جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامـــعـــة ديـــــالى
كـــلـيـة الـتـربـيـة للعلوم الإنسانية
قسم العلـــوم الـتـربوية والنـفـسية
الدراسات الـــــعليا/ المـاجستير

فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ

رسالة مُقدمة إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة ديالى،

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير

في التربية (طرائق تدريس التاريخ)

من قبل الطالب

قيصر إسماعيل إبراهيم الزبيدي

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد جمال حمدي الدليمي

1435هـ 2014م

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ صَدَقَ ٱللَّهُ ٱلْعَظِيمْ أَعُوذُ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيْطَانِ ٱلرَّجِيمِ أَعُوذُ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة الروم، الآية (٨).

إقرار المُشرف

أشهد أنَّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (**فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ**)، والتي قدمها طالب الماجستير (**قيصر إسماعيل إبراهيم**) قد جرى بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ).

التوقيع

المشرف

أ.م.د. خالد جمال حمدي الدليمي

بناءً على التعليمات والتوصيات نرشح الرسالة للمناقشة.

التوقيع

أ.م.د. خالد جمال حمدي الدليمي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ /٢٠١٤

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أنّي قرأت الرسالة الموسومة بـ (**فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ**)، والتي تقدم بها طالب الماجستير (**قيصر إسماعيل إبراهيم**) قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية بإشرافي بحيث أصبحت بأسلوب علمي سليم خالٍ من الأخطاء والتعبيرات اللغوية غير الصحيحة ولأجله وقعت.

التوقيع

الاسم: الأستاذ المساعد لؤي آل صيهود

التأريخ ٨/ كانون الثاني /٢٠١٣

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنّي قرأت الرسالة الموسومة بـ (**فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ**)، والتي تقدم بها طالب الماجستير (**قيصر إسماعيل إبراهيم**) قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بالسلامة العلمية.

التوقيع

الاسم: أ.د. قصي مُحَمَّد السامرائي

التأريخ:

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة والتقويم نشهد إننا قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ)**، والتي تقدم بها طالب الماجستير **(قيصر إسماعيل إبراهيم)** وقد ناقشنا في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد انها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ) وبتقدير (امتياز)

التوقيع:

أ.د. عبدالرزاق عبدالله زيدان العنبكي

(رئيس اللجنة)

٢٠١٤ / ١ / ٧

التوقيع:

أ.م.د. سلمى مجيد حميد

(عضوًا)

٢٠١٤ / ١ / ٧

التوقيع:

أ.م.د. حيدر خزعل نزال

(عضوًا)

٢٠١٤/ ١/ ٥

التوقيع:

أ.م.د. خالد جمال حمدي الدليمي

(عضوًا ومشرفًا)

٢٠١٤/ ١/ ٧

مصادقة مجلس الكلية:

صادق مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى بتاريخ / / ٢٠١٤

التوقيع

أ.م.د. نصيف جاسم مُحَمَّد الخفاجي

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية

جامعة ديالى

٢٠١٤ / ١ / ٨

الإهداء

إلى

من بالحب غمروني وبجميل السجايا أدبوني

من كان حبهما يجري في عروق دمي

من كانت ابتسامتي تزيل شقاهم

وسعادتي ترسم الابتسامة على شفاهم

أبي رحمه الله وأمي الغالية أطال الله في عمرها

أخي الشهيد رحمه الله وأدخله فسيح جناته

قيصر

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين في كل حين ولا محمود سواه له الحمد وله الفضل العلي القدير والصلاة والسلام على من لا نبيَّ من بعدهِ سيدنا مُحمَّد صلى الله عليه وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين.

أَمّا بعدُ..

يدعوني واجب الاعتراف بالجميل أن ابتدئ شكري وتقديري إلى أستاذ المساعد الدكتور خالد جمال حمدي الدليمي الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة وأحسنَ إليها بعمله وأرشدني إلى غايتي بصبره شكرًا لا يوافيه حقه، مهما قلتُ أو كتبتُ فقد كان نِعم المرشد ونعم المربي عطوفًا، صبورًا، حريصًا، مخلصًا بتوجيهاته السديدة التي ذللت لي الصعاب في هذا البحث اسأل الله تعالى له العمر المديد والتوفيق، فجزاه الله كل الخير.

ويلزمني واجب الاعتراف بالفضل أن أتوجه بشكري الجزيل إلى الأستاذ الدكتور عبدالرزاق عبدالله العنبكي، وإلى أ.م.د. سلمى مجيد، و أ.م.د. عدنان المهداوي، وأ.م.د. زينب فجزآهم الله عزَّ وجلَّ عني خير الجزاء.

كما أسجل شكري الجزيل إلى الهيئة التدريسية في إعدادية القدس للبنات وأخص بالذكر مديرة الإعدادية الست هدى؛ لما قدمته لي من تسهيل في إنجاز تجربة البحث، فجزآهم الله تعالى عني خير الجزاء.

ولا يسعني إلاَّ أنْ أتقدم بوافر شكري وامتناني إلى الأخ العزيز (م.م. مثنى إبراهيم، وم.م. سلوان عبد أَحمَد التميمي، م.م. حسن حميد الباوي) لمؤازرتهم ليَّ ودعائهم فجزآهم الله عني خير الجزاء.

وأتقدم بالشكر والامتنان إلى والدتي العزيزة ووقوفها إلى جانبي وتشجيعي في إكمال البحث، حفظها الله تعالى وأمدها بالصحة والعافية.

شكري إلى أخي العزيز فؤاد إسماعيل الذي كان ليَّ نِعم العون، وشكري إلى أختي العزيزة زينب إسماعيل التي أعانتي في إنجاز البحث فلها مني كل الحب والعرفان.

والله ولي التوفيق

قيصر

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة (فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ)، ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس إستراتيجية باير وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة التأريخ الأوروبي الحديث في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

اقتصر البحث الحالي على:

1. المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الحكومية التابعة لقضاء بعقوبة المركز.
2. عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى
3. الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2012–2013م).
4. الفصول الثلاثة الأولى من كتاب (التأريخ الأوروبي الحديث) المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2012–2013م).
5. يعتمد تدريس المجموعة التجريبية على إستراتيجية باير.

اتخذ الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي تصميمًا للبحث.

تألف مجتمع البحث من جميع المدارس الإعدادية التي تضم الصف الخامس الأدبي للبنات التابعة لمديرية تربية ديالى الدراسة النهارية، وتم اختيار قصدًا قضاء بعقوبة المركز، وعن طريق السحب العشوائي اختار إعدادية القدس للبنات عينة البحث الحالي، وجرى عشوائيًا اختيار الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية، والشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة، وبلغت عينة البحث (64) طالبة وبواقع (32) طالبة في المجموعة التجريبية و(32) طالبة في المجموعة الضابطة، وأجرى بينهما تكافؤًا في المتغيرات الآتية: (درجات العام السابق، والعمر الزمني للطالبات، والتحصيل الدراسي للأبوين، والذكاء).

درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه في مدة التجربة التي استمرت (15) أسبوعًا، واستعمل الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان– براون كوسائل إحصائية لمعالجة بيانات البحث، أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة التأريخ الأوروبي الحديث باستخدام إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

وفي ضوء النتائج استنتج الباحث الآتي:

1. تفوق المجموعة التجريبية اللواتي درسنَّ على وفق إستراتيجية باير على المجموعة الضابطة التي اعتمدت الطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد.
2. تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لتنمية التفكير الناقد على المجموعة نفسها في الاختبار القبلي.
3. تفوق المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتنمية التفكير الناقد على المجموعة نفسها في الاختبار القبلي

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتوصيات عدة منها:

1. التأكيد على استعمال إستراتيجية باير في تدريس مادة التأريخ؛ لما لها من أهمية في تنمية التفكير الناقد.
2. تزويد المكتبات بالكتب الحديثة التي توضح إستراتيجية باير والاستراتيجيات الحديثة.

واقترح الباحث مقترحات عدة منها:

1. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية أخرى.
2. إجراء دراسات تقيس فاعلية إستراتيجية باير في متغيرات أخرى كالاتجاهات نحو المادة واستبقاء المعلومات أو في تنمية أنماط أخرى للتفكير كالتفكير الاستدلالي، والتفكير الإبداعي.
3. إجراء دراسات مماثلة لمقارنة فاعلية إستراتيجية في طرائق وأساليب تدريسية أخرى.

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار لجنة المناقشة والتقويم	هـ
الإهداء	و
شكر وامتنان	ز-ح
مستخلص البحث	ط
ثبت المحتويات	ي – ن
ثبت الجداول	ل
ثبت الأشكال	م
ثبت الملاحق	ن
الفصل الأول التعريف بالبحث	18-1
مشكلة البحث	2
أهمية البحث	4
هدف البحث	11
فرضيات البحث	12
حدود البحث	12
تحديد المصطلحات	13
الفصل الثاني جوانب نظرية ودراسات سابقة	48-20
أولاً: جوانب نظرية	20
1. إستراتيجية باير	20
2. التفكير	28
3. التفكير الناقد	31
4. مهارات التفكير الناقد	37
ثانيًا: دراسات سابقة	41

الموضوع	رقم الصفحة
دراسات تتعلق بإستراتيجية باير	41
دراسات تتعلق بالتفكير الناقد	43
موازنة الدراسات السابقة	46
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	48
الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته	71-51
أولاً: منهج البحث	50
ثانيًا: التصميم التجريبي	50
ثالثًا: مجتمع البحث	51
رابعًا: عينة البحث	53
خامسًا: إجراءات التكافؤ	54
سادسًا: ضبط المتغيرات	60
سابعًا: تحديد المادة العلمية والأهداف السلوكية	63
ثامنًا: الأهداف السلوكية	64
تاسعًا: إعداد الخطط التدريسية	64
عاشرًا: اختبار التفكير الناقد	65
الحادي عشر: تطبيق التجربة	69
الثاني عشر: الوسائل التعليمية	69
الفصل الرابع عرض نتيجتا البحث وتفسيرهما	75-72
أولاً: عرض نتيجتا البحث	73
ثانيًا: تفسير نتيجتا البحث	75
الفصل الخامس الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	80-77
أولاً: الاستنتاجات	78
ثانيًا: التوصيات	79
ثالثًا: المقترحات	80
المصادر والمراجع	82
الملاحق	92
ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	b-c

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
1	أفراد عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده	54
2	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لأعمار طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة	55
3	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد	56
4	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختبار ذكاء طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة	57
5	تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية	58
6	تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية	59
7	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في العام الدراسي السابق	60
8	توزيع حصص مادة التأريخ على طلبة مجموعتي البحث	62
9	عدد المواقف والفقرات موزعة بحسب القدرات	65
10	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد	74
11	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد	75

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
1	تصنيف مهارات التفكير الناقد واتجاهاته العامة	38
2	مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي	40
3	التصميم التجريبي للبحث	50
4	أسماء المدارس الإعدادية والثانوية للبنات بحسب توزيعها على مركز مدينة بعقوبة	52

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	تسهيل مهمة	93
2	استمارة البيانات الخاصة بطالبات عينة البحث	94
3	العمر الزمني لطالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) محسوبة بالأشهر	95
4	درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي	96
5	درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء	97
6	درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة التأريخ للعام الدراسي السابق (2012-2011)	98
7	استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية الأهداف السلوكية	99
8	نموذج خطة يومية لتدريس موضوع في مادة التأريخ بالطريقة الاعتيادية	116
9	أسماء الخبراء والمحكمين	124
10	استمارة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية	125
11	معاملات صعوبة وقوة تمييز فقرات اختبار التفكير الناقد	137
12	درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي	138
13	درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الناقد	139
14	الأهداف العامة لتدريس مادة التأريخ الأوروبي الحديث والمعاصر للصف	140

الفصل الأول

التعريف بالبحث

1. مشكلة البحث.
2. أهمية البحث.
3. هدف البحث.
4. فرضيات البحث.
5. حدود البحث.
6. تحديد المصطلحات.

أولاً: **مشكلة البحث**:

إنَّ الانفتاح الكبير بين الشعوب والمجتمعات وسرعة اتصالها بعضها ببعض ساهم في زيادة المشكلات وضاعف أنماطها وجذر وجودها في كل فرع من فروع الأنشطة للجنس البشري، والمعرفة أحد هذه الفروع ولم تكن في منأى عن هذه المشكلات المهمة التي يواجهها المجال التربوي من الكم الهائل من المعلومات وتطور المعرفة العامة ولاسيما التاريخية على نحو خاص (العنكبي، 1999: 2).

وفي خضم التطور المتسارع الذي يجري في العالم وخصوصًا في مجال التعليم وتطورات واستحداث استراتيجيات وطرائق تدريس فاعلة في المجال التعليمي في المجتمعات الأخرى ومن خلال زيارة الباحث لبعض المدارس الإعدادية ولقائه بمدرسي ومدرسات مادة التأريخ لاحظ أَنَّ التدريس الذي يزود الطالبات بمعلومات بأمس الحاجة إلى التوضيح وتقريب المعلومات إلى ذهن المتعلم، أي أَنَّ التدريس تلقين يبتعد كل البعد عن التفكير والإبداع؛ إذ يجعل الطالب ماكنة لاستقبال المعلومات والتعليمات من دون أنْ يشارك المدرس في المناقشة والحوار والنقد والتحليل والاستنتاج، وصولاً إلى الحقائق أي أَنَّ الطالب فاقدٌ لروح البحث والتفكير الجيد، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات ومنها دراسة (الدليمي، 2005)، ودراسة (الفهداوي، 2005).

ويتصف تدريس مادة التأريخ على العموم بإتباع الطرائق التقليدية التي لا تهتم بالربط بين النواحي النظرية والتطبيقية وتهمل الحث على التفكير وقد يرجع أحد الأسباب إلى أَنَّ الطرائق التدريسية المستعملة في الميدان التربوي ما زالت تولي اهتمامًا كبيرًا بالحفظ والاستظهار، ونادرًا ما تولي اهتمام ممارسة العمليات العقلية العليا للمتعلمين، وانعكس ذلك على المستوى العلمي. إنَّ الطريقة التقليدية ركزت على توظيف اكبر قدر من الحقائق والمعلومات للاعتقاد إنَّ ذلك يزيد من احترام المتعلمين لمادة التأريخ، وإنَّ النتيجة هي شعورهم بثقل المادة الدراسية وعدم إدراكهم لقيمتها في حياتهم، فضلاً عن أسلوب تقديم المادة وطريقة شرحها الاعتيادية وهي السبب في نفور الكثير من الطلبة عن المادة الدراسية (الطيطي وآخرون، 2001: 48).

والتفكير هو هبة فطرية وهبها الله تعالى للإنسان تميزه عن المخلوقات الأخرى، وجعل العقل والتفكير مدار التكليف وتحمل أعباء المسؤولية التي أكدها الباري في محكم كتابه المجيد بقولهِ تعالى بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ ((أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ)) [الروم:8] (صدق الله العظيم) ولهذا أعدَّ التفكير أحد جوانب الخبرة الرئيسة، ففي كل موقف يواجه الأفراد كثيرًا من المشكلات معتمدين في مواجهتها أحيانًا على الخزين المعرفي كلها، وبناءً على ذلك يحتاج هؤلاء إلى تنظيم ومنهاج علمي دقيق يكون منطلق لتنمية أفكارهم على نحو سليم لمعالجة جميع المواقف الحياتية التي يتعرض سبل نجاحهم سواءً كانت منفردةً أم مجتمعةً وبأي صورة كانت (الحارثي، 1999: 2).

وبناءً على ما تقدم ألتمس الباحث وجود مشكلة فعلية وحقيقية في تدني مستوى التفكير للطالبات في مادة التأريخ، وعدم قدرتهن على استخدام مستوى القدرات العقلية العليا للتفكير، وذلك من خلال الزيارات واللقاءات التي أجراها الباحث مع عدد من مدرسي ومدرسات مادة التأريخ، وتوجيه الأسئلة لهم عن هذا الموضوع، وكانت اجاباتهم هو وجود ضعف فعلاً في هذا المجال، فضلاً عما أشارت إليه دراسات عدة.

لذا يُعَدّ هذا البحث محاولة من جانب الباحث ولاسيّما عدم وجود دراسة محلية سابقة (بحسب علم الباحث) تناولت إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية. وعليه فقد حددت مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية باير (Beyer Strategy) في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ؟

ثانياً: أهمية البحث:

أصبحت التغيرات المتسارعة أحد الملامح الرئيسة للألفية الثالثة من القرن الحادي والعشرين، وتتجه الأنظار نحو النظم التربوية ممثلةً بمؤسساتها المختلفة؛ لتنهض بمسؤولياتها تجاه بناء الفرد وفق منظور تربوي يستند إلى تطويره، وتحرير طاقاته الإبداعية، التي لا تأتي إلاَّ من خلال مساعدته على النمو المتوازن بوساطة إعداد برامج تربوية تُعنى بتعليم وتعلم التفكير بطريقة منظمة تتخذ من المنهجية العلمية منهجًا وطريقة، وإنَّ استمرار الاتساع المعرفي والإيقاع السريع للتطور التقني في شتى مناحي الحياة، يفرض على المدربين التعامل مع التربية والتعليم بوصفها عملية لا يحدها زمان ولا مكان، وتستمر بعدها حاجة وضرورة؛ لتسهيل تكيفه مع المستجدات في البيئة، ومن ثم تكسب شعارات (تعليم الطالب كيف يتعلم، تعليم الطالب كيف يفكر) أهمية خاصة؛ لأَنَّها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية، وأَنَّ التكيف مع المستجدات يستدعي تعلم مهارات جديدة واستعمال مواقف جديدة (الحيلة، 1999: 399).

والنظرة الحديثة للتربية تتمثل في أَنَّها عملية تهدف إلى توفير البيئة الملائمة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع، وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسميًا، وعقليًا، ونفسيًا، على وفق الإطار الإيديولوجي للمجتمع، فنجد أَنَّ للتربية دورًا رئيسًا في تكوين الإنسان عن طريق ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه، فهي عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل؛ ليصبح قادرًا على التكيف مع نفسه وما يحيط به (الحيلة، 2007: 19).

فالتربية الحديثة أعطت أهمية كبيرة للطرائق والاستراتيجيات التدريسية، ونظرت إليها على أَنَّها حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق أهدافها، وفي تحديد نوع التعلم، ودرجة السهولة والصعوبة التي يتم فيها، ولها تأثير واضح في مواقف الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ونحو مدرسيهم.

وللتركيز على ضرورة تنمية التفكير (Development Thinking) للمحتوى العلمي المنظم يشير كلاسر (Classer) في هذا الصدد إلى ضرورة تعليم الطلبة عملية

التفكير والاطلاع على جزء من المنهج المدرسي وليس مجرد نشاط يجري بجواره (رزوقي وآخرون، 2005: 7).

وعليه فإنَّ أي نظام تربوي ينبغي أنْ يُعنى بضرورة تنمية التفكير الناقد عند الطلبات عن طريق مشاركتهم العلمية والثقافية في جميع المناقشات والحوارات الثقافية التي تتيح لهم فرصة الإبداع الفكري والثقافي الذي يتحقق من خلال تشجيع المؤسسات التعليمية لهم كالمدرسة، والجامعة، والتنظيمات الثقافية الأخرى: كالمؤتمرات والمناقشات العلمية (حرب، 1996: 83).

ومن أهم أهداف التربية رفع مستوى التفكير عند المتعلمين؛ كي يتمكن هؤلاء من ممارسة عملية التفكير المجرد (سعد، 2000: 17).

