلى تشتت الانتباه". (محمد السّكران، مرجع سابق، ص129).

ونلاحظ أنّ هذه الطريقة لا تثير اهتمامات التلاميذ من خلال المناقشة أو استخدام وسائل تعليميّة تثري الموقف وتحقق التعلم بدرجة مقبولة، فموقف التلاميذ هنا يكون سلبيًّا كونهم يأخذون دور المستمع ولا يستطيعون تركيز انتباههم لفترة طويلة، فهي تحتاج إلى مدرّس يجيد أساليب اللغة والتمثيل والتشخيص والتوضيح حتى يستمرّ في شدّ انتباه التلاميذ.

6- 2- طريقة الحوار: ويطلق عليها المختصون اسم الطريقة السّقراطيّة في التدريس وهي من خلال اسمها "تقوم على الحوار بين المعلم والتلميذ، هذا الحوار في شكل من أشكال المناقشة: السّؤال والجواب من جانب المعلم للتلاميذ أو من جانب التلاميذ، أكثر من التذكير وذلك لأنه لا

توجد طريقة تدريس تخلو من الأسئلة... وفي هذه الطريقة قد يصل الطالب إلى حلّ معين للقضيّة أو سؤال ثمّ يقوده المعلم إلى تقويم هذه الحلول التي توصل إليها، وبالتالي صيّاغة أو التوصل إلى حلّ أخر من جانب التلميذ نفسه وهذه خطوة هامّة جدّاً، بحيث يمكن كشف أخطائه للمزيد من البحث والاستقصاء واستمرار الجدل الحواري... كما تتضمّن أسلوب الاستقراء والاستنباط وهما مهمّان بالنّسبة للمتعلم". (أحمد اللقاني وعودة سنينة، مرجع سابق، ص124-125).

ويقصد بأسلوب الاستقراء بأنّه "عمليّة عقليّة يتنقل بها العقل أثناء التفكير من البيانات والحالات المفردة إلى القوانين والقواعد العامّة التي تنظم تلك الوقائع". (قاسم المصري، 2003 ، ص129).

أمّا الاستنباط فيقصد به "العمليّات العقليّة التي ينتقل بها العقل أثناء التفكير من التعميمات والقواعد العامّة إلى الوقائع والأحداث الجزئيّة المفردة". (محمد السّكران، مرجع سابق، ص129).

وتجدر الإشارة أنّ التدريس بهذه الطريقة ونجاحها متوقف على كفاءة المدّرس من خلال قدرته على إدارة الحوار وتوجيه الأسئلة ذات المستوى العالي للتفكير، حيث تكون واضحة وموجزة ومناسبة لمستويات التلاميذ... كما أنّ هذه الطريقة تتطلب جهداً عقليّاً غالباً من الجانبين واليقظة طوال وقت الحصّة والحوار.

6- 3- طريقة حلّ المشكلات : وترجع هذه الطريقة إلى المربّي الأمريكي (جون ديوي، John Dewey) الذي يرى أنّ التّعلم الأفضل يكون عن طريق حلّ المشكلات، ذلك أنّ الفرد يواجه في حياته الكثير من المواقف التي يصعب عليه فهمها وتفسيرها، ومن أجل معرفته بها، يقوم بعدة محاولات أو خطوات للتوصلّ إلى الحلّ، لذا فإنّ هذه الطريقة هي الطريقة العلميّة للوصول إلى النّتائج واقتراح الحلول.

ويعرّفها بعض المربيّن بأنها "طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعيّة والتجربة وجمع المعلومات بحيث يتمّ الانتقال فيها من الجزء إلى الكلّ (الاستقراء) ومن الكلّ إلى الجزء (الاستنتاج) من أجل الوصول إلى حلّ مقبول". (محمد الأبراشي، 1993، ص246).

كما أنها "بيداغوجيّة منهجيّة لتنظيم التعليم، وتحقيق فاعليته، شريطة أن يتوافق مضمون هذا التعلم مع ما سيمارسه، أو يعيشه المتعلم في محيط مجتمعه، وهو ما يتطلب من المدرسة أن توفر الشّروط اللّازمة لتجسيد هذه المقاربة، ومنها وضع المتعلم أمام مشكلات ذات علاقة بحاجاته المهنيّة". (حاجي فريد وجبار عز الدين، 2003، ص30).

ويمكن تلخيص عناصر هذه الطريقة فيما يأتي:

أ- **تحديد المشكلة:** بالمشاركة والتعاون بين المعلم وتلاميذه بما يضمن نشاط التلاميذ وإقبالهم على دراسة المشكلة بشوق وواقعيّة، حيث تكون المشكلة ذات أهميّة مرتبطة بحياة التلاميذ ومناسبة لمستواهم وقدراتهم وأن لا تكون تافهة لدرجة تجعلهم ينصرفون عنها.

ب- **جمع البيانات والمعطيّات والحقائق المرتبطة بالمشكلة:** وذلك برجوع التلاميذ إلى الكتب والمراجع والنّشرات والصّحف والمجلات ذات الصّلة بموضوع المشكلة، أو عن طريق الملاحظة والمشاهدة المباشرة للبيئة المحليّة وظاهراتها المرتبطة بموضوع المشكلة أو عن طريق المقابلات والاستبيانات.

ج- **استخلاص النّتائج:** يتمّ في هذه المرحلة استخلاص النّتائج وإرجاعها لأسبابها لمعرفة الآثار التي ترتبت على النّتائج بعد تحديده، وهذا ما يساعد التلاميذ على معرفة الأسباب المسؤولة عن وجود المشكلة محلّ الدّراسة.

د- **تقديم الحلول الممكنة للمشكلة:** وهي محاولة لتقويم الحلول الممكنة واقتراحها لحلّ المشكلة التي قام التلاميذ بدراستها وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم، حيث يقوم بمناقشة هذه الحلول معهم لمعرفة مدى وصولهم إلى درج الفهم الكافي والوصول إلى أحكام عامّة حول الظاهرة المكوّنة للمشكلة المدروسة.

وما نلاحظه أنّ هذه الطريقة تعتمد على نشاط التلميذ أساساً وإيجابيّته بما يجعل التعلم ذو معنى، وتثير حب الاستطلاع لدى التلاميذ، كما تدربهم على مواجهة المشكلات التي تتحدّاهم في بيئتهم المحليّة والتي تشكل جزءًا من مشكلات مجتمعهم وتعدّ في نفس الوقت جزءًا من موضوعات المقرّر الدّراسي الذي يدرسونه.

6- 4- طريقة المشروع: يعرف المشروع في الحياة العلميّة على أنه "تصميم يزمع الفرد القيام به لتحقيق غرض معين من الأغراض سواء كان بمفرده أو متعاونًا مع غيره". (محمد الأبراشي، مرجع سابق، ص269).

أمّا في مجال التربيّة فتعرف بوحدة الخبرة التي هي "عبارة عن سلسلة من الخبرات التربويّة المنظمة حول غرض التلميذ، ويتم فيها الوصف الكتابي للخبرة التعليميّة كما تحدث في الواقع، وفي هذه الوحدة يقوم بها المتعلم لتحقيق غرض معين وتقوم على التعاون بين جماعة من الطلاب

وتدور حول الحاضر ولا تتقيد بنتائج معروفة مقدما ولذلك تؤدي إلى اهتمامات ومشاكل وأغراض جديدة". (أحمد اللقاني وعودة أبو سنينة، مرجع سابق، ص130).

وترجع هذه الطريقة إلى المربي الأمريكي (وليم كلباتريك، William Kilpatrick) تلميذ (جون ديوي) التي يعرّفها بأنها "سلسلة من النشاط الذي يقوم به فرد أو جماعة لتحقيق أغراض واضحة ومحدّدة في محيط اجتماعي برغبة وحماس" (حلمي الوكيل وحسين محمود، 2005، ص217).

ويتمّ تدريس بهذه الطريقة وفق الخطوات الآتيّة:

أ- **اختيار المشروع** : وفي هذه المرحلة يعمل التلاميذ معا وتحت إشراف المعلم على تحديد الأهداف المراد تحقيقها، وقد تقترح مشروعات عديدة يختار التلاميذ من بينها تبعا لقيمتها التربويّة والاقتصاديّة الممكنة.

ب- **تخطيط المشروع** : حيث يقوم التلاميذ وتحت إشراف المعلم بتحديد الطرق اللازمة لتنفيذ المشروع والبدائل الممكنة ويختار التلاميذ من بينها وتسود في هذه المرحلة روح الدّيمقراطيّة كمبدأ وهدف سام من أهداف التربيّة والتدريس.

ج- **تنفيذ المشروع** : وفي هذه المرحلة يهيئ المعلم الظروف المناسبة والإمكانات اللّازمة لتنفيذ المشروع قدر الإمكان، ويتمّ تنفيذ المشروع بشكل فردي أو جماعي في شكل أفواج مصغرة، ويتمّ تنظيم نتائج العمل في شكل تقرير يعرض لتقويمه.

د- **تقويم المشروع** : حيث يتمّ تقويم المشروع سواء كان فرديّاً أو جماعيّاً في ضوء الأهداف المسطرة سابقاً، والمقترحات المقدمة لإدخالها على المشروع في ضوء نتائجه.

6- 5- طريقة التعلم الاكتشافي: لمّا كان من أهداف الموادّ الاجتماعيّة تنميّة التفكير وأساليب البحث، كانت الحاجة إلى إيجاد طرق وأساليب تساعد على إكساب التلاميذ مهارات التفكير وأساليب البحث لتمكينهم من الاستمرار في التعلم بعد الانتهاء من الدّراسة، لذلك برزت أهميّة التعلّم بالاكتشاف التي من أسسها التركيز على بنية المادّة الدّراسيّة (خصائص، مفاهيم، أفكار أساسيّة) والتي تمكن التلاميذ من الاعتماد على أنفسهم في تحصيل المعرفة من مصادرها.

وتعرّف هذه الطريقة بأنها "أسلوب خاصّ للتعلم على المستوى المدرسي، لا يعطي فيه التلاميذ خبرات التعلم كاملة بل تهيئ فيه الغرض أمامهم للتعامل مع مواد التعليم المتاحة

ومصادرهم، والتي تمكّنهم من الملاحظة وجمع المعلومات ورصد الحقائق بأنفسهم وربط النّتائج بأسبابها بقصد التوصّل إلى الأدلة ومقارنة بعضها ببعض وصولاً إلى المفاهيم والمبادئ العامّة". (أحمد اللقاني وآخرون، مرجع سابق، ص116).

فهذه الطريقة تجعل من المعلم والمتعلم يعملان معاً في موقف واحد بصورة تعاونيّة فلا يقتصر دور المتعلم على الاستماع وتلقي المعلومات بل يقوم بدور فعّال من خلال ما يهيأ له من فرص جيّدة لمعرفة الموضوع المراد تعلمه، فتجعله يفكر تفكيراً ذاتيّاً بقدر الإمكان، وتعده لأن يكون إنسانًا يعتمد على نفسه.

كما أنها طريقة ملائمة أكثر للموادّ الاجتماعيّة، لأنّ هذه الأخيرة تقوم على الاستدلال وأسلوب الاكتشاف الذي هو عمليّة بحث واستقصاء بطبيعته.

كما أنه من خصائص هذه الطريقة أنها تساعد التلاميذ على الفهم وتجعل من التعليم ذا معنى حيث أنها "تتطلب من التلاميذ جمع المعلومات والحقائق والمفاهيم من مصادرها الأصليّة والمتعدّدة مع عدم التقيّد بمصدر واحد مما يتيح لهم فرص إعمال فكرهم فيما تحتويه هذه المصادر من حقائق ومفاهيم، بل وعقد مقارنات بينها مما يساعد على تفسيرها وفهمها، لأنّ استخدام الكثير من المصادر في عملية التعلم يسهل عمليّة الاكتشاف مما يجعل التعليم أفضل والتعلم ذا معنى". (المرجع السّابق، ص120).

6- 6- طريقة التعلم الذاتي: إنّ إستراتيجيّة التعلم الذاتي تقوم على مبدأ أنّ كل طالب يمكن الوصول إلى الأهداف المناسبة عندما يتوفر له التعلم المناسب الذي يشمل المعارف والمهارات.

وتعرّف هذه الإستراتيجيّة على أنها "الأسلوب الذي يمرّ به الطالب على المواقف التعليميّة أو التدريسيّة باستخدام الأجهزة أو البرامج بدافع من رغبته الذاتيّة ليكتسب المعلومات والمهارات في الوقت والزّمن المناسب له ليتقدّم وفق قدراته محققاً الأهداف المرجوّة بغياب المعلم أو المرشد أو المدرّب أو الأستاذ". (سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص115).

كما تعرّف على أنها "الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم بمجهوده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته، مستخدماً في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من موادّ مبرمجة ووسائل تعليميّة وأشرطة فيديو وبرامج تلفزيونيّة ومسجلات وكمبيوتر... وذلك لتحقيق مستويات أفضل من النّماء والارتقاء، وتحقيق أهداف تربويّة منشودة للفرد المتعلم لمراعاة هذا الأسلوب للفروق الفرديّة بين المتعلمين، فهم يختلفون في قدراتهم على التعلم وفي أساليب التعليم، ومن عادات الدّراسة

والاستنكار، وفي اهتماماتهم ودافعيّتهم للتعلم، وفي مستوى التحصيل وخبراتهم السّابقة". (أحمد اللقاني وآخرون، مرجع سابق، ص111).

ولقد ظهرت عدّة أساليب أو برامج تربويّة مختلفة لتحقيق التعلم الذاتي وعلى الرّغم من وجود اختلاف بينها إلا أنها تحقق تعلماً يؤكّد استقلاليّة الطالب وإيجابيّته ونشاطه.

ويمكن حصر هذه الأساليب في قسمين رئيسيّين:

أولهما: "وسائل الاتصال الجماهيريّة والوسائل غير المطبوعة وهي الإذاعة المسموعة والمرئيّة والتسجيلات الصوتيّة والمرئيّة والحاسوب وبرمجيّات التعليم عبر الإنترنت". (سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص118).

ثانيهما: "الموادّ المطبوعة وهي أكثر التقنيّات استعمالاً وأقلها تكلفة وأكثرها ألفة عند الطالب وتتمثل في الكتب المرجعيّة والمجلات التربويّة وتحتوي عادة على تعليمات، وهي وسائل يمكن الرّجوع إليها في الوقت المناسب.

ويمكن الرجوع إلى الموادّ غير المطبوعة لتوسيع دائرة الفهم لدى الطلبة وبعث النّشاط فيهم ومساعدتهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم ولتحفيزهم على العمل ولتيسير المعرفة بأساليب متنوّعة". (المرجع نفسه، ص118-119).

مما سبق يتضح لنا أنّ هذا النمط من التعلم يتطلب تحديد أهداف تتصل بالمتعلم، ويتطلب اقتراح نشاطات تساعده على بلوغ تلك الأهداف، حسب سرعته وقدراته ووفق ما يتوفر من موادّ وأدوات ومصادر تعليميّة يحتاجها حين ما يشاء.

ومهما يكن فإنّ هذا النّمط من التعليم لا يعني الامتناع عن تنظيم العمل الجماعي، ولا يعني كذلك اقتناع المعلم عند توجيه التعليم نحو الجماعة.

7- الموادّ الاجتماعيّة وتنميّة التفكير الناقد:

إن هدف التربيّة الأساسي هو إعداد الإنسان النّاجح القادر على التأقلم والتوازن مع عصر المستقبل بتعقيداته المتباينة، ولذا فهي تسعى وبكل جديّة نحو الاهتمام بتنميّة التفكير لدى الأجيال، وعليه فإنّ تعليم هذه المهارة وتنميتها وتوجيهها الاتجاه السّليم يجب أن يقف على صدارة أهداف أي بحث تربوي.

والموادّ الاجتماعيّة تساهم بشكل فعّال مباشر في تحقيق تنميّة التفكير لدى المتعلمين، "ويتمّ ذلك عن طريق استخدام أسلوب حلّ المشكلات والتفكير النّاقد ووسائل التفكير الإبداعي في

التدريس، حيث تكثر الفرص في كل وحدة من الوحدات التدريسيّة لتحديد المشكلات وقضايا البحث، وطرح العديد من الأسئلة المهمّة، والبحث والتنقيب عن معلومات مختلفة، وتنظيم أو إعادة تنظيم أفكار متنوّعة، واقتراح أو اختيار فرضيّات معيّنة، والإدلاء بالآراء والأفكار بطريقة فعّالة، مع التقييم النّاقد للخطط والمقترحات التي تطرح للنّقاش". (جودت سعادة، مرجع سابق ص196).

ولذلك فإنّه من الأهميّة بمكان أن تطوّر مهارات التفكير لدى التلاميذ من خلال التدريب المنظم في سنوات الدّراسة الطويل ة، لأنّ هذه المهارات تمثل الأساس المهمّ لأهداف الدّراسات الاجتماعيّة.

ويمكن تصنيف هذه المهارات في أربع مجموعات وهي:

* **أولاً– مهارات جمع البيانات:** وتتمثل في اكتساب المعلومات عن طريق الملاحظة، وجمعها وتنظيمها وتقويمها، وكذا القدرة على استنتاجها وتفسيرها وإمكانيّة التفاهم شفهيّاً أو كتابيّاً مع الآخرين.

* **ثانياً– مهارات ذهنيّة:** وذلك من خلال مقارنة الأشياء والأفكار والحوادث والظروف على أساس بيان أوجه الشّبه والاختلاف بينها، وطرح الأسئلة المناسبة والعميقة، والوصول إلى خلاصات أو استنتاجات وأفكار عامّة، بالإضافة إلى عمل تنبؤات معقولة من التعميمات التي تمّ التوصّل إليها.

* **ثالثاً– مهارات صنع القرار:** وتشمل الاهتمام بالحلول البديلة للمشكلات الرّاهنة والأخذ بعين الاعتبار توابع كلّ حلّ من هذه الحلول، وكذا اتخاذ القرارات والتحقق منها بالمقارنة بالمبادئ الدّيمقراطيّة السّائدة، والتصرّف على أساسها.

* **رابعاً– مهارات التعامل مع الآخرين:** وتشمل فهم الأشياء من وجهة نظر الآخرين، وفهم الفرد لمعتقداته وشعوره وقدراته ونقاط ضعفه وكيف تؤثر هذه كلها في علاقاته مع الآخرين، وكذا العمل بفاعليّة مع الآخرين كفرد وكعضو في الجماعة، وتقبّل المسؤوليّة مع احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم". (المرجع نفسه، ص160–161).

من هذا المنطلق وجب على مدرّس الموادّ الاجتماعيّة التركيز على هذه المهارات من التفكير وتدريب التلاميذ عليها بما يؤهلهم لمجتمع متطوّر يتميّز بالتعقيد ويمتلئ بألوان الصّراع، ويعجّ بالمشكلات النّاشئة من التفاعل المستمر بين الأفراد والجماعات من ناحيّة وبينهم وبين بيئتهم من ناحيّة أخرى.

وإذا كانت الدّراسات الاجتماعيّة تسعى إلى تنميّة وغرس مهارة التعامل مع الآخرين – والمهارات القريبة منها– في نفوس المتعلمين ومساعدتهم على كيفيّة أدائها، فإنّ المشكلة الأكثر انتشارًا تكمن في أنّ المدرّسين "يركّزون أثناء عملية التدريس على العمليّات الذّهنيّة ذات المستويات العقليّة الدنيا مثل: التذكر والاسترجاع، وهذا ما أكّدته الدّراسات التربويّة والملاحظات الميدانيّة، بينما المستويات العقليّة العليا مثل التحليل والتركيب وقراءة الرّسومات والأشكال وفرض الفروض لا تنال إلاّ من الوقت القليل، بل إنّ هناك اعتقادًا تربويًّا خاطئًا ساد في ميدان الدّراسات الاجتماعيّة وساهم هو الآخر في إعاقة الممارسات التربويّة التي تسهم في تنميّة التفكير لدى المتعلمين، ألا وهو أنّ التفكير يتمّ تعلمه أوتوماتيكيّاً كنتيجة لتعلم المحتوى الذي تمّ اختياره وتنظيمه بعناية". (قاسم المصري، مرجع سابق، ص13) .

المبحث الثاني: مدرّس الموادّ الاجتماعيّة .