لذا أضحى تعليم التفكير في الوقت الحاضر هدفًا عامًا من أهداف التربية في كثير من دول العالم المتقدمة، وأَنَّ التربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد وكيف يتعلم وكيف يفكر، وتُعدُّ هذه من أهم أولوياتها، وذلك يتملك القدرة على التعلم الذاتي المستمر، ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية، وإذا أُريد من الطالب أنْ يكون مفكرًا جيدًا فلابد من تعليمه مهارات التفكير من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه، ويستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أَنَّ القدرة على التفكير مكتسبة أكثر من كونها فطرية، وأَنَّ تعليم مهارات التفكير حقق آثارًا ايجابية، وزاد ثقة الطلاب بأنفسهم، كما قلت الأنانية وحب الذات لديهم (البكر، 2004: 43-54).

ولما كانت المعلومات العلمية التي من شأنها أنْ تساعد على استعمال المنهج العلمي التجريبي وإفساح المجال لهذه المجموعات المتعلمة تحقيق أهدافها التعليمية (Classer,1969:69)، لذلك تدعو التربية الحديثة بمعناها الشامل إلى الاهتمام بالإنسان في جميع جوانبه العقلية، والروحية، والجسمية؛ ليكون نافعًا في مجتمعه عن طريق تنمية قدراته التفكيرية والابتكارية باستعمال الأسلوب العلمي المبرمج والدقيق، وهذا لا يكون إلاَّ بتعليمه وتدريبه لأساليب التكنولوجيا والتطورات العلمية الحديثة استنادًا للمناهج العلمية الحديثة أسوةً بالدول المتقدمة (دفاعي وآخرون، 2000: 257)، (الدمرداش وكامل، 1993: 29).

ويؤكد الكثير من العلماء والتربويين ضرورة تنمية التفكير الناقد بوصفه عملية أساسية لجميع ميادين الحياة؛ لأَنَّ تحسينه والاهتمام به غايةٌ، وهدفٌ، فرديٌ وجماعيٌ على حدٍ سواءٍ (أبو حطب وعثمان، 1979: 209).

إنَّ للدراسات الاجتماعية أهدافًا رئيسة في تنمية التفكير عند الطلبة، من خلال مساعدتهم على كيفية اكتسابه، الذي هو تصميم وترتيب الأفكار والمعلومات بطريقةٍ ما، أو إعادة تركيب خبرة الطلبة، إذ يتضمن التفكير أشكالاً متعددة، ويلاحظ الاختلاف في التفكير في التخطيط للمستقبل عن التفكير في استرجاع خبرة الماضي (القاعود وآخرون، 1994: 167).

التفكير صفة إنسانية خص الله تعالى بها الإنسان؛ لأَنَّه يستطيع أنْ يتأمل الحدود الخارجية للكون، وهو وحده من المخلوقات القادرة على أنْ تتخيل المستقبل. إنَّ منهج الإسلام يدعو إلى التفكير قال تعالى: ((قُلِ انظُرُواْ مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ)) [يونس: 101]، وبهذا يجرد عقل الإنسان من الخرافات والأوهام، وأَنْ ينظر في صفحات هذا الكون ويتدبر فيها ويتفكر (جمل وآخرون، 2002: 196-197).

يتكون التفكير الجيد من مجموعة من المهارات التفكيرية الناقدة والإبداعية التي تساعد الطلبة على تصحيح تفكيرهم بأنفسهم، إذ يفكرون بصورة عقلانية ويحللون ويسطرون على ما يعرفونه، وذلك يمكنهم من التفكير بمرونة وموضوعية والقدرة على إصدار الأحكام النافذة (Tishmin, 1993: 30).

إنَّ تنمية التفكير الناقد عملية ليست سهلة؛ وذلك ليس نتيجة حتمية لعمليات النمو العامة، ولهذا أصبح من الضروري تصميم المواقف التعليمية التي تنمي أنماط التفكير لدى الطلبة والبحث عن العوامل التي تسهل ممارسة هذه الأنماط، ومنها نمط التفكير الناقد (اللقاني، 1979: 22).

ويمكنا القول أَنَّ التفكير الناقد يزود الطلبة بتعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة. ويؤدي التفكير الناقد إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، ومن ثمَّ تكون أفكارهم

أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية (قطامي، 2004: 279-280).

وعليه فالتفكير الناقد هدف تربوي مهم يفوق الأهداف التربوية الأخرى ويدعمها فهو هدف رئيس ينبغي أنْ تتبعه المؤسسات التربوية المنشودة، ويمكن الاستدلال على أهمية التفكير الناقد في الحياة الاجتماعية بتحليل حاجات المجتمع وحاجات الطلبة وآرائهم في ضوء الفلسفة التربوية (ريان، 1999: 397)، فضلاً عن أَنَّ التفكير الناقد يقوم بالتمحيص الدقيق للأفكار وأداء المعلومات المتوافرة؛ ليقرر مدى اتساقها ومطابقتها للقواعد والبيانات المعروفة (نعمة وآخرون، 2004: 114).

وتتبلور أهمية التفكير الناقد في تحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي مما يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي على أساس أَنَّ التعليم في الأساس عملية تفكير (قطامي، 2004: 279).

وللأهمية التي تتمتع بها الطرائق التدريسية بعدّها أداة مهمة لتحقيق الأهداف التربوية وترجمتها إلى أهداف وممارسات سلوكية، فهي الأسلوب الرئيس في إحداث التعلم لدى الطلبة (الداهري والكبيسي، 2000: 125).

وقد شهد مجال تدريس المواد الاجتماعية تجديدًا في طرائقه وأساليبه وتحديث وسائله وأدواته، ولقد انطلقت حركة التجديد من النظرة التي تبلورت عبر الزمن ومن واقع الخبرة عن ماهية المواد الاجتماعية، فضلاً عما أكدهُ المهتمون بطرائق التدريس بأَنَّ الطريقة الناجحة هي التي يوصّل المدرس من خلالها الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل؛ لأَنَّ النجاح لن يكون حليفهُ في عمله إذا كان لا يمتلك طريقة جيدة، فمعيار التعلم في مهنة التدريس ما تستطيع أنْ تفعل، لا ماذا تعرف، ولا يُقاس أداء المدرس بمقدار ما يعرف، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل، ولكن تبقى الحقيقة أَنَّ لا فائدة من طريقة جيدة بلا فائدة تسعى الطريقة إلى توصيلها (الآلوسي، 2005: 8)، فضلاً عن أهم الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية هو تنمية التفكير عند المتعلمين ومساعدتهم من خلال كيفية التفكير وغرس روح البحث لدى الطلبة فإنَّ التأريخ باعتباره مادة دراسية

لـه مكانتـه وقيمتـه المهمـة فـي التربيـة؛ نظـرًا للأهـداف التـي يسـعى لتحقيقهـا (القـاعود، 1994: 166-167).

إنَّ تدريس مادة التأريخ ينبغي أنْ لا يقتصر على مجرد سرد الأحداث التي وقعت في الماضي أو الاستغراق في التفاصيل الكثيرة، وإنَّما دراسته تسعى إلى جعل الطلاب يفهمون حاضرهم من خلال معرفة ماضيهم. ولابد أنْ ندرب الطلبة على التفكير في الحاضر في ضوء الماضي (علي، 1981: 7)، فالتاريخ ليس مجرد قصص وروايات عن الماضي فحسب، وإنَّما يتعداها إلى ربط الماضي بالحاضر والمستقبل أي أَنَّ التأريخ يشمل كافة النشاطات البشرية المختلفة والمتنوعة (عبيدات، 1990: 1).

وتبرز أهمية التأريخ بوصفه أحد الدراسات الاجتماعية (Social studies) التي تصوّر موضوعًا حيًا يعكس لناحية الأمة وتطورها، ومعرفة عاداتها وتقاليدها وعوامل تكونها واستقرار مظاهرها، أي معرفة ذات الأمة وكيانها؛ لأَنَّ مجموع هذه الجوانب تكون المميز الأساس والمؤثر الأكبر في تقرير آلامها وأمالها وأساليب حياتها وتفكيرها وتطلعاتها، ودراسة التأريخ مهمة؛ لأَنَّ دوره كبير في تماسك الأمة وتقدمها، وفي تقرير مواقفها من الأحداث المصيرية التي تمر بها، وقد أدركت كل الأمم الحديثة أهمية دراسة التأريخ في تربية المواطن بما يُساعده على تماسك وحدة مجتمعاتها وازدهارها، وقد عملت هذه الأمم على توجيه هذه الأسئلة بما يتلاءم أو يحقق المُثل العليا التي تراها مجتمعاتها (العنبكي، 1999: 5). وهنا يتجلى دور المدرس في تنمية التفكير الناقد لدى طلبته، إذ يعمل من جانب على إزالة ومحو ما هو عالق في أذهان الطلبة من مبادئ غير جيدة كالأفكار غير الصحيحة من الأسس الفكرية التي تتجه باتجاه معاكس للطريق الطبيعي السليم، أَمّا الجانب الآخر فيتمثل في الاهتمام بتنمية التفكير الناقد وطرائقه المتنوعة عند الطلبة لمساعدتهم على عملية التوافق مع المجتمع، وتنمية قدراتهم العقلية في حل مشاكلهم الحياتية والاجتماعية المختلفة (صالح، 1972: 331-332).

وأَمَّا على الصعيد المحلي، فقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات التي تضمنت العديد من التوصيات، فقد جاء في توصيات مؤتمر بغداد عام 1972 إلى ضرورة تحسين طرائق وأساليب التدريس، والوقوف على الاتجاهات الحديثة في العالم

والاستفادة منها، والقيام بالأبحاث والدراسات العلمية والتربوية لمتابعة التطور العلمي والاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1972: 2-4).

أكد مؤتمر التربية في دورته الثانية والأربعين لعام (1990) والمنعقد في بغداد حول تطوير التربية في العراق بما يخص التعليم الثانوي ما يأتي:

1. اعتماد التجريب والتحديث في التعليم الثانوي خلال جعل المدرسة الثانوية في واقع نشاطاتها ميدانًا للتجديد وتبني المستحدثات التربوية والتقنية وتجريبها واختبارها وتعميم نتائجها.
2. تطوير التدريس وتحديثه للكشف عن قدرات الطالب وتنميتها وتمكينه من التعلم الذاتي (جمهورية العراق، 1990: 14).

وكما هو معروف فالتربويون يرون إمكانية تعليم التفكير ومهاراته بوساطة استراتيجيات خاصة مستقلة عن المنهج الدراسي، أو من خلال دمجها في محتوى المادة الدراسية كالتأريخ والجغرافية وغيرها، وفي مراحل دراسية مختلفة، وبناءً على ذلك فقد ظهرت استراتيجيات لتعليم التفكير الناقد منذ منتصف الثمانينات من القرن العشرين، ومن هذه الاستراتيجيات (إستراتيجية باير Beyer strategy) التي طرحها المربي المعروف باير (Beyer, 1985) في إحدى مقالاته المشهورة كإستراتيجية لتدريس التفكير الناقد، وتُعدّ من الاستراتيجيات التعليمية التي يجري تنفيذها عن طريق قيام المدرسين بإتباع الخطوات الرئيسة الآتية:

الخطوة الأولى: تقديم المهارة للطلاب من قبل المدرس.

الخطوة الثانية: العرض التوضيحي للمهارة.

الخطوة الثالثة: مناقشة العرض التوضيحي (مراجعة ما قام به المدرس).

الخطوة الرابعة: تطبيق المهارة عمليًا.

الخطوة الخامسة: التفكير التأملي فيما قام به الطلبة من عمل (سعادة، 2006: 122-124).

ويفترض باير (Beyer) أَنَّ كل خطوة من خطوات تعليم أية مهارة من مهارات التفكير الناقد تُعدُّ أساسية، ومهمة لإحداث تعلّم فاعل لدى الطلبة (سعادة، 2006: 122-124).

كما يتبين أَنَّ الإستراتيجية التعليمية لتعليم التفكير الناقد تبدأ بتقديم المهارة من قبل المدرس من خلال عرضها على الطلبة؛ كي تتم عملية التعلم من قبلهم، ومن ثم يقومون بتوظيفها في مواقف حياتية مختلفة (انتقال أثر التعلم)، وقد صممت هذه الإستراتيجية لتكون جزءًا من الدرس، وهذا الأمر يؤدي إلى تعلم أفضل عند الطلاب، كذلك فإنَّ التعلم على وفق هذهِ الإستراتيجية على تحقيق التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وبين المنهج والمدرس، وتكمن أهميتها أَيضًا في شعور الطلاب في أثناء تطبيق خطواتها بمسؤولية مشتركة؛ لتحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس، وأَنَّ هذه المسؤولية تضيف إلى دافعية الطلاب مفهوم الالتزام أو الواجب فيتوجب على الفرد أنْ يقوم بنصيبه من العمل ويشارك الآخرين (أبو جادو ونوفل، 2007: 262).

فضلاً عن أَنَّها من الاستراتيجيات التي تتمركز على المدرس والطالب معًا، فالمدرس هو الذي يوجه عملية التعلم، ويشارك الطلاب في النقاش، ويمارس الطلاب التعلم بأنفسهم من خلال الإجابة على الأسئلة المطروحة عليهم، ومناقشتها فيما بينهم وتحديد الصائب منها (زيتون 2003: 277).

يتضح مما سبق أَنَّ إستراتيجية باير (Beyer strategy) تتضمن عمليات عقلية خلال مراحل تنفيذها، وإنَّ لكل طالب فيها أسلوبه الخاص في التعامل مع المعلومات العلمية، ومن ثم يستوعبها ويمثلها بطرق متعددة تؤدي إلى زيادة تنمية التفكير الدراسي (غانم، 2009: 201)، وكما أشارت (السرور، 2000) إلى أَنَّ التفكير الناقد يُعَدُّ هدفًا أساسيًا من أهداف التربية المعاصرة في كثير من الدول؛ وذلك ضمن توجيه الجهود نحو تحسين عمليات التعلم والتعليم، وأصبح التفكير الناقد شعار العديد من رجال التربية وموضوعًا للبحث، وهدفًا للتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرون (السليتي، 2006: 32)، وكذلك يُعَدُّ التفكير الناقد من القضايا التربوية التي بدأ التربويون يولونها اهتمامًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، إذ أشار (مارزونا، 1988) إلى أَنَّ هناك إجماعًا متناهيًا بين

التربويين على ضرورة تنمية القدرة في التفكير الناقد؛ لأَنَّ تنمية هذا النوع من التفكير أصبح غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم، وهدفًا تسعى المناهج لتحقيقهِ (مارزونا، 1988: 82).

وبذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية بالآتي:

1. أهمية استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس؛ للخروج من الإطار التقليدي السائد كإستراتيجية باير والتي قد تكون لها دور في تنمية مهارات التفكير الناقد.
2. أهمية التفكير الناقد؛ لما له دور في إكساب الطالبات عددًا من المهارات والاستفادة من التعلم التعاوني.
3. محاولة الاستفادة قدر الإمكان من نتائج هذه الدراسة والتي قد تساعد في رفد المكتبات العراقية؛ كونها أول دراسة محلية تجري في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد على حد علم الباحث.
4. أهمية مادة التأريخ؛ كونه "علمًا يهتم بدراسة العلاقات الإنسانية لنشأتها وتطورها والنتائج المترتبة على هذا التطوير" (Krug, 1976:45).

ثالثاً: **هدف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى: تعرّف فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ.

رابعاً: **فرضيات البحث**:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس إستراتيجية باير وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة التأريخ الأوروبي الحديث في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

خامساً: **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على:

1. عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى/ قضاء بعقوبة/ المركز.
2. الفصل الدراسي الأول للعام 2012-2013م.
3. الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تأريخ أوروبا الحديث المقرر تدريسه من لدن وزارة التربية للصف الخامس الأدبي للعام 2013، ط6، ج6.

سابعاً: **تحديد المصطلحات**:

1. **الفاعلية، عرفها كلٌ من:**

أ. قطامي وقطامي، 1988:

بأَنَّها "مدى مستوى تحصيل الطلبة على وفق أي جانب من جوانب النواتج التعليمية سواء أكانت معرفة أم حركية أم عاطفية". (قطامي، وقطامي، 1998: 17).

ب. شيباني، 2000:

بأَنَّها "مدى القدرة على استعمال المدخلات والمصادر المتاحة المؤثرة في العملية التربوية؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية".

ج. زيتون، 2001:

"مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه" (زيتون، 2001: 17).

د. إبراهيم، 2009:

"الأثر المرغوب أو المتوقع الذي يخدم عرضًا معينًا" (إبراهيم، 2009: 753).

هـ. التعريف الإجرائي:

ما يتوقع أنْ تحدثهُ إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد في مادة التأريخ لدى طالبات المجموعة التجريبية.

2. **الإستراتيجية، عرفها كل من:**

أ. الحيلة، 1999:

"بأَنَّها مجموعة إجراءات أو طرائق محددة لتنفيذها مهارة معينة" (الحيلة، 1999: 94).

ب. قلادة، 2004:

"بأَنَّها سلسلة متتابعة من المهام التي يقوم بها المدرس في أثناء التدريس" (قلادة، 2004: 38).

ج. شبر وآخرون، 2006:

"بأَنَّها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستعملها المدرس ويؤدي استعمالها إلى تمكين الطلبة من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف المنشودة" (شبر وآخرين، 2006: 21).

د. عطية، 2009:

"بأَنَّها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستعملها المدرس؛ لتمكن المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية" (عطية، 2009: 391).

هـ. التعريف الإجرائي:

بأَنَّها مجموعة من الخطط والإجراءات التي يستعملها الباحث مع طالبات المجموعة التجريبية؛ لجعل التعلم أكثر متعة وبسهولة؛ وذلك للوصول إلى مخرجات التعلم في ضوء الأهداف التي وضعها الباحث.

3. **إستراتيجية باير**: **عرفها كل من**

أ. جروان، 1999:

"إستراتيجية منظمة لتعليم مهارات التفكير تنسجم مع اتجاه الدمج لتعليم مهارات التفكير ضمن سياق تعليم المواد الدراسية المختلفة، وتتكون هذه الإستراتيجية من الخطوات الآتية: تقديم المهارة، وشرح المهارة، والعرض التوضيحي للمهارة، ومناقشة المهارة، وتطبيق المهارة، ومراجعة تنفيذ المهارة".

ب. عبيد، 2004:

"بأَنَّها إستراتيجية التفكير الاستقرائي طورّها باير (Beyer, 1987) وتتضمن مجموعة الإجراءات والأنشطة التعليمية – التعلميّة الي يستعملها المدرس في موقف تعليمي لتقديم مهارة تفكيرية معينة وتشمل: التقديم للمهارة، والتنفيذ للمهارة، والتأمل فيما حصل، والتطبيق للمهارة، ومراجعة المهارة، وفي كل خطة يتم ممارسة عمليات تفكير يخطط المدرس لتنفيذها" (عبيد، 2004: 25).

ج. أبو جادو ونوفل، 2007:

"بأَنَّها إستراتيجية تعليمية – تعلميّة التفكير الناقد، تبدأ بتقديم المهارة من المدرس ومن خلال عرضها على الطلبة؛ كي تتم عملية التعلم من لدنهم، ومن ثم يقومون بتوظيفها في مواقف حياتية مختلفة (انتقال اثر التعلم)" (أبو جادو ونوفل، 2007: 261-262).

د. أبو رياش وآخرون، 2009:

"بأَنَّها إستراتيجية تعليمية – تعلميّة التي يمكن توظيفها في إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد، وتشمل على الخطوات الآتية: تقديم المادة، وشرح المادة نظريًا، والعرض التوضيحي للمهارة، وتطبيق المهارة عمليًا، والتكفير التأملي فيما قام به الطلبة من عمل" (أبو رياش وآخرون، 2009: 25).

هـ. التعريف الإجرائي:

هي إستراتيجية تعليمية – تعلميّة، التي استعملها الباحث في تدريس طالبات المجموعة التجريبية مهارات التفكير الناقد؛ لدمجها وتضمينها في محتوى مادة التأريخ لطالبات المجموعة التجريبية الصف الخامس الأدبي من اجل تحقيق نتائج تعليمية مرجوة لأهداف الدرس.

4. **التفكير، عرفهُ كلٌ من:**

أ. الحفني، 1978:

"ضرب تجريبي من الفعل يجري باتفاق جزء بسيط من الطاقة ويرتبط بعناصر مدركة في الزمان، ولهذا فإنَّ التفكير يستبقي الإفراغ الحركي متأخرًا ويتحكم في الحركة، ومن ثم كان التفكير شيئًا ضروريًا للاختبار الواقع، ويرتبط بشدة بالعمليات الأولية والثانوية (الحفني، 1978: 405).

ب. الحارثي، 1999:

بأَنَّه "ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى.. وهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولكنها لا تستثني اللاوعي،

على الرغم من أَنَّ التفكير عملية فردية لكنها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة" (الحارثي، 1999: 13).

ج. جروان، 2009:

بأَنَّه "عملية كلية تقوم على طريقتها معالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة؛ لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها وهي عملية غير مفهومة تمامًا، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة والمعنى" (جروان، 2009: 32).

د. العتوم وآخرون، 2007:

بأَنَّه "نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية؛ لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة" (العتوم وآخرون، 2007: 19).

هـ. التعريف الإجرائي للتفكير:

ويعرفه الباحث: بأَنَّه نشاط عقلي معرفي ناتج عن عمليات معقدة تهدف إلى مساعدة الطالبات من عينة البحث على التكيف مع الظروف البيئية.

5. **التفكير الناقد، عرفهُ كلٌ من:**

أ. **Norak, 1960:**

"التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج، ويقوم على الأدلة المناسبة ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب والنتيجة، ويقدر بأَنَّ النتائج يجب أنْ تتغير في ضوء الأدلة والبراهين" (Norak, 1960: 3).

ب. الوقفي، 2003:

"بأَنَّه نمط من التفكير قوامه فحص الحلول المعطاة لمشكلة ما لبيان ما، إذا كانت هذه الحلول مقبولة ومنطقية ومتسقة مع المعطيات المعروفة في ميدان المشكلة" (الوقفي، 2003: 507).

ج. شواهين، 2005:

"بأَنَّه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أنْ تستعمل بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بترتيب معين وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من اجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام" (شواهين، 2005: 21).

د. العتوم وآخرون، 2007:

بأَنَّه "تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل يمارس فيه الفرد الافتراضات والتغير وتقويم المناقشات والاستنباط" (العتوم وآخرون، 2007: 73).

هـ. التعريف الإجرائي للتفكير الناقد:

هو ما تكتسبه الطلبات (عينة البحث) على الاختبار المُعدّ عنه بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطلبات في الاختبارات الفرعية لأبعاد التفكير الناقد.

6. **المرحلة الإعدادية**:

تعريف وزارة التربية، 1977:

"وهي مرحلة تأتي بعد المرحلة المتوسطة وتشمل الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) بفرعيها العلمي والأدبي (جمهورية العراق، 1977: 6).

7. **التأريخ**، عرفه كلٌ من:

أ. ابن خلدون، 1957:

بأَنَّه "فن يقف على أحوال الماضي من الأمم والأنبياء في سيرتهم والملوك في قولهم وسياستهم ومن ثم فإِنَّ فائدة الاقتداء به لم يرونه في أحوال الدّين والدنيا" (ابن خلدون، 1957: 279).

ب.عرفه هوكيت Hokett, 1968:

"أَنَّه السجل المكتوب للماضي أو الأحداث الماضية" (Hokett, 1968: 138).

ج. هيكل، 1985:

"ليس علم الماضي وحده وإنَّما هو طريق استقراء قوانينه وعلم الحاضر والمستقبل أَيضًا أي أَنَّه علم ما كان وما هو كائن وسوف يكون" (هيكل، 1985: 10).

د. الأمين، 1992:

"أَنَّه علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة" (الأمين، 1992: 11).

هـ. التعريف الإجرائي:

ما تحصل عليه طلبات عينة البحث من الحقائق والموضوعات التأريخية والحقب الزمنية، وما تحتويه من أحداث سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية تضمنها المنهج الدراسي المخصص تدريسه في مادة التأريخ الأوروبي لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2012-2013م).

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: جوانب نظرية

1. إستراتيجية باير.
2. التفكير.
3. التفكير الناقد.
4. مهارات التفكير.

ثانيًا: دراسات سابقة

- دراسات تتعلق بإستراتيجية باير.
- دراسات تتعلق بالتفكير الناقد.
- موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.
- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة.

جوانب نظرية:

1. إستراتيجية باير:

مقدمة:

طرح المربي المعروف باير (Beyer, 1985) إستراتيجية لتدرس مهارات التفكير الناقد في إحدى مقالاته المشهورة، إذ أكد على أَنَّ تطوير قدرات الطلبة على التفكير الناقد يسير وفق مبادئ وأسس معينة، ويعد تعلم المهارة وتعليمها للطلبة ضروري قبل مطالبتهم بتطبيقها، ويفضل التمهيد للمهارة بطريقة منتظمة قدر الإمكان. واقترح (Beyer, 1987) إستراتيجية منظمة لتعليم مهارات التفكير الناقد تنسجم مع اتجاه الدمج لتعليم مهارات التفكير ضمن سياق المواد الدراسية المختلفة. ومن هنا يفضل التقديم لمكونات المهارة بطريقة منتظمة، إذ يتم تقديم الخصائص المميزة لها وإجراءاتها بوضوح، على أنْ تناقش الطالبات هذه الإجراءات وطرائق استعمالها، وينبغي أنْ يقمن الطالبات بتدريس أنفسهنَّ، وأن يقمنْ بتحليل النتائج التي توصلنَّ إليها، وتحديد الطرائق التي تم التوصل بها لتلك النتائج (العياصرة، 2001: 159).

ويفضل باير (Beyer) التوسع في تعليم مهارات التفكير الناقد، بحيث يتجاوز مكوناتها وإجراءاتها من خلال إضافة محتوى الدراسات الاجتماعية ووسائل متنوعة (أبو جادو ونوفل، 261: 2010).

وتعتمد إستراتيجية باير على تعليم مهارات التفكير الناقد بحسب محتوى المادة الدراسية المقرر ربطها بالأهداف الأساسية له وذلك عن طريق دروس صفية مخطط لها بشكل دقيق ولا يجوز تعليمها بشكل عرضي من خلال محتوى دراسي أو التدريب عليها دون تدريس مسبق (فرمان، 2012: 26).

وتتكون إستراتيجية باير من خمس خطوات هي:

1. يقدم المدرس مهارة التفكير المقررة ضمن سياق الموضوع الذي يدرسه، ويبدأ بذكر اسم المهارة وكتابتها هدفًا للتدريس ويعرفها بصورة مبسطة وعملية.
2. يقوم المدرس بمساعدة الطلبة في تطبيق المهارة مستعملاً مثالاً من الموضوع الذي يدرسه.

3. يقوم المدرس بإجراء نقاش مع الطلبة بعد الانتهاء من التطبيق.
4. يقوم الطلبة بحل تمرين تطبيقي بإشراف المدرس ويعمل الطلبة مجموعات صغيرة أو أفرادًا.
5. يجري المدرس نقاشًا عامًا؛ بهدف كشف المعلومات الشخصية للطلبة حول كيفية تنفيذهم للمهارة ومجال استعمالها داخل المدرسة وخارجها (جروان، 1999: 29).

كما يتطلب أنْ يقوم الطلبة بتعليم أنفسهم، وأن يقوموا بتحليل النتائج التي توصلّوا إليها، ويفضل التوسع في المهارات بزيادة محتوى محدود ودقيق، واستعمالها مع مهارات أُخرى، والتدريب عليها وتطبيقها في مواقف تعليمية – تعلميّة مختلفة؛ لتسهيل عملية انتقال أثر التعلم، ويعتقد باير Beyer بوجوب تعليم مهارة التفكير الناقد بحسب محتوى المادة الدراسية المقرر ربطها بالأهداف الأساسية له عن طريق دروس صفية مخطط لها تخطيطًا دقيقًا، إذ لا يجوز تعليم المهارة بشكل عرضي من خلال المحتوى الدراسي أو التدريب عليها، وقد رعى الباحث هذهِ الخطوات عند تدريس المجموعة التجريبية من دون تدريس مسبق (سعادة، 2006: 121-122).

لقد حدد باير ثلاث استراتيجيات لتعليم مهارات التفكير الناقد هي: إستراتيجية التفكير المباشر، وإستراتيجية التفكير التطويري، وإستراتيجية التفكير الاستقرائي، وحدد خطوات إستراتيجية التفكير الاستقرائي والمرتبط بالتفكير الناقد بالخطوات الآتية: تقديم المهارة، وتشمل: هدف الدرس، وأسم المهارة، وأهمية دراسة المهارة.

تنفيذ المهارة:

وتشمل آلية جيدة لتنفيذ المهارة عن طريق عمل الطلبات في مجموعات.

التأمل فيما حصل:

وتتضمن من تقديم الطلبة تقريرًا عما دار في أذهانهم عندما انخرطوا في أداء هذه المهارة.

تطبيق المهارة:

وفيها يتم استعمال ما تمت مناقشته عن المهارة؛ لإكمال مهمة جديدة.

مراجعة المهارة:

وتضم توجيه طلب إلى الطلبة بكتابة تقرير عما تم في عقولهم عند تطبيق المهارة، وتعريف المهارة بشكل أفضل بعد كل ما حصل وتمكينهم من استعمالها في مواقف خارج المدرسة، وتعمل هذه الإستراتيجية على وفق خطوات محددة سيتم توضيحها بشكل مفصل، إذ تبنى الباحث إستراتيجية التفكير الاستقرائي؛ لملاءمتها لمتطلبات البحث بوصفها متغيرًا مستقلاً في البحث الحالي (عبيد، 2004: 9).

مزايا إستراتيجية باير:

تُعدُّ إستراتيجية باير من الاستراتيجيات التعليمية – التعلميّة التي تعمل على تطوير قدرات الطلاب العقلية؛ لإحداث تعلّم فاعل لدى الطلاب، لتعلم التفكير الناقد، وتتصف بمميزات عدة هي:

1. تجعل الطلاب محور العملية التعليمية ومن ثَمَّ يصبحوا متلقين فاعلين، وليس متلقين فقط.
2. تعلم الطلاب كيف يفكرون، إذ إنَّها تنمي القدرات الفكرية والمعرفية ولاسيّما تنمية التفكير الناقد.
3. تنمي مفهوم الذات من خلال تعزيز ثقة الطلاب بأَنفسهم واعتمادهم عليها، ورفع مستواهم وتطوير مواهبهم على أنْ يصبحوا متعلمين أفضل وينظمون ذاتهم (Self regulated)، وأن يتحسن الدافع لديهم والقدرة على التعلم معتمدين على أنفسهم (عبدالحميد، 1999: 69).
4. تتميز بأَنَّها مصدر لتنمية التفكير الناقد والدافع لعملية التعلم عند الطلاب؛ ليقوموا بتوظيفها في مواقف حياتية مختلفة (انتقال أثر التعلم) (أبو جادو ونوفل، 2007: 26).
5. تزيد من الدافع المعرفي لدى الطلاب نحو التعلم؛ بما توفره من تشويق وإثارة يشعر بها الطلاب في أثناء مناقشتهم للمعلومات بشكل جماعي (عبدالعزيز، 2006: 12).

6. تؤدي إلى استقلالية الطالب في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل (الحموري والوهر، 1997: 112).

دور الطالب في إستراتيجية باير:

للطالب دور نشط وفاعل في هذه الإستراتيجية، إذ يقوم بمهام عدة من بينها:

1. يقوم بربط المعلومات وتنظيمها تنظيمًا جيدًا.
2. البحث عن المعلومة المتعلقة بالأسئلة المطروحة (السليتي، 2006: 26).
3. تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وترتيبها بحسب درجة ارتباطها بالموضوع وأهميته.
4. إصدار أحكام وتقديم حجج مؤيدة للمعلومات التي يدرسها الطلاب.
5. تقديم معيار أو مجموعة معايير موضوعية للحكم على نوعية الاستنتاجات (السرور، 2003: 351).
6. يكون متفتح الذهن داخل غرفة الصف، ويتساءل عن كل شيء لا يفهمه ويحاول تخيل الإجابات وإيجاد الحلول والآراء التي تدور عن الموضوع (Brook,1987:30).
7. على الطالب استغلال جميع طاقاته الفكرية وخاصة الناقدة؛ بهدف تطوير شخصيته وفهم دوره داخل الصف (قطامي وقطامي، 2001: 43).

ويرى الباحث أَنَّ الطالب في هذه الإستراتيجية يقوم بدور فاعل ونشط مختلف تمامًا عن المواقف التقليدية التي تمارس في الظروف المدرسية الاعتيادية، فلم يُعَدّ مجرد متلقٍ للمعلومات والمفاهيم، وعليه حفظها واستدعاؤها عندما يطلب منه ذلك، بل أصبح له دور بارز في انجاز المهام والمناقشة الصفية التي يشترك فيها الطلاب الآخرون وإبداء الآراء المختلفة وإسنادها بأدلة وبراهين منطقية، ومن ثم استغلال الطالب جميع قدراته الناقدة؛ لإظهار مشاعره وانفعالاته؛ بهدف تطوير شخصيته وفهم دوره داخل الصف.

دور المدرس في إستراتيجية باير:

يُعَدُّ سلوك المدرس داخل الصف وتحمله المسؤوليات والمهام المناطة به، ومن العوامل التي تساعد على تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للتفكير بوجه عام والتفكير الناقد خاصة، ويمكن توضيح دور المدرس من خلال هذه الإستراتيجية، كما أوضحه (Beyer, 1985) المشار إليه في (الإمام وإسماعيل، 2009: 206) بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى:

يقوم المدرس بوضع عنوان للمهارة وتحديدها وتوضيحها بأمثلة متعددة؛ بهدف تزويد الطلاب بها للتعلم وتركيز اهتمامهم في الدرس.

الخطوة الثانية:

يقوم الطلبة بتطبيق المهارة من خلال استعمالها بأقصى ما يستطيعون للوصول إلى الهدف التعليمي.

الخطوة الثالثة:

يقوم الطلاب باستنتاج الهدف التعليمي من هذه المهارة (الإمام وإسماعيل، 2009: 106).

ومن الأدوار الأخرى التي يقوم بها المدرس خلال هذه الإستراتيجية هي:

1. يقوم المدرس بتهيئة بيئة تعليمية فاعلة؛ من اجل تحفيز الطلاب لممارسة مهارات التفكير.
2. يساعد على إيجاد جو ديمقراطي تظهر في حقوق الطلاب في التعبير عن الذات.
3. يعمل على طرح مواضيع الدرس بصورة مثيرة لاهتمام الطلاب.
4. يقوم بتوجيه عملية النقاش في الدرس وإدارتها في هذه الإستراتيجية (الدليمي، 2005: 44).

ويزيد (العتوم وآخرون، 2008) أَنَّ من الأدوار المهمة للمدرس يقوم في إشراك الطلاب في مناقشات داخل الصف، بمعنى أَنَّ الطلاب يشاركون في المناقشة والحوار وتحليل المعلومات والمعارف التي يحصلون عليها من حيث دقتها ومدى اتساقها مع الحقائق التي نراها في واقع الحياة (العتوم وآخرون، 2008: 241).

ويلعب المدرس دورًا مهمًا في تنمية التفكير الناقد، إذ يركز (Beyer, 1987) على دور المدرس في هذا المجال، فيقول: لا يتعلم الشباب اليافع أنْ يندمجوا في التفكير الناقد بفاعلية وحدهم، بل يحتاجون إلى إرشاد وتعليم مباشر، فالمدرس هو الذي يختار المهارة المراد تنميتها يخطط لتعليمها ويقوم بتعليمها وفق إستراتيجية محددة، فالتفكير الجيد يتكون من مجموعة من القدرات التفكيرية التي تساعد الطالب على أنْ يصحح تفكيره بنفسه، ويفكر تفكيرًا ناقدًا وعقلانيًا ويحلل ما يعرفه ويفهمه ويسيطر عليه كما يمكنه من التفكير بمرونة وموضوعية وتجعله قادرًا على إصدار الأحكام النافذة، وتتضمن قدرة التفكير الناقد على: تعلم كيف تسأل؟ ومتى تسأل؟ وما الأسئلة التي تطرح؟ وكيف تعلل؟ وما طرائق التعليل التي يستعملها؟ ويستطيع الطالب أنْ يفكر تفكيرًا ناقدًا إذا كان قادرًا على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج؛ من اجل الوصول إلى أحكام متوازنة (الحموري والوهر، 1997: 112-126).

ويرى الباحث أَنَّ دور المدرس وفاعليته تُعدُّ من الأسس المهمة التي تستند عليها نجاح إستراتيجية باير (Beyer strategy)، إذ إنَّ المدرس هو المخطط والمنظم والمرشد في جميع خطوات هذه الاستراتيجيات، فهو الذي يطرح الأسئلة التي تتطلب مهارة التفسير، والاستدلال، والتحليل، والتطبيق، ويطلب من الطلاب تقديم أجوبتهم وآرائهم ومقترحاتهم اتجاه الأسئلة المطروحة ومن ثم يعطي إرشاداته وتوجيهاته بالالتزام بالموضوع، والوصول إلى الحلول الصحيحة المطلوبة.

خطوات التدريس وفق إستراتيجية باير:

إنَّ كل عمل يسير وفق خطوات متتابعة يكمل بعضها البعض الآخر وصولاً إلى الأهداف المنشودة، وإنَّ إستراتيجية باير تنفذ وفق خطوات منطقية متتابعة، إذ أشار (عبدالسلام، 2006) إلى أَنَّ طريقة باير Beyer لتعليم مهارات التفكير الناقد تقوم على الدمج بين مهارات التفكير الناقد والمواد الدراسية المختلفة أو تدريس مهارات التفكير الناقد ضمن سياق تعليم المواد الدراسية، وتتكون هذه الطريقة من خطوات عدة وهي:

1. يقدم المدرس مهارة التفكير المقررة ضمن سياق الموضوع الذي يدرسه، فيبدأ بذكر وكتابة المهارة هدفًا للدرس، ويعرفها بصورة مبسطة.
2. يستعرض المدرس خطوات تطبيق المهارة عند استعمالها.
3. يقوم المدرس بإجراء نقاش مع الطلاب بعد الانتهاء من التطبيق في تنفيذ المهارة.
4. يقوم الطلبة بحل تمرين تطبيقي بمساعدة وإشراف المدرس؛ للتأكد من إتقانهم للمهارة، ويمكن أَنَّ يعمل الطلبة أفرادًا أو على شكل مجموعات صغيرة.
5. يجري المدرس نقاشًا؛ بهدف كشف الخبرات الشخصية للطلبة حول كيفية تنفيذهم للمهارات داخل المدرسة وخارجها. (عبدالسلام، 2006: 133-134).