إنّ من أكثر الأمور المتفق عليها تربويّاً في وقتنا الحاضر هو أنّ التعليم مهنة لها أصولها العلميّة، وإطارها الثقافي ومهاراتها الفنيّة ودستورها الأخلاقي، لذلك أصبح من الضّروري الإعداد العلمي والثقافي والمهني للمدرّس أثناء سنوات إعداده وسنوات عمله، لما له من دور فعّال في العمليّة التعليميّة، فبدونه لا يمكن أن تتحقق الأهداف المنشودة، فالمنهج مهما تمّ إعداده على أحدث الطرق والأساليب والاتجاهات فإنّ أهدافه لا يمكن أن تتحقق في ظل مدرّس غير معدّ وغير مدرّب تدريباً جيّداً على القيّام بوظيفته على النّحو المطلوب.

وبالنّظر للمكانة البارزة التي يحتلها المدرّس في العمليّة التربويّة، فلا يمكن إعداده وتأهيله من خلال تربيّة جامدة لا تنعكس عليها الاتجاهات الأساسيّة لحركة العالم المحيطة بها، ونحن في عصر يتميّز بالانفجار المعرفي، عصر التقدّم التكنولوجي، وما يتبع ذلك من في تغيير وتطوّر في طرق وأساليب التدريس والتعلم.

من هذا المنطلق فإنّ التطوّر المتلاحق والمستمرّ في هذه النّواحي وغيرها يستدعي بل يستوجب إعادة النّظر في تأهيل وإعداد المدرّس والمناهج بمدارسنا من حين لآخر حتى يتأتى لها مسايرة هذا التطوّر ومواكبته.

1- المدرّس:

تحتل مهنة التدريس مكانة ساميّة بين المهن المختلفة، وتحوطها المجتمعات بالإجلال والاحترام والتقدير، فرسالة المعلم شبيهة برسالة الأنبياء والرّسل –عليهم الصلاة والسلام– الذين

بعثهم الله سبحانه وتعالى لهدايّة النّاس وإصلاح حالهم في الدّنيا والآخرة، فهو قائد تربوي فعّال يقول حجّة الإسلام (أبو حامد الغزالي): "على المعلم أن يجري من المتعلمين مجرى بنيه، بأن يقصد إنقاذهم من نار الآخرة، وهو أهم من إنقاذ الوالدين ولداهما من نار الدّنيا، لذلك صار حق المعلم أعظم من حق الوالدين، فإنّ الوالدين سبب الوجود الحاضر والحياة الفانيّة، والمعلم سبب الحياة الباقيّة". (أبو حامد الغزالي، 1975، ص55).

كما أن المدرس يعتبر أبرز المتصدّرين لعمليّة توصيل الخبرات والمعلومات والمهارات التربويّة وأكبر الموجّهين لسلوك المتمدرسين الذين يقوم بتعليمهم، فهو "العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدّراسي والمحرّك لدوافع التلاميذ، والمشكّل لاتجاهاتهم، والمثير لدواعي الابتهاج والحماسة والتسامح والاحترام والألفة والمودّة، واستجابات المتعلمين هي ردود لمجموعة السّلوك والآراء التي يستخدمها المدرّس معهم". (محمد دعيدي، 1999، ص09).

كما أنه "حجر الزّاوية في العمليّة التربويّة، وهو يمثّل الصّدارة بين العوامل الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التربيّة في بلوغ أهدافها، على اعتبار أنه لا يمكن الفصل بين مسؤوليّات المعلم والتغيرات التي تحدث في المجتمع". (مرشد دبور وإبراهيم الخطيب، مرجع سابق، ص184).

من هذا المنطلق فهو محور العمليّة التربويّة والرّكيزة الأهم في نجاحها، وهو الذي يسمو بأمته ويضعها في صف الأمم الرّاقيّة وخاصّة مدرّس الموادّ الاجتماعيّة فهو من أهمّ بناة الصّرح الوطني، فهو الذي يجلو أفكار الشّباب ويوقظ مشاعرهم، ويسلحهم بالفضيلة ليقتلوا الرّذيلة، وبالعلم ليقتلوا الجهل.

2- صفات المدرّس الفعّال:

على الرّغم من أنّ الخصائص الشّخصيّة للمدرّسين يتم التعبير عنها عن طريق السّلوك إلا أنها كامنة في سمات الشّخصيّة التي يحوزها جميع المدرّسين ويظهرونها بدرجات مختلفة، ولقد صنّفت هذه الخصائص من خلال البحوث إلى ثلاثة مجموعات لتيسير تناولها وباعتبارها أكثر شيوعًا عند المدرّسين وهي كالآتي:

أ- **شخصيّة دافعة:** يحوز المدرّسون الفعّالون شخصيّة دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوّقة، ويبدو أنهم يستمتعون بما يعملون وهم مساندون لتلاميذهم، يسهل على النّاس أن يثقوا بهم... وتتميز هذه

الشّخصيّة بالحماس والدّفء وروح الدّعابة والفكاهة والموثوقيّة، وهي خصائص تساعد على استحواذ اهتمام التلاميذ بالتعلم ودمجهم فيه. (جابر جابر، 2000، ص17).

ب- التوجّه نحو النّجاح: فالمعلمون الفعّالون إيجابيون، أي أنهم يؤمنون بقدرة تلاميذهم على التعلم والنّجاح، ومما هو جدير بالذكر لأهميّته هو أنهم لابد أن يكونوا قادرين على الاتصال والتواصل مع تلاميذهم وتنميّة الاتجاه الايجابي عندهم... ولديهم توقعات عاليّة من تلاميذهم بالنّجاح وهم يشجّعونهم ويساندونهم في ذلك. (المرجع نفسه، ص23).

ج- السّلوك المهني: يظهر المدرّسون تصرّفات مهنيّة مرنة في حجرة الدّراسة، ويتحّسن السّلوك المهني حين يكون سلوكاً جاداً موجهاً للعمل، وبالقدرة على المرونة والتكيف عند الضّرورة، وعن طريق فهم المادّة، والبيداغوجيا والمتعلمين... وذلك من خلال تنميّة التعلم بطرق متنوّعة، وتوجيه الأنشطة الصّفيّة لمساعدة التلاميذ ليبلغوا الأهداف المحدّدة... وينقلون إليهم أهميّة المادّة والأهداف، ويرسّخون ذلك في أذهانهم. (المرجع نفسه، ص39).

من هذا المنطلق فالمدرّس الفعّال هو الذي يتمتع بشخصيّة دافعة فاعلة ملؤها الجدّ والاجتهاد والحماس وروح الفكاهة، والذي يبدي سلوكاً مهنيّاً قوامه الإلمام بالمادّة والتخصّص وفهم البيداغوجيا وأساليب التدريس الفعالة وكيفيّات التعامل مع المتعلمين، وما يختلج بداخلهم في الموقف التعليمي، والذي يبلغ بنوع من الانتظام في الأهداف التي تخص إكسابهم المعارف والمهارات، كما أنه يستطيع اختيار أكثر أنماط التعليم فاعليّة معهم، ولا يكون ذلك إلا إذا تمتع المدرس بالصفات التي سنوردها في العنصر التالي:

3- صفات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة:

عموماً تشير أغلب الدّراسات إلى أنّ المعلم الجيّد في نظر التلاميذ يجب أن يتمتع بالصّفات التاليّة:

1- الصّفات الشّخصيّة: لطيف، صادق، مرح، متعاطف مع الآخرين.

2- الصّفات الانضباطيّة: متقيّد بالنّظام، عادل، موضوعي، لا يحابي، صارم.

3- الصّفات الإنتاجيّة: يثير الاهتمام بالأشياء، يعرف كثيراً، يشرح جيّداً، يساعد الأفراد في دروسهم، يعين التلاميذ على الإفصاح عن آرائهم، دءوب على العمل.

4- الصّفات الترويحيّة: المشاركة في الألعاب.

5- الصّفات الجسميّة: المظهر الخارجي، الزّينة، الصّوت. (مالك مخول، 1982، ص76).

نظرًا للمكانة التي يمتاز بها مدرّس الموادّ الاجتماعيّة، فإنّه ينبغي أن يتصف بالصّفات السّالفة التي تمكّنه من القيّام بواجبه بكفاءة، كما أنه ينبغي: "أن يكون مرشداً، يوجّه نشاط الطلاب، ويبعث في نفوسهم الرّغبة في الدّراسة، ومربيّاً يغرس القيّم الحميدة والاتجاهات الإيجابيّة لدى الطلاب ومجدّداً لمظاهر سلوكهم وطرق تفكيرهم، قدوة حسنة في سلوكه، ومثلاً أعلى في خلقه ونزاهته، باحثاً يطلب المزيد من المعرفة، صديقاً يشعر التلاميذ بالرّغبة في العمل، ويستطيع أن يكسب صداقتهم". (ايرل بوليان وآخرون، د ت، ص13).

كما يجب على المدرس الفعال في عصر التطور ووفق المنهاج المتطور أن يكون "إنساناً مبدعاً يشجّع الطلاب على الابتكار قادرًا على مواجهة المشاكل وتخطي العقبات، يؤمن بفلسفة تربويّة متجدّدة تقوم على أهداف التربيّة المنبثقة من فلسفة المجتمع...، يعمل على حلّ المشاكل الاجتماعيّة والاقتصاديّة لوطنه، يبتعد عن التحزّبات السّياسيّة الضّيّقة، يعمل على حفظ التراث العربي وإثرائه... مستعداً على تنميّة نفسه، والتّقدّم بها في هذه المهنة، معتقداً أنّ التربيّة في حاجة إلى التقدّم ومؤمناً بأنّ جهوده المتضافرة مع جهود الآخرين يجب أن تبذل في هذا السّبيل". (مرشد دبور وإبراهيم الخطيب، مرجع سابق، ص186).

4- مؤهلات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة:

يعتمد نجاح مدرّس الموادّ الاجتماعيّة في عمله على عناصر كثيرة، لذا يجب أن يحظى بعناية فائقة في الأنظمة التعليميّة، ليتمكّن من القيّام بواجبه بصورة أفضل، ويحتاج إلى المؤهّلات التاليّة:

4-1- الثقافة العامّة: وتشمل المعارف والخبرات التي يجب أن يحصل عليها من المجتمع، واتجاهات العصر الذي يعيش فيه، ليكون قادراً على مواكبة الثقافة الإنسانيّة العامّة والتطوّر الحضاري، وعلى الاتصال والتعرّف على الثقافات الأخرى، بما يساعد على فهم ظروف المجتمع الذي يعيش فيه، والتفاهم والتعامل مع الآخرين واليقظة العقليّة والكفاية، والتفتح الذهني، الذي يشمل مهارات التفكير النّاقد المنطقي، وتفهم الدّيمقراطيّة كطريقة للحياة بما تستلزمه من اتجاهات وعادات ومهارات في قيّادة الجماعات والمشاركة في حلول مشاكل المجتمع بفعاليّة.

4- 2- التّمكن من المادّة: يجب أن يعرف المدرّس مادّته حق المعرفة، وأن يكون مؤمناً بها، يقبل عليها ويتابع دراستها ليعرف كل صغيرة وكبيرة، ويصبح حجّة في مجال تخصّصه

الأكاديمي، وأن يحيط بالموادّ الأخرى ليسهل عليه توضيح مادّته والموازنة بينها وبين غيرها، ونقل المعلومات إلى طلّابه بأسلوب سلس ومناسب لمستواهم.

ولا شك أن غزارة المادّة تبعث في المدرّس حبّ العمل وتساعد على احترام الطّلاب له وحفظ النّظام. (المرجع السّابق، ص189).

5- واجبات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة:

إنّ مدرّس الموادّ الاجتماعيّة في عمله يعتمد على مدى قيامه بالواجبات التاليّة:

5- 1- الإيمان بالفلسفة التربويّة للمجتمع: حيث يطلب منه أن يدرك فلسفة المجتمع ويتعرّف على حضارة مجتمعه وثقافته، ويتفهّم طبيعة نموّ الطلاب، وأن يمارس مفاهيم فلسفة المجتمع عملاً، وأن لا يتعارض سلوكه الوطني مع التربيّة التي يوجه الطلاب إليها وأن يعتز بوطنه، ولا يتحيزّ لمذهب حزبي دخيل، بعيداً عن التبعيّة لعقيدة أو لمبدأ يغاير فلسفة وأهداف الوطن. (جورج شهلا وآخرون، 1973، ص263).

5- 2- ذو وعي اجتماعي: ينبغي أن يكون ذا وعي اجتماعي، يفهم مجتمعه، قادراً على معالجة مشاكل الحياة اليوميّة للنّهوض بالمجتمع، والمشاركة في النّشاط الاجتماعي والاقتصادي والسّيّاسي في أوقات الفراغ، يستطيع الموازنة بين مجتمعه وغيره من المجتمعات، يتعاون مع أهالي البيئة المحليّة، يجعل المدرسة مجتمعاً صغيراً، ينظر في ثقافة مجتمعه من آداب وعلوم وفنون وعادات وتقاليد، وإعادة بنائها بعد تخليصها من الشّوائب، وإضافة ما ينبغي لكي يحافظ المجتمع على حياته وتجديده، وتغييره بشكل مستمرّ. (جون ديوي، 1964، ص36).

5- 3- أن يكون ناميًّا متجدّدًا: على المدّرس أن يواكب التقدم العلمي والثقافي والمهني، ويجدر به أن يكون واسع الاطلاع، كثير القراءة، يطلب المزيد من المعرفة، متجدّداً، والتجديد يتطلب قولبة الأفكار وتجديدها عن طريق الأمثلة التي تتفق مع خبرة الطالب وتجاربه، وبذلك تتوسع مدارك الطالب ويكون قادراً على الإبداع.

5- 4- قائد تربوي: فمن واجبه تنميّة القيّادة لدى الطلاب لأن المجتمع في حاجة إلى قوى بشريّة قادرة على أداء واجبها ومواجهة التحديّات، ولا يستطيع المدرّس ذلك إلا إذا كان صادقاً مع الطلاب وعادلاً في معاملتهم، بحيث يتمكّن من توجيه نشاطهم. (مرشد دبور وإبراهيم الخطيب، مرجع سابق، ص187-188).

5- 5- يتحمّل المسؤوليّة: يجب على المدرّس تقبّل عمله والإقبال عليه بحماسة، يشارك إيجابيًّا في العمل، ويعمل بإخلاص وتقع على عاتقه المسؤوليّات الآتيّة:

1- بثّ الرّوح الوطنيّة والانتماء في نفوس التلاميذ من خلال شرح الدّروس الوطنيّة وتأصيلها لديهم باستغلال الأعياد والمناسبات الوطنيّة والتنويه بها والإعداد لها إعداداً جيّداً، وذلك حتى يقتدي الطلاب به ويكون لديهم الفكر الرّاسخ نحو تاريخ أمتهم ووطنهم وأمجاد أبطالهم وما حققوه لبناء مستقبل الأجيال القادمة.

2- تنشيط التلاميذ لخدمة قضايا وطنهم ومجتمعهم والعمل على حلّ تلك القضايا وما يتعرض لها، كأساس الخدمات مثلاً، عليه دور واضح في تثمين المهارات (النّظافة، التجميل، زيّادة الإنتاج، مكافحة التلوث...)، وغيرها من المواضيع الهامّة التي يتطرق إليها من خلال الشّرح والتركيز على إيجاد الحلول المناسبة للقضايا ذات الصّلة بالبيئة وتنميّة المجتمع.

3- تطوير النّمو الإنساني والإقتداء لدى التلاميذ من تنميّة العلاقة بينه وبينهم باستغلال المناسبات من أفراح وأحزان وأعياد ومناسبات وطنيّة ورحلات وحفلات يشارك فيها معهم، ويبادلهم التهنئة ويشاركهم الأحزان، وبذلك يستطيع تكوين شخصيّة لدى التلاميذ قوامها الشّعور بالانتماء والمساواة والاعتزاز بالنّفس وتحمُّل المسؤوليّة والأمانة في الفترات القادمة، كما ينبغي عليه استكمال مقوّمات القدّوة الحسنة ليكون التلميذ في النّهايّة صورة حيّة ونموذجاً واضحاً لمدرّسه.

4- كما تقع عليه المسؤوليّة الكاملة في القيادة واحترام رأي الجماعة والضّبط والالتزام سواء في السّلوك أو العمل على حد سواء، فعليه احترام المرافق العامّة والخدمات والعمل على حلّ مشكلات البيئة وحماية المال العامّ من أيّ عبث وضرورة توجيه التلاميذ إلى تلك القضايا مع وضع الأسئلة الهادفة. (سليمان فتوح ومحمد شركس، مرجع سابق، ص57-62).

6- كفاءات أساسيّة لمدرّس الموادّ الاجتماعيّة:

إنّ تدريس الموادّ الاجتماعيّة بشكل ناجح يبقى مرهوناً بتمكّن مدرّس هذه الموادّ من مجموعة من الكفاءات، التي ينبغي عليه أيضاً أن يمكن المتعلم من بعضها، بغية تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم مادّته، وتعرّف الكفاءة حسب (جود، Good) على أنها "القدرة على إنجاز النّتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنّفقات". (Good, 1979, P207).

أمّا (عبد الباري دره) فيذهب إلى أنها "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللّازمة لأداء مهمّة ما، أو جملة مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفاعليّة". (دره عبد الباري وآخرون، 1988، ص271).

وتعرّفها (الفتلاوي) على أنها "قدرات يعبَّر عنها بعبارات سلوكيّة تشمل في مجملها جوانب (معرفيّة، مهاريّة، وجدانيّة) تكوّن الأداء النّهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين مرض، من ناحيّة الفاعليّة والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة". (سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص87).

وفيما يلي الكفاءات الواجب توفرها في مدرّس الموادّ الاجتماعيّة:

6- 1- كفاءة اختيار طريقة التدريس: أن يدرك المدرّس أنّ التنوّع في طرائق التدريس يعود لتنوّع الموقف التّعليمي، ففي الدّرس الواحد قد يستخدم أكثر من طريقة أو أسلوب، مع مراعاة مجموعة من المعايير عند اختياره الطريقة، بحيث تكون مناسبة لأهداف الدّرس، ومثيرة لاهتمام المتعلمين، ومناسبة للمحتوى، وتساعد على تنميّة التفكير والتقويم الذاتي.

6- 2- كفاءة استخدام المصادر الأصليّة: تتمثّل في حسن اختيار الوثيقة، بحيث ترتبط بالمقرّر الدّراسي وبخبرات المتعلمين السّابقة، وتثير اهتمامهم وتحقق حاجتهم للمعرفة وتتيح لهم ممارسة مهارات معرفيّة راقيّة.

6- 3- كفاءة استغلال واستخدام الأحداث الجاريّة: وتتمثل في قدرة المدرّس على اختيار الأحداث ذات الأهميّة خاصّة على المستوى الوطني والعالمي، وتتصف بالحداثة، وتناسب المستوى العقلي للمتعلمين، وتتماشى مع اهتماماتهم وميولهم. (حاجي فريد وجبار عز الدين، مرجع سابق، ص20-21).

6- 4- كفاءة القيّادة الجيّدة: وتتمثّل في قدرته معاملة التلاميذ بالعدل وإتاحة الفرصة لحريّة التعبير عن الرّأي واحترام الآخرين، والقدرة على التنظيم وتدريب التلاميذ على اتخاذ القرارات الجماعيّة والفرديّة وتبادل الأدوار، لأنّ قيّادة المدرّس في الإطار الجيّد هي قيّادة إبداعيّة إنمائيّة خلاقة، تعمل على تهيئة أنجع السّبل والظروف لنموّ أجيّال التعليم وإبداعها وتقدّمها، والمدرّس النّاجح هو الذي تبرز شخصيّته على طلابه وذلك بكفاءته وسماته القياديّة الواضحة لديه، وهو الذي يكسب احترام طلبته ولا يجبرهم على ذلك". (wilkins,1995, p 28).

6- 5- كفاءة إقامة علاقات إنسانيّة داخل المدرسة: ينبغي أن يتعامل المدرّس مع تلاميذه بصدر رحب، ويبدي الاحترام والتقدير لهم ولأولياء أمورهم، ويظهر استعداداً دائماً لمساعدتهم، ويتسم بالوئام والألفة والاستماع إلى الآخرين واحترام آرائهم، ويتقبل النّقد البنّاء الموجّه له من طرفهم. (أحمد اللقاني وآخرون، مرجع سابق، ص220-221).

6- 6- كفاءة ذات طابع أكاديمي: وتتمثّل في قدرته على التقصّي والاكتشاف العلمي واستخدام خطوات منهج البحث العلمي، وتوجيه الدّرس على نحو يساعد على التدرّج في مستوى الصّعوبة، وضمان مشاركة الطلبة القصوى في الدّرس، وكذا تمييزه بين الحقائق والآراء الشّخصيّة. (سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص34).

6- 7- كفاءة تدريس المفاهيم: يتمّ ذلك من خلال بدء الدّرس بشرح المفهوم وتحليل عناصره، وإعطاء سلسلة من الحقائق المتصلة به، والتمييز بين المفاهيم المتشابهة من خلال تقديم أمثلة مغايرة لكل منها وصولاً إلى تعميمات مع مراعاة الترابط في تدريس المفاهيم، والتفاعل بينها وبين التعميمات.

6- 8- كفاءة كشف العلاقة بين الأسباب والنّتائج: وتتمثّل في تحديد الأسباب المعلنة للظاهرة والأسباب الحقيقيّة، مع توضيح الفرق بينهما، وكذا ترتيب هذه الأسباب حسب أهميّتها، والرّبط بينها وبين النّتائج، وإظهار العلاقات الدّاخليّة بين الأحداث والظواهر المدروسة.

6- 9- كفاءة تقويم جوانب التعلّم: وذلك من خلال استخدام أساليب التقويم المتنوّعة (شفويّة، تحريريّة، بحوث... الخ)، وجعل التقويم منصبًّا على أهداف الدّرس وشملها، مع التمكّن من طرح الأسئلة التي تقيس الأهداف المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة للدّرس، إضافة إلى استخدام التغذيّة الرّاجعة في تقويم المتعلمين داخل القسم. (حاجي فريد، جبار عزّ الدّين، مرجع سابق، ص 25-24).

من هذا المنطلق فدور مدرّس الموادّ الاجتماعيّة لا يقتصر على نقل المعرفة للتلاميذ فحسب، بل عليه الإلمام بالأبعاد التي تمتدّ إليها وظيفته، وتعدّ دراستها من المتغيرات المهمّة في تقدير ما ينبغي الإلمام به والتدريب عليه خلال فترة الإعداد المهني وأثناء الخدمة، كما أنّ له أهميّة في اشتقاق المعايير التي وفقها يتمّ عمل المدرّس وتحديد جوانب القوّة والقصور فيه، ويبرز هذا مدى الحاجة إلى توفر أدوات قيّاس صادقة وثابتة وموضوعيّة لقيّاس كفاءة مدرّس الموادّ الاجتماعيّة وأدائه.

7- إعداد مدرّس الموادّ الاجتماعيّة وتدريبه:

إنّ الإعداد الذي يتلقاه المدرّس، وما يتعلمه قبل التحاقه بالمهنة لا يمكن أن يظلّ كافياً للأداء المهني طالما ظلّ ممارساً للمهنة، وما يحدث من تطوّر علمي كل يوم، من نتائج للبحوث العلميّة التي تتساقط معها العديد من مسلّمات العلم، وتتغير معها العديد من المفاهيم، وهناك بحوث علميّة تكشف عن الكثير بالنّسبة لعمليتي التعليم والتعلم، فإنّ هناك حاجة ماسّة إلى سيّاسة عامّة تؤكّد أنّ تدريب المدرّس أثناء الخدمة عمليّة متصلة كليّة بالإعداد السّابق، وأنها مستمرّة باستمراره في المهنة، وبالتالي هناك تكامل بين المستويين ولا يمكن الفصل بينهما.

ويعرّف التدريب أثناء الخدمة بأنه "جميع البرامج والدّورات الطويلة أو القصيرة، والورشات الدّراسيّة أو غيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات جامعيّة أو مؤهّلات دراسيّة، أو شهادات امتياز ... والتي تهدف في مجموعها إلى رفع مستوى المعلم في ناحيّة أو أكثر من النّواحي التي تشكل الأداء الكلي في المهنة". (أحمد اللقاني وآخرون، مرجع سابق، ص218).

كما يعني "البرنامج الذي يحدّد أهدافاً دقيقة لتدريب المدرّسين ويحدّد الكفاءات المطلوبة بشكل واضح، تلزمهم بالمسؤوليّة عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكّد من تحقيق الأهداف المحدّدة". (سهيلة الفتلاوي ، مرجع سابق، ص20).

وعليه فبرنامج التدريب والإعداد قبل أو أثناء الخدمة يحدّد الكفاءات المطلوبة من المدرّس أن يؤدّيها بإتقان ويحدّد بوضوح المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفاءته ويضع مسؤوليّة الوصول إلى المستوى المطلوب على عاتقه.

"ومدرّس الموادّ الاجتماعيّة بما يصل إليه من مستويات التمكّن في الأداء إنما هو محصلة لأداء من نوعيّة معيّنة، ولذلك فإنّ نوعيّة برنامج إعداد مدرّس الموادّ الاجتماعيّة الحاليّة تستهدف إعداده ليكون معلم مادّة دراسيّة أو أكثر... ويتمّ إعداده من خلال جانب ثقافي وجانب علمي وجانب مهني". (أحمد اللقاني، 1979، ص131-132).

7- 1- الإعداد الثقافي العام: من خلال التركيز على جوانب الثقافة العامّة لإعداد المدرّس، ذلك أننا نعيش اليوم في عالم متغير، وهذا التغير السّريع ينبغي ألاّ يكون مجرد حقيقة يسلم بها، ولكن فلسفة نعالج من خلالها قضايا التربيّة في الحاضر والمستقبل، ولابدّ للمدرّس من أرضيّة ثقافيّة تجعل منه موّاطناً مستنيراً وواعياً، فينبغي عليه أن يدرس تاريخ العلم ودوره كقوّة واستخدامه التكنولوجيا في العالم المعاصر،... فيجب أن يكون بقدر معين من الثقافة في مجالاتها المتعدّدة،

إلماماً قائماً على ما بين جوانبها من تداخل واعتماد متبادل. (محمد أحمد كريم وآخرون، 2002، ص390).

7- 2- الإعداد الأكاديمي: يحتاج المدرّس في إعداده بطبيعة الحال إلى إعداد أكاديمي يرتبط أصلاً بالمادّة التي سيتخصّص فيها وتجدر الإشارة إلى النّقاط التاليّة:

1- في كل فرع من فروع المعرفة لابدّ من معرفة الأساسيّات التي تتسم بالشّمول وبالتوجيه.

2- لا ينبغي للمدرّس أن يتخصّص تخصّصاً دقيقاً أو أن يعمل كباحث في مادّته فحسب، بل يجب أن يعرف على الأقل مادّة أو مادّتين خارج مجال تخصّصه.

3- لابدّ أن نقرّ في ذهن المدرّس أثناء إعداده أنّ ما يدرّسه يصبح مختلفاً بعد مدّة معيّنة، لأنّ المعرفة متجدّدة ومتغيّرة.

7- 3- الأعداد المهني: إنّ التّدريبات والدّراسات المختلفة التي يتلقاها المدرّس عند إعداده يجب أن تكون متصلة اتصالاً وثيقاً باحتياجات المهنة ومتطلباتها، والمعروف أنّ الإعداد لمهنة ما يتطلب معايير ومقوّمات حدّدها (فلكسر، Flekser) بالآتي:

1- المهنة تتضمّن بصفة أساسيّة أعمالاً عقليّة، بمعنى أن يعتمد أعضاء المهنة على المهارات العقليّة أكثر من اعتمادهم على اليدويّة الجسميّة.

2- المهنة تقوم على أساس الثقافة ويقصد بها مجموع المعلومات والمعارف والمهارات وأنماط السّلوك المهني والقيّم والاتجاهات المرتبطة بالمهنة.

3- أن يستغرق الإعداد للمهنة أكبر فترة ممكنة للإعداد والتدريب.

4- المهنة توجه مادّتها الأساسيّة إلى أهداف وغايات محدّدة وعمليّة، أي أنها تهتم بالخدمة التي تقدّمها للمجتمع، أكثر من اهتمامها بما يعود على أعضائها من نفع مادّي. (المرجع السّابق، ص394-395).

على الرّغم من وجود برامج حاليّة لتدريب وإعداد المدرّسين إلا أنها غير مثمرة على النّحو المطلوب، كونها تتمّ بصورة روتينيّة ولا يتحمس لها المدرّسون، وتكتفي في غالب الأحيان بتزويدهم ببعض المعلومات والمفاهيم الجديدة، وهذا في حد ذاته غير كاف إطلاقًا.

وعليه فمن المفروض عند إعداد برامج التدريب والإعداد مراعاة ما يلي:

- التخطيط الجيّد للبرامج وتحديد موضوع التدريب بناء على حاجات المتدرّبين والاتجاهات الحديثة في هذا المجال، وكذا اختيار المتدرّبين وتحديد المدّة الزّمنيّة والموعد المناسب.

– تحديد أهداف كل برنامج تدريبي بطريقة إجرائيّة.
– تحديد الطرق والأساليب المناسبة التي سوف تستخدم في البرنامج التدريبي على أن ترتكّز هذه الأساليب على ورشات العمل والتعلم الذاتي بقدر المستطاع.
– توفير الإمكانات اللّازمة والمطلوبة للبرنامج.
– إسناد إعداد وتنفيذ هذه البرامج للخبراء والمتخصّصين.
– التقويم النّهائي لكل برنامج وأخذ رأي المتدرّبين فيه، ومدى استفادتهم منه. (حلمي الوكيل وحسين محمود، مرجع سابق، ص232).

يتضح مما سبق ذكره أنّ برامج الإعداد والتدريب يجب أن تكون مبنيّة على أسس سليمة ومتماشيّة مع الاتجاهات التربويّة الحديثة التي تعمل على إكساب الدّارسين المهارات والكفاءات اللّازمة ويتطلب ذلك تقويم برامج الإعداد من وقت لآخر، والعمل على تطويرها باستمرار.

8- أساليب إعداد وتدريب مدرّس الموادّ الاجتماعيّة:

ليست التربيّة والتدريب اللذان يتلقاهما المدرّس في المعاهد والكّليات بالشّيء الذي يمكن اعتباره حلاً نهائيًّا، إذ أنّ التغيرات الاجتماعيّة والمكتشفات التربويّة ال سريعة تحتّم أن تتوفر للمدرّسين أساليب تمكنهم من إبراز إمكاناتهم إلى أقصى حد، لذا وجب على المشرفين والقائمين على برامج التدريب استقصاء حاجات المدرّسين على ضوء قدراتهم، وتصنيفها والعمل على إعدادهم بسرعة وكفاءة بالوسائل المختلفة، ويقصد بالأسلوب التدريبي الطريقة التي يتمّ بها تنفيذ العمليّة التدريبيّة باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة، و الذي يختلف باختلاف البرامج والهدف المستهدف، والإمكانيّات المتوفرة، ومن بين هذه الأساليب نجد:

8- 1- النّدوات: يستحسن أن تعقد النّدوات الدّوريّة القصيرة لزيّادة كفاية المدرّسين وحلّ مشاكلهم الطارئة، فعلى سبيل المثال عقد ندوات في بداية العام الدّراسي للمدرّسين الجدد لتعريفهم بعملهم، وتزويدهم بأساليب التدريس المناسبة، وكيفيّة التخطيط وإعداد الدّروس، واستخدام الوسائل التعليميّة لزيّادة إنتاجهم، وسرعة إنجازهم، وتجنّب إضاعة الوقت.

8- 2- التّأهيل: إلحاق المدرّسين غير المؤهّلين علميًّا بمعاهد التأهيل التربوي للحصول على الكفاءات التي تؤهلهم للقيّام بأعمالهم. (مرشد دبور وإبراهيم الخطيب، مرجع سابق، ص195).

8- 3- المشاهدة: تستخدم في زيّارة المتدرّبين إلى الصّفوف المدرسيّة لمشاهدة المدرّسين أثناء العمل، وتتبع عادة بالتحليل والتقويم، بما يساعد في تحسين فهم المتدربين للموقف التعليمي وتنميّة

مهاراتهم وكفاءاتهم ، كما أنّ هناك مشاهدة تطبيقيّة تتبع بمناقشة يتبادل فيها المشاهدون الانطباعات ويحلّلون ما شاهدوا ليتوصلون إلى النّتائج أو التعميمات ويطبّقوا ما شاهدوه.

8- 4- الورشة الدّراسيّة: نموذج من أساليب التدريب الهادفة، يتمّ فيها العمل بشكل تعاوني وجاد لانجاز مشروع معيّن وفق جدول عمل منظم، لوضع إطار عامّ للعمل أو أدوات تعليميّة يستفاد منها في العمليّة التعليميّة، ثمّ الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات التعليميّة. (سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص108-106).

8- 5- مجموعات العمل: هي أسلوب تدريبي يهتم بتقسيم المتدرّبين إلى مجموعات فرعيّة لغرض التفاعل مع مشاكلهم التعليميّة، أو تمرينهم على مهارة أو موقف من مواقف التّدريس أو الإدارة أو حالة من تلك الحالات، وتقوم كل مجموعة باختيار منسقها وبعد الانتهاء من العمل تعود المجموعات إلى القاعة لمناقشة قراراتها بصورة جماعيّة، وهذا الأسلوب يسمح باستثمار خبرات المجموعة وتطبيق مهاراتهم في العمل الجماعي. (المرجع السّابق، ص107).

8- 6- الزّيّارات التّوجيهيّة: يمكن أن يستفد منها في زيّادة قدرة المدرّسين على قيّادة وإدارة الصّفوف إذا أحسن التخطيط لها، فزيّارة المشرفين التربويّين خير وسيلة لمساعدة المدرّبين وإرشادهم إلى أفضل طرق إدارة الصّف، وزيّادة مشاركة الطّلاب وقيادتهم عمليّاً، ويفضل أن يتناقش الحضور في إيجابيّات الدّرس لتعزيزه، والتركيز على حسنات المعلم، والتعرّض إلى السّلبيّات برفق وأسلوب مشجّع لتجنّبها في المستقبل. (مرشد دبور وإبراهيم الخطيب، مرجع سابق، ص200).

وهناك العديد من الأساليب لتنميّة وإعداد المدرّسين ومنها تشّجيعهم على القراءة والاطلاع والبحث لأنهما تعتبران أعظم فرصة للمدرّس كي ينموّ ذاتيّاً فيجدّد أفكاره ويزيد عطاؤه، وبذا ينمو عقليّاً في مهنته باطلاعه على الصّحف والمجّلات والنّشرات والدّوريّات والكتب التربويّة التي تنشر الأبحاث والأفكار.

خلاصـــة:

من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل يتضح لنا جليّاً ما للموادّ الاجتماعيّة من أهميّة، باعتبارها موادّ دراسيّة تشارك بشكل فعّال في تنميّة التفكير الناقد ، هذا الأخير الذي أصبح من واجبات مدرّس الموادّ الاجتماعيّة تنميّته لدى تلاميذه لمساعدتهم على فهم القضايا المحيطة بهم

وتمكينهم من حلّ المشاكل التي تعترضهم وتفسيرها بطريقة علميّة مبنيّة على التفكير العلمي مما يمكّنهم من التكيف والتوافق مع البيئة التي يعيشون فيها.

كما تطرح ضرورة الاهتمام بمدرّس هذه الموادّ نفسها من حيث إعداده إعداداً جيّداً وتكوينه تكويناً مستمرًّا، فهو المعني بصورة مباشرة بقضيّة بناء شخصيّة التلاميذ على أصول المواطنة السّلمية، ولأنّ طبيعة عمله مرتبطة أكثر بهذه الفكرة مما يعني ضرورة التأكيد على أهميّة إعداده وتدريبه تدريباً متواصلاً وتنميّته مهنيّاً باستمرار، لأنّ ذلك شرط أساسيّ لنجاح المنهاج في تحقيق أهدافه، لأنه لا جدوى من منهاج جيّد يعتمد على مدرّسين غير أكفاء .

الفصل الثالث

مهارات التفكير الناقد

المبحث الأول : المهـــــارة .

1- تعريف المهـــــــارة .

2- مكونات المهـــــــارة .

3- شروط تعلم واكتساب المهارة .

4- شروط تعليم المهـارات .

5- مراحل تعلم وتعليم المهـارة .

المبحث الثاني : التفكير الناقــد .

1- تعريف التفكير.

2- أنواع التفكير .

3- مهارات التفكير .

4- تعريف التفكير الناقد .

5- معايير التفكير الناقد .

6- مراحل التفكير الناقد.

07- مكوّنات التفكير الناقد .

08- مهارات التفكير الناقد.

09- أهمية التفكير الناقد.

10- سمات المفكر الناقد

11- معوقات التفكير الناقد .

12- تعليم التفكير الناقد .

13 – أدوار المدرس في تنمية التفكير الناقد .

المبحث الأول : المهـــارات .

إن أهمية المهارات ازدادت في معظم ميادين المعرفة و خصوصا في العقود الأخيرة في عالم تتضاعف فيه المعرفة العلمية كل بضعة سنوات و أصبح التعقيد سمة من سمات مجتمعاتنا ، فتعد المهارات الوسيلة المباشرة للتفاعل بسهولة مع المواقف الحقيقية للحياة و ذلك على أساس أن المهارة في أي عمل تيسره و تختصر وقته ، و عادة يعتمد الفرد على المهارة في إنجاز الكثير من أعماله و في القيام بأنماط سلوكه اللازمة لحياته اليومية.

وعليه المهارات تمثل أحد الأبعاد الهامة في العملية التعليمية التي يجب التركيز عليها و الاهتمام بها في التدريس و لما كان ما يحقق الفرد من نجاح و كفاءة عالية في الأداء يرجع إلى ما اكتسبه من مهارات تؤهله لهذا العمل فقد لاقى موضوع المهارات اهتماما كبيرا من الخبراء و التربويين داخل المؤسسات التعليمية المختلفة وخاصة في الآونة الأخيرة.

و بناء على ما تقدم و نظرا لأهمية تعليم و تعلم المهارات يرى الباحث أنه يمكن التعرف عليها بصورة أوضح من خلال التعرض لتعريفها و خصائصها و مراحل تعلمها و طرق تعليمها و تقييمها.

1- تعريف المهـــارة:

تتعدد المجالات التي تتواجد بها المهارات و بذلك يختلف تعريف المهارة تبعا للمجال الذي يتم تعريفها فيه ، و بما يتلاءم مع طبيعة هذا المجال و يرى الباحث أن ما يهمنا هو تعريف المهارة في المجال التربوي نذكر منهاما يلي:

- ورد في قاموس أكسفورد تعريف للمهارة على أنها القدرة على القيام بعمل شيء ما بطريقة جيدة نتيجة للتدريب و الممارسة . (قاموس أكسفورد Oxford 2000،ص 516).
- ويعرفها أبو سريع بأنها " الأداء السهل الدقيق لمجموعة من الإجراءات و الخطوات و العمليات القائمة على الفهم و التدريب لما يتعلمه الفرد عقليا و حركيا مع توفير الوقت و الجهد لتحقيق الأهداف المنشودة " . (أبو سريع ، 2002 : ص ،61).

– ويعرفها الحيلة : "على أنها نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود و الممارسة المنظمة و الخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة ".

(الحيلة ،2002 ،ص 357).

– بينما يرى اللقاني و الجمل على : " أنها الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا و عقليا مع توفير الوقت و الجهد و التكاليف ".

(اللقاني و الجمل 1999 ، ص 249).

و بناء عليه يرى الباحث أن المقصود بالمهارة في هذه الدراسة هو " تلك المظاهر السلوكية التي تشير إلى قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على تطبيق مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ والمتضمنة في بطاقة الملاحظة وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها وفق المقياس المستخدم (عالية، ، متوسطة، منخفضة).

2- مكونات المهـــــارة:

إن المهارة أداء مركب ، و أن العديد من العلماء و التربويون حاولوا تحليل مكونات المهارة لمحاولة التعرف على أسهل الطرق لتعلمها و تعليمها ، و قد وجد البعض عند تحليله للمهارة أنها تتكون من (جانب معرفي ، جانب وجداني ، جانب أدائي) ، فلا يمكن أن توجد مهارة فاعلة في المعرفة الأساسية اللازمة لها و لكن نجد انعكاس الجانبين الأول و الثاني على المكون الأدائي في المهارة ، فمن شروط الأداء في المهارة أن تتم بسرعة و إتقان و فاعلية و بجهد و تكلفة أقل ، و إذا كان المكون القيمي في المهارة غائبا فقد لا تتم المهارة بالمستوى المطلوب أو أنه لا دافعية للقيام بها ، و فيما يلي توضيح لهذه المكونات الثلاثة:

أولا : المكون المعرفي : يرتبط هذا المكون بالقدرات المعرفية و العقلية المتنوعة التي تسهل على المتعلم فهم المهارة ، و توجد ثلاث مستويات للمعرفة التي يزود بها المتعلم عند تعلمه للمهارة و هذه المستويات هي:

- ✓ معرفة أو معلومات يزود بها المتعلم قبل الأداء المتصف بالمهارة.
- ✓ معرفة أو معلومات تعطى في أثناء التدرب على المهارة.