ويشير (محمود، 2006) إلى خطوات إستراتيجية باير لتنمية التفكير الناقد بما يأتي:

1. إعطاء الطلبة فرصة لاستيعاب أمثلة عدة عن مهارة موضوع الدرس مع التركيز على نواتجها المعرفية.
2. تقديم المهارة وعرضها بالتفصيل في حصة دراسية.
3. التدريب الموجه عن المهارة والتوسع بها في ضوء تطبيقها للوسائل والبيانات الجديدة عن المهارة.
4. إعطاء فرصة للطلبة؛ لتطبيق المهارة (محمود، 2006: 176).

وأشار (سعادة، 2006) إلى أَنَّ الإستراتيجية الاستقرائية لتطوير التفكير الناقد لباير Beyer فيها يستطيع المدرسون تقديم المهارة بشكل استقرائي وفق خطوات متتابعة يكمل بعضها البعض الآخر وصولاً إلى الأهداف المنشودة، من خلال ترك الطلبة يحددون المهارة في أثناء استعمالها، إلاَّ أَنَّ هذه الإستراتيجية تمر بخمس مراحل رئيسة هي:

1. تقديم المهارة للطلبة من المدرس.
2. التدريب على استعمال المهارة قدر الإمكان من جانب المدرسين أولاً ثم من جانب الطلاب ثانيًا.
3. معرفة ما يدور في أذهان الطلبة في أثناء تطبيق المهارة.
4. تطبيق معرفة الطلبة الجديدة بالمهارة؛ لاستعمالها مرة أُخرى.
5. مراجعة ما يدور في أذهان الطلبة في أثناء تطبيق المهارة (سعادة، 2006: 123-128).

وقد ذكر (أبو جادو ونوفل، 2007) خطوات لتطبيق إستراتيجية باير Beyer strategy وتتمثل بـ:

الخطوة الأولى: تقديم المهارة.

الخطوة الثانية: شرح المهارة نظريًا.

الخطوة الثالثة: العرض التوضيحي للمهارة.

الخطوة الرابعة: مناقشة العرض التوضيحي (مراجعة ما قام به المدرس).

الخطوة الخامسة: تطبيق المهارة عمليًا.

الخطوة السادسة: التفكير التأملي فيما قام به الطلبة من عمل (أبو جادو، ونوفل، 2007: 261-262).

وبيّنَ (الإمام وإسماعيل، 2009) بأَنَّ إستراتيجية التفكير الناقد لباير تمر بخمس مراحل هي:

1. تقديم المهارة أمام الطلبة من المدرس.
2. تطبيق المهارة من قبل الطلبة.
3. تأمل وتحديد ما يدور في أذهان الطلبة في أثناء تطبيق المهارة.
4. تطبيق معرفة الطلبة الجديدة للمهارة؛ لاستعمالها مرة أُخرى.
5. مراجعة ما يدور في أذهان الطلبة في أثناء تطبيق المهارة (الإمام وإسماعيل، 2009: 105-106).

في حين أوضح (أبو رياش وآخرون، 2009) بأَنَّ إستراتيجية باير تشمل على الخطوات الآتية:

1. تقديم المادة.
2. شرح المادة نظريًا.
3. العرض التوضيحي للمهارة.
4. مناقشة العرض التوضيحي.
5. تطبيق المهارة عمليًا.
6. التفكير التأملي فيما قام به الطلبة من عمل (أبو رياش وآخرون، 2009: 250).

ويعتقد باير المشار إليه عند (السحيمات، 2010) بأَنَّ وسائل تقديم المهارة تتم من خلال طريقتين مهمتين تتمثل الأولى في الطريقة العامة ويطلق عليها المقدمة الاستقرائية، في حين تتمثل الثانية في الطريقة الاستقرائية يتم تنفيذها بإتباع الخطوات الآتية:

1. تقديم المهارة للطلاب بذكر اسم المهارة وإعطاء أمثلة لها.
2. تجريب المهارة والتدريب عليها من جانب المدرسين أولاً، ثم من جانب الطلاب ثانيًا.
3. التأمل وذلك بمعرفة ما يدور في أذهان الطلاب في أثناء تطبيق المهارة.
4. ويتم من خلال تطبيق معرفة الطلاب الجديدة بالمهارة عند استعمالها مرة ثانية وثالثة (السحيمات، 2010: 72-73).

التفكير:

نبذة تأريخية:

إنَّ جذور التفكير الناقد موغلة منذ القِدم، ويمكن إرجاعها إلى الممارسات التدريسية للفيلسوف (سقراط) قبل (2500) سنة، الذي اكتشف طريقة في إثارة سلسلة من الأسئلة تجعل محاوريه عاجزين عن تسويغ ثقتهم المنطقية بما يعرفون، إنَّ طريقة سقراط في التساؤل يطلق عليها الآن (منهج سقراط في التساؤل أو الطريقة الحوارية) ومنهج

توليد الأفكار، وتُعدُّ من الإستراتيجيات المهمة في التدريس، وفي هذا الأسلوب في التساؤل فإنَّ سقراط سلط الضوء على الحاجة في التفكير إلى التوافق بين الوضوح والمنطق، كما وضح سقراط جدول عمل للتفكير الناقد التقليدي أي الشك التأملي في المعتقدات العامة المألوفة والتفسيرات، وفرز تلك الأدلة المعقولة والمنطقية من تلك التي تخضع لمصالحنا الذاتية الفطرية، إلاَّ أَنَّها تفتقر إلى الدليل الوافي أو الأساس المعقول لتفسير التسويغ.

إنَّ ممارسات عمل سقراط وتطبيقاتها أعقبها التفكير الناقد لـ (أفلاطون) الذي دوّن أفكار سقراط، وأرسطو، والشكوكيين اليونانيين الذين أكدوا أَنَّ الأشياء غالبًا ما تختلف كثيرًا عما هي عليه في الظاهر، وأَنَّ العقل المدرب فقط يكون على استعداد للرؤية من خلال الطريقة التي تبدو لنا فيها الأشياء على السطح (المظاهر الخادعة) إلى الطريقة الموجودة فيها تحت السطح (الحقائق العميقة للحياة). من هذا التقليد اليوناني القديم انبثقت الحاجة لكل امرئ يروم فهم الحقائق العميقة إلى التفكير على نحو غير متناسق لتتبع المدلولات على نمو عريض وعميق. انترنيت،2011 (www.criticalthing.org).

التفكير في الإسلام:

يدعو ديننا الحنيف إلى التدبر، والتفكير، وإعمال العقل فيما خلق الله تعالى، والتبصر بحقائق الوجود التي تُعدُّ من الأمور التي عظمها الدّين الإسلامي؛ لأَنَّها وسائل الإنسان من اجل اكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة وفهمها وتطويعها لسعادته، كما أَنَّها وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده وفي استخلاص الدروس عبر التأريخ؛ لقولهِ تعالى بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ ((إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ*الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ)) [سورة آل عمران: 199]، وقال تعالى: ((قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ)) [سورة العنكبوت: 20]، وقال تعالى: ((كَذَلِكَ يُبيِّنُ اللّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ)) [سورة البقرة: 219] صدق الله العظيم.

وقد دعا القُرآن الكريم للنظر العقلي – بمعنى التأمل والفحص وتقليب الأمر على وجهه؛ لفهمهِ وإدراكهِ – دعوة مباشرة وصريحة لا تأويل فيها كواجب ديني يحمل الإنسان مسؤوليته، ويكفي أنْ نعرف عدد الآيات القُرآنية التي وردت فيها مشتقات العقل ووظائفه والدعوة لاستخدامه؛ حتى نتوصل إلى نتيجة حتمية حول أهمية التفكير في حياة الإنسان (جروان، 1999: 13).

وأوصى الدّين الإسلامي بالانفتاح العقلي، إذ إنَّه لا يهدد تكامل شخصية الإنسان، ولكنه يؤكد القيمة البشرية للإنسان، مصدقًا قول الرسول الكريم مُحَمَّدﷺ: (كَلموا الناس على قدر عقولهم).

والتفكير البشري يحمل نسبة الخطأ في طياته، وأَنَّ البحث عن الحقيقة يجب أنْ يدعم بالأدلة، وبذلك كان علماء المسلمين في الماضي بعد كل قضية يبحثونها تكتب عبارة (والله أعلم)، ويقول الإمام عليعليه السلام (لا أدري نصف العلم)، وقولهِعليه السلام: (الإنسان بعقله والعقل فضيلة الإنسان).

أي أَنَّ الشخص الذي يتحلى بالانفتاح العقلي يعني أَنَّه إنسان يستمع إلى الأدلة دون تحيز، وأَنَّه راغب في تغيير اتجاهاته إذا توفرت الأدلة الكافية مصدقًا لقول الصحابي الجليل عبدالله بن مسعودرضي الله عنه عن النبيﷺ: (لا تكونوا إمعة فتقولون إنْ أحسنَ الناس أحسنا وإنْ أساؤوا أسأنا ولكن وطنوا أَنفسكم إنْ أحسنوا أنْ تحسنوا وإنْ أساؤوا ألاَّ تظلموا) (الحارثي، 1999: 84).

وبهذا ثبت أَنَّ دعوة القُرآن الكريم للتفكير دعوة مقصودة وبناءة وشاملة لمختلف مجالات النشاط الإنساني، بحيث يكون التفكير منهجًا وأسلوبًا متبعًا في كل شؤون الحياة، وقائمًا على النقد، والتحميص، والنظر العميق، والتجربة، والبرهان، وبذلك تنمو المعرفة وتترقى الحياة، ويتقدم الإنسان في جميع ميادين العلم والمعرفة (الهيشان، 2002: 193).

فتنمية التفكير عمومًا، والتفكير الناقد خصوصًا غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم، وهدف رئيس تسعى المناهج إلى تحقيقه؛ لأَنَّه يتألف من مجموعة من القدرات التفكيرية التي تساعد الفرد على أنْ يصحح تفكيره بنفسهِ، ويفكر تفكيرًا عقلانيًا

ويحلل ما يعرف ويتمكن من التفكير بمرونة وموضوعية؛ ليصبح قادرًا على إصدار الحكم الناقد، وتتضمن قدرة التفكير الناقد تعلم الفرد كيف يسأل؟ ومتى؟ وما الأسئلة التي تُثار؟ وكيف يحلل؟ ومتى يحلل؟ وما طرائق التحليل التي يستعملها من اجل الوصول إلى الأحكام المتوازنة؟ (قطامي وقطامي، 2000: 40).

ومن المعروف أَنَّ المتطلبات الحياتية في جوانبها المختلفة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والتعليمية متغيرة على نحو متسارع لدرجة يصعب معها تحديد نمط حياتي ثابت لمجموعة من البشر لمدة زمنية طويلة، وهذا التغيير المتسارع الدائم جعل القائمين على التربية والمهتمين بمعالجة القضايا الاجتماعية والذين يريدون لمجتمعهم أنْ يواكب التغيرات المختلفة ويتفاعل معها بايجابية، ويفكرون بجدية لإيجاد طرائق واضحة المعالم تساعدهم على تنمية القدرة الفكرية للناشئ عبر الأجيال المتعاقبة، ومن هنا انطلقت فكرة الانتقال بالتعليم من النمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين وحشوا أذهان الطلبة بقدر هائل من المعلومات والمعارف التي يطلب تذكرها واستظهارها إلى النمط الحديث الذي يعتمد على استعمال القدرات العقلية بشكل أوسع وأوضح (الجميلي، 2005: 57).

مفهوم التفكير الناقد:

وردت في معاجم اللغة العربية كلمة نقد الشيء نقدًا بمعنى: نقده ليختبره أو ليميز جيده من رديئه، ونقد الدراهم والدنانير نقدًا أو تنقادًا: ميّز جيدها من رديئها، ويُقال: نقد النثر ونقد الشعر: أظهر ما فيها من عيب أو حسن، وناقدَهُ: ناقشه في الأمر (أنيس وآخرون، 1987: 944). أَمّا الكلمة الانكليزية (critical) فإنَّها مشتقة من الأصل اللاتيني (criticus) الذي يعني ببساطة القدرة على التمييز أو إصدار أحكام، ويفسر هذا المعنى للكلمة اليونانية في إنَّ مهارة التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة، والحقيقة (fact) جوهر التفكير الناقد (قطامي وقطامي، 2000: 406).

والتفكير الناقد في نظر (جبسون Gibson) في علم النفس هو نظرية عقلية قائمة بحد ذاتها، وهي ما أسماه بنظرية النقد، وهذا النوع من التفكير يمارس في مستوى متقدم من نضج الفرد، أي عند بلوغه سن الرشد؛ لأَنَّه في هذه المرحلة يستطيع أنْ يفسر ما

يحدث أمامه، وهذا دليل على ارتباط وثيق بين الحدث والتفكير الناقد (الكَيلاني، 1995: 602).

ويرى (بلوم Bloom) أَنَّ التفكير الناقد عبارة عن رديف لمفهوم التقويم، وهو أعلى مراتب المجال الفكري من الأهداف المعرفية للتربية، إذ صنف (Bloom) مستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، هنا نجد أَنَّ التفكير الناقد من مستويات يلزم على أَنَّه مقدمة للتدريب على التفكير الناقد أنْ يكون التدريب على المهارتين الجزئيتين الرئيستين من مهارات التفكير الناقد وهما التحليل والتقويم (www.angelfire.com).

ويرى (جيلفورد Guilford) أَنَّ التفكير الناقد عملية تقويمية (Evaluative) يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، أي عملية معيارية أو عملية تجرى في ضوء محاكاة معينة (أبو حطب، 1987: 268).

تعلم التفكير الناقد:

نظرًا لأهمية التفكير الناقد بعدّهِ هدفًا من الأهداف التي ينبغي أنْ تنتهي إليه عملية التعلم والتعليم، فقد بحث المختصون في المناهج والمربون في الأساليب والوسائل التي يمكن أنْ يجري بها تنمية التفكير الناقد عند الطلبة، ويذكر (أنيس وآخرون، 1985) ثلاث طرائق أو مداخل عامة يمكن استخدامها لتعليم التفكير الناقد، وهذه الطرائق هي:

1. الطريقة العامة:

يقصد بها الطريقة التي تحاول تعليم مهارات التفكير الناقد واتجاهاته على نحو مستقل عن تقديم المحتوى المعرفي للمواد الدراسية المختلفة، وفي العادة تشمل الأمثلة التي تقدمها هذه الطريقة محتوى ما مثل مشكلات اجتماعية أو سياسية أو اهتمامات خاصة بالطلبة، إلاَّ أَنَّ الطريقة نفسها لا تشترط محتوىً معرفيًا بذاته، وفي هذه الطريقة يمكن أنْ يجري تعليمه من خلال مساقات دراسية خاصة أو وحدات تدريبية معينة.

2. طريقة التعليم خلال المحتوى:

وتجري بطريقتين:

أ. في الأولى يتعلم الطلبة أنْ يفكروا تفكيرًا ناقدًا في الموضوعات التي تشتمل عليها المادة الدراسية مع التركيز الصحيح على المبادئ التي تقوم عليها قدرات التفكير الناقد واتجاهاته في تعلم عناصر المحتوى المختلفة للمواد الدراسية.

ب. وفي الثانية يغمس الطلبة على نحو متعمق في الموضوع يشجع على التفكير، إلاَّ أَنَّ المبادئ العامة للتفكير الناقد لا تعطى لهم على نحو صريح بمعنى أَنَّ المدرس يوفر للمتعلم عناصر المحتوى التعليمي المختلفة للمادة الدراسية جوًا يتسم بالتفكير عامة، والتفكير الناقد خاصة دون أنْ يلفت انتباههم إلى المبادئ والمعايير التي تميز أنواع التفكير السائدة.

3. الطريقة المختلطة:

هذه الطريقة تجمع بين الطريقة العامة، وإحدى الطريقتين المعروضتين في طريقة التعليم خلال المحتوى (عنابي، 1991: 4-5).

ويبين (كفاني، 1983) العوامل التي تسهل عملية التفكير والعوامل التي تعيقه بما يأتي:

أولاً: العوامل التي تسهل عملية التفكير الناقد:

1. القدرة على الاستدلال المنطقي.
2. القدرة على تقييم الحجج والأدلة.
3. القدرة على معرفة الافتراضات.

ثانيًا: العوامل التي تعيق عملية التفكير الناقد:

1. التسرع في إصدار الأحكام.
2. التعصب.
3. الميول الشخصية.
4. التفكير الجامد.
5. مسايرة الاتجاهات الشائعة من دون تسويغ (كفاني، 1983: 222).

خصائص المفكر الناقد:

أورد (Harnadek, 1976 & Enais, 1962) وصفًا للشخص الذي يفكر تفكيرًا ناقدًا بما يأتي:

1. منفتح على الأفكار الجديدة.
2. لإيجاد في أمر عندما لا يعرف شيئًا عنه.
3. يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيءٍ ما.
4. يعرف الفرق بين نتيجة (ربما تكون صحيحة) ونتيجة لـ (لابد من أنْ تكون صحيحة).
5. يعرف أَنَّ لدى الناس أفكارًا مخالفة حول معاني الكلمات.
6. يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله على الأمور.
7. يتساءل عن أي شيء غير معقول أو غير مفهوم له.
8. يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
9. يحاول بناء مفرداته اللغوية، إذ يكون قادرًا على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح.
10. يتخذ موقفًا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك يأخذ جميع جوانب الموقف بالقدرة نفسها من الأهمية.
11. يبحث عن الأسباب والبدائل.
12. يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
13. يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
14. يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.
15. يعرف المشكلة بوضوح (جروان، 1999: 63-64).

معايير التفكير الناقد:

أوردَ أيلدر وبول (Eldera & Poul, 1996) أبرز معايير التفكير الناقد بما يأتي:

1. الوضوح Clarify.
2. الصحة Accuracy.
3. الدقة Precision.
4. الربط Relevance.
5. العمق Depth.
6. الاتساع Breadth.
7. المنطق Logic (جروان، 1999: 78-81).

استراتيجيات التفكير الناقد:

وهي استراتيجيات تدريس تضم مجموعة من مهارات التفكير الناقد، التي يمكن أنْ تستعمل بصورة منفردة أو مجتمعة دون الالتزام بأي ترتيب معين؛ للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقويمه بالاستناد إلى معايير معينة من اجل إصدار حكم حول قيمته، أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم (العفون وعبدالصاحب، 2012: 84)

وكما أشارت (السرور، 2000) في (الإمام وإسماعيل، 2009) إلى دمج مهارات التفكير الناقد مع المحتوى يساعد في كسب الطلبة فهمًا أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية، فضلاً عن تنشيط المادة الدراسية باستمرار، ويحسن من تعلم المادة التعليمية، ويحفز الطلبة لاستعمال مهارات التفكير المختلفة؛ لمساعدتهم على إيجاد التفسيرات المناسبة والدقيقة حول القضايا التي تتعرض لها المادة الدراسية (الإمام وإسماعيل، 2009: 96-101)، هذا مما دفع الكثير من التربويين إلى الاهتمام بالاستراتيجيات التعليمية – التعلميّة التي يمكن توظيفها لتعليم مهارات التفكير الناقد للطلاب، نذكر منها:

إستراتيجية سميث Smith Strategy:

لتقدير صحة المعلومات أشار (الخزام، 1989) في (الإمام وإسماعيل، 2009) إلى أَنَّ سميث يرى المواطنة الفاعلة تعتمد اعتمادًا كبيرًا على قدرة الطالب بالتفكير الناقد من اجل تقدير المعلومات وصحتها، في عصر كثرت فيه الكتب وعمت فيه وسائل الإعلام وكثرت فيه الإشاعات، وأمام هذا الزخم من المعلومات فإِنَّ الحاجة أصبحت ماسة للحكم على مصداقية هذه المصادر من لدن الصحف والمجلات والأخبار، وهذا لا يأتي إلاَّ من خلال التفكير الناقد، لأَنَّ هذه الإستراتيجية تساعد الطالب بالرجوع إلى المصادر الموثوقة التي من الممكن أنْ يقبلها دليلاً عند سماع خبر أو عند الحاجة لمعرفة صدق معلومة ما، ذلك لأَنَّ هذه الإستراتيجية تركز على صحة الأخبار وصدقها وصحة مصادر المعلومات، وهذا بدوره يؤدي إلى تنمية التفكير الناقد. فعلى سبيل المثال يُعَدُّ القاموس مصدرًا موثوقًا به بالنسبة لمعاني الكلمات، غير أَنَّ هذه الإستراتيجية لم تقدم خطوات محددة وواضحة من اجل تعليم مهارة التفكير الناقد (الإمام وإسماعيل، 2009: 107).