✓ معرفة أو معلومات تعطى بعد التدرب و الأداء.

ثانيا : المكون الوجداني : إن تعلم و تعليم المهارات يتأثر بصورة واضحة بعدد من الخصائص الذاتية للمتعلم مثل : (الاسترخاء ، القدرة على التركيز ، ضبط الأعصاب و الهدوء ، الحماس ، الاندفاع أو التريث و الثقة بالنفس) و كلما زادت الحاجة إلى بعض هذه الخصائص في تعلم المهارة كلما زاد تأثيرها في الأداء ، و يعد هذا المكون من أهم موجهات السلوك الإنساني ويمكن إنماؤهو تعديله و تغييره.

ثالثا : المكون الأدائي : المهارة كنوع من التعلم تتضح من خلال الأداء ، و الأداء هو ما يصدر عن الفرد من أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها و من ثم يتضح أن الأداء هو الدليل على حدوث تعلم المهارات و لا نستطيع الحكم على تعلم الفرد للمهارة إلا إذا رأينا إمكانية أدائه لها.
(عثمان ،2007 ، ص 46-47).

3- شروط تعلم و اكتساب المهارة:

يؤكد كل من : (أبو حطب و صادق ،2000) على وجود بعض الشروط الواجب توافرها لاكتساب المهارة و هذه الشروط هي: (الاقتران ، الطريقة الكلية أو الجزئية ، التمرين المجمع و التمرين المجزأ ، معرفة النتائج و التغذية الراجعة ، توجيه المتعلم و إرشاده إلى طبيعة الأداء الجيد ، الإفراط في التعلم) .

أولا : الاقـــتران : و عادة ما يشار إليه في ميدان اكتساب المهارة بمفاهيم التوقيت و التآزر و الترتيب الصحيح ، و هذا يعني أن المهارة تتطلب قدرا من التتابع الزمني دون إبطاء و إن كل وحدة في السلسلة تقوم بدور المثير للاستجابة التالية ، و لذلك يهتم معظم خبراء التدريب على المهارات بعامل التوقيت.

ثانيا : الطريقة الكلية أو الجزئية : تم إجراء العديد من الدراسات حول الدور النسبي لكل من الطريقة الكلية و الجزئية في اكتساب المهارات و يرى بعض العلماء أن تعلم المهارات بالطريقة الكلية و دون تجزئة المهارة إلى وحدات صغيرة يساعد على إدراك العلاقات بين عناصر المهارة مما يسهم في سرعة تعلمها و إتقانها ، بينما يرى البعض الآخر أن إحدى الطريقتين لم تظهر تفوقا على الأخرى في ضوء عدد المحاولات اللازمة ، و في دراسات أخرى كانت النتائج لصالح الطريقة الجزئية.

ثالثا : التمرين المجمع و التمرين المجزأ : التمرين المجمع هو الذي يهتم بالتدريب على المهارة ككل دون تجزئتها عند تعلمها أو تعليمها حتى إتقانها بينما التمرين المجزأ هو الذي يركز على كل مكون من مكونات المهارة على حدة حتى يتم إتقانه ثم الانتقال إلى المكون الذي يليه تباعا حتى ننتهي من تعلم المهارة ككل .

و قد أجريت دراسات عديدة حول فاعلية كل من طريقة التمرين المجمع و التمرين المجزأ في اكتساب المهارة و كانت النتائج تدل على أن التمرين المجمع أكثر فاعلية من التمرين المجزأ في اكتساب الطلاب للمهارات.

بينما يرى البعض أن تعلم المهارة يتوقف على نوع المهارة المتعلمة فقد يكون من الأفضل أحيانا إتقان كل مكون من مكونات المهارة على حدة قبل محاولة تعلم و ممارسة المهارة كاملة.

و يرى الباحث أن طريقة التمرين المجمع قد تكون أكثر فاعلية عند تعلم و اكتساب المهارات البسيطة بينما طريقة التمرين المجزأ على العكس تكون أكثر فاعلية مع المهارات الأكثر تعقيدا أو تركيبا.

رابعا : معرفة النتائج و التغذية الراجعة : أنواع التعلم لا يمكن اكتسابها و خاصة المهارات إلا بمعرفة النتائج أو بما يسمى التغذية الراجعة الإخبارية ، و هنالك من الشواهد ما يدل على أن فورية التعزيز قد تكون هامة في تيسير تعلم المهارات ، و قد اتضح بصفة عامة أن التغذية الراجعة التي تجيء مباشرة بعد الأداء تساعد على التعلم ، و قد أجريت العديد من الدراسات و التي كانت نتائجها تدل على أهمية استخدام دوافع التعلم و التغذية الراجعة في اكتساب المهارات .

خامسا : المتعلم و إرشاده إلى طبيعة الأداء الجيد : يلعب التوجيه و الإرشاد التعليمي دورا هاما في عملية اكتساب المهارات بشرط أن تتوافر للمعلم معرفة كافية بطبيعة الأداء الجيد ، وهذا بدوره يتطلب تحليلا للمهارة ، و توجد عدة وسائل لتحقيق التوجيه و الإرشاد إلى طبيعة الأداء الجيد نوجزها فيما يلي:

- ✓ الوصف اللفظي للمهارة.
- ✓ العرض التوضيحي لنماذج الأداء.
- ✓ تلفظ المتعلم.
- ✓ البروفة الذهنية (التسميع الذهني).
- ✓ التوجيه باستخدام الوسائل التعليمية المتاحة.

✓ الدراسة القبلية.

سادسا : الإفراط في التعلم : يلعب الإفراط في التعلم أو تجويد التعلم دورا هاما في المواد التعليمية ذات الطبيعة النظرية و التي تتطلب الحفظ و لكن يختلف دوره هذا في المواد التعليمية ذات الطبيعة العملية و التي تتطلب اكتساب بعض المهارات حيث أن الإفراط في التعلم إذا زاد قد يؤدي إلى تعطيل و ضعف الأداء .

و بالتالي فإن أكثر الأساليب اقتصادا في اكتساب المهارات هي التي يصل فيها المتعلم إلى محك الإتقان فإذا وصل المتعلم إلى هذا المحك تصبح المحاولات الزائدة عنه لا ضرورة لها و يمكن توفيرها للمستقبل حيث يصبح من الضروري إعادة التعلم إلى المستوى الذي سبق أن وصل إليه المفحوص و خاصة إذا هبط بمرور الزمن.(أبو حطب وصادق ،2000 ،668-686).

4- شروط تعليم المهارات:

هناك شروط أساسية لتعليم المهارات تتمثل في : (النضج ، الممارسة ، الدافعية ، خصائص المهارة المطلوب تعلمها ، الصفات والخصائص المختلفة للمتعلم ، الخبرة السابقة للمتعلم).

- ✓ **النضـــج** : و بقصد به التغيرات الداخلية في الكائن الحي و التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي و العضوي و خصوصا الجهاز العصبي و هي تغيرات سابقة على الخبرة و التعلم، و لا تلعب العوامل البيئية أي الخارجية دورا في خلق هذه التغيرات و إبداعها و لكن يقتصر دور العوامل البيئية على تدعيمها و توجيهها. و يعتبر النضج في كافة جوانبه سواء كانت الجسمية العضوية منها أو الانفعالية أو الاجتماعية أو العقلية من العوامل الهامة المؤثرة في التعلم لأنه يحدد إمكانيات سلوك الفرد و بالتالي يحدد مدى ما يستطيع أن يقوم به الفرد من نشاط و ما يحصله من مهارة و خبرة.
- ✓ **الممارسـة** : تعتبر الممارسة شرطا أساسيا و هاما من شروط التعلم ، فالتعلم هو تغيير شبه دائم في أداء الكائن الحي ، و للممارسة دورا أساسيا في تعلم المهارات سواء كانت هذه المهارات المتعلمة حركية أم لفظية أم عقلية ، و تساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباط بين الاستجابات و المثيرات لفترة أطول مما يؤدي إلى حدوث التعلم.
- ✓ **الدافعـــية** : تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة سواء في تعلم أساليب و طرق التفكير أو تعلم المهارات

أو تعلم الاتجاهات و القيم أو تعديل بعضها أو في تعلم حل المشكلات إلى آخر جميع أساليب السلوك التي تخضع لعوامل التدريب و الممارسة.

- ✓ **خصائص المهارة المطلوب تعلمها :** تمثل خصائص المهارة المطلوب تعلمها أهمية كبيرة لعلاقتها بالأداء الفعلي ، و هي تصف بدقة الفروق بين الأفراد في الأداء ، و يمكن القول أن أكثر الخصائص تأثيرا على قدرة الفرد أثناء تعلم المهارة هي درجة ترابط و تماسك المهارة ، ومستوى التعقد.
- ✓ **الصفات و الخصائص المختلفة للمتعلم :** حيث أن السلوك الإنساني نشاط كلي مركب يشتمل على ثلاث جوانب أساسية ، هي : (جانب عقلي معرفي ، جانب حركي ، جانب وجداني) ، و تعمل هذه الجوانب الثلاثة معا في وحدة و تكامل فالسلوك خبرة لا تتجزأ.
- ✓ **الخبرة السابقة للمتعلم :** تساعد الخبرة السابقة للمتعلم على خفض الفترة الزمنية اللازمة لممارسة المهارة أو نمط السلوك المطلوب تعلمه ، أي أن ممارسة الأعمال أو المهارات المألوفة لدى الفرد مع وجود درجة معينة من المعرفة لدى الفرد عن المتغيرات المستقلة في الموقف التعليمي يساعد على الوصول للهدف بدرجة أسرع مما لو كانت الاستجابات المطلوب تحقيقها و المثيرات المقدمة جديدة على المتعلم ، و يمكن تصنيف الخبرة التي يمر بها الفرد إلى نوعين هما: الخبرة المباشرة والخبرة الغير مباشرة. (عثمان ،2007 ،ص50-52).

5- مراحل تعلم و تعليم المهـــارة:

من خلال ما سبق يتضح أن المهارة مكتسبة نتيجة للتعلم ، و لهذا يجب أن يمر الطالب أي المتعلم بعدة مراحل حتى يتمكن من اكتسابها و ترسيخها ثم تنميتها ، و هذه المراحل متداخلة و ليست مستقلة ، و تعتبر عملية انتقال الطالب من مرحلة لأخرى عملية مستمرة باستمرار تعلمه للمهارات المختلفة ، و كل متخصص يرى ترتيب معين لمراحل تعليم و تعلم المهارات تبعا لتخصصه ، كما يلي:

فقد حدد **(الحيلة 2002)** المراحل التي يمر بها الطالب خلال تعلم واكتساب المهارات فيما يلي:

أولا : مرحلة الإدراك : و هي تعني محاولة الإنسان فهم المهارة التي هو بصدد تعلمها و اكتسابها ، و مكونات هذه المهارة و شروط و تعليمات أدائها ، و مهمة المعلم في هذه المرحلة هي توضيح الأجزاء الرئيسية للمهارة موضوع التعلم.

ثانيا : مرحلة التثبيت : و فيها يتم ممارسة نماذج السلوك الصواب حتى تنخفض فرص عمل الاستجابات الخاطئة و تبقى الاستجابات المناسبة التي تسهم في تشكيل سلسلة متتابعة تشكل في مجموعها المهارة المرغوبة و تقل كذلك الاستجابات العشوائية ، و عندئذ يصبح السلوك ثابتا ، و عادة ما تكون هذه المرحلة أطول من مرحلة الإدراك.

ثالثا : مرحلة الاستقلال : و في هذه المرحلة يتم ما يلي:

أ – تنمية المهارة تدريجيا من خلال ممارستها.

ب – التحول من التغذية الراجعة البصرية إلى تغذية راجعة من حواس أخرى.

و هذا يعني قدرة المتعلم على أداء المهارة بكل دقة و إتقان و سهولة دونما انتباه أو تنظيم كبير. (الحيلة ،2002 ،362–363).

بينما حدد **(سعادة و آخرون1990)** خمس مراحل أساسية لتعلم واكتساب المهارة ، و هذه المراحل هي:

أولا : مرحلة النموذج : و تتم عن طريق تقديم نموذج للطلاب لمحاكاته أو مناقشته ، فمثلا يمكن طرح نموذج لصنع خارطة جغرافية ، أو القيام بأية مهارة أخرى.

ثانيا : مرحلة التطبيق أو التدرب مع المساعدة : و تتمثل في تهيئة الفرصة للطلاب للتدريب على المهارات مع إتاحة الفرصة للمساعدة من جانب المعلمين كلما احتاجوا إليها.

ثالثا : مرحلة التطبيق أو التدرب بعد المراجعة : و تتلخص هذه المرحلة في تهيئة المجال أمام الطلاب للتدرب على المهارة بعد إجراء مراجعة قصيرة حولها ، و بعد القيام بهذه المراجعة تتاح الفرصة للطلاب كي يقوموا بالمهارة بأنفسهم.

رابعا : مرحلة الأداء المستقل : و في هذه المرحلة يتم تشجيع الطلاب على القيام بالمهارة دون مساعدة أو مراجعة من المعلم ، و يمكن تشجيع الطلاب على تكملة المهارة في مواقف جديدة غير تلك التي تمت داخل حجرة الدراسة.

خامسا : مرحلة الإبداع : و فيها تتم تهيئة الفرصة أمام الطلاب للتحسن و الإبداع باستخداماتهم الخاصة للمهارة أو المهارات المتعددة ، و يكون ذلك عن طريق تشجيعهم على تعديل المهارة و ذلك بموضوعات جديدة و محتوى مناسب من إبداعهم الخاص.

(سعادة وآخرون ،1990 ،157–158).

المبحث الثاني : التفكير الناقد .

التفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته، ويتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة ، ويتضمن التفكير البحث عن معنى ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد.

1- تعريف التفكير:

لقد طرح المربون والمهتمون بالتفكير تعريفات عدة لهذا المفهوم المهم، بحيث يصعب استيعابه أو تعلمه أو تعليمه دون إدراك المعنى الحقيقي للتعريفات المتعلقة به وفهم ما تقصده تماماً وسيورد الباحث بعضاً من هذه التعريفات.

يعرف التفكير بأنَّه : " سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة .وهو سلوك هادف وتطوري، يتشكل من داخل القابليات والعوامل الشخصية، والعمليات المعرفية وفوق المعرفية، والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري حوله التفكير" (جروان،1999 ، ص 424) .

و يعرف بأنَّه : " عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولاسيما الاتجاهات والميول " (سعادة ،2003 ، ص 40).

ويعرف إبراهيم وجيه التفكير بأنَّه :" يمثل أحد العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي والتي تعتمد إلى حد كبير على قدرة الفرد العقلية العامة . ويرى أن التفكير هوأرقى العمليات النفسية والعقلية والتي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتطورة " (حبيب ،1996، ص 16).

كما يعرفه جابر عبد الحميد جابر (1996) بأنَّه : " سلوك معرفي يخبر عن الكائن الحي من خلاله ويتعامل مع الصور والأفكار التي تمثل الموضوعات والأحداث وهو عمليات عقلية رمزية تشمل التخيل والتذكر وحل المشكلات والتداعي الحر والفكر الابتكاري".

(باهي وآخرون ،2004 ،ص91).

أما قطامي (2001) فتعرفه بأنَّه : " عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة " (العتوم ،2004 ،ص 198).

2- أنواع التفكير: تحدد أنواع التفكير بأنها سبعة أنواع وهي:

2-1 - التفكير العلمي : ويقصد به ذلك النوع من التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في النشاط الذي يبذله أو في علاقته مع العالم المحيط به .

2-2- التفكير المنطقي : وهو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج إنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها .

2-3 - التفكير الناقد : وهو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات ومناقشتها وتقويمها والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتمي إليه هذا الواقع (حبيب ، 1996،ص47) .

2-4 - التفكير الإبداعي : وهو أن تُوجِد شيئًا مألوفًا من شيء غير مألوف وأن تحول المألوف إلى شيء غير مألوف.

2-5 - التفكير التوفيقي : وهو التفكير الذي يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرق التي يفكرّ بها الآخرون فيظهر تقبلاً لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقًا وسيطًا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها.

2-6 - التفكير الخرافي : والهدف من استعراض هدا النمط من التفكير هو فهمه بهدف تحصين الطلاب من استخدامه وتقليل مناسبات وظروف حدوثه.

2-7 - التفكير التسلطي : ويهدف من عرضه إلى فهمه بهدف تحصين الطلاب من استخدامه لأن هذا النوع من التفكير إذا شاع فإنَّه تفكير يقتل التلقائية والنقد والإبداع.

(جروان ،1999. ،ص 34).

3- مهارات التفكير:

سنتكلم هنا بإيجاز عن بعض مهارات التفكير الأساسية ، وهى مهارات يجب على الفرد أن يتعلمها قبل الانتقال إلى المستوى الأعلى من مهارات التفكير ويتضمن ما يلي:

-الملاحظة observing : وتتمثل بفاعلية الحواس وقدرتها على جمع المعلومات .

-الاستدعاء recalling: وتتمثل بقدرة الفرد على استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

-الترميز encoding: وتعنى قدرة الفرد على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وفق رموز معينة.

-وضع الأهداف setting goals : وتتمثل بقدرة الفرد على تحديد أهدافه العامة والخاصة سواء كانت طويلة المدى أو قريبة المدى .

-التساؤل questioning : وتتمثل بقدرة الفرد على طرح الأسئلة ، وإثارة التساؤلات حول أي موضوع كان .

ومن المهارات الأساسية أيضاً للتفكير:

- ✓ التصنيف classifying: وتعنى قدرة الفرد على وضع الأشياء في مجموعات مختلفة تبعاً لخصائصها.
- ✓ المقارنة comparing : وتتمثل بقدرة الفرد على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات .
- ✓ التلخيص summarizing : وتتمثل بقدرة الفرد على استخراج الأفكار الرئيسة من النص أو الموضوع.
- ✓ الاستنتاج inferring : وتتمثل بقدرة الفرد على النظر خارج حدود المعلومات المعطاة بهدف سد الثغرات فيها.
- ✓ التنبؤ predicting : وتعني قدرة الفرد على بناء توقعات مستقبليه استناداً إلى معرفته وخبراته السابقة.
- ✓ الفرض hypothesizing : وتعني قدرة الفرد على صياغة الفرضيات المناسبة عندما تواجهه أية مشكله بهدف اختبارها وحلها.

- ✓ التطبيق applying : وتتمثل بقدرة الفرد على تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة . (الريماوي ،2004 ، ص 318)
- ✓ مهارة التحليل :هي قدرة المتعلم على تجزئة المادة التعليمية المعطاة له وإدراك العلاقات بين الأجزاء والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات.
- ✓ مهارة التركيب : هي قدرة المتعلم على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى أو الموضوع الرئيسي في إيجاد شيء جديد يختلف عن الأشياء السابقة .

(حبيب ،1996 ، ص 33) .

4- تعريف التفكير الناقد:

من خلال استعراض التعريفات المختلفة المنشورة في أدبيات التفكير الناقد ، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد ، و قد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة ، و إلى تعدد جوانب هذه الظاهرة و تعقدها من جهة أخرى.

– **التعريف اللغوي** : ورد تعبير " نقد الشعر " في لسان العرب بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن . و يفهم من ذلك إظهار المحاسن و العيوب و تنقية و عزل ما حاد عن الصواب. (ابن منظور،1990 ، ص 157) .

– التعريف الاصطلاحي :

يعرفه إينيس (Ennis,1987) بأنه : " العمليات والمهارات المتضمنة في الفلسفة التي نتبعها أو نتبناها وفي ضوء ذلك نقرر ما نفعله" (رضوان ،2000 ، ص07).

و يعرفه أبو حطب بأنَّه : " عملية تقويمية تتمثل في الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، والتفكير الناقد كعملية تقويمية تحدده خاصية أنَّه عملية معيارية.

(أبو حطب ، 1990 ، ص 349).

و يعرفه (الشامي 1994) بأنَّه :" التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان وصولاً إلى النتائج وهو عملية تقويم أو تصنيف من خلال محكات مع تجنب الأحكام المبنية على الجانب الانفعالي " . (سليمان، 2001 ، ص60).

يعرفه ستيفن(steven 1998) بأنَّه : " تفكير تأملي ومسؤول وماهر ومعقول يعمل على تصحيح التفكير ضمن هدف ذو علاقة بالمعرفة والقيم العالميةِ".

(العتوم ، 2004 ،ص 216).

يعرفه الخليلي أنَّه : " تفكير تأملي تفاعلي ويتم فيه إخضاع المعلومات والبيانات المتوافرة لاختبارات عقلية ومنطقية ، وذلك لإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد دون أحكام مسبقة، إذ أنَّه يستدعي وجود معلومات أو شيء يتم نقده وإصدار الحكم عليه " .

(إبراهيم،2005 ، ص 372).

من خلال ما سبق وعلى الرغم من تعدد تعريفات التفكير الناقد فيمكن أن ننظمها في صيغتين:

الأولى : توصف بالشخصية و الذاتية : وهي تركِّز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد كما جاء في تعريف (Ennis) حيث هو تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار ، فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره و السيطرة عليه ، إنَّه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحاً و مدافعاً عنه.

والثانية : تركِّز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد ، إذاً هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم . إنَّه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات و فرزها و اختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية .(قطامي، 1990 ، ص707) .

ونتيجة للاختلافات السابقة في تعريف التفكير الناقد وعدم وجود تعريف موحد يجمع بينهم، وتركيز بعض هذه التعريفات على الشخصية و الذاتية والآخر على الهدف الاجتماعي من وراء التفكير ،وبغض النظر عن تعدد تعاريف التفكير إلا أن الباحث يراها تتضمن جميعاً عناصر مشتركة تشير بطبيعة الحال إلى مجموعة القدرات والعمليات المعرفية التي تتمثل في الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات و فرزها بهدف التمييز بين ما هو إيجابي وما هو سلبي.

5- معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح ويمكن تلخيص هذه المعايير في التالي:

- ✓ **الوضوح** : وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى ، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم ، وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه.
- ✓ **الصحة** : وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة ، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.
- ✓ **الدقة** : الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة ، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

(العاني،2006 ،ص29).

وهناك أيضاً معايير أخرى والتي منها:

- ✓ **الربط** : ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش .
- ✓ **العمق** : ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة ، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية.
- ✓ **الاتساع** : ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع .
- ✓ **المنطق** : ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً ، لأنَّه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح ، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة .

(العتوم ،2004 ،ص219) .

6- مراحل التفكير الناقد:

مراحل التفكير الناقد كما حدها بروكفيلد على النحو التالي:

أ -**تحديد وتحدي المسلمات** :

وهذه المراحل تمثل جوهر عملية التفكير الناقد ، إذ إن تحديد المسلمات يحدد بدوره الأفكار والمعتقدات والقيم والأفعال التي نمارسها على أنَّها مسلم بها وهي التي تمثل جوهر عملية التفكير الناقد . فعند تحديدها وتحديها ، يتفحصها صاحب التفكير الناقد ويضعها موضع التساؤل .

ب – تحديد أهمية السياق (الموضوع – المضمون):

فالوعي بمدى أهمية المسلَّمات التي يؤمن بها الفرد ويمثلها وقد تكون غير ظاهرة في تشكيل إدراكاته ومفاهيمه عن العالم وتفسيره عما يحدث حوله وبالتالي على سلوكه إزاء ما يحدث ، فإن ذلك يؤدي إلى الوعي بمدى تأثير السياق على هذه الأفكار والأفعال .فالذي يفكرتفكيراً ناقداً هو على وعي بأن الممارسات والأبنية المعرفية والأفعال ليست محررة تماماً من السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والذي يعيش فيه الفرد.

ج – تخيل واكتشاف البدائل:

فالقدرة على تخيل واكتشاف البدائل هي عملية أساسية في التفكير الناقد . كما أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يسلم بها الأفراد وبين السياق الاجتماعي والسياسي يؤدي بدوره إلى تبين مدى ملائمة أفكار أخرى أو أفعال أخرى مغايرة تماماً لما هو متعارف عليه في سياقات أخرى . ومعنى ذلك أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يؤديها الفرد وبين السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحيا في كنفه يؤدي إلى إدراك مدى ملائمة أفكار بديلة أو أفعال مغايرة أي أن الفهم الجيد لما هو حادث بالفعل يعين بدوره على الإدراك الجيد للبدائل ، وإمكانية وضعها في الموضع الصحيح.

د – تخيل واكتشاف البدائل يؤدي إلى الشك (الشك النقدي):

إن هؤلاء الأفراد الذين يتميزون بالشك لا يأخذون الأمور كما هي ، إذ إن وجود أبنية تواجدت واستمرت فترات طويلة لا تعني أنها الأكثر ملائمة لكل الأوقات ، أو على الأقل للحظة الراهنة ، كما لا يعني ذلك أن يأخذ الفرد دون مراجعة لحقيقة خبراته بها . فضلاً عن أن مصدر الفكرة سواء كان والداً أو رئيساً ، أو قائداً أو مديراً ليس مبرراً للأخذ بها كما هي.

فالذين يفكرون تفكيراً ناقداً ، يصبحون أقل تقبلاً لمن يدعون أنهم يملكون الإجابة عن كل مشاكل الحياة وتساؤلاتها ، ومن ثم فإن تمتع مصدر الفكرة بالسلطة مثلا ، لا يمنع إمكانية مراجعة هذه الفكرة وتصور البدائل . (السيد ،1995،ص50).

7– مكونات التفكير الناقد:

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة ، إذا افتقدت إحداها ، لا تتم العملية بالمرة ، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات " فالمكونات هي:

7-1- القاعدة المعرفية : وهي ما يعرفه الفرد و يعتقد فيه ، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

7-2- الأحداث الخارجية : وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض .

7-3- النظرية الشخصية : وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له (وجهة نظر شخصية) . ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية ، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

7-4- الشعور بالتناقض أو التباعد :فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

7-5- حل التناقض : وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد ، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة ، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.(مجيد ،2008،ص 130).

8- مهارات التفكير الناقد :

جرت محاولات عديدة لتحديد المهارات اللازمة للتفكير الناقد، ويعد روبرت إنيس (Robert Ennis) أحد أبرز قادة حركة التفكير الناقد في أمريكا الشمالية، وقد استطاع تحديد مهارات للتفكير الناقد كالتالي :

- ✓ فهم معنى العبارة ، هل هي ذات معنى أم لا ؟
- ✓ والحكم بوجود غموض في الاستدلال أم لا ؟
- ✓ الحكم فيما كانت العبارات متناقضة أم لا؟
- ✓ الحكم فيما إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كاف أم لا ؟
- ✓ الحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثقة أم لا ؟
- ✓ الحكم فيما إذا كانت المشكلة معرفة أم لا ؟
- ✓ الحكم إذا كان الشيء عبارة عن افتراض أم لا ؟
- ✓ الحكم فيما إذا كان التعريف محددا بدقة أم لا ؟
- ✓ الحكم فيما إذا كانت العبارة نصاً مقبولاً أم لا ؟

واعتبر ساتون (Sutton,1995) التفكير الناقد نشاطاً تفكيرياً ذا مستوى عال يتطلب مجموعة من المهارات المعرفية.

وهذا ما أكده بويس(Boyco, 1996) عندما اعتبر أن تلك المهارات تتضمن :التمييز بين الحقائق المؤكدة والادعاءات المتعددة، والتمييز بين ما له صلة من الأسباب والادعاءات والمعلومات مما ليس له صلة، وتحديد دقة العبارة وواقعيتها، وتحديد مصداقية المصدر، وتعرف الافتراضات غير المصرح بها، واكتشاف التحيز، وتعرف المغالطات المنطقية، وتحديد قوة الإدعاءات .

إن تمكن الطلبة من مهارات التفكير الناقد يتطلب منهم القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، والخروج باستنتاجات من المادة العلمية المتاحة، وتعليل الظواهر المرتبطة بموضوع المناقشة، والتوصل إلى الدلالة النوعية للمعلومات، والخروج بتعميمات من المقروء أو المسموع . (السليتي ،2006 ، ص30).

وقد أورد جابر (1997) تصنيفاً لمهارات التفكير الناقد كالتالي:

-يبحث عن تحديد واضح للمشكلة .

-يستخدم مصادر معتمدة .

-يحاول أن يحصل على المعلومة الصحيحة .

-يحاول أن يظل على صلة بالنقطة الرئيسة .

-يأخذ بالحساب الموقف بأكمله .

-يكون مفتوح الذهن .

-يبحث عن البدائل .

-يحاول أن يكون دقيقاً ما أمكن.

-يأخذ موقفاً معيناً .

-يكون حساساً لمشاعر الآخرين و سوية معلوماتهم .

-يتعامل مع كل جزء من الموقف بطريقة منتظمة .(جابر،1997 ،96) .

وتنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلاب ، تستوجب تعلمهم التأمل والتفكير في وجهات النظر بطريقة نقدية ، وإدراكهم المناقشات الضمنية في كل عرض ، وقيامهم بعمل مقارنة المتشابهات مثلها مثل الاختلافات فيما بين النقاط المختلفة لوجهات النظر . وعليه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد ، عن طريق التعلم الفعال الذي يغذي مهارات التعرف والتحليل ، وليس

الاستماع السلبي ، والذي يجعل الطلاب قادرين على تنمية الاعتماد على النفس في تحليلهم لكل من الأدبيات والوسائط . (إبراهيم ، 2005 ،ص375).

9- أهمية التفكير الناقد :

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة، وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة.

ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، إن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه، حيث وجد أنَّها:

-تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم .
-تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات .
-تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف .
-تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها .
-ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم .
-تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم .
-تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته .
-تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.

وباختصار يمكن القول بأن تنمية مهارات التعليم الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا السريع التغير، لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر، فإن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير. (المغيصب ،2006 ،ص08).

وإن التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة و التساؤل و هذا مهم بالنسبة للمتعلم حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة و كيفية التفكير تفكيراً ناقداً و ذلك من أجل التقدم في مجال التعلم و التعليم و في مجال المعرفة ، حيث إن المجال المعرفي يبقى حياً و متجدداً طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية ، إن تدريس التفكير الناقد يصمم عادة لفهم العلاقة ما بين اللغة و المنطق ، وهذا ما يؤدي إلى إتقان مهارات التحليل والنقد و الدفاع عن القضايا والتفكير الاستقرائي و الاستنباطي و التوصل للنتائج الحقيقية و الواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعرفة والمعتقدات. (الثبيتي ، 2006 ،ص67).

10- سمات المفكر الناقد:

يعتبر تحديد بروكفيلد (Brocfeld) لخصائص الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً أكثر التعريفات وضوحاً وعملية وهو يفصلها على النحو التالي:

10-1- التفكير الناقد هو نشاط إيجابي خلاق:

فالفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً هو فرد مشغول بالحياة ، فينخرط فيها ، يرى في نفسه خالقاً لجوانب من حياته الشخصية والعملية والاجتماعية والسياسية عدة مرات . يقدر الإبداع والأعمال الإبداعية ، ويعبر عن شعور قوي بأن الحياة مليئة بالاحتمالات . ويرى المستقبل مفتوحاً أمامه وليس محدداً أو مغلقاً . كما أنَّه يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس من قدرته على تغيير جوانب من عالمه كفرد ، أو كعضو في جماعة.

10-2- التفكير الناقد عملية وليس نتاجاً فقط:

فالفرد صاحب التفكير الناقد يحمل تساؤلات دائمة عن المسلَّمات ، وليس هناك يقين بالنسبة له على الإطلاق ، إذ إنِّه لا ينتهي إلى حالة ثابتة أو نهائية.

10-3- يتغير التعبير عن التفكير الناقد بتغير السياق:

وتعني هذه الخاصية أن وضوحاً لتفكير الناقد يعتمد على السياق الذي يظهر فيه .فالمؤشرات التي تميز الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً عن غيره تختلف اختلافاً كبيراً . فقد تكون هذه العملية لدى البعض داخلية تماماً ، وهؤلاء لا يمكن تمييز هذا النوع من التفكير لديهم إلا من خلال الناتج مثل كتاباتهم أو أحاديثهم.

10-4- يستثار التفكير الناقد بالأحداث السلبية والايجابية:

قد يكون من الشائع أن الأحداث الكبرى أو الأزمات هي التي تستثير التفكير الناقد ، فتدعو الفرد إلى إعادة تقويم حياته وما مر بها من أحداث ، و إعادة تمحيص المسلمات التي تقوم عليها حياته ، غير أن الصحيح أيضاً هو أن التفكير الناقد يستثار بالأحداث الإيجابية كذلك.

فالخبرات ذات الطبيعة الخاصة كالوقوع في الحب أو النجاح المفاجئ غير المتوقع ، قد تمثل هي أيضاً مثيرات للتفكير الناقد لجوانب من حياة الفرد .ومناقشة المسلَّمات التي تقوم عليها حياته بل والبدء في صياغة رؤية جديدة للحياة .ومن هنا ، فالأحداث السارة وغير السارة ، الإيجابية والسلبية تمثل مثيرات للتفكير الناقد لدى الفرد.

10-5- التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معاً:

قد ينظر إلى التفكير باعتباره نشاطاً معرفياً خاصاً بعيداً عن الانفعالات والعواطف . لكن الحقيقة هي أن الانفعالات هي أساس عملية التفكير الناقد . فحين يحاول الفرد إعادة تقويم معتقداته أو أفكاره التي اكتسبها ، فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشعره نحو هذه الأفكار أو المعتقدات . ومن ثم فالتفكير الناقد ليس إذا عملية عقلية صرفة كما يشاع ، بل هو عملية عقلية انفعالية معاً . (السيد،1995 ،ص 50).

ويرى السليتي أن الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً متفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة، ويفرق بين التحيز والمنطق، ويفرق بين الرأي والوقائع، ولا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئا، ولديه الرغبة في فحص الآراء، وتحليل الأشياء تحليلاً سببياً وموضوعياً، ويتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية، ويعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات، ويتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة، ويستخدم مصادر عملية موثقة ويشير إليها، ويتسامح مع الغموض، ويتجنب الإفراط في التبسيط، ويتجنب الاستنتاج العاطفي ، ويعرف المشكلة بوضوح. (السليتي ،2006 ،ص25).

ويمكن إجمال خصائص الفرد الذي يتمتع بالتفكير الناقد بما يلي :

- منفتح على الأفكار الجديدة .
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئا عَنه .
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما .
- يعرف الفرق بين نتيجة (ربما تكون صحيحة) ونتيجة (لابد أن تكون صحيحة).

• يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.
• يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلالية للأمور.
• يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
• يحاول فصل التفكير العاطفي عن المنطقي.
• يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك ٠
• يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
• يبحث عن الأسباب والبدائل ٠
• يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة ٠
• يستخدم مصادر علمية موثقة ويشير إليها ٠
• يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع ٠
• يعرف المشكلة بوضوح . (العتوم ،2004 ، ص 218).

11- معوقات التفكير الناقد :

هناك عدد من معيقات التفكير الناقد والتي منها:

-طريقة التدريس المتبعة في المدارس والتي تعتمد على التلقين وليس التفكير .
-رفض فئات كبيرة من المعلمين التعاطي مع الأساليب الحديثة المتبعة في عملية التعليم ومن ثم التعلم.
-قلة الكفاءة والمهارات التي يعانى منها الجهاز التربوي .
-السياسات المتبعة في تقديم المنهاج للطلبة وطريقة التعاطي مع هذا المنهاج والاعتماد على سياسية الأمر المسلم به.
-عزوف الطلبة عن الاطلاع وانشغالهم بالمغريات والألعاب الحديثة .
-محدودية ثقافة المعلم تجعله لا يجازف بطرح أي موضوع للنقد .
-حرمان الطلبة من مساحة حرية كافية للتعبير عن أرائهم في الموضوعات المختلفة .
-التزام الطلبة بالكتاب المدرسي وعدم رغبتهم بزيادة ثقافتهم من أي مصدر من مصادر الإعلام المختلفة.
-اكتظاظ الصفوف بالطلبة بحيث لا يوجد هناك مجال للمعلم أو لطالب لتنمية التفكير الناقد .

-الاعتماد الكلى من قبل الطالب على المدرس وعدم رغبته في إرهاق نفسه والاعتماد على نفس عملية تعليمه.

-رفض المعلمين للاستماع إلى أراء الطلاب لأن ذلك حسب اعتقادهم يقلل من هيبتهم ومكانتهم لدى الطلبة.

-الفلسفة القديمة للعلاقة بين الطالب والمعلم مازالت قائمة ولم تتغير منذ القدم.

(الألوسي ، 1995 ،ص 175).

كما وأن هناك عوامل أخرى تعوق تنمية التفكير الناقد والتي منها:

- **الانقياد للآراء التواترية** : ويقصد بها تلك الآراء الشائع استخدامها بين الناس والتي يتقبلها الفرد ، ويتداولها دون الرجوع إلى مصادرها الحقيقية ، أو التأكد من صحتها ، ويكتفي الفرد بالقليل من الأدلة التي تعطى له .
- **التعصب** : ويقصد به ميل الفرد إلى التقيد ، والتمسك بصحة آراء معينة قبل أن تعرض عليه أية بيانات ، أو وقائع ويتمثل التعصب في التفكير الناقد في الحكم على موضوع ما من وجهة نظر معروفة سابقاً.
- **القفز إلى النتائج** : فقد يبدأ الفرد بقضايا قد تكون صحيحة ، ثم يتركها دون تسلسل منطقي وينتقل إلى نتائج غير مؤكدة . ولتجنب ذلك يجب على المعلم أن يوجه التلاميذ إلى مناقشة كل موضوع ، أو مشكلة تقدم إليهم بصورة مستقلة ، والبحث عن أفضل الطرق لحل المشكلة.

- **وجهات النظر المتطرفة** : والانقياد للمعاني العاطفية والمؤثرات الانفعالية ويحدث ذلك نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعالية وعاطفية بالفرد .

(خليل ،2009 ،ص52).

من خلال ما سبق فإن تلك النقاط السابقة الذكر لربما تكون سبباً رئيساً من الأسباب التي تؤدي إلى طمس وتراجع القدرات العقلية على وجه العموم ، والتفكير الناقد على وجه الخصوص ، لذلك كان لزاماً على القائمين على المناهج وتأهيل المعلمين خاصة أن يغرسوا في الطلاب

المعلمين أساليب تربوية لا تعتمد على أسلوب التلقين والذي بات عقيماً ، وكذلك حث الطلاب على الإبداع وإعمال الفكر وذلك من خلال إيجاد مناهج ترتقي بملكات التفكير الإبداعي والتجريدي والناقد .

12- تعليم التفكير الناقد :

يتضمن تعليم التفكير الناقد توسيع العمليات الفكرية للفرد بالانطلاق إلى رحاب أوسع من المواقف والمفاهيم الموجودة غريزياً، والابتعاد عن الخبرات الحسية البسيطة، وتكتسب مهارات التفكير الناقد من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، وكل طالب يستطيع أن يفكِّر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية . وهناك أكثر من رأي أو اتجاه فيما يتعلق بكيفية تعليم التفكير الناقد أو التدريب عليه، إلاّ أن هذه الآراء تكاد تتمحور حول طريقتين رئيستين هما:

- ✓ تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة كغيره من المواد وذلك من خلال برامج ومقررات يتم تحديدها على شكل أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، وعادة ما يقوم مدرب متخصص بتدريب الطلبة عليها، ومن مميزات هذه الطريقة أنَّها تجعل المتعلمين يدركون أهمية الموضوع الذي يدرسونه ويشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها، كما تجعل عملية قياس وتقييم التفكير الناقد أدق.
- ✓ تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة، وهذا يستدعي وجود معلمين مؤهلين ووقت كاف للقيام بالنشاط التفكيري، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تنشط العملية التعليمية باستمرار، وتحفز المتعلمين على استخدام عمليات التفكير في مختلف المواد ، وتوفر فهماً أعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدره أفضل على استيعابها وتطبيقها.

وقد برزت اتجاهات حديثة حاولت الجمع بين الطريقتين في تعليم التفكير الناقد بهدف الاستفادة من مميزات وإيجابيات كل منهما. (خليل ،2009 ،ص53).

ومن الاستراتيجيات المتبعة في تعليم التفكير الناقد كما يرى الثبيتي:

إستراتيجية المهارات الصغيرة : ويقصد بها المهارات الأولية البسيطة التي تتعلق بالقدرة العامة للطفل مثل تعريف معاني الكلمات بدقة ومعرفة المهارات العددية البسيطة.