إستراتيجية مونرو وسلاتر Monro & Slater Strategy:

من أهم خطوات هذه الإستراتيجية لتعليم التفكير الناقد خطوة التمييز بين الحقيقة والرأي، ويتطلب من الطلبة أنْ يستعملوا عددًا من المهارات الأساسية في المدرسة، وأن يحددوا المفاهيم؛ لكي يميزوا بين الحقائق والآراء وينبغي أنْ يعرف الطلبة خصائص المفاهيم والأداء، إذ إِنَّ هذه الخصائص تزود الطلبة بإطار يجعلهم قادرين على التمييز بين جمل الحقيقة وجمل الرأي؛ وذلك لأَنَّ جمل المفاهيم هي صور عقلية مرسومة في الدماغ، وتعدّ الملاحظة الخطوة الأساسية، والأولى في هذه الإستراتيجية لتحديد خصائص الحقيقة المشار إليها في (الشايب، 2001: 90)، و(الإمام وإسماعيل، 2009: 104).

إستراتيجية مكفرلاند McFarland Strategy:

وهي من الاستراتيجيات المهمة في تعليم التفكير الناقد ومهاراته، وتعود إلى المربية (ماري مكفرلاند) (Mary McFarland) والتي هدفت من ورائها إلى تقديم أمثلة تساعد على تعلم التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع والمادة غير ذات الصلة به من قبل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وتحديد وجهة النظر، وتشمل على إستراتيجيتين فرعيتين هما:

أ. إستراتيجية الكلمات المترابطة.

ب. إستراتيجية الدفاع عن وجهة النظر. (نقلاً عن سعادة، 2006: 106).

إستراتيجية باير Beyer Strategy :

المشار إليها سابقًا.

مهارات التفكير الناقد:

اختلف علماء النفس والمربون حول عدد المهارات المعرفية المتضمنة في التفكير الناقد، وحول تعريفهم لها، ولكن الجميع يتفق أَنَّ عناصره متعددة جدًا، ويظهر في الشكل (1) أحد طرق التنصيف لمهارات التفكير الناقد وهي تحتوي على (14) أربعة عشر اتجاهًا عامًا، وزيادة على (12) اثنتي عشرة مهارة معرفية، والكثير من هذه المهارات يتألف من عدد من المهارات المعرفية.

ت	الاتجاهات العامة المتضمنة	المهارات الخاصة (القابليات)
.1	يبحث عن تحديد واضح للمشكلة	يركز على السؤال
.2	يبحث عن الأسباب	يحلل وجهات النظر
.3	يستعمل مصادر متعددة	يلاحظ ويحاكم البيانات المستقاة من الملاحظة
.4	يحاول أنْ يحصل على المعلومة الصحيحة	يسأل ويجيب عن أسئلة توضيحية
.5	يأخذ بالحسبان الموقف بأكمله	يحكم على مصداقية مصادر المعرفة
.6	يضع في ذهنه الاهتمام الأساسي أو القاعدية	يعمم من عدد من المشاهدات
.7	يحاول أنْ يبقى على صلة قوية بالنقطة الرئيسة	يستنتج ماذا ينتج عن أو من ماذا؟
.8	يكون متفتح الذهن	يعرف المصطلحات ويقيم تعاريف الآخرين
.9	يبحث عن البدائل	يعطي أحكامًا قيمية معقولة
.10	يأخذ موقفًا معينًا	يتعرف الافتراضات
.11	يتعامل مع كل جزء من الموقف بطريقة منتظمة	يتواصل مع الآخرين بفاعلية
.12	يحاول أنْ يكون دقيقًا ما أمكن	يحدد مسارات العمل
.13	يكون حساسًا لمشاعر الآخرين	
.14	يستعمل قدرات التفكير الناقد	

شكل (1)

يبين تصنيف مهارات التفكير الناقد واتجاهاته العامة

(عدس، 1998: 310)

اعتمد الباحث مقياس (السامرائي، 1994) للتفكير الناقد والذي يمثل المتغير التابع للدراسة الحالية ويتألف هذا المقياس من المهارات الآتية:

1. التعرف على الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق المعلومات وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.
2. التفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقدير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
3. الاستنباط: ويشير إلى قدرة الطالب على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.
4. الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الطالب على استخلاص نتيجة من حقائق معينة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
5. تقويم الحجج: وتعني قدرة الطالب على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفايات المعلومات (العتوم، 2004: 206).

علاقة التفكير الناقد بمتغيرات وأنواع أخرى من التفكير:

علاقة التفكير الناقد بالتفكير العلمي:

يُعَدُّ التفكير الناقد أمرًا لا يستغنى عنه في التفكير العلمي، فالتفكير العلمي يسعى إلى فهم ظاهرة من خلال تكوين تفسير علمي بناء على فرضية علمية، ويتطلب التفكير العلمي تقييمًا للتفسير المفترض في ضوء الوقائع المجتمعة، أي بمعنى تحقيق مصداقيته وهو ما يهدف إليه التفكير الناقد وكما يُعَدّ التفكير الناقد أحد أهم ميزات التفكير العلمي (عنابي، 1991: 41).

علاقة التفكير الناقد بالتفكير المنطقي الاستنتاجي:

أَمّا علاقة التفكير الناقد بالتفكير الاستنتاجي فإنَّ التفكير المنطقي الاستنتاجي هو جزء من التفكير الناقد، ذلك أَنَّ التفكير المنطقي الاستنتاجي – في جوهره – يعنى بالعلاقة بين المعلومة والنتيجة التي تتبع منها بالضرورة، أو بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقدم تأييدًا لها، في حين يعنى التفكير الناقد فضلاً عن ذلك بالحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة أو الأدلة المؤيدة للفرضية، ويفحص معاني المفاهيم والألفاظ التي تضمنتها هذه المقدمات أو الأدلة. (قطامي وقطامي، 2000: 42).

علاقة التفكير الناقد بالتفكير في حل المشكلات:

تُعَدُّ علاقة التفكير الناقد ذو صلة قوية بالتفكير في أسلوب حل المشكلات، وربما في بعض الحالات متطابقتين، فالتفكير في أسلوب حل المشكلة يتضمن نوعًا من التفكير الناقد الذي يعمل على تقويم صحة الفروض المطروحة ومدى ملائمة الحلول المقترحة. (قطامي، وقطامي، 2000: 419).

علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي:

التفكير الناقد هو أحد الأساليب التي يستعملها المبدعون في اختيار الحلول الفضلى من جهة، والقدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وتقويم تلك الحلول من جهة أُخرى، وأَنَّ الفرق بينه وبين التفكير الإبداعي ليس في النوع بل في الدرجة والتركيز، وأَنَّ مستوى التفكير الإبداعي يكون في الغالب مستوى عاليًا من التفكير الناقد وبالعكس (الحارثي، 1999: 48).

ويوضح (عبدالعزيز، 2009) مقارنة بين التفكير الناقد والإبداعي كما في الشكل(2)

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
تفكير متقارب	تفكير متشعب
يتضمن تقييمًا وحكمًا	يتصف بالأصالة
يمثل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها	ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة
يتحدد بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه	لا يتقيد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه

شكل (2)

مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي

(عبدالعزيز، 2009: 118)

دراسات سابقة:

دراسات عربية تتعلق بإستراتيجية باير:

1. **دراسة الغامدي**، 2009:

أُجريت الدراسة في السعودية، وهدفت إلى إعداد برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير الناقد قائم على نموذج باير، والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل في الهندسة، لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (66) تلميذة من الصف السادس الابتدائي في إحدى مدارس مدينة جدة وقد قُسمت على مجموعتين هما:

- المجموعة التجريبية وبواقع (33) تلميذة قدم لهنَّ البرنامج المقترح.
- المجموعة الضابطة بواقع (33) تلميذة لم يقدم لهنَّ البرنامج المقترح.

بناء اختبار (التفكير الرياضي القبلي – البعدي، والاختبار التحصيلي القبلي – البعدي) من إعداد الباحثة، وأمَّا أهم الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث هي: الاختبار التائي t.test، وحساب قيمة مربع إيتا، ونسبة الكسب المعدل بلاك Black للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أَنَّ البرنامج المقترح له فاعلية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل في الهندسة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي (الغامدي، 2009: 3-28)

2. **دراسة العاتكي**، 2009:

"أثر إستراتيجية باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية".

هدف الدراسة:

1. إعداد برنامج قائم على إستراتيجية باير لتعليم مهارة التفكير الناقد من خلال مادة الدراسات الاجتماعية لتلامذة الصف الرابع الأساسي.
2. قياس أثر إستراتيجية باير لتعليم مهارات التفكير من خلال مادة الدراسات الاجتماعية لتلامذة الصف الرابع الأساس.

فرضية البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق إستراتيجية باير، وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.
2. كافأ الباحث بين المجموعة التجريبية والضابطة للاختبار القبلي العمر الزمني، والذكاء، والمستوى التعليمي للأب والأم.

الوسائل الإحصائية:

- تحليل التباين.
- الاختبار التائي (t.test).

النتائج:

تفوق المجموعة التي درست وفق إستراتيجية باير على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية). (العاتكي، 2009: 8-30)

3. **دراسة طه**، 2012:

"إستراتيجية باير في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط".

أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية باير في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، وتكونت عينة الدراسة في إحدى مدارس النجف الأشرف وقسمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (30) طالبًا طبقت عليهم التجربة، والمجموعة الضابطة (30) طالبًا لم تطبق عليهم التجربة.

أَمّا من حيث بناء الاختبار فقد قام الباحث ببناء اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي واختبار التحصيل القبلي والبعدي، أَمّا أهم الوسائل الإحصائية المستخدمة في الاختبار هي: الاختبار التائي، وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى تفوق المجموعة التي طُبقت عليها إستراتيجية باير على المجموعة التي لم تطبق عليها الإستراتيجية. (طه، 2012: 13-36)

دراسات تتعلق بالتفكير الناقد

1. **دراسة السامرائي**، 1997 **العراق**:

"أثر استعمال الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الإعدادي في مادة التأريخ".

الهدف:

تهدف إلى معرفة أثر استعمال الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الإعداد في مادة التأريخ.

- كافأ الباحث بين المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي، والذكاء، والتفكير الناقد).
- قام الباحث ببناء اختبار في التفكير الناقد اتصف الاختبار بالصدق والثبات.

الوسائل الإحصائية:

- تحليل التباين.
- الاختبار التائي (t.test).

النتائج:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الأحداث الجارية في اختبار التفكير الناقد البعدي (السامرائي، 1997: 6-127).

2. **دراسة الفهداوي**، 2005، **العراق**:

"أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع طريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة التأريخ الأوروبي الحديث".

الهدف:

يهدف البحث إلى معرفة أثر استعمال طريقة الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة في مادة التأريخ الأوروبي الحديث لمعهد المعلمات.

فرضية البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسنَّ باستعمال طريقة الاستقصاء الموجه وطريقة المناقشة الجماعية وبين طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسنَّ بالطريقة الاعتيادية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية.
- كافئ الباحث بين المجموعتين في بعض المتغيرات (الاختبار القبلي، والعمر الزمني، والذكاء، والدرجة النهائية في مادة التأريخ للصف الثالث، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم).

الوسائل الإحصائية:

- الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين.
- تحليل التباين من الدرجة الأولى.
- مربع كاي.
- معامل الصعوبة.

النتائج:

أ. تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الاستقصاء الموجه على المجموعة الضابطة التي اعتمدت الطريقة الاعتيادية.

ب. تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي استعملت طريقة المناقشة الجماعية على المجموعة الضابطة التي اعتمدت الطريقة الاعتيادية (الفهداوي،2005: 10-36)

3. **دراسة الكعبي**، 2005:

"أثر استعمال إستراتيجية التعليم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهنَّ في مادة الجغرافية".

هدفت الدراسة إلى:

معرفة أثر استخدام التعليم التعاوني والتقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية.

- كافأ الباحث بين مجموعتي البحث إحصائيًا في بعض المتغيرات (الاختبار القبلي في التفكير الناقد، والعمر، والذكاء، والدرجة النهائية في العام السابق في مادة الجغرافية).
- أعدَّ الباحث اختبارًا للتفكير الناقد من إعداد الباحث نفسه وطبقه قبليًا وبعديًا على عينة البحث.

الوسائل الإحصائية:

- الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين.

النتائج:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة (الكعبي، 2005: 201-227).

4. **دراسة الدليمي**، 2005:

اثر استخدام أنموذج ميرل وريجليوث الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ.

الهدف:

هدفت الدراسة الى معرفة اثر أنموذجي ميرل وريجليوث الموسع في تحصيل الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ.

الوسائل الإحصائية:

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. 2. تحليل التباين الاحادي. 3. مربع كاي. 4.معامل ارتباط بيرسون وسبيرمان وشيفيه. 5. معاملات الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل.

النتائج:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى على طلاب المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد (الدليمي، 2005: 2-30).

5. **دراسة لمبكن** Lumpkin, 1991:

"أثر تدريس مهارات التفكير الناقد باستخدام منحنى تدريس موجه نحو القدرة على التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمحتوى الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الخامس والسادس".

الهدف:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس مهارات التفكير الناقد وتأثيره الموجه بمحتوى الدراسات الاجتماعية.

أعدَّ الباحث اختبار كورنيل لقياس التفكير الناقد، تم تطبيقه على المجموعتين.

الوسائل الإحصائية المستخدمة هي:

- الاختبار التائي (t.test) لتحليل النتائج.

النتائج:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الخامس واحتفاظهنَّ بمحتوى الدراسات الاجتماعية، وفي مهارات التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية (Lumpkin, 1991: 3644).

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

1. اتبعت اغلب الدراسات السابقة المنهج التجريبي كدراسة (الكعبي، 2005)، ودراسة (السامرائي، 1997)، ودراسة (الفهداوي، 2005)، والدليمي (2005)، ودراسة (لمبكن، 1991)، والدراسة الحالية استخدمت المنهج التجريبي أَيضًا.
2. شملت الدراسات السابقة مختلف المراحل الدراسية من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الإعدادية، أَمّا دراسة (لمبكن، 1991) فقد أُجريت على المرحلة الثانوية واتفقت مع الدراسة الحالية.
3. تراوحت أحجام العينات في الدراسات السابقة بين (80) فردًا كدراسة (السامرائي، 1997)، و(64) طالبًا كدراسة (لمبكن، 1991)، أَمّا الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (64) طالبة.

4. لقد تباينت الدراسات السابقة في متغير الجنس، فمنهم من درس الإناث كدراسة (الكعبي، 2005)، ومنهم من درس الذكور كدراسة (لمبكن، 1991)، أَمّا الدراسة الحالية فقد اشتملت الإناث فقط.
5. بعض الدراسات ذكرت أَنَّها أجرت التكافؤ الإحصائي في عدد المتغيرات بين أفراد مجموعاتها مثل: (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي، والذكاء، والتفكير الناقد)، ولم تذكر الدراسات الأخرى هذا الإجراء، هذا ليس أَنَّها لم تجرِ التكافؤ؛ بسبب اعتقاد الباحث بأَنَّ غالبية الملخصات أو البحوث المنشورة لا تذكر إجراءات التكافؤ الإحصائي.
6. تفاوت المدة الزمنية في تطبيق الدراسات السابقة، مثل: دراسة (الفهداوي، والكعبي)، أَمّا الدراسة الحالية فقد استغرقت فصلاً دراسيًا كاملاً.
7. لقد تنوعت الدراسات السابقة في مادتها العلمية، فمنها تناولت موضوعات في المواد الاجتماعية (الجغرافية) كدراسة (الكعبي، 2005)، ودراسة (لمبكن، 1991)، أَمّا هذه الدراسة فقد تناولت مادة التأريخ.
8. كانت أداة البحث في الدراسات السابقة معتمدة على بناء اختبار مقياس التفكير الناقد، إذ اعتمدت على اختبار (كلاسر – واطسن) كدراسة كلٌ من: (الفهداوي، 2005)، و(لمبكن، 1991)، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة الحالية اختبار (السامرائي) وأَعَدَّ بموجبه اختبارًا في التفكير الناقد.
9. تباينت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية التي استعانت بها في تحليل نتائجها، فقد استخدمت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كدراسة كل من (لمبكن، 1991)، واستخدمت دراسة (الفهداوي، 2005) تحليل التباين، ومربع كاي لتكافؤ المجموعات، والاختبار التائي لمقارنة التفكير الناقد البعدي، واستخدم الباحث في هذه الدراسة الحالية الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعامل الارتباط بيرسون.
10. توصلت الدراسات السابقة غالبيتها إلى نتائج مختلفة، إذ تتفق في غالبيتها على تفوق المجموعات التي اتبعت طرائق تدريس بصور وأساليب صحيحة وحديثة في عملية التدريس.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

إنَّ الدراسات والبحوث السابقة تمثل مصدرًا غنيًا من المعلومات، لذا أطلع الباحث عليها قبل البدء في موضوع البحث، ومكنته من الإفادة في مجالات عدّة وهي:

1. الاطلاع على الإجراءات المتبعة في هذه الدراسات، واستنباط منهج الدراسة الحالية من حيث التصميم التجريبي، وإجراءات التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأدوات الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
2. بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومجالاتها.
3. الاطلاع على عدد من الوسائل الإحصائية واختيار المناسب منها؛ لمعالجة البيانات وتفسير النتائج.
4. التزود بالعديد من المصادر والمراجع التي تفيد الباحث في إجراء بحثه.
5. الجانب النظري للدراسات السابقة أفاد الباحث كثيرًا، وأَنَّ تبويب الباحثين للأطر النظرية لبحوثهم، مهدَّ الطريق أمام الباحث في وضع تصورات نظرية واضحة المعالم لمتغيرات بحثه.
6. أفاد الباحث من أَنَّ تنمية التفكير الناقد لم تكن محصورة في مادة دراسية واحدة أو منهج معين إِنَّما شملت جميع المواد الدراسية الإنسانية والعلمية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث.

ثانيًا: التصميم التجريبي.

ثالثًا: مجتمع البحث

رابعًا: عينة البحث.

خامسًا : إجراءات التكافؤ

سادسًا: ضبط المتغيرات.

سابعًا: تحديد المادة العلمية.

ثامنًا: الأهداف السلوكية.

تاسعًا: إعداد الخطط التدريسية.