الإستراتيجية العاطفية : وتهدف هذه العادة إلى تنمية اتجاه " استطيع أن أعمل هذا العمل وحدي" وحتى يتمكن الأطفال من تعلم هذه العادة فإنَّهم بحاجة إلى أنموذج حي من الكبار مثل المعلم "القدوة الحسنة " ويحتاج الأطفال إلى رؤية من يفكرون باستقلالية إذا أردنا أن ننمي لديهم التفكير المستقل ولا يكفي أن يتعرف الطالب على أفكاره الخاصة بل يجب أن يتفهم وجهات نظر الآخرين .ومن أمثلة ذلك معرفة كيف يمكن لشخص شاهد مشاجرة واحدة في الساحة أن يصفها بطريقة مختلفة.

إستراتيجية القدرات الكبيرة : يقصد بالقدرات الكبيرة العمليات المتضمنة في التفكير ، فعندما نريد تنمية التفكير الناقد فلا نركز على جزئيات التفكير وإهمال النظرة الكلية الشاملة. فالتلميذ الذي يمارس قوانين رياضية من أجل تلك القوانين نفسها دون معرفة للدوافع المنطقية وراء استخدام تلك القوانين لا تسهم كثيراً في تنمية التفكير الناقد ، ومن الأسئلة التي يفضل طرحها بعد التمرين باستخدام القوانين هي : هل هذه هي الطريقة الوحيدة لحل المشكلة ؟ هل هذه هي أفضل الطرق لحل المشكلة ؟ ألا تستطيع التفكير بطريقة أخرى ؟ أي الطرق أفضل ؟ ولماذا؟.
(الثبيتي ،2006 ص 72).

ومن خصائص المناخات الصفية التي تعزز تعليم مهارات التفكير الناقد أنَّها:

-تهيئ الفرص للتعامل مع حالات ومواقف من الحياة الحقيقية أو تطرح مواقف واقعية .
-يكون فيها التعليم متمركزاً حول المتعلم، أي أن المتعلم هو محور النشاط .
-تحفز على التعاون والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين .
-تتيح الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين.
-تشجع الاكتشاف والاستقصاء وحب المعرفة وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه .

كما يعد المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الناقد ، حيث إن أي تطبيق لخطة تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من أجل توفير بيئة صفية مهيئة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه ما يلي :

الحرص على الاستماع للمتعلمين، وإعطاؤهم وقتاً كافياً للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار وذلك من خلال

توجيه أسئلة لهم تتعامل مع مهارات التفكير العليا، وكذلك تقبل آرائهم وتثمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق ومحاولة تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة .

(المغيصب ،2006 ،ص 05) .

13- أدوار المدرس في تعليم التفكير الناقد: عند مناقشة أهمية دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلبة ، يجب أن ندرك دوره كقدوة ، من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند الطلبة ، ومن هذه الأدوار ما يأتي:

المعلم مخطط لعملية التعليم : ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية و الخطط الفصلية أهداف الأداء ، و عينات الأسئلة و المواد التعليمية و النشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.

المعلم مشكل للمناخ الصفي : إن المناخ الصفي المبني على ديناميات المجموعة و المشاركة الديمقراطية هو الذي يوطِّد مناخ جماعي متماسك ، يقدر فيه التعبير عن الرأي ، الاستكشاف الحر ، التعاون ، الدعم ، الثقة بالنفس ، والتشجيع.

المعلم مبادر : و ذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد و النشاطات و تعريف الطلبة بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلبة ، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.

المعلم محافظ على التواصل : إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام الطلبة بقضايا ممتعة و حقيقية ، وإنَّما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على انتباههم ، وهذا يستدعي من المعلم استخدام مواد و نشاطات و أسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة.

المعلم مصدر للمعرفة : يلعب المعلم في كثير من الحالات دور مصدر للمعرفة ، إذ يقوم بإعداد المعلومات و توفير الأجهزة و المواد اللازمة للطلبة لاستخدامها ، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالإجابات التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم و تكوينها.

المعلم يقوم بدور السابر : و ذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة ، تتطلب تبريراً أو دعماً لأفكارهم و فرضياتهم و استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

المعلم يقوم بدور القدوة : يقوم المعلم بوصفه أنموذجاً بتقديم السلوك الذي يبين أنَّه شخص مهتم ، محب للاستطلاع ، ناقد في تفكيره وقراءته ، منهمك بحيوية ، مبدع ، متعاطف ،راغب في سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة . (مجيد ،2008 ،ص 142).

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة .

2- مجتمع الدراسة .

3- عينة الدراسة .

4- الدراسة الاستطلاعية .

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية .

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

6 - إجراءات تطبيق الدراسة .

خلاصة الفصل .

تمهيـــد:

بعد تطرّقنا في الجانب النّظري إلى تحديد مشكلة الدراسة والتسّاؤلات التي تلتها، ثمّ عرض الفرضّيات المقترحة، فأهميّة الدراسة وأهدافه ا كما تطرّقنا في الجانب النّظري إلى المفاهيم الأساسيّة في الدراسة.

نحاول الآن في هذا الفصل توضيح الإجراءات المنهجيّة للدراسة، إذ يعتبر هذا الفصل بداية الدّراسة الميدانيّة، وكونه يمثل همزة الوصل بين الجانبين النّظري والميداني.

وفيما يلي توضيح لكافة الإجراءات المنهجية للدراسة، بداية بالمنهج المستخدم فيه ا، ثم مجتمعها فعينتها ، ثم الدراسة الاستطلاعية، يليها التعريف بالأدوات المستخدمة لجمع البيانات ، ثمّ الأساليب الإحصائيّة المستعملة ، وأخيرا إجراءات تطبيق الدراسة .

1- منهج الدراســـة :

تعرّف المناهج في البحث العلمي بأنها " الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع البحث" **(تركي عمامرة ، 1984، ص107)**، وبما أنّ هدف هذه الدراسة هو الوصول إلى معرفة مدى تطبيق مدرّسي الموادّ الاجتماعيّة بمرحلة التعليم المتوسّط بمدينة ورقلة لمهارات التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ ، فقد تمّ اعتماد المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة الدراسة الحاليّ، كون هذا المنهج يقوم " بوصف ما هو كائن وتفسيره وهو يهتمّ بتحديد الممارسات الشّائعة أو السّائدة ... كما لا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها ولكنّه يتضمّن قدراً من التفسير لهذه البيانات ". **(محمد مرسي، 1994، ص270)**.

وانطلاقًا من كون هذا المنهج الأكثر استخدامًا في مجال الدّراسات النّفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة، وكون الدراسة الحالية تتضمّن كلّ ذلك ؛ تمّ اختيار هذا المنهج ، لأنه يعتمد " في الحصول على البيانات الخاصّة بالظواهر والموضوعات التي يدرسها على كل الوسائل والأدوات التي تساعد على جمعها وتصنيفها واستخلاص النّتائج منها" . **(إبراهيم محمود ومحمود منسي، 1983، ص118)**.

وقد قام الباحث بإتباع خطوّاته التي لخّصها (ديوبولد فان دالين) على النّحو التالي:

" فحص الموقف المشكل، تحديد المشكلة، وضع الفروض، اختيار المفحوصين المناسبين، اختيار أساليب جمع البيانات، والقيّام بملاحظات موضوعيّة منتقاة بطريقة منظمة، وصف النّتائج

وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محدّدة، وذلك لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدّي إلى تقدّم المعرفة " **(ديوبولد فان دالين، 1990، ص293).**

2- مجتمع الدراسة :

يعدّ انتقاء الأفراد ضروريّ لإجراء البحوث الميدانيّة، وأفراد الدراسة الحاليّ يمثلون المجتمع الأصلي لها بكامل صفاته وخصائصه، وهو ما سيساعدنا في تعميم نتائج الدراسة فيما بعد، لذلك يقوم الباحث بجمع أفراده ا بالطريقة الملائمة في حدود إمكانيات ما يتطلبه منهج وطبيعة إجراءات دراسته.

وبحكم أنّ الدّراسة الحاليّة مرتبطة بحدودها البشريّة والمكانيّة، فإنّ أفراد مجتمع ها لا يخرجون عن تلك الشّروط، إذ يمثلون جميع مدرّسي الموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط، عبر مدينة ورقلة .

ويعود اختيار الباحث لمدرّسي هذه المرحلة من التعليم نظرًا لما تتميّز به من أهميّة في نموّ التلميذ، كونها تمثل مرحلة التوجيه لشخصيّته من كلّ جوانبها النّمائية خصوصًا العاطفيّة والانفعاليّة التي تتبلور فيها رغباته وميوله، ويكون التلميذ فيها عرضة لتأثير كمّ هائل من المعلومات المتناقضة، ما يضعه أمام مشكلات عديدة تتطلب التمييز بين المعلومات الصحيحة وبين الادعاءات التي لا أساس لها من الصحة لاتخاذ قرارات ملائمة حيالها، كما أنّ هذه المرحلة لا تزال فيها المرونة بالقدر الذي يستطيع فيه المدرّس إعادة تشكيل وصيّاغة سلوك التلميذ بشكل أسهل من المراحل القادمة.

2- 1- خصائص مجتمع الدراسة : بعد إحصاء المؤسّسات التربويّة المختارة المتمثلة في مؤسسات التعليم المتوسّط عبر تراب المدينة الممثلة في بلديتي ورقلة والرويسات و التي حدّدت بـ (34 متوسطة) ، ونظراً للصّغر النّسبي لمجتمع الدّراسة، تمّ اختيار طريقة الحصر الشّامل التي تتميّز بما يلي:

- دقّة النّتائج المحصّل عليها.
- تجنّب أخطاء التعميم التي تنتج عن البيانات المأخوذة من العيّنة.
- تفادي بعض الأخطاء الشّائعة، مثل خطأ التحيّز وخطأ الصّدفة. **(خالد حامد، 2004، ص122).**

" فالباحث في هذه الحالة قد يختار مناطق محدّدة تتميّز بخصائص ومزايا إحصائيّة تمثيليّة للمجتمع.. وهذه تعطي نتائج أقرب ما تكون إلى النّتائج التي يمكن أن يصل إليها الباحث بمسح المجتمع كله" **(أحمد بدر، 1982، ص342-343)**.

لكن بالرّغم من مزايا هذه الطريقة، إلّا أنها لا تكاد تخلو من بعض الصّعوبات التي يوردها **(خالد حامد، 2004، ص123)** في كونها:

- تحتاج إلى تكاليف وإمكانيّات كبيرة.
- تحتاج إلى وقت طويل ومجهودات كبيرة لجمع البيانات.
- يحتاج الباحث فيها إلى مساعدين لتوزيع أدوات البحث واستعادتها.

3- عينة الدراسة : وتمتاز عينة الدراسة بالمواصفات التاليّة:

أ- تمثيله ا: تستغرق كل أفراد المجتمع الأصلي حسب الحدود المصرّح بها، مما يساعد على تعميم أكثر للنّتائج التي سيتسفر عنها هذه الدراسة

ب- حدوده ا: مدرّسو الموادّ الاجتماعيّة المتواجدون بمؤسّسات التعليم المتوسّط عبر مدينة ورقلة، خلال السّنة الدّراسيّة: 2014-2015.

ج- مصدره ا: مؤسّسات التعليم المتوسّط المتواجدة عبر مدينة ورقلة وعددها 34 متوسطة (بلدية ورقلة 28 متوسطة) و(بلدية الرويسات 06 متوسطات).

د- حجمه ا: يقدر حجم عينة الدراسة الحالية بـ (94) مدرّسا ومدرسة للموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

البلدية	الجنس		طبيعة التكوين		الإطار المهني			المجموع	النسبة
	ذكور	إناث	خريجو الجامعات	خريجو المعاهد	أستاذ مكون في التعليم المتوسط	أستاذ رئيسي في التعليم	أستاذ التعليم المتوسط		
ورقلة	28	46	53	21	11	06	56	74	%78.72
الرويسات	10	10	17	03	03	03	14	20	%21.28
المجموع	38	56	70	24	14	09	71	94	%100

الجدول رقم (02) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنـــس	عدد المدرسين	النسبة المئوية
ذكور	38	%40,42
إناث	56	%59,58
المجمـوع	94	% 100

الجدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين.

طبيعة التكوين	عدد المدرسين	النسبة المئوية
خريجو الجامعات	70	%74,46
خريجو المعاهد	24	%25,54
المجمـوع	94	% 100

الجدول رقم (04) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الإطار المهني.

طبيعة التكوين	عدد المدرسين	النسبة المئوية
أستاذ مكون في التعليم المتوسط	14	%14,89
أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط	09	%09,57
أستاذ التعليم المتوسط	71	%75,54
المجمـوع	94	% 100

4- الدراســـة الاستطلاعية :

تعتبر الدّراسة الاستطلاعيّة بمثابة النافذة للباحث للإطلاع على الميدان، ومواجهة مجتمعه الأصلي ومعرفة ميزاته، ومن ثمة اختبار صدق وثبات أدواته والتحقق من مدى قابليتها للاستقصاء، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات الضّروريّة عن الخاصيّة أو الظاهرة المراد دراستها بموضوعيّة، وكذا الإحاطة بمختلف الظروف التي ستواجهه في الميدان أثناء عمليّة إجراء تطبيق الأدوات.

وللتّأكد من مدى صدق وثبات أدوات الدراسة ، ومدى تجاوب أفراد ها معها، ومساعدة للباحث على التعامل بيسر مع مجتمع الدراسة، كان لزاماً أن يجري الدّراسة الاستطلاعية قبل البدء بالدّراسة الأساسية، حيث تكوّنت عيّن تها من (24) مدرّساً للموادّ الاجتماعيّة في مرحلة التعليم المتوسّط، أي بنسبة (25%) من عيّنة الدراسة الكليّة، وعلى العموم كان هدفنا من الدّراسة الاستطلاعية هو:

- اختبار مدى صدق وثبات أداة الدراسة من خلال الخصائص السّيكومترية، وذلك من حيث إبقاء أو تعديل أو تغيير بعض البنود.
- اكتشاف الصّعوبات والنّقائص التي يمكن أن تصادف الباحث خلال فترة إجراء الدّراسة الأساسيّة وذلك لمواجهتها وتفاديها.
- التأكّد من مدى إمكانيّة تطبيق أداة جمع البيانات.
- التعرف على طبيعة أفراد المجتمع الأصلي الذين تستهدفهم الدّراسة الأساسيّة من حيث خصائصه ومميزاته، والإطلاع على الظروف العامّة للدّراسة.

5- أداة الدراسة وخصائصها السّيكومتريّة:

5-1- التعريف بالأداة المستخدمة في الدراسة وخصائصها السّيكومتريّة:

تمثلت أداة الدراسة المستخدمة في بطاقة ملاحظة تتعلق بمهارات التفكير الناقد، والتي تم إعدادها وفق الخطوات الآتية :

1- اشتقاق القائمة الأولية لمهارات التفكير الناقد من خلال:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمفهوم التفكير الناقد ومهاراته.
- الاطلاع على الأهداف العامة لتدريس التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط .
- العودة إلى الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الناقد بالدراسة والبحث.

2- التوصل من خلال ما سبق إلى قائمة تتضمن خمس مهارات أساسية من مهارات التفكير الناقد، تتدرج تحت كلّ منها مجموعة من المهارات الفرعية صيغت بما يتناسب وطبيعة مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط.

3- بعد إعداد القائمة الأولية تم التأكد من صدقها بطريقة الاتساق الداخلي والصدق التمييزي ، ومن ثباتها باستعمال معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

4- بعد التأكد من صلاحية البطاقة للتطبيق تم التوصل إلى الصورة النهائية لها.

أ- **وصفها:** هذه الأداة من إعداد الباحث، تكونت من (40 بنداً)، أعدّت لقيّاس مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسّطة من التعليم لمهارات التفكير الناقد الخمس حسب الدراسة الحالية ، وتمّ قيّاس مهارات التفكير الناقد الخمس من خلال الأبعاد التاليّة:

1- بعد التفسير (يتضمّن 08 بنود).

2- بعد التحليل (يتضمّن 08 بنود).

3- بعد الاستقراء (يتضمّن 08 بنود).

4- بعد الاستنتاج (يتضمّن 08 بنود).

5- بعد التقويم (يتضمّن 08 بنود).

ب- **هدفها:** تهدف إلى قياس مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسّطة من التعليم لمهارات التفكير الناقد من خلال الأبعاد الخمسة سالفة الذكر.

ج- **مكوّناتها:** تتكوّن بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات التفكير الناقد من خمسة أبعاد تمثل مهاراته، وتتوزّع على 40 بنداً، هي كالتالي:

- ✓ **بعد التفسير** : ويتضمن مهارة التفسير و هي قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على توضيح المعنى المقصود من معطيات متوافرة، وتقديم التفسيرات المنطقية لحوادث تاريخية معينة، وتحديد أسبابها، ويتكوّن هذا البعد من 08 بنود ، تمثلت في البنود التي تبدأ من (01 إلى 08).
- ✓ **بعد الاستنتاج** : ويتضمن مهارة الاستنتاج والتي تعني قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على استخلاص حقائق تاريخية معينة من مقدمات متوافرة، وتحديد الأفكار الفرعية المكونة لنص ما، ويتكوّن هذا البعد من 08 بنود ، تمثلت في البنود التي تبدأ من (09 إلى 16).

- ✓ **بعـــد الاستقراء** : ويتضمن مهارة الاستقراء أي قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على التوصل إلى تعميمات بناء على حقائق تاريخية متوافرة، ويتكوّن هذا البعد من 08 بنود ، تمثلت في البنود التي تبدأ من (17 إلى 24).
- ✓ **بعـــد التحليل** : ويتضمن مهارة التحليل و تشير إلى قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على تحديد خصائص وعناصر الظواهر والأحداث التاريخية، وكشف العلاقات القائمة بينها، ويتكوّن هذا البعد من 08 بنود ، تمثلت في البنود التي تبدأ من (25 إلى 32).
- ✓ **بعـــد التقويم** : ويتضمن مهارة التقويم و تعني قدرة مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة على تحديد مصداقية مصادر المعلومات التاريخية، وكشف التناقضات وجوانب التحيز فيها، وإصدار حكم متعلق بذلك ويتكوّن هذا البعد من 08 بنود ، تمثلت في البنود التي تبدأ من (33 إلى 40).

5-2- صـــدق الأداة : الاختبار الصّادق هو الذي يقيس السّمة أو الخاصيّة التي وضع لأجلها، ولا يكون صادقاً إلا إذا توافرت فيه الشّروط التاليّة:

1- أن يكون الاختبار قادراً على قيّاس ما وضع لقيّاسه.

2- أن يكون الاختبار قادراً على قيّاس ما وضع لقيّاسه فقط.

3- أن يكون الاختبار قادراً على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها.

(سعد عبد الرّحمن، 2004، ص178).

ففي الدّراسة السّيكومتريّة اعتمد الباحث لقيّاس الصّدق على عدّة طرق، فبعد تطبيق المقياس على عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة التي بلغت (27) مدرّسا ومدرِّسة للموادّ الاجتماعيّة بدءا بـــــ :

أ -**صدق الاتساق الدّاخلي:** يقيس هذا النّوع صدق الاختبار من جهتين، علاقة كلّ بعد من أبعاد الاختبار الجزئيّة بالاختبار ككل من جهة، وكذا علاقة كلّ بند من بنود هبالاختبار ككل من جهة أخرى، فبالنّسبة لارتباط أبعاد المقياس الخمسة بالمقياس ككل، فقد قام الباحث بحساب العلاقة الارتباطيّة بين كلّ بعد من هذه الأبعاد بالدّرجة الكليّة للأداة ، وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضّح نتائج ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للأداة.

المقياس الفرعي (البعد)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفسير	* 0.509	دالة عند 0.05
الاستقراء	* 0.482	دالة عند 0.05
التحليل	** 0.574	دالة عند 0.01
الاستنتاج	** 0.832	دالة عند 0.01
التقويم	** 0.633	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية	** 0.606	دالة عند 0.01

يتّضح من خلال الجدول رقم (05) أن معاملات الصّدق دالة عند مستوى (α=0.05) بالنسبة للبعدين الأول والثاني ، وعند مستوى (α=0.01) بالنّسبة للأبعاد الثالث والرابع والخامس وكذا الدّرجة الكليّة التي تمثل المقياس ككل، وهو ما يمكّننا من الاعتماد على هذا المقياس من خلالها.