عاشرًا: اختبار التفكير الناقد.

الحادي عشر: تطبيق التجربة.

الثاني عشر: الوسائل الإحصائية.

أولاً: **منهج البحث**:

لما كانت الدراسة الحالية ترمي إلى التثبت من فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ، فإنَّ اختيار المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج التجريبي، إذ إنَّ البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها، فالبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي، أو تشخيص للحاضر وملاحظته ووصفه، وإنَّما هو ضبط للمتغيرات والسيطرة عليها في المواقف التجريبية، ويتسم المنهج التجريبي بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها (عبدالرحمن وزنكنه، 2007: 474).

ثانياً: **التصميم التجريبي**:

إنَّ للتصميم التجريبي أهمية في وضع أولى الخطوات التي يروم الباحث من خلالها تحقيق فروضه التي تساعده في الوصول إلى النتائج حول العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع (رؤوف، 2001: 243).

وليس هناك تصميم تجريبي يصل إلى حد الكمال في ضبط المتغيرات؛ لأَنَّه أمر بالغ الصعوبة؛ نتيجة لطبيعة الظروف التربوية المعقدة (فان دالين، 1985: 381)، ولهذا تبقى عملية الضبط جزئية مهما تنوعت الإجراءات في المتغيرات (داوود، 1990: 256)

وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الاختبارين القبلي والبعدي الذي وجده ملائمًا لظروف بحثه، فجاء التصميم كما موضح في شكل (3)

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار التفكير الناقد القبلي	إستراتيجية باير	تنمية التفكير الناقد	اختبار التفكير الناقد البعدي
الضابطة		الاعتيادية		

شكل (3)

التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: **مجتمع البحث**:

يقصد بمجتمع البحث الأفراد أو الأشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها (معالم المجتمع) (أبو حويج، 2002: 44).

إنَّ أول خطوة ينبغي مراعاتها عند اختيار العينة هي تحديد المجتمع الأصلي (الزوبعي وآخرون، 1981: 176) إذ لا يمكن اشتقاق نتائج تتعلق بمجتمع معين، حتى يتم التعرف بدقة كافية على المفردات التي يتكون منها هذا المتجمع (فان دالين، 1980: 389).

ويتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الخامس الأدبي من المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات/ التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى/ قضاء بعقوبة للعام الدراسي (2012–2013)؛ لأَنَّ الطالبات في هذه المرحلة على قدر من النضج والإدراك.

وقد أشار (بياجيه، 1986) إلى هذه المرحلة تقابل مرحلة المراهقة، تظهر فيها قدرات على التفكير عن المثيرات الحسية، كما أَنَّ القدرات تبدأ بالظهور، وكلما تطورت هذه القدرات تطورت معها القدرة على التقصي والتحري (بياجيه، 1986: 101).

وتم الحصول على أسماء المدارس الإعدادية والثانوية لطالبات مجتمع البحث من المديرية العامة لتربية محافظة ديالى، وقد وجد الباحث أَنَّ المديرية المذكورة قد وزعت مدارسها على قطاعات متعددة بحسب الأقضية، فاختار قضاء بعقوبة بطريقة قصدية، ووجد أَنَّ هذا القطاع (قضاء بعقوبة) يضم (17) مدرسة إعدادية وثانوية للبنات، وكما مبين في شكل (4)

ت	اسم المدرسة	موقع

		المدرسة
1	ثانوية الفراقد	قضاء بعقوبة
2	ثانوية الحرية للبنات	قضاء بعقوبة
3	ثانوية العدنانية	قضاء بعقوبة
4	ثانوية المؤمنة	قضاء بعقوبة
5	ثانوية جمانة	قضاء بعقوبة
6	ثانوية عائشة	قضاء بعقوبة
7	ثانوية الآمال	قضاء بعقوبة
8	ثانوية آمنة بنت وهب	قضاء بعقوبة
9	ثانوية فاطمة	قضاء بعقوبة
10	ثانوية العروة الوثقى	قضاء بعقوبة
11	إعدادية الوثبة الإسلامية	قضاء بعقوبة
12	إعدادية الزهراء	قضاء بعقوبة
13	إعدادية التحرير	قضاء بعقوبة
14	إعدادية القدس	قضاء بعقوبة
15	إعدادية الحبيبة	قضاء بعقوبة
16	إعدادية زينب الهلالية	قضاء بعقوبة
17	إعدادية الخيزران	قضاء بعقوبة

شكل (4)

أسماء المدارس الإعدادية والثانوية للبنات بحسب توزيعها على مركز مدينة بعقوبة(*).

رابعاً: عينة البحث:

(*) تم الحصول على البيانات أعلاه من مديرية تربية ديالى/ قسم التخطيط التربوي/ شعبة الإحصاء، للعام الدراسي (2012-2013).

إنَّ من المهمات الأساسية التي يقوم بها الباحث اختيار وتحديد عينة البحث؛ لأَنَّ دراستها توصل إلى تعميمات على المجتمع الذي تؤخذ منه (الحسن وزميله، 1981: 167)، فمجتمع البحث هو: مجموعة العناصر أو الأفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة والتي تم جمعها من تلك العناصر (صبحي وآخرون، 2000: 181).

ومن أجل اختيار عينة البحث، قسمت العينة إلى قسمين:

أ. عينة المدارس.

ب. عينة الطالبات.

وفيما يأتي وصفًا لإجراءات اختيار العينة:

أ. عينة المدارس:

لأجل اختيار مدرسة من مدارس الإعدادية والثانوية للبنات زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة ديالى/ الإعداد والتدريب بموجب الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة ديالى ملحق (1)، اختار الباحث (ثانوية القدس للبنات) قصديًا للمبررات الآتية:

- قرب المدرسة من سكن الباحث.
- احتواء المدرسة على أكثر من شعبة للصف الخامس الأدبي؛ مما يتيح للباحث حرية اختيار العينة.
- إبداء إدارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحث.

ب. عينة الطالبات:

قام الباحث بطريقة السحب العشوائي البسيط للشعبتين في تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ أُختريت الشعبة (ب) عشوائيًا لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (34)، وتدرس باستعمال إستراتيجية باير، وأصبحت الشعبة (أ) مجموعة ضابطة وعدد طالباتها (33) تدرس باستعمال الطريقة الاعتيادية، وتجدر الإشارة إلى أَنَّ الباحث استبعدَ طالبتين من الشعبة (ب)؛ وذلك لانتقالهما إلى مدرسة أُخرى، ليصبح عدد الطالبات (32) طالبة، وتم استبعاد طالبة واحدة من شعبة (أ)؛ بسبب الانتقال إلى مدرسة أخرى، ليصبح عدد الطالبات (32) طالبة وكما مبين في جدول (1)

جدول (1)

أفراد عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

ت	المجموع	الشعبة	عدد الطالبات الكلي	عدد الراسبات	عدد المستبعدات لأسباب أُخرى	العدد النهائي لكل مجموعة
1	التجريبية	ب	34	–	2	32
2	الضابطة	أ	33	–	1	32
	المجموع		67	–	3	64

خامساً: إجراءات التكافؤ:

قام الباحث بإجراء عملية التكافؤ لطالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية:

1. العمر الزمني للطالبات محسوبًا بالأشهور.
2. اختبار التفكير الناقد القبلي.
3. درجات اختبار الذكاء.
4. المستوى التعليمي للأب.
5. المستوى التعليمي للأم.
6. تحصيل الطالبات في مادة التأريخ للعام السابق (2011–2012).

1. العمر الزمني للطالبات محسوبًا بالشهور:

تم حساب أعمار الطالبات بالشهور لغاية 2012/10/12 (ملحق3) وحسبت الأعمار باستعمال الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين؛ لبيان دلالة الفروق بين أعمار طالبات المجموعتين، وبمعاملة البيانات إحصائيًا بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (199.9063) وبانحراف معياري (7.60458)، ومتوسط أعمار الطالبات المجموعة الضابطة (197.6250) وبانحراف معياري (7.23678)، ومن خلال نتائج اختبار (t.test) لعينتين مستقلتين، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذا المتغير، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.229) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية

(62)، وهذا يدل على أَنَّ المجموعتين متكافئتان في متغير العمر الزمني للطالبات، وجدول (2) يبين ذلك

جدول (2)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لأعمار طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	199.9063	7.60758	57.830	62	0.030	2	0.05 ليس بذي دلالة
الضابطة	32	197.6250	7.23678	52.371				

2. اختبار التفكير الناقد القبلي:

طبق الباحث اختبار التفكير الناقد القبلي بصيغته النهائية لقياس التفكير الناقد لدى طالبات مجموعتي البحث قبل بدء التجربة يوم 2012/10/12 وبعد تصحيح إجابات الطالبات وتثبيت الدرجة الكلية لكل طالبة وعند إجراء الموازنة بين متوسطات درجات المجموعتين ملحق(4) استخدم الباحث الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين؛ بوصفهِ وسيلة إحصائية؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، وجد الباحث أَنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (24.0625) وبانحراف معياري (3.48210)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (25.2184) وبانحراف معياري (3.42415).

ومن خلال نتائج الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير الناقد القبلي؛ فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.339) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) عند درجة حرية (62)، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	24.0625	3.48210	12.125	62	0.346	2	0.05 ليس بذي دلالة
الضابطة	32	25.2187	3.42415	11.725				

3. اختبار الذكاء:

طبق الباحث اختبار رافن (Raven) للمصفوفات العددية المتتابعة لغرض تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير؛ بسبب ملاءمته لطالبات عينة البحث، فضلاً عن أَنَّه تم تقنينه على البيئة العراقية (الدباغ، 1983: 33–60)

وهو اختبار غير لغوي ويمكن تطبيقه على أعداد كثيرة ويقيس قابلية الفرد ونشاطه العقلي يتألف الاختبار من (60) فقرة اختبارية، وهو من الاختبارات غير الانحيازية (أبو علام، 2000: 396)، وتم تطبيق الاختبار على طالبات المجموعتين، وعند إجراء الموازنات بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها الطالبات (محلق5)، وجد الباحث أَنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (34.4375) بانحراف معياري (5.7806)، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (33.9062) بانحراف معياري (4.98617).

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t.test) ظهر عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.394) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (2) وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء، وجدول (4) يبين ذلك

جدول (4)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لاختبار ذكاء طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	34.4375	5.7.806	33.415	62	0.394	2	0.05 ليس بذي دلالة
الضابطة	32	33.9062	4.98617	27.862				

4. المستوى التعليمي للأب:

جمعت البيانات الخاصة بتحصيل الأب لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، واستعمل مربع كاي (كا^2) في معاملة البيانات؛ لمعرفة دلالة الفروق، وأظهرت النتائج أَنَّ قيمة مربع كاي المحسوبة بلغت (0.78) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (7.82) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية(*) (3)، وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للأب، وجدول (5) يبين ذلك

جدول (5)

(*) دمجت الخلية يقرأ ويكتب مع خلية ابتدائية؛ لأَنَّ التكرار المتوقع اقل من (5).

تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية (*)	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
التجريبية	32	4	6	8	8	6	3	0.78	7.82	ليست بذي دلالة
الضابطة	32	3	6	9	9	5				

5. المستوى التعليمي للأم:

بعد جمع البيانات المتعلقة بتحصيل الأم لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، استعمل الباحث مربع كاي (كا^2) في معاملة البيانات؛ لمعرفة دلالة الفروق، فأظهرت النتائج أَنَّ قيمة مربع كاي المحسوبة بلغت (0.8) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (9.49) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (4) وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للأم الجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
التجريبية	32	7	8	6	6	5	4	0.8	9.49	ليست بذي دلالة
الضابطة	32	5	9	7	5	6				

6. تحصيل الطالبات للعام السابق:

حصل الباحث على هذه الدرجات من السجلات الخاصة بالمدرسة للعام الدراسي السابق (2011–2012)، إذ اعتمدها في تكافؤ المجموعتين من ناحية الدرجات (ملحق6) وباستخدام اختبار (t.test) لعينتين مستقلتين وجد أَنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (72.375) وبانحراف معياري (7.56797)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (72.8438) وبانحراف معياري (7.99641).

ومن خلال نتائج الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذا المتغير فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.241) عند مستوى (0.05) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (62) وهذا يعني أَنَّ المجموعتين متكافئتان في الدرجات، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في العام الدراسي السابق

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	72.375	7.56797	57.274	62	0.241	2	0.05 ليس بذي دلالة
الضابطة	32	72.8438	7.9964	63.943				

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

عمل الباحث قدر الإمكان على التقليل من تأثير المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)، وذلك لأَنَّ ضبط تلك المتغيرات يؤدي إلى نتائج دقيقة، إذ إنَّ عدم ضبطها يؤثر في سلامة نتائج التجربة والمتغيرات الدخيلة هي التي تكون وراء علاقة قد ظهرت بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع (رؤوف، 2001: 167).

كما أَنَّ البحوث التجريبية معرضة لتأثير بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في الصدق الداخلي والخارجي للتجربة لذا عمل الباحث على ضبطها ومن هذه المتغيرات:

1. الحوادث المصاحبة:

ويقصد بها ما قد يتعرض له أفراد العينة من حوادث في أثناء مدة التجربة قد تمنعهم من مواصلة التجربة، ولم يتعرض أفراد العينة لأي حادث يؤثر في المتغير التابع إلى جانب الأثر الناجم عن أَثر المتغير التجريبي.

2. الاندثار التجريبي:

يقصد بالاندثار التجريبي، إذا ترك أو غاب عدد معين من أفراد العينة في إحدى المجموعتين (الضابطة والتجريبية) عن الدوام أو الانتقال خلال مدة التجربة فإنَّ الغياب يمكن أنْ يؤثر في نتاج التجربة، ولم تتعرض مجموعتا البحث الحالي إلى الترك أو

الانقطاع أو الانتقال من شعبة إلى أُخرى أو من المدرسة وإليها، ما عدا حالات التغيب الفردي التي تكاد تكون مجموعتا البحث متساويتين فيه تقريبًا.

3. الفروق في اختيار العينة:

عمل الباحث – قدر المستطاع – السيطرة على الفروق بين أفراد العينة وذلك بإجراء عمليات التكافؤ بينها في بعض المتغيرات التي يمكن أنْ يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أَثر في المتغير التابع، فضلاً عن هذا تجانس أفراد العينة في النواحي الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية؛ وذلك لانتمائهنَّ لبيئة اجتماعية واحدة.

4. العمليات المتعلقة بالنضج:

ويقصد بها عمليات النمو النفسي والبيولوجي وسيطرَ الباحث على هذا المتغير من خلال إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث في خمسة من المتغيرات.

5. أداة القياس:

تحكم الباحث في هذا المتغير من خلال اعتماده الأداة نفسها مع طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وكانت الأداة هي اختبار التفكير الناقد.

6. أَثر الإجراءات التجريبية:

حاول الباحث السيطرة على هذا المتغير من خلال الإجراءات الآتية:

أ. سرية البحث:

حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة فلم يُخبر الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه، بل أوحي لهنَّ أَنَّه مدرس جديد؛ كي لا يتغير نشاطهنَّ أو تعاملهنَّ مع التجربة، مما يؤثر في سلامة النتائج.

ب. المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التأريخ الأوروبي الحديث، المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2012–2013).

ج. القائم بالتدريس:

لتفادي تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، درسَ الباحث بنفسه طالبات مجموعتي البحث، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية، ولمراعاة التماثل بين أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في أَثر عامل المدرس.

د. توزيع الحصص:

تمت السيطرة على هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث، فقد كان الباحث يدرس ستة حصص أسبوعيًا، بمعدل ثلاث حصص أسبوعيًا لكل مجموعة، بحسب منهج وزارة التربية وبالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم جدول توزيع حصص مادة التأريخ للصف الخامس الأدبي، بين المجموعتين بصورة متكافئة وجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

توزيع حصص مادة التأريخ على طالبات مجموعتي البحث

اليوم	الحصة الأولى	الوقت	الحصة الثانية	الوقت
الأحد	المجموعة الضابطة	8.30	المجموعة التجريبية	9.20
الثلاثاء	المجموعة التجريبية	8.30	المجموعة الضابطة	9.20
الخميس	المجموعة الضابطة	8.30	المجموعة التجريبية	9.20

هـ. المدرسة:

طُبقت التجربة في إعدادية القدس للبنات، وقد راعى الباحث فيها أنْ تكون غرفة الصف للمجموعة التجريبية متشابهة مع الغرفة الأخرى في الإضاءة والتهوية وطلاء الجدران والستائر وعدد الأبواب والشبابيك.

و. مدة التجربة:

كانت مدة التجربة متساوية لطلاب مجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الأحد الموافق 2012/10/12 وانتهت يوم الاثنين الموافق 2013/1/3.

سابعاً: تحديد المادة العلمية والأهداف السلوكية:

حدد الباحث قبل بدء التجربة، المادة العلمية التي ستدرسها مجموعتا البحث، وقد تضمنت الفصول (الأول، والثاني، والثالث) من كتاب تأريخ أوروبا الحديث للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي (2011–2012)

الفصل الأول: الثورة الفرنسية ونابليون

- اليقظة الفكرية وأثرها في الوعي السياسي
- مقدمات الثورة وأسبابها الرئيسة
- البنية السياسية لحكومة الثورة وتطور أشكالها التنظيمية
- ظهور نابليون بونابرت
- قيام الإمبراطورية النابليونية
- أبرز حروب نابليون
- أسباب سقوط نابليون

الفصل الثاني: أوروبا بعد الثورة الفرنسية ونابليون

- مؤتمر فينا
- مبادئ المؤتمر وأهدافه ومقرراته
- المؤتمرات والتحالفات الدولية

الفصل الثالث: الثورة الصناعية

- حالة أوروبا قبل الثورة الصناعية
- الثورة الصناعية في انكلترا
- الاختراعات ونظام المعمل
- مظاهر الثورة الصناعية
- انتقال الثورة الصناعية إلى أوروبا الغربية 1830–1870
- التطورات الاقتصادية والاجتماعية بعد الثورة الصناعية

ثامناً: الأهداف السلوكية:

في ضوء الأهداف العامة، ومحتوى الفصول الثلاثة المشمولة بالبحث، صاغ الباحث أهدافًا سلوكية تقيس المستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) وبواقع (196) هدفًا موزعة على الفصول الثلاثة من الكتاب المقرر، وتضمن الفصل الأول (76) هدفًا سلوكيًا، والفصل الثاني تضمن (33) هدفًا سلوكيًا، والفصل الثالث تضمن (87) هدفًا سلوكيًا.

وعرضت مع النسخة من الكتاب المقرر على لجنة من المحكمين (ملحق8) من ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتثبيت من صحة صياغتها ومدى تمثليها السلوك المراد تنميته لدى طالبات عينة البحث، وتحقق الباحث من مدى شمول هذه الأهداف لمحتوى المادة الدراسية (ملحق7).

تاسعاً: إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية هو تصور عقلي مسبق للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها لمدرس وطلابه؛ لتحقيق أهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الأهداف (الأمين وآخرون، 1992: 133).

ولكون الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، أعدَّ الباحث الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية التي درست مادة التأريخ المقرر والمحددة لها باستخدام إستراتيجية باير، وأعدَّ كذلك الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية).

وبلغ عدد الخطط الكلي التي تُدّرس بها المجموعتان طيلة مدة تجربة البحث (30خطة) للمجموعة التجريبية، ومثلها للمجموعة الضابطة (ملحق8).