ب -الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

لقد تم حساب الصدق عن طريق المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين فبعد تفريغ البيانات تم ترتيب الدرجات المحصل عليها في المقياس ترتيبا تنازليا من الأكبر إلى الأصغر لنأخذ منها نسبة (27%) من الدرجات العليا ونسبة (27%) من الدرجات الدنيا ثم طبق بعد ذلك اختبار" **ت**" لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين، وكانت النتيجة مثلما هو موضح في الجدول الموالي.

الجدول رقم (06) : يوضح صدق نتائج المقارنة الطرفية لشبكة الملاحظة.

التقنية الإحصائية الدرجات	ن	المتوسط م	التباين ع	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوي الدلالة
الدرجات العليا	06	105.50	3.50	8.00	2.23	10	دالة عند 0.01
الدرجات الدنيا	06	88.66	3.77				

استنادا إلى الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ (8.00) وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة المساوية لـ (2.23) نلاحظ فروقا ذات دلالة عند درجة الحرية(10) ومستوى الدلالة 0.01 الأمر الذي يدل على قدر من الصدق وبالتالي تقيس ما وضعت لأجله.

5-3- ثبـــــات الأداة :

يقصد بالثبات "مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات، أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس" (عباس محمود عوض، ب ت، ص 215) ويعد شرطا أساسيا لأي أداة من أدوات القياس ، بحيث يشير إلى استقرار النتائج المتحصل عليها وتم حسابه اعتمادا على:

أ- طريقة التجزئة النصفية :

لتقدير ثبات الأداء على الاختبار ككل، استخدمت طريقة التجزئة النصفية لدرجات أفراد العينة على فقرات المقياس ، وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي الأداة بعد استخدام معادلة "سبرمان براون" لتصحيح الطول (0.657) وهي قيمة تدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، وهو ما يوضحه الجدول المبين أدناه.

الجدول رقم (07): يوضح نتيجة الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

عدد الأفراد	(ر) المحسوبة	(ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
24	0.657	0.515	22	دالة عند 0.01

ب - طريقة ألفا كرونباخ : كون أداة الدراسة الحالية تحتوي على أكثر من بديلين تم الاعتماد في حساب الثبات على معامل ألفا كرو نباخ والذي يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار،وقد بلغت درجة ثبات المقياس (0.722) وهي درجة عالية تدل على ثباته.

بناء على ما تقدم يتضح أن الأداة استوفت شروط الاختبار الجيد بتمتعها بدلالات صدق وثبات مرتفعين يجعلها محل ثقة تفي بأغراض هذه الدراسة .

5-3- الصورة النهائية للأداة : بعد التأكد من خصائص الأداة السيكومترية تم تحديد قائمة المهارات الواجب توفرها لدى مدرسي المواد الاجتماعية مع الحرص على أن تكون الفقرات في صورة سلوكية يمكن ملاحظتها أثناء قيام المدرسين بعملية التدريس، حيث تم وضعها في صورة شبكة ملاحظة مكونة من (40) بندا موزعة على (05) أبعاد .

ولتصحيح الأداة تم اعتماد أسلوب التقدير الكمي وفق سلم ثلاثي التقدير عند قياس مستوى تطبيق المهارات ، وذلك بوضع علامة (×) في إحدى البدائل الثلاثة المقترحة لتسجيل شدة السلوك الملاحظ. وقد حدد الباحث على غرار العديد من الدراسات درجة أومحك إتقان تطبيق المهارات عند الحصول على درجة تساوي (90) فأكثر متوسط درجة الملاحظين وهي تمثل النسبة (75%) من المجموع الكلي لدرجة المفحوص على شبكة الملاحظة.

كما قام الباحث بإعطاء الدرج ات (1 ،2 ،3) لمستويات التطبيق وهي على الترتيب: منخفضة – متوسطة – عالية. وبناء على ذلك تكون أعلى درجة محتمل الحصول عليها هي (40×3=120) في حين أن أدنى درجة يحتمل الحصول عليها هي(40×1=40).

ولقد اعتمد الباحث المعيار التالي في تحديد مستويات تطبيق المهارات:

المستوى العالي : 75 % ويمثل حد الإتقان ، ويقابله 90 درجة فأكثر.

المستوى المتوسط : من 74% إلى 50 % (من 89 إلى 60 درجة).

المستوى المنخفض : من 49 % إلى 00 % ويقابله 59 درجة فأقل .

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

إن الهدف من استعمال الأساليب الإحصائية هو الحصول على نتائج كمية تمكننا من تحليل ومناقشة فرضيات الدراسة وهي " إحدى الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها الطريقة العلمية في بحثها للعلوم الإنسانية ". (محمد زياد حمدان ،1980 ،ص 110).

ولقد استخدمنا في هذه الدراسة التقنيات التالية :

6-1- النسبة المئويـة :

ويتم حسابها من خلال المعادلة التالية :

$$\text{ن م} = \frac{\text{س}}{\text{ن}} \times 100 \quad .$$

6-2- المتوسط الحسابي :

ويستخدم لـ " معرفة متوسط درجات أفراد العينة ".

(السيد محمد خيري ،1999، ص44) .

ويتم حسابه وفق المعادلة التالية : م = مج س / ن.

6-3- الانحراف المعياري :

" وهو من مقاييس التشتت يقوم في جوهره على حساب انحراف الدرجات عن متوسطها" .

(أحمد عبد الله اللحلح ومصطفى محمود أبو بكر،2002 ، ص 296).

6-4- اختبار " ت " :

وقد استخدم" لدلالة الفروق بين مجموعة المدرسين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا ، لحساب الصدق التمييزي للمقارنة الطرفية " (السيد محمد خيري ،1999 ، ص223) .

6-5- معامل الارتباط بيرسون :

ويستعمل في " حساب ثبات الاستمارة " (مقدم عبد الحفيظ ،2003 ،ص 78).

6-6- معادلة سبيرمان براون :

وذلك " لتعديل معامل الارتباط بيرسون " . (البهي السيد ، 1999 ،ص 384) .

على أن تحليل نتائج الدراسة تمت باستخدام الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS).

7- إجراءات تطبيق الدّراسة:

بعدما تأكّد الباحث من صلاحيّة أداة الدّراسة بعد حساب صدقها وثباتها ، شرع في الإجراءات الميدانيّة للدّراسة الأساسيّة من خلال تطبيقها على عينة المحددة والمختارة، وبعد الحصول على الموافقة من قبل الجهات المعنيّة لتطبيقها الأداة على أفراد العيّنة.

كون استغراق جميع الأفراد في كلّ متوسّطات الولاية أي بطريقة الحصر الشّامل في المعاينة، فقد واجهت الباحث صعوبات كبيرة –تمّ التطرق إليها في فصل مشكلة البحث واعتباراتها– وحتى يحترز يتغلب عليها قدر المستطاع اتبع الباحث الإجراءات التاليّة:

- ✓ مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة.
- ✓ إعداد شبكة الملاحظة والتحقق من صدقها وثباتها.

- ✓ الحصول على موافقة الجهات المعنية لتطبيق الأداة.
- ✓ تحديد المجتمع الأصلي للبحث وتوزيع العينة وفق المتغيرات المحددة.
- ✓ تطبيق شبكة الملاحظة على العينة ، بمعدل زيارة واحدة لكلّ مدرس .
- ✓ تفريغ نتائج بطاقة الملاحظة وتحليلها.

خلاصـــــة:

مع نهاية هذا الفصل يجب التذكير بأنّ أهميّة أيّ دراسة تعود إلى مدى تحكّمها في الآليّات والعوامل الأساسيّة التي يتطلبها المنهج العلمي السّليم بدءًا بالمنهج المستخدم في الدراسة، إذ اعتمدنا فيه على المنهج الوصفي الذي يرتقي بعد وصف الظاهرة إلى تحليلها وتفسيرها، ثمّ العيّنة وطريقة اختيارها وملاءمة المنهج لها، حيث بلغت في البحث (94) مدرّسا ومدرّسة للموادّ الاجتماعيّة، في مدينة ورقلة ، وذلك بطريقة الحصر الشّامل.

أمّا أدوات البحث فتمثّلت في شبكة ملاحظة لمهارات التفكير الناقد تقيس خمسة أبعاد وهي من تصميم الباحث، تعبر عن مدى تطبيق مدرّسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ ، وبالتالي فإنّ هذ ه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التي حدّدت في المشكلة، التي تتساءل عن مدى تطبيق مدرّسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد وأيضا دلالة الفروق في مدى تطبيق هذه المهارات تبعا لمتغيرات الجنس وطبيعة التكوين والإطار المهني، كما تمّت الاستعانة بالأساليب الإحصائيّة لمعرفة مدى تحقق فروض الدراسة نفيًا أو إثباتًا. وبعد تطبيق المقياس على أفراد مجتمع ا لدراسة، تم الحصول على مجموعة من البيانات، فضّلنا تقديمها بالتبويب والتصنيف تبعاً لطرح فروض البحث بالتعليق والتحليل هي في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها .

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها .

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها.

5- خلاصة الفصل .

6- خلاصة عامة ومقترحات .

7- قائمة المراجع .

8- الملاحق .

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

نصت الفرضية الأولى على أنه : " نتوقع مستوى مرتفعا عند مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة عند تطبيقهم لمهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة على حدى أثناء تدريسهم لمادة التاريخ " .

للتحقق من الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية للمهارات الخمس المعدة لهذا الغرض والمبينة في الجدول التالي :

الجدول رقم (08) يبين مستوى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد.

الرتبة	البعد	عدد المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الإتقان النظري	النسبة	مستوى التطبيق
01	التفسير	08	21.27	1.93	18	% 88.62	عال
02	الاستقراء	08	14.75	2.40	18	% 61.45	متوسط
03	التحليل	08	15.41	2.16	18	% 64.20	متوسط
04	الاستنتاج	08	20.03	2.55	18	% 83.45	عال
05	التقويم	08	11.24	2.62	18	% 46.83	منخفض
الدرجة الكلية		40	82.72	6.21	90	% 68.93	متوسط

يتضح من الجدول رقم (08) أن مستوى تطبيق مهارتي التفسير والاستنتاج كان عاليا مقارنة بحد الإتقان المحدد بـ . 75 % من الدرجة الكلية حيث بلغ مستوى تطبيق مهارة التفسير (88.62 %) ومستوى تطبيق مهارة الاستنتاج بلغ (83.45 %)، في حين كان مستوى تطبيق مهارتي الاستقراء والتحليل متوسطا ، حيث بلغ مستوى تطبيق مهارة الاستقراء (61.45 %) ومستوى تطبيق مهارة التحليل بلغ (64.20 %)، أما مهارة التقويم فكان مستوى تطبيقها ضعيفا بنسبة تقدر بـ (46.83 %).

ليتضح في الأخير أن مستوى تطبيق المهارات ككل لدى عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط العام (82.72) بنسبة قدرها (68.93 %) .

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسط تطبيق المدرسين لمهارات التفكير الناقد ومستوى الإتقان النظري المحدد بالدرجة (90) تم حساب قيمة "ت" لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم (09) يبين الاختلاف بين متوسط تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومستوى الإتقان النظري

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	الدلالة الإحصائية
متوسط تطبيق المهارات ككل	94	82.72	6.21	-11.34	2.63	دالة عند 0.000
متوسط الإتقان النظري		90				
متوسط تطبيق مهارة التفسير	94	21.27	1.93	16.45	2.63	دالة عند 0.000
متوسط الإتقان النظري		18				
متوسط تطبيق مهارة الاستقراء	94	14.75	2.40	-13.08	2.63	دالة عند 0.000
متوسط الإتقان النظري		18				
متوسط تطبيق مهارة التحليل	94	15.41	2.16	-11.56	2.63	دالة عند 0.000
متوسط الإتقان النظري		18				
متوسط تطبيق مهارة الاستنتاج	94	20.03	2.55	7.72	2.63	دالة عند 0.000
متوسط الإتقان النظري		18				
متوسط تطبيق مهارة التقويم	94	11.24	2.62	-24.97	2.63	دالة عند 0.000
متوسط الإتقان النظري		18				

دلَّت نتائج الفرضية الأولى من خلال الجدولين (08) و(09) أن درجة ممارسة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ككلّ هي درجة متوسطة، وهذا نتيجة تفاوت درجة ممارستهم

في المهارات الرئيسة، إذ تراوحت بين درجة ممارسة عالية ومتوسطة و منخفضة ، حيث دلَّت النتائج أن درجة ممارسة المدرسين لكلّ من مهاراتي التفسير والاستنتاج كانت عالية، ولعل السبب في ذلك هو تقدير المدرسين أنفسهم لطبيعة مادة التاريخ التي تقوم على تقديم أسباب ومبررات لحوادث ومواقف تاريخية أو سلوكات لشخصيات معينة، والتوصل إلى استنتاجات بناء على تلك التفسيرات، وهذا ما ركزوا عليه أثناء تدريسهم بشكلّ أكبر من المهارات الأخرى ، فنجد أن درجة ممارستهم لكلّ من مهارتي الاستقراء والتحليل كانت متوسطة، وهذا يعود إلى طبيعة كلّ من هاتين المهارتين والمؤشرات الفرعية المرتبطة بكلّ منهما، إذ قد تقتصر ممارسة المدرسين على بعض هذه المؤشرات مثل تكليف التلاميذ بإعطاء عنوان لمجموعة أفكار أو أحداث أو استخلاص العبر من حقائق الماضي، بينما لا يمارسون مؤشرات أخرى مثل إتاحة الفرصة للتلاميذ للتوصل إلى تعميمات أو الربط بين عناصر الحدث التاريخي، أو الكشف عن العلاقات الزمنية بين الأحداث التاريخية، مما أدى إلى درجة ممارسة متوسطة لكلّ من هاتين المهارتين.

في حين أثبتت النتائج أن درجة ممارسهم لمهارة التقويم هي درجة منخفضة، وهذا يدلّ على إهمالهم إشراك التلاميذ في الحكم على مصداقية المعلومات التاريخية أو تحديد التناقضات في المصادر أو تقويم أعمال شخصيات معينة... إلخ، وذلك نتيجة تقيدهم بمعلومات الكتاب المدرسي التي تقَدم جاهزة أحادية الجانب دون عرض وجهات نظر متعددة حول قضية أو شخصية أو حادث معين مما يدفع بالمدرس لتقديمها للتلاميذ كما هي دون إشراكهم في اتخاذ القرارات أو إبداء الآراء.

وهذه النتائج تختلف عن نتائج دراسة (المساد 1997) التي أظهرت أن تقدير المعلمين لممارستهم لمهارات التفكير الناقد كانت دون المستوى المقبول تربوياً، وكذلك دراسة (السنافي2007) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسات المعلمات الصفية في تنمية مهارات التفكير الناقد هي درجة منخفضة.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

نصت الفرضية الثانية على ما يلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير الجنس" .

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار T-TEST و الجدول التالي يبين ذلك :

جدول رقم : (10) يوضح نتائج اختبار T-TEST لبيان دلالة الفروق في درجة ممارسة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد من خلال شبكة الملاحظة تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	38	97.60	7.78	0.179	2.59	92	غير دالة عند 0.05
الإناث	56	97.33	6.55				

يبين الجدول رقم (10) أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ 0.179 أقل من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ 2.59 عند درجة الحرية 92 ، وهذه النتائج تثبت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من خلال ملاحظتهم بالنسبة لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس، أي أن درجة ممارسة كلّ من المدرسين والمدرسات لكلّ المهارات، كانت متقاربة بدلالة عدم وجود فروق جوهرية، وهذا يعود إلى تشابه العوامل التي تؤثِّر في الممارسات الصفية للمدرسين والمدرسات على حد سواء من حيث المنهاج، وطبيعة عرض المحتوى، والوقت المخصص للحصة الدراسية، وأساليب وطرائق التدريس المتبعة، هذا إضافة إلى أن كلا الجنسين يخضعون لبرامج إعداد تكوين واحدة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (المساد، 1997) و (خريشة، 2001) التي أثبتت عدم وجود أي أثر لمتغير الجنس في درجة ممارسة المدرسين لمهارات التفكير الناقد.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

نصت الفرضية الثالثة على مايلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير طبيعة التكوين" .

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار T-TEST و الجدول التالي يبين ذلك :

جدول رقم : (11) يوضح نتائج اختبار T-TEST لبيان دلالة الفروق في درجة ممارسة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد من خلال شبكة الملاحظة تبعا لمتغير طبيعة التكوين.

طبيعة التكوين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
خريج الجامعة	70	97.50	7.08	0.124		92	غيردالة عند 0.05
خريج المعهد	24	97.29	7.04				

يبين الجدول رقم (11) أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ 0.124 أقل من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ . عند درجة الحرية 92 ، وهذه النتائج تثبت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من خلال ملاحظتهم بالنسبة لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير طبيعة التكوين ، أي أنه لم يؤثِّر في درجة ممارسة المدرسين لتلك المهارات بسبب عدم تركيز كلّ من برامج التكوين العالي أو التكوين قبل الجامعي على تلك المهارات، إذ لا يهتم أي من تلك البرامج بتدريب مدرسي المواد الاجتماعية على توظيف تلك المهارات في تدريسهم، وإنما يتركز الاهتمام في هذه البرامج على تدريبهم على التدريس بشكله التقليدي وإكسابهم مهارته من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (خريشة 2001) و(المساد 1997) و (Christensen 1996) التي أثبتت عدم وجود أي أثر لهذا المتغير في درجة ممارسة المدرسين لمهارات التفكير الناقد.

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها: نصت الفرضية الثالثة على مايلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير الإطار المهني".

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال – واليس kruskal wallis test (نظرا لعدم تحقق شرط التجانس وهو من شروط تحليل التباين) و الجدول التالي يبين ذلك :

جدول رقم : (12) يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في درجة ممارسة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد من خلال شبكة الملاحظة تبعا لمتغير الإطار المهني.

الإطار المهني	العدد	متوسط الرتب	قيمة "هـ"	درجة الحرية	الدلالة
استاذ مكون في التعليم المتوسط	14	55.61	1.483	2	غير دالة
استاذ رئيسي في التعليم المتوسط	9	45.06			
استاذ التعليم المتوسط	71	46.21			

يبين الجدول رقم (12) أن قيمة " هـ " المحسوبة بلغت (1.483) عند درجة الحرية (3) وبمستوى دلالة (0.476) وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من خلال ملاحظتهم بالنسبة لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الإطار المهني ، مما يدلّ على أن عدد سنوات الخبرة التي قضاها المدرس في التدريس (أستاذ مكون أكثر من 20سنة /أستاذ رئيسي أكثر من 10سنوات /أستاذ التعليم المتوسط أقل من 10 سنوات) لم تؤثّر على نموه المهني بل اكتفى بما اكتسبه في برامج الإعداد والتكوين سواء في الجامعات أو المعاهد ، وأصبح يمارس مهنته بنفس الشكلّ والأسلوب والطريقة من سنة لأخرى دون تطوير أو تنمية معارفه ودون الاطلاع على المستجدات التربوية في الكتب الحديثة الإصدار ، فبات وكأنه يكرر سنوات خدمته، وهذا ما أدى على عدم وجود فروق في درجة ممارسة تلك المهارات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (المساد،1997) ,(خريشة،2001) و (Christensen,1996) .

وتختلف مع دراسة (الحمدي، 2004)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في ممارسة المعلمين للمهارات تعزى لمتغير الخبرة ولصالح فئة الخبرة خمس سنوات فأقل.

خلاصـــة عامة ومقترحات :

خلاصةً لما سبق، هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي مستوى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط ، و لتحقيق أهداف الدّراسة استعان الطالب بالأدبيات المتعلقة بالتفكير الناقد والدراسات التي تناولت هذا الموضوع ، مستخدما شبكة ملاحظة من تصميمه ،تضمنت خمس مهارات أساسية للتفكير الناقد يندرج تحت كل مهارة مجموعة من الأبعاد في شكل سلوكات يمكن ملاحظتها وقياسها .

كما تطرّق للإجراءات المنهجيّة الخاصة بهذه الدّراسة بدءًا بالمنهج المتبع فيها، المتمثل في المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة الدّراسة، ثمّ إلى عيّنة الّدراسة وكيفيّة اختيارها، حيث تمّت المعاينة بطريقة الحصر الشّامل نظراً لطبيعة العيّنة، ثمّ تناول الدّراسة الاستطلاعيّة والدّراسة السّيكومتريّة لأداة جمع البيانات المشار إليها سلفاً والمستعان بها في الدّراسة الحاليّة من حيث صدقها وثباتها، كما تمت الا ستعانة في تحليل البيانات إحصائيّاً ببرنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية SPSS، وكانت نتائج الدّراسة كالتالي:

1- أنّ مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة يطبقون مهارات التفكير الناقد ككل بدرجة متوسطة مقارنة بالمستوى المقبول تربويا 75%.

2- أن درجة ممارستهم لمهارتي التفسير والاستنتاج كانت مرتفعة ، ومتوسطة بالنسبة لمهارتي الاستقراء ، ومنخفضة بالنسبة لمهارة التقويم .

3- كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد بينهم فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة تلك المهارات مجتمعة تعزى لمتغيرات : الجنس وطبيعة التكوين والإطار المهني .

وفي ضوء النتائج السابقة يمكن تقديم التوصيات و المقترحات الآتية:

التوصيـــات:

1 -تضمين برامج تكوين المدرسين أثناء الخدمة حقائب تدريبية تتناول استراتيجيات تعلم تنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ بشكل عام وتلاميذ المرحلة المتوسطة بشكل خاص نظراً لأهمية هذه المرحلة العمرية في غرس المهارات المختلفة في سلوك التلاميذ، على أن تشتمل هذهالبرامج على المفتشين ومديري المؤسسات التربوية.

2 -تطوير أدلة المدرسين والمناهج والوثائق المرافقة بحيث تتضمن دروساً يتم التخطيط

لها بشكل يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد وتكون بمثابة نموذج يحتذي به المدرسون.

3 -تضمين برامج التكوين قبل الخدمة خبرات تعليمية ترتبط بهذه المهارات وأن يكون الأساتذة في الجامعات أو معاهد التكوين بمثابة القدوة للمتكونين بحيث يتم تنفيذ برامج الإعداد بأسلوب يجعل من المتكونين ممارسين ومستخدمين للاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تنمي مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

4 -الاستفادة من أد اة الدراسة لتطوير أداة شاملة تتضمن المظاهر السلوكية التي يجب على المدرسين القيام بها لتنمية مهارات التفكير الناقد.

5 -تنظيم ندوات داخلية ومقاطعاتية أثناء الخدمة بالتنسيق بين م عاهد التكوين والجامعات تتناول قضايا التفكير بشتى أنواعه وكيفية تنميتها والاهتمام بها.

المقت ـــــــرحات:

1 -أن تتم دراسات أخرى مشابهة لهذه الدراسة على مدرسي المواد الاجتماعية للسنوات 1و2و3 من التعليم المتوسط ، وكذا المرحلة الابتدائية .

2 -أن تجري دراسة أخرى تتناول متغيرات أخرى قد ترتبط بمستوى تنمية مهارات التفكير الناقد كالمؤهل الدراسي و الأقدمية أو اتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو مادة التاريخ وعلاقتها بكفايتهم التدريسية .

3 -أن يتم إجراء دراسة تهدف إلى معرفة درجة اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير الناقد في مجال المواد الاجتماعية وعلاقته باستراتيجيات التدريس المستخدمة.

4 -إجراء دراسة أخرى مشابهة للدراسة الحالية، وذلك للمفتشين المكلفين بالإشراف على مدرسي المواد الاجتماعية وتكوينهم ، وذلك لتحديد مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المدرسين.

قائمة المـــــراجع

1 -إبراهيم وجيه محمود ومحمود عبد الحليم منسي، البحوث النفسيّة والتربويّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 1983.

2 -إبراهيم مجدي عزيز، المنهج التربوي وتعليم التفكير، عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة ،2005 .

3 - –إبراهيم بن أحمد الحارثي ، تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير. الرياض، مكتبة الشقري، ط2002،1 .

4 -ابن منظور، جمال الدين ، لسان العرب ، ج (9) ، دار الفكر، بيروت ، لبنان، 1990 .

5 -أبو حطب فؤاد ، القدرات العقلية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1990 .

6 -أبو حطب فؤاد و صادق أمال ، علم النفس التربوي ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط6 ، 2000 .

7 -أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدّين، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة، 1975 .

8 -أبو شعبان خليل نادر ،أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) ، مذكرة ماجستير في طرق تدريس الرياضيات ، 2010 .

9 -أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات عبد الله حرمي، الطبعة السّادسة، الكويت، 1982.

10 أحمد حسين اللقاني وآخرون، تدريس الموادّ الاجتماعيّة، الجزء الثاني، الطبعة الرّابعة، عالم الكتب، القاهرة، د ت.

11 أحمد حسين اللقاني وعودة عبد الجواد أبو سنينة، أساليب تدريس الدّراسات الاجتماعيّة، مكتبة دار الثقافة للنّشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 1999.

12 أحمد حسين اللقاني، الموادّ الاجتماعيّة وتنميّة التفكير، عالم الكتب، الطبعة الأولى، بيروت، 1979.

13 ايرل بوليان وآخرون، ترجمة ايلي واريل، المعلم أمّة في واحدة، دار الآفاق الجديدة، الطبعة الأولى، بيروت، د ت.

14 باهي مصطفى حسين ، العمليات العقلية العليا "، دار الأحمدي للنشر، القاهرة ،2004 .

15 تركي رابح عمامرة، أصول التربيّة والتعليم، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الطبعة الثانيّة، الجزائر، 1989.

16 تركي رابح عمامرة، مناهج البحث في علوم التربيّة وعلم النّفس، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، 1984.

17 الثبيتي عائض ، تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق النموذج اللبناني ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، المجلد 2 ، العدد 60 ، 2006 .

18 جابر عبد الحميد ، قراءات في تعليم التفكير والمنهج ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1997.

19 جابر عبد الحميد جابر، مدرّس القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، 2000.

20 جودت أحمد سعادة و آخرون، أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية ، وزارة التربية و التعليم و الشباب ، دائرة إعداد و توجيه المعلمين ، سلطنة عمان، ط2 ،1990 .

21 جودت أحمد سعادة، مناهج الدّراسات الاجتماعيّة، دار العلم للملايين، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان، 1990.

22 جودت أحمد سعادة ، تدريس مهارات التفكير ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن،2003 .

23 جورج شهلا وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربيّة، دار غندور، الطبعة الأولى، بيروت، 1973.

24 جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن عبد الرّحيم، مكتبة الحياة، الطبعة الأولى، بيروت، 1964.

25 جروان فتحي عبد الرحمن ، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي ، د – ط ، العين ، الإمارات العربية المتحدة، 1999 .

26 حاجي فريد وجبار عزّ الدّين، مقاربة جديدة لتدريس التاريخ– تعليمية الجغرافيا، سلسلة من قضايا التربيّة، المركز الوطني للوثائق التربويّة، العدد 35، الجزائر، 2003.

27 حبيب مجدي عبد الكريم ،التفكير الأسس النظريات والاستراتيجيات ، مكتبة النهضة المصرية، 1996 .

28 حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، 2005.
29 الحيلة محمد محمود ، طرائق التدريس واستراتجياته ، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ط2 ،2002 .
30 خليل محمد خليل عسقول ،الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية، غزة ،2009 .
31 خالد حامد، منهج البحث العلمي، دار ريحانة، الطبعة الأولى، الجزائر، 2004.
32 دره عبد الباري وآخرون، الحقائب التدريبيّة، الدّار العربيّة للموسوعات، الطبعة الأولى، بيروت، 1988.
33 ديوبولد فان دالين، مناهج البحث في التربيّة وعلم النّفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الأنجلو المصريّة، الطبعة الثانيّة، القاهرة، 1990.
34 الريماوي محمد ، علم النفس العام ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2004 .
35 سعد عبد الرّحمن، القيّاس النّفسي: النظريّة والتطبيق، دار الفكر العربي، الطبعة الرابعة، القاهرة، 1424هـ-2004م.
36 سليمان محمود جلال الدين ، فعالية إستراتيجية مقترحة لتدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد 3 ، 2001 .
37 سليمان محي الدّين فتوح ومحمد شركس، كيف تكون معلمًا ناجحًا في الدّراسات الاجتماعيّة، مكتبة زهراء الشّرق، الطبعة الأولى، القاهرة، 1997.
38 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دار الشّروق للنّشر والتوزيع، الطبعة الرّابعة، عمّان، 2004.
39 السليتي فراس محمود ، التفكير الناقد والإبداعي وإستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة، مكتبة جدار للكتاب العالمي، عمان. 2006 .
40 السيد عزيزة ، التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ،1995 .
41 عباس محمود عوض، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، ب ت.

42 عبد الحميد فايد، رائد التربيّة العامّة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، الطبعة الرّابعة، بيروت، 1981.
43 عبد اللطيف فؤاد إبراهيم وسعد مرسي أحمد، الموادّ الاجتماعيّة وتدريسها النّاجح، مكتبة النّهضة المصريّة، الطبعة الأولى، القاهرة، 1968.
44 العاني سناء ، التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي ، الطبعة الثانية ، دار الكتاب الجامعي ، العين، الإمارات العربية المتحدة ، 2006 .
45 العتوم عدنان يوسف ، علم النفس المعرفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ،2004 .
46 فهيم مصطفى محمود ، الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية ، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 2001 .
47 قطامي يوسف ، تفكير الأطفال – تطوره و طرق تعليمه ، الأهلية للنشر والتوزيع ،عمان ،1990 .
48 قاسم محمد المصري، تعليم التفكير في الدّراسات الاجتماعيّة، مطبعة الروزانا، الطبعة الأولى، القاهرة، 2003.
49 اللقاني أحمد حسين و الجمل علي أحمد ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ،القاهرة ، عالم الكتب ط 2 .
50 مالك سليمان مخول، المراهق في البيت والمدرسة، مجلة الفيصل، العدد 59، الرّيّاض، جمادي الأولى 1402هـ- فبراير 1982م.
51 محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهوريّة الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الطبعة الأولى، الإسكندريّة، 2002.
52 محمد السّكران، أساليب تدريس الدّراسات الاجتماعيّة، دار الشّروق للنّشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمّان، 2002.
53 محمد حجازي، الأسرة والتصنيع، مكتبة وهبة، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1975.
54 محمد سامي محمد دعيدي، سيكولوجيّة التعلم والتعليم: الأسس النظريّة والتطبيقيّة، دار المسيرة للنّشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمّان، 1999.
55 محمد عطية الأبراشي، روح التربيّة والتعليم، دار الفكر، الطبعة الأولى، القاهرة، 1993.
56 محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، عالم الكتب، القاهرة، 1994.

57 مجيد سوسن شاكر ، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، 2008 .

58 مرشد محمود دبور وإبراهيم ياسين الخطيب، أساليب تدريس الاجتماعيّات، دار العلميّة الدّوليّة ودار الثقافة للنّشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمّان، 2001.

59 مقدّم عبد الحفيظ، الإحصاء والقّياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الطبعة الثانيّة، الجزائر، 2003.

60 يعقوب عبد الله الحلو، الدّراسات الاجتماعيّة وعلاقتها بالتربيّة البيئية، جمعيّة حماية البيئة الكونيّة، الكويت، د ت.

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبيّة:

- Good. G. V. (1979) Dictionnary of Education 3ed. New York: MC Grow Hill.

- Kissock (c), (1981), curriculum planning for social studies teaching, new york. John willey and sons..

- wilkins edwards. (1995), education impracies, London. Evans. Brothers, itd.

- Grave M. & Avery,P.(1997): Scaffolding students reading of History. The social studies,88(3).

- Ness. Advision of powerful teaching and learning in the Social studies, Buliding understanding and CiviEfficacy, social education, vol 57, No4. 1993.

ثالثا- المواقع الالكترونية :

- http://www.de-oran.men.dz./reforme20du20système/ histoire .htm – 440k janvier 2007.

الملاحق

الملحـــق رقم : (01) شبكة الملاحظة المستعملة في الدراسة .

1 - بعد مهـــــارة التفسير	عالية	منخفضة	متوسطة
يعرض الحجج المختلفة لتدعيم أو نقض فكرة تاريخية مطروحة.			
يستخدم الأدلة المختلفة لتفسير الإجراءات المتبعة.			
يعطي تفسيرات وتحليلات للقضايا التاريخية المطروحة.			
يحدد أسباب حدوث الظاهرة التاريخية .			
يبرز الأسباب الحقيقية لحدوث الظاهرة التاريخية .			
يقارن بين حدثين تاريخيين من حيث الأسباب والنتائج .			
يصنف الأحداث التاريخية زمانيا ومكانيا.			
يعطي سلسلة من الحقائق المتصلة بالحدث التاريخي .			
2 - بعد مهـــارة الاستنتاج			
يحدد أفكار الموضوع الرئيسية والفرعية.			
يحدد العناصر الأساسية للدرس لاستخلاص النتائج.			
يحدد القضية المحورية التي ينطوي عليها الدرس.			
يستخلص الافتراضات والحجج التي بنى عليها الكاتب استنتاجاته.			
يستخلص العبر والعظات والمغازي من الموضوع.			
يلخص بالقول أو الكتابة بإيجاز ما تم عرضه أثناء الدرس.			
يتوصل إلى استنتاجات معينة من خلال قراءته لبيانات إحصائية عن ظاهرة تاريخية .			
يكون أفكارا محددة من قراءته لمجموعة كبيرة من الصور المعبرة لبعض الظواهر التاريخية.			
3 - بعد مهـــارة الاستقراء			
يجمع المعلومات ذات الصلة بالحادثة التاريخية من خلال بيانات كثيرة .			
يضع فرضيات (حلول مقترحة) تتعلق بمشكلة ما.			
ينتقل من التعميم إلى الأمثلة والقياس.			

يحدد النتائج المهمة من بين مجموعة من النتائج.			
ينظم النتائج في ضوء تحليل البيانات المتوفرة .			
يتخذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.			
يتكيف مع المواقف الجديدة في ضوء ما يستجد من نتائج.			
يربط الحدث التاريخي بظروف عصره .			
4 – **بعد مهـــارة التحليل**			
يميز العناصر الأساسية والفرعية للمشكلة التاريخية المطروحة.			
يميز القضايا ذات العلاقة بالموضوع المطروح دون غيره.			
يميز الجمل الدالة على فكرة معينة للموضوع.			
يبرز مدى الاتفاق والاختلاف بين القضايا التاريخية .			
يحلل العلاقة بين فكرتين أو ظاهرتين تاريخيتين .			
يتوصل إلى إيجاد العلاقة بين حدث جاري وحدث تاريخي معين.			
يقارن بين حدثين تاريخيين من حيث الأسباب والنتائج .			
يميز بين الأسباب المعلنة والحقيقية للظاهرة التاريخية .			
5 – **بعد مهـــارة التقويم**			
يحكم على مدى اتساق الأفكار وارتباط بعضها ببعض.			
تقييم أفضل البدائل المتاحة لحل قضية أو مشكلة مطروحة.			
يحكم على مدى كفاية المعلومات لتجلية الموضوع المطروح .			
يبدي رأيه حول الموضوعات المطروحة.			
ينقد الدور الذي لعبته إحدى الشخصيات التاريخية أو المعاصرة.			
يبدي رأيه حول الممارسات أو الأساليب المستعملة في الظواهر التاريخية .			
يقيم الأحداث الجارية ذات العلاقة بالدرس والتي تبثها وسائل الإعلام المختلفة.			
يبدي رأيه حول حول الإنجازات التي حققتها شخصية تاريخية ما .			

الملحق رقم (02): نتائج الدراسة السيكومترية.

1 -نتائج الصدق :

1 -1- الصدق التمييزي :

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	المجموعة العليا	6	105.5000	3.50714	1.43178
	المجموعة الدنيا	6	88.6667	3.77712	1.54200

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	.002	.962	8.000	10	.000	16.83333	2.10423	12.14482	21.52185
	Equal variances not assumed			8.000	9.945	.000	16.83333	2.10423	12.14133	21.52533

1-2- صدق الاتساق الداخلي:

Correlations

		البعد.الأول	البعد.الثاني	البعد.الثالث	البعد.الرابع	البعد.الخامس	الدرجة.الكلية
البعد.الأول	Pearson Correlation	1	.122	-.098	.244	.354	.509*
	Sig. (2-tailed)		.570	.648	.250	.090	.011
	N	24	24	24	24	24	24
البعد.الثاني	Pearson Correlation	.122	1	-.106	.409*	.223	.482*
	Sig. (2-tailed)	.570		.621	.047	.295	.017
	N	24	24	24	24	24	24
البعد.الثالث	Pearson Correlation	-.098	-.106	1	.434*	.322	.574**
	Sig. (2-tailed)	.648	.621		.034	.124	.003
	N	24	24	24	24	24	24
البعد.الرابع	Pearson Correlation	.244	.409*	.434*	1	.288	.832**
	Sig. (2-tailed)	.250	.047	.034		.172	.000
	N	24	24	24	24	24	24
البعد.الخامس	Pearson Correlation	.354	.223	.322	.288	1	.633**
	Sig. (2-tailed)	.090	.295	.124	.172		.001
	N	24	24	24	24	24	24
الدرجة.الكلية	Pearson Correlation	.509*	.482*	.574**	.832**	.633**	1
	Sig. (2-tailed)	.011	.017	.003	.000	.001	
	N	24	24	24	24	24	24

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

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

2- نتائج الثبات :

2-1- معامل الفا كرونباخ :

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.722	40

2-2- التجزئة النصفية :

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.417
		N of Items	20[a]
	Part 2	Value	.679
		N of Items	20[b]
	Total N of Items		40
Correlation Between Forms			.489
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.657
	Unequal Length		.657
Guttman Split-Half Coefficient			.617

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020.

b. The items are: VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040.

الملحق رقم (03): نتائج فرضيات الدراسة .

1 -نتائج الفرضية الأولى :

نتوقع مستوى مرتفعا عند مدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة عند تطبيقهم لمهارات التفكير الناقد ككل وكل مهارة على حدى أثناء تدريسهم لمادة التاريخ.

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	94	82.7234	6.21722	.64126

One-Sample Test

	Test Value = 90					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00001	-11.347	93	.000	-7.27660	-8.5500	-6.0032

مهارة التفسير:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التفسير	94	21.2766	1.93109	.19918

One-Sample Test

	Test Value = 18					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
التفسير	16.451	93	.000	3.27660	2.8811	3.6721

مهارة التفسير مرتفعة

مهارة الاستقراء :

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاستقراء	94	14.7553	2.40379	.24793

One-Sample Test

	Test Value = 18					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الاستقراء	-13.087	93	.000	-3.24468	-3.7370	-2.7523

مهارة الاستقراء متوسطة

مهارة التحليل :

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التحليل	94	15.4149	2.16725	.22353

One-Sample Test

	Test Value = 18					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
التحليل	-11.565	93	.000	-2.58511	-3.0290	-2.1412

مهارة التحليل متوسطة

مهارة الاستنتاج :

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاستنتاج	94	20.0319	2.55036	.26305

One-Sample Test

	Test Value = 18					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الاستنتاج	7.724	93	.000	2.03191	1.5096	2.5543

مهارة الاستنتاج مرتفعة

مهارة التقويم :

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	94	11.2447	2.62202	.27044

One-Sample Test

	Test Value = 18					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00001	-24.979	93	.000	-6.75532	-7.2924	-6.2183

مهارة التقويم منخفضة

2- نتيجة الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير الجنس .

Group Statistics

الجنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مهارات.التفكير.الناقد	ذكر	38	97.6053	7.78613	1.26308
	انثى	56	97.3393	6.55127	.87545

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
مهارات.التفكير.الناقد	Equal variances assumed	2.361	.128	.179	92	.858	.26598	1.48674	-2.68681	3.21877
	Equal variances not assumed			.173	70.191	.863	.26598	1.53681	-2.79894	3.33090

3- نتيجة الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير طبيعة التكوين .

Group Statistics

طبيعة.التكوين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مهارات.التفكير.الناقد	خريج الجامعة	70	97.5000	7.08489	.84681
	خريج المعهد	24	97.2917	7.04322	1.43769

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
مهارات.التفكير.الناقد	Equal variances assumed	.419	.519	.124	92	.901	.20833	1.67342	-3.11522	3.53189
	Equal variances not assumed			.125	40.117	.901	.20833	1.66854	-3.16361	3.58028

4- نتيجة الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ تعزى لمتغير الإطار المهني .

Ranks

	الاطار.المهني	N	Mean Rank
مهارات.التفكير.الناقد	استاذ مكون	14	55.61
	استاذ رئيسي	9	45.06
	ستاذ التعليم المتوسط	71	46.21
	Total	94	

Test Statistics[a,b]

	مهارات.التفكير.الناقد
Chi-Square	1.483
df	2
Asymp. Sig.	.476

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: يينهلما.راطلاا