وقام الباحث بعرض نماذج هذه الخطط على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من المحكمين (ملحق9)، وجرى تعديلها على وفق ملاحظاتهم، إذ نظم الباحث توزيع الحصص بواقع درسين أسبوعيًا.

عاشراً: اختبار التفكير الناقد:

1. وصف اختبار التفكير الناقد:

اختار الباحث اختبار (السامرائي، 1994)، والذي يتألف من (60) فقرة اختبارية؛ لأَنَّه يعدّ من الاختبارات الحديثة نسبيًا بعد أنْ اطلع الباحث على الاختبارات التي بنيت في التفكير الناقد من الباحثين الذين سبقوه في هذا المجال، ومنها: (اختبار واطسن كلاسر، 1952، واختبار محمود، 1966)، واعتمد الباحث مقياس (السامرائي، 1994) قياس التفكير الناقد؛ لأَنَّه من المقاييس الحديثة ويتميز بالصدق والثبات، وصمم لقياس قدرات مختلفة لمفهوم التفكير الناقد ضمن مادة تأريخ أوروبا الحديث، ويحتوي الاختبار على (15) فقرة موزعة على (45) موقفًا كما مُبين في جدول(9) وملحق (10).

جدول (9)

عدد المواقف والفقرات موزعة بحسب القدرات

ت	القدرات	عدد المواقف	الفقرات	
			العدد	تسلسل الفقرات
1	الاستنتاج	3	9	9-1
2	الافتراضات	3	9	18-10
3	الاستنباط	3	9	27-19
4	التفسير	3	9	36-28
5	تقويم الحجج	3	9	45-37
المجموع الكلي		15	45	

وقد أشار الباحث إلى كل اختبار من حيث طبيعته، ومفهومه، ومحتواه مثلما يأتي:

أ. الاستنتاج:

وهو القدرة على تمييز الدرجات المختلفة من الصدق، والكذب، واحتمال التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس حقائق وبيانات معطاة، أو هو نتيجة يستخلصها الشخص من حقائق معينة لوحظت أو افترضت.

ب. الافتراضات:

وتعني القدرة على تعريف افتراضات متضمنة في قضايا معطاة، والافتراض هو الشيء الذي نرتئيه أو نسلم به.

ج. الاستنباط:

ويعني القدرة على التفكير استنباطيًا على أساس مقدمات معينة، وتعرف العلاقة بين قضيتين، ويعني تطبيق قاعدة عامة على حالات جزئية.

د. التفسير:

وهو القدرة على وزن الأدلة، وتمييز التعميمات غير المسوغة، والاستنتاج المحتمل المسوغ، وإنْ لم يكن دافعًا ضروريًا.

هـ. تقويم الحجج:

ويعني القدرة على تمييز الحجج القوية والمهمة بالنسبة إلى السؤال المطروح، من الحجج الضعيفة والبعيدة عن الموضوع.

2. صدق الاختبار:

إنَّ من مواصفات الاختبار الجيد أنْ يمتاز بالصدق ويقيس ما أعد لأجل قياسه (العساف، 1989: 429)، وبغية التثبت من صدق الاختبار بمواقفه وفقراته وتعليماته بصيغته النهائية من قبل الباحث عرض على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس والتربية في العلوم التربوية والنفسية (ملحق9). وبعد أنْ حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم، عدلت بعض الفقرات، وأُعيدت صياغة بعضها.

3. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (100) طالبة من مدارس بعقوبة منها: ثانوية الازدهار للبنات، وإعدادية الزهراء للبنات، والهدف من ذلك تحقيق:

أ. قياس مدى الوقت الذي يستغرقه الاختبار.

ب. تحليل فقرات الاختبار من حيث مستوى صعوبتها وقوة تمييزها.

ج. حساب معامل ثبات الاختبار.

والغرض من هذا هو الثبت من صلاحية كل فقرة وتحسينها ويصف الخطوات كالآتي:

أ. تحديد زمن اختبار التفكير الناقد:

استغرقت إجابة الطالبات عن فقرات الاختبار بين (30–35) دقيقة وبلغ زمن وقت الإجابة (45) دقيقة من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع الوقت الكلي لإجابة الطالبات}}{\text{العدد الكلي للطالبات}}$$

(الزوبعي وآخرون، 1981: 74)

ب. تحليل فقرات اختبار التفكير الناقد:

هو فحص واختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وهي أساسية في بناء الاختبار الجيد (الزوبعي وآخرون، 1981: 74)، ويهدف إلى تحسين نوعية فقرات الاختبار والكشف عن فاعليتها، ومستوى الصعوبة، وقوة التمييز، وإعادة صياغتها، واستبعاد الفقرات غير الصالحة منها (Scannell, 1975: 211).

ولتسهيل الإجراءات، رتبت الدرجات تنازليًا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم أُختريت (27%) من أعلى الدرجات، و(27%) من أدنى الدرجات؛ لأَنَّها أفضل نسبة لمعرفة الصعوبة وقوة التمييز للفقرات؛ لأَنَّها تقدم أقصى ما يمكن من حجم وتباين (الإمام وآخرون، 1990: 151)، وحسبت على النحو الآتي:

1. مستوى الصعوبة:

يدل مستوى صعوبة الفقرة على النسبة المئوية للطالبات اللواتي يتمكن من الإجابة عن كل فقرة اختبار إجابة صحيحة (عودة، 1993: 289).

والغرض من حساب صعوبة الفقرة هو اختبار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة جدًا أو الصعبة جدًا (الزوبعي وآخرون، 1981: 77).

وبعد أنْ حسب الباحث معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة الصعوبة تبين أَنَّها تتراوح بين (0.35) و(0.65) (ملحق11)، وهذا يدل على أَنَّها جميعًا مقبولة؛ إذ يشير (بلوم Bloom) إلى أَنَّ فقرات الاختبار تُعدُّ مقبولة إذا كانت نسبة صعوبتها تتراوح (0.20) و(0.80) (Blomm,1971: 66) .

2. قوة تمييز الفقرات:

يقصد بقوة تمييز الفقرات الاختبارية قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدُنيا بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها الاختبار، والفقرة الجيدة هي ما يخدم هذا الغرض (الزوبعي وآخرون، 1981: 77–79)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة تمييز الفقرات اتضح للباحث أَنَّها تتراوح بين (5.42) و(5.66) وهذا يدل على أَنَّها فقرات مميزة، إذ يشير (Eble) إلى أَنَّ فقرات الاختبار تُعدُّ صالحة إذا كانت قوة تمييزها (5.30) فأكثر (سمارة وآخرون، 1989: 62) (ملحق11).

3. حساب معامل الثبات لاختبار التفكير الناقد:

يمثل الثبات الدرجة التي يمكن أنْ تقاس فيها الفروق الفردية بانسجام وتجانس، وهذا ما أشار إليه (Sax Gilbert) (سعادة، 1984: 541–542)، إذ يُعَدُّ الاختبار ثابتًا عندما يقيس ما بني من أجل قياسه (Levine, 1981: 271).

اعتمد الباحث درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها في حساب الثبات، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابات، ووضع الدرجات، ووضع استعمال معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) بلغ معامل الثبات (0.81) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار.

الحادي عشر: **تطبيق التجربة**:

بدأت تجربة البحث يوم الأحد الموافق 2012/10/8، إذ طبق الباحث تجربته وذلك بتدريس المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية باير، والمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق الاختبار القبلي للتفكير الناقد على المجموعتين في يوم الثلاثاء 2012/10/12، وطبق الاختبار البعدي للتفكير الناقد، يوم الأحد الموافق 2013/1/13.

الثاني عشر: الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين:

استعملت هذه الوسيلة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين عند مقارنة متوسطاتها في درجات التكافؤ واختبار التفكير الناقد القلبي والبعدي.

$$ت = \frac{س^{-}_1 - س^{-}_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{ن_2} + \frac{1}{ن_1}\right)\frac{ع^2_2(ن_2-1) + ع^2_1(ن_1-1)}{ن_1+ن_2-2}}}$$

إذ تمثل:

س1 : الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س2 : الوسط الحسابي للعينة الثانية.

$ن_1$: عدد أفراد العينة الأولى.

$ن_2$: عدد أفراد العينة الثانية

$ع^2_1$: التباين للعينة الأولى.

$ع^2_2$: التباين للعينة الثانية. (البياتي واثناسيوس، 1977: 260)

2. معامل الصعوبة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات اختبار التفكير الناقد

$$ص = \frac{(ن - ن\ ع) + (ن - ن\ د)}{2\ ن}$$

إذ تمثل:

(ن – ن ع) = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا.

(ن – ن د) = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا.

2 ن = عدد الطالبات في المجموعتين (الظاهر وآخرون، 1999: 77)

3. معامل تمييز الفقرة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الناقد

$$معامل\ التمييز = \frac{مج\ ص\ ع - مج\ ص\ د}{½\ (ع + د)}$$

إذ إنَّ:

مج ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

مج ص د = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

ع = عدد أفراد المجموعة العليا

د = عدد أفراد المجموعة الدنيا (الإمام، 1990: 115)

4. مربع كاي:

استعملت هذه الوسيلة لإجراء التكافؤ بين المجموعات في متغيري المستوى التعليمي للأب والأم.

$$ك = \frac{(ن - ق)^2}{ق}$$

إذ إنَّ:

ن= التكرار الملاحظ.

ق= التكرار المتوقع (داود وأنور، 1990: 156)

5. معامل ارتباط بيرسون (Pearson):

استعملت هذه الوسيلة من اجل التعرف على ثبات الاختبار:

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}2 - (\text{مج س})2][ن \text{ مج ص}2 - (\text{مج ص})2]}}$$

إذ تمثل:

ن = عدد أفراد العينة.

س = قيم المتغير الأول (الفقرات الفردية).

ص = قيم المتغير الثاني (الفقرات الزوجية) (داود وأنور، 1990: 149)

6. الاختبار التائي لعينتين مترابطتين:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعة البحث التجريبية عند الموازنة بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي في التفكير الناقد

$$ت = \frac{\text{مج (س - ص)} / ن}{\sqrt{ع(س - ص)^2 / ن}}$$

إذ تمثل:

ت : الاختبار التائي

س : المجموعة التجريبية

ص : المجموعة الضابطة

ن : العينة

(البياتي واثناسيوس، 1977: 260)

الفصل الرابع

عرض نتيجتا وتفسيرهما

أولاً: عرض نتيجتا البحث

ثانيًا: تفسير نتيجتا البحث

يتضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصل إليها الباحث، في ضوء الأهداف وفرضيات البحث التي تم وضعها، وقد قام الباحث بتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً: عرض نتيجتا البحث:

1. الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس إستراتيجية باير وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد البعدي.

من خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين (الملحق12)، ظهر أَنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (38.8125) وبانحراف معياري (5.45029)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (27.1563) وبانحراف معياري (3.09119) وباستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين في معاملة النتائج إحصائيًا؛ لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت القيمة المحسوبة (9.712) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2).

وعليه فقد رفضت الفرضية الصفرية الأولى، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية باير على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق إستراتيجية باير، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	38.8125	5.45029	29.706	62	10.523	2	دالة عند مستوى 0.05
الضابطة	32	27.1563	3.09119	9.555				

2. الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة التأريخ الأوروبي الحديث في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

من خلال مقارنة نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية و(ملحق13)، ظهر أَنَّ متوسط درجات الطالبات في الاختبار القبلي للتفكير الناقد (24.0625)، في حين بلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار البعدي للتفكير الناقد (38.8125)، وباستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مترابطتين كوسيلة إحصائية في معاملة الدرجات؛ لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين، اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (12.901) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2).

ووفقًا لذلك فقد رفضت الفرضية الصفرية الثانية؛ وذلك لتفوق درجات الاختبار البعدي على درجات الاختبار القبلي، كما مبين في جدول (11)

جدول (11)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	32	24.0625	3.48210	12.125	62	12.901	2.201	دالة عند مستوى 0.05
البعدي	32	38.8125	5.45029	29.706				

ثانياً: تفسير نتيجتا البحث:

يرى الباحث من خلال عرض النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، ظهور تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية باير على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، وكذلك تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك باختيار دلالة الفروق قبل التجربة وبعدها.

ويعزى هذا التفوق إلى أَنَّ طالبات المجموعة التجريبية استفدنَّ من إستراتيجية باير في تنمية تفكيرهنَّ الناقد، وفي رفع مستواهنَّ العلمي، ويمكن أنْ يعزى ذلك إلى:

1. إنَّ لإستراتيجية باير فعالية إيجابية تساعد الطالبات على التعلم وتساعدهنَّ على رفع مهارتهنَّ وتعمل أَيضًا، إذ ما أحسنت الطالبات استخدام هذه الإستراتيجية ووجهتهنَّ المدرسة على اتساع أفقهنَّ العلمي، وتنمية قدراتهنَّ العقلية، وتمكن الطالبات من تفسير ما يقرأنه من كتب ومجلات وصحف عن الطالبات اللواتي لا يقرأنَ وفق إستراتيجية باير.
2. إنَّ إستراتيجية باير تعمل على تدريب الطالبات على بعض المهارات مثل القراءة الناقدة المبنية على الفهم والقدرة على استخلاص الأفكار المهمة، وتنظيم المعلومات وعرضها والتعبير عنها بأسلوب خاص (دنيا، 1991: 150)، كما أَنَّ لإستراتيجية

باير أثرًا في تنمية قدرة الطالبات في الحوار والمناقشة وتزيد لديهنَّ مهارة الحديث والتعبير السليم (البجة، 2005: 45).

3. ولعل سبب تأخر المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية عن طالبات المجموعة التجريبية في تنمية التفكير الناقد يمكن أنْ يعزى إلى أَنَّ هذه الطريقة تجعل المدرس محورًا للعملية التعليمية، فهي التي تقوم بعملية الشرح، والتوضيح، والتفسير، إذن هي مصدر المعلومات والخبرات، أَمّا موقف الطالبات فهي تلقي المعلومات فقط، من دون إثارة دافعيتهنَّ لتعلم الدروس ومتابعتها والاندماج فيها مع إتاحة الفرصة لمناقشة محتواها أو توجيه أسئلة مثيرة للتفكير تتصل ببعض القضايا والمفاهيم والتعميمات التي يتضمنها موضوع الدرس.

ويرى (Berer,1977) أَنَّ الطريقة الاعتيادية تتضمن الحفظ واستظهار المعلومات، وبذلك تفتقر الطالبات إلى امتلاك مهارات التفكير التي تنتجها مفردات المواد الاجتماعية (Gorolimek, 1971: 23).

ويؤكد (كاظم، 1976) بأَنَّ أغلبية المدرسين يرون أَنَّ من السهولة اعتماد الطريقة الاعتيادية في التدريس؛ لأَنَّها لا تتطلب منهم قدرات ابتكارية وإبداعية أو تقديم جهد في تخطيط المواقف التعليمية؛ لتنمية تفكير طلبتهم. (كاظم، 1976: 43).

4. ولكن على الرغم مما قيل عن الطريقة الاعتيادية وما فيها من جوانب قصور، ولكنها تبقى الطريقة التي تعلم بها أغلبنا، وأثرت إيجابيًا على تخريج المبدعين والمفكرين وإعدادهم، وهي من أروع الطرائق وأكثرها تأثيرًا إذا ما أعدلها وحاول من خلالها المدرس التنويع من أهدافه والمستويات التي يقيسها، ويظهر ذلك من خلال قدرتها على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة الضابطة، ويظهر ذلك من مقارنة نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا ما يدعو إلى الاعتماد عليها بين عينة وأُخرى كلما تطلب الموقف التعليمي ذلك.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات.

ثانيًا: التوصيات.

ثالثًا: المقترحات.

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث استنتج الباحث ما يأتي:

1. أظهرت النتائج أَنَّ لاستراتيجية باير أثرًا ايجابيًا واضحًا في التفكير الناقد لطالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التأريخ.
2. إنَّ هذهِ الإستراتيجية تولد لدى الطالبات القدرة على التفسير، والتحليل، والاستدلال، والنقد، وتزيد من ثقة الطالبات بأنفسهنَّ.
3. تتطلب إستراتيجية باير من المدرس جهدًا مضاعفًا؛ كونهُ حلقة وصل بينه وبين الطالبات أنفسهنَّ لإدارة حلقة النقاش والحوار، ولها القدرة على خلق طالبات أكثر ثقة بأنفسهنَّ من خلال قيامهنَّ بالتفسير، والاستدلال، والتحليل أو عند استخدامهنَّ أكثر من مهارة في تناول الأفكار والحكم عليها.
4. تساعد في تضمين ودمج مهارات التفكير الناقد (التفسير، والاستدلال، والتطبيق، والتحليل، وتحديد الافتراضات) في محتوى مادة التأريخ للصف الخامس الإعدادي لدى الطالبات.
5. تساعد على تعزيز عملية التعلم لتضمينها لخطوات وأساليب دمج مهارات التفكير الناقد مما تحقق الرغبة الذاتية للطالبات لدى التعلم، ومن ثم تحقيق الغاية المرجوة في تعلم مادة التأريخ.

ثانياً: التوصيات:

يوصي الباحث من خلال سير محتوى رسالته ونتائجها التطبيقية بالآتي:

1. استعمال إستراتيجية باير في تدريس مادة التأريخ؛ لما لها من أهمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية.
2. إقامة دورات تدريبية للملاكات التدريسية في أثناء الخدمة على كيفية استعمال إستراتيجية باير وتزويدهم بالإيضاحات والمعلومات حول إعداد هذه الإستراتيجية وأسس تدريسها من خلال الدورات والندوات التربوية.
3. تضمين مناهج التأريخ للصف الخامس الإعدادي أنشطة وأسئلة متنوعة تحفز الطلاب على التفكير بوجه عام، والتفكير الناقد بصفة خاصة من اجل تطوير مهارات التفكير الناقد.
4. الاهتمام بالإعداد المسبق للمدرس في جميع مراحل التعليم ولاسيما في كليات التربية بحيث يكون التركيز على جوانب التفكير، ولاسيّما مهارات التفكير الناقد في كيفية تضمينها في منهاج التأريخ خلال مدة الدراسة.
5. ضرورة قيام وزارة التربية بإصدار كتيب صغير أو دليل المعلم يتضمن طرائق تدريس مختلفة، ومنها إستراتيجية باير وكيفية استعمال كل طريقة في التدريس، ويوزع على المدرسين أو يوضع في مكتبة المدرسة وعدّه دليل عمل للمدرسين.

ثالثاً: **المقترحات**:

امتدادًا للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية:

1. تهدف إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية باير للمراحل التعليمية الأخرى مثل: الصف الرابع والخامس الإعدادي في مواد أُخرى مثل: الجغرافية، واللغة العربية أو مواد أُخرى.
2. تهدف إلى دراسة مماثلة للدراسة الحالية وبمتغيرات أُخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل: نمو التفكير الابتكاري، أو التفكير الإبداعي، والحاجة إلى المعرفة أو متغيرات سلوكية مثل: الاتجاهات والميول نحو مادة التأريخ.
3. تهدف إلى دراسة لمقارنة إستراتيجية باير مع طرائق وأساليب تدريسية أُخرى في تنمية التفكير الناقد لبيان أيهما أكثر فاعلية وجدوى لخدمة العملية التعليمية.

المصادر والمراجع

المصادر العربية

القُرآن الكريم

1. ابن خلدون، عبدالرحمن بن مُحَمَّد (ت88هـ) (1957): **مقدمة ابن خلدون**، مطبعة البيان، القاهرة.
2. أبو جادو، صالح مُحَمَّد علي ونوفل، مُحَمَّد بكر (2007): **تعليم التفكير – النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
3. أبو حطب، فؤاد عبداللطيف وعثمان، سيد أَحمَد (1887): **التفكير دراسة نفسية**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
4. أبو حويج، مروان (2002): **البحث التربوي المعاصر**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5. الآلوسي، أكرم ياسين مُحَمَّد (2005): **أثر أربع استراتيجيات قبلية في تنمية التفكير الناقد والاستفتاء لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في مادة التأريخ**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
6. أبو رياش، حسين مُحَمَّد وشريف، مُحَمَّد والصافي، عبدالحكيم (2009): **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم – النظرية والتطبيق**، ط1، الإصدار الأول، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
7. الإمام، مُحَمَّد صالح وإسماعيل، عبدالرؤوف محفوظ (2009): **التفكير الإبداعي والناقد – رؤية معاصرة**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. الإمام، مصطفى محمود وآخرون (1990): **التقويم والقياس**، ط1، دار الحكمة، بغداد.
9. الأمين، شاكر محمود (1992): **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية، دار الحكمة للطباعة والنشر.
10. الأمين، شاكر محمود (1992): **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع – معاهد إعداد المعلمين**، مطبعة منيرة.

11. أنـيس، إبـراهيم وآخـرون (**1987**): **المعجـم الوسـيط**، ج1، ط2، دار الأمـواج للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
12. البجـة، عبـدالفتاح حسن (2000): **أصـول تـدريس اللغـة العربيـة بـين النظريـة والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
13. البكـر، رشـيد نـوري (2004): **مـدى تنميـة معلـم المـواد الاجتماعيـة الشـرعية لمهـارات التفكيـر الناقـد لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة فـي المملكـة العربيـة السعودية**، مجلة رسالة الخليج، العدد (91)، السعودية.
14. بياجيه، جان (1986): **التطور العقلي لدى الطفل**، ترجمة: سمير علي، ط1، دار ثقافة الأطفال.
15. جروان، فتحي عبدالرحمن (1999): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
16. جمل، مُحَمَّد جهاد، وآخرون (2002): **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنميـة التفكيـر والإبـداع**، ط1، دار الكتـاب الجـامعي العـين، الإمـارات العربيـة المتحدة.
17. الجميلي، زينب عبدالحسين (2005): **أثر الاستماع الناقد عند تدريس المطالعة في الأداء التعريبي وتنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
18. الحـارثي، إبراهيم بن أَحمَد مسلم (1999): **تعليم التفكير**، مدارس الرواد، مكتبة الملك عبدالعزيز الوطنية، المملكة العربية السعودية.
19. حرب، علي (1996): **أوهام التنمية أو نقد المثقف، المركز الثقافي العربي**، بيروت، لبنان.
20. الحسن، إحسان مُحَمَّد وزيني، عبدالحسن (1981): **الإحصاء الاجتماعي**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
21. الحفني، عبدالمنعم (1978): **موسوعة علم النفس**، ج2، مكتبة مدبولي، بيروت.

22. الحموري، هند والوهر، محمود (1997): **تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة**، دراسات الجامعة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد (25)، العدد (1).
23. الحيلة، مُحَمَّد محمود (1999): **التصميم التعليمي – نظرية وممارسة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
24. الحيلة، مُحَمَّد محمود (2007): **مهارات التدريس الصفي**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
25. داوود، عزيز حنا، وأَنور حسين عبدالرحمن (1990): **مناهج البحث التربوي**، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
26. الدباغ، فخري وآخرون (1983): **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة**، كراسة التعليمات، مطابع جامعة الموصل.
27. دفاعي، فيصل الراوي وآخرون (2000): **الإدارة التربوية**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت.
28. الدليمي، خالد جمال حمدي (2005): **أثر استخدام أنموذجي ميرال ورايجليوث الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد في مادة التأريخ**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
29. رؤوف، أسعد (1977): **موسوعة علم النفس**، مراجعة عبدالله عبدالدايم، ط1، مطابع الشروق، بيروت.
30. رزوقي، رعد مهدي وآخرون (2005): **طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم**، مكتب الغفران للطباعة.
31. رياض، مرفت فتحي (1999): **أثر استخدام إستراتيجية بلوم التعلم للتمكن على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في موضوع الكسور**، مجلد كلية التربية، العدد (15)، المجلد (2)، مصر.
32. الزوبعي، عبدالجليل وآخرون (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

33. زيتون، حسن حسين (2001): **تصميم التدريس – رؤية منظومية**، عالم الكتب، القاهرة.
34. السامرائي، قصي مُحَمَّد لطيف (1997): **أثر استخدام الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأدبي في مادة التأريخ**، العدد (12)، مجلة الأستاذ.
35. السحيمات، ختام عبدالرحيم (2010): **التفكير المفاهيم والأنماط**، دائرة المكتبة الوطنية، الأردن.
36. سرحان، الدمرداش ومنير، كامل (1993): **التفكير العلمي**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
37. السرور، ناديا هايل(2003): **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين وتنمية الإبداع**، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
38. سعادة، جودة أَحمَد (1984): **مناهج الدراسات الاجتماعية**، دار العلم للملايين، بيروت.
39. ..... (2006): **تدريس مهارات التفكير – مع مئات الأمثلة التطبيقية**، الشروق، عمان، الأردن.
40. سعد، محمود حسان (2000): **التربية العلمية بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار الفكر، عمان.
41. السكران، مُحَمَّد أَحمَد (1989): **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية والتطبيق**، ط1، دار الفكر، عمان.
42. السليتي، فراس محمود مصطفى (2006): **التفكير الناقد والإبداعي، إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية**، ط1، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان.
43. سمارة، عزيز وآخرون (1989): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط2، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

44. شبر، خليل إبراهيم وآخرون (2006): **أساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
45. شواهين، خير (2005): **تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
46. شيباني، أمين أَحمَد علي (2000): **تقييم مستوى فاعلية بعض المدخلات التعليمية في عملية الإعداد والتأهيل العلمي في كلية التربية – عدن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، مجلة الفكر التربوي العربي، السنة (8)، العدد (5)، جامعة صنعاء، اليمن.
47. صبحي، مُحَمَّد وآخرون (2000): **مقدمة في الطرق الإحصائية**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
48. طنطاوي، دينا محمود (1991): **استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**، ط2، مكتبة الفلاح، الكويت.د
49. الطيطي، مُحَمَّد وآخرون (2001): **مدخل إلى التربية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
50. الظاهر، زكي حمد، وآخرون (1999): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
51. العاتكي، سندس ماجد (2011): **أثر إستراتيجية باير في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من خلال مادة الدراسات الاجتماعية**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
52. عبدالرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنه (2007): **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**، شركة الوفاق للطباعة، بغداد.
53. عبدالحميد، جابر (1999): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
54. عبدالسلام، مصطفى عبدالسلام (2006): **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**، ط1، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة.

55. عبدالعزيز، سعيد (2009): **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية**، ط1، الإصدار الثاني، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
56. عبيد، ادوارد شحادة (2004): **أثر إستراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحرفي التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية، قسم المناهج وطرائق التدريس، الأردن.
57. العتوم، عدنان يوسف، وعبدالناصر ذياب الجراح، وموفق بشارة (2007): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية**، ط1، دار المسيرة، عمان.
58. العتوم، عدنان يوسف وآخرون (2008): **علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
59. عدس، عبدالرحمن (1998): **تعلم القراءة بين المدرسة والبيت**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998.
60. العساف، صالح بن حمد (1989): **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط1، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، الرياض.
61. العفون، نادي حسين، منتهى مطشر عبدالصاحب (2012): **التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
62. علام، صلاح الدّين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسيته، تطبيقاته، توجيهاته المعاصرة**، ط10، دار الفكر العربي، القاهرة.
63. عنابي، حنان (1991): **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
64. العنبكي، سندس عبدالجبار عبدالله جدوع (1999): **أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد عند طلبة**

الصف الثاني المتوسط لمادة التأريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

65. عودة، أَحمَد سليمان (1993): **القياس والتقويم في العلمية التدريسية**، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

66. الغامدي، نورة بنت سعد بن علي (2009): **فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج باير (Bayer) لتعليم مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل في الهندسة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، كلية التربية للبنات، جدة، المملكة العربية السعودية.

67. غانم، محمود مُحَمَّد (2009): **مقدمة في تدريس التفكير**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

68. فان دالين، ديوبولد (1980): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: مُحَمَّد نبيل نوفل وآخرون، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

69. الفهداوي، مُحَمَّد شلال عبيد (2005): **أثر استخدام طريقة الاستقصاء مع طريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات مادة التأريخ الأوروبي الحديث**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

70. القاعود، إبراهيم وآخرون (1994): **طرائق تدريس عامة وتنمية التفكير**، ط1، عمان، الأردن.

71. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1998): **نماذج التدريس الصفي**، ط2، دار الشروق، عمان.

72. ..... (2000): **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

73. .....(2001): **سايكلوجية التدريس**، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

74. قطامي، نايف (2004): **مهارات التدريس الفعال**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
75. قلادة، فؤاد سليمان (2004): **الأساسيات في تدريس العلوم**، ط2، دار المعرفة الجامعية، طنطا، مصر.
76. كاظم، أَحمَد خيري، وسعد يس زكي (1976): **تدريس العلوم**، دار النهضة العربية، القاهرة.
77. الكبيسي، وهيب مجيد وآخرون (2000): **مدخل إلى علم النفس التربوي**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
78. كفاني، علاء الدّين (1983): **معوقات التفكير النقدي، العلاقة بين التفكير النقدي وبعض المتغيرات السيكولوجية**، حولية كلية التربية، العدد (2) السنة الثانية، جامعة قطر.
79. الكَيلاني، أنمار (1995): **التفكير الناقد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية**، مجلد (22)، عمان.
80. الكعبي، بلاسم كحيط حسن (2005): **أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع طريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة التأريخ الأوروبي الحديث**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
81. اللقاني، أَحمَد حسين (1979): **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
82. .....(1995): **تطوير مناهج التعليم**، عالم الكتب، القاهرة.
83. محمود، صلاح الدّين عرفة (2006): **تفكير بلا حدود – رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

84. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973): **ملف أعمال وبحوث اجتماع خبراء التعاون العربي الإقليمي والدولي في مجال تطوير تدريس العلوم، والتوصيات**، بغداد.

85. نشوان، يعقوب حسين (2001): **اتجاهات حديثة في تعلم العلوم**، ط1، دار الفرقان للنشر، عمان.

86. نوفل، مُحَمَّد بكر وأبو عواد، فريان مُحَمَّد (2011): **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

87. الهاشمي، عبدالرحمن عبد علي (2002): **أثر نوع القراءة في تحصيل مهارة فهم المقروء لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي**، بحث غير منشور.

88. الهيشان، محمود و مُحَمَّد الملكاوي (2002): **منهج القُرآن في تنمية التفكير**، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد (18)، العدد (28)، عمان.

89. هيكل، مُحَمَّد حسين (1985): **زيارة جديدة للتأريخ**، ط2، بيروت.

90. وزارة التربية، المديرية العامة للإعداد والتدريب (1990): **تطوير التربية في العراق**، مؤتمر التربية الدولي (الدورة الثانية والأربعون)، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، دار الكتب والوثائق، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (10)، بغداد.

91. وزارة التربية المديرية العامة للتخطيط التربوي (1983): **الأهداف التربوية في القطر العراقي**، الوقائع الكاملة للندوة المنعقدة في بغداد للفترة (26–27) شباط، مديرية مطبعة وزارة التربية، العراق.

92. وزارة التربية والتعليم (1987): **رسالة المعلم**، مجلد (28)، العددان (5، 6)، الأردن.

المصادر الأجنبية:

93. Bloom, B. and Hetizman and Other, A.J. (1965): **Pre – testing and the efficiency of paragraph reading,** Journal of reading.
94. Brook, Filed, S. (1987): **Developing critical thinker. Lest addition open university press**, England.
95. Classer, W. (1969): **Schools without failure,** New York, Harper and Row.
96. Ennis, R. (1985): **Logical basis for measurement critical thinking education leadership,** Vol.43, No.2.
97. Hokett, C.H. (1968): **The critical method in historical research and writing,** Now York, The Macmillan Co.
98. Jarolimek, J. (1971): **Social studies in elementary education**, New York, cit. Inref, No.10.
99. Levine, Gustave (1981): **Introductory statististics for psychology academic press,** New York.
100. Lumpkin, Cynthia, **Effect of teaching critical thinking skills on critical thinking ability achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders,** Dissertation abstracts international, Vol. 31, No.11.
101. Marazano, t., Robert (1988): **What are general skill of thinking and reasoning and now do you teach them source: clearing house**, May, Jun. Vol (71).
102. Novak, K.J. Science, **Clarifying language in science education,** Journal, Vol.44, No.10.
103. Oliver, Donald and Baker, Susan (1982): **The case method social education,** vol. xxIII, 1982.
104. Scannell, D. (1975): **Testing and measurement in the classroom dosting,** Houghton.
105. Tishman, S.E. Jay, and D.P erkins (1993): **Teaching thinking disposition,** theory in to practice, summer, 32.

مصادر شبكة المعلومات الدولية (الانترنيت):

106. www.angelfire.com
107. www.critical thinking.org.

الملاحق

ملحق (1)

تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Republic Of Iraq
Ministry of Education
Directorate General of Education

جمهورية العراق
وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
مديرية التخطيط / البحوث والدراسات

Number \
A.D Data \
A.H Data \

العدد //
التاريخ الميلادي: / /٢٠١٢م
التاريخ الهجري / ١٤٣٣هـ

الى/ اكارة اعدادية القدس للبنات
م تسهيل مهمة
****

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالب الماجستير (قيصر اسماعيل ابراهيم حسين) في جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية / قسم العلوم التربوية والنفسية /تخصص طرائق تدريس التاريخ لغرض اجراء البحث الموسوم (أثر استراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الاعدادية) وعلى ان يتم تطبيق التجربة بحضور مدرس المادة حصرا وان يتحمل مدرس المادة مسؤولية اجراء الامتحانات ومتابعة تنفيذ الخطة التدريسية وبالتنسيق مع المطبق مع التقدير ...

فوزي حمودي ابراهيم
ع/ المدير العام

نسخه منه الى/
****
السيد معاون المدير العام للشؤون الفنية / للعلم مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاصي / للعلم مع التقدير
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي / هـ : 528181 أو هـ : 528180

ملحق (2)

استمارة البيانات الخاصة بطالبات عينة البحث

الاسم الثلاثي للطالبة:

تاريخ الميلاد: (**اليوم والشهر والسنة**):

هل رسبت في هذا الصف العام الماضي:

الدرجات النهائية في مادة التاريخ العام الماضي (2011-2012):

التحصيل الدراسي للأب:

التحصيل الدراسي للأم:

ملحق (3)

العمر الزمني لطالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) محسوبة بالأشهر

ت	التجريبية	ت	الضابطة
1	195.00	1	184.00
2	211.00	2	198.00
3	203.00	3	207.00
4	194.00	4	192.00
5	204.00	5	195.00
6	197.00	6	198.00
7	209.00	7	199.00
8	202.00	8	198.00
9	198.00	9	194.00
10	196.00	10	190.00
11	208.00	11	220.00
12	196.00	12	198.00
13	204.00	13	199.00
14	209.00	14	197.00
15	215.00	15	190.00
16	195.00	16	193.00
17	197.00	17	187.00
18	209.00	18	200.00
19	192.00	19	198.00
20	187.00	20	195.00
21	188.00	21	198.00
22	195.00	22	197.00
23	193.00	23	217.00
24	202.00	24	199.00
25	198.00	25	205.00
26	210.00	26	199.00
27	215.00	27	198.00
28	190.00	28	197.00
29	194.00	29	198.00
30	209.00	30	199.00
31	193.00	31	188.00
32	198.00	32	197.00
المجموع	6397.00	المجموع	6324.00

ملحق (4)

درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي

ت	التجريبية	ت	الضابطة
1	25.00	1	17.00
2	23.00	2	20.00
3	26.00	3	25.00
4	25.00	4	23.00
5	26.00	5	25.00
6	24.00	6	18.00
7	28.00	7	21.00
8	24.00	8	22.00
9	26.00	9	17.00
10	26.00	10	24.00
11	25.00	11	29.00
12	24.00	12	26.00
13	27.00	13	26.00
14	28.00	14	27.00
15	25.00	15	28.00
16	26.00	16	27.00
17	27.00	17	27.00
18	17.00	18	26.00
19	29.00	19	25.00
20	19.00	20	27.00
21	24.00	21	27.00
22	27.00	22	29.00
23	26.00	23	27.00
24	22.00	24	26.00
25	24.00	25	25.00
26	25.00	26	29.00
27	29.00	27	28.00
28	18.00	28	29.00
29	21.00	29	26.00
30	17.00	30	25.00
31	17.00	31	26.00
32	20.00	32	29.00
المجموع	770.00	المجموع	807.00

ملحق (5)

درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء

ت	التجريبية	ت	الضابطة
1	28.00	1	27.00
2	27.00	2	26.00
3	22.00	3	44.00
4	44.00	4	45.00
5	43.00	5	32.00
6	28.00	6	31.00
7	27.00	7	28.00
8	28.00	8	28.00
9	27.00	9	27.00
10	26.00	10	30.00
11	25.00	11	31.00
12	38.00	12	30.00
13	37.00	13	30.00
14	37.00	14	32.00
15	36.00	15	34.00
16	36.00	16	35.00
17	38.00	17	31.00
18	38.00	18	30.00
19	38.00	19	34.00
20	37.00	20	33.00
21	36.00	21	35.00
22	40.00	22	35.00
23	41.00	23	35.00
24	41.00	24	34.00
25	36.00	25	34.00
26	36.00	26	35.00
27	36.00	27	39.00
28	35.00	28	40.00
29	35.00	29	38.00
30	35.00	30	40.00
31	32.00	31	40.00
32	33.00	32	41.00
المجموع	1102.00	المجموع	1085.00

ملحق (6)

درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة التأريخ للعام الدراسي السابق (2011-2012)

ت	التجريبية	ت	الضابطة
1	65.00	1	66.00
2	77.00	2	78.00
3	74.00	3	73.00
4	76.00	4	79.00
5	75.00	5	79.00
6	82.00	6	66.00
7	76.00	7	67.00
8	73.00	8	63.00
9	84.00	9	68.00
10	66.00	10	85.00
11	89.00	11	88.00
12	67.00	12	74.00
13	53.00	13	83.00
14	73.00	14	63.00
15	66.00	15	78.00
16	71.00	16	78.00
17	63.00	17	73.00
18	84.00	18	72.00
19	72.00	19	65.00
20	77.00	20	64.00
21	58.00	21	68.00
22	64.00	22	63.00
23	73.00	23	68.00
24	75.00	24	87.00
25	72.00	25	79.00
26	74.00	26	73.00
27	76.00	27	62.00
28	68.00	28	74.00
29	73.00	29	63.00
30	65.00	30	87.00
31	77.00	31	78.00
32	78.00	32	67.00
المجموع	2316.00	المجموع	2331.00

ملحق (7)

استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية الأهداف السلوكية

بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – الماجستير

م/ استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يروم الباحث إجراء دراسة موسومة بـ (فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ)، وقد صاغ الباحث عددًا من الأهداف السلوكية لموضوعات كتاب التأريخ الأوروبي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي التي ستدرس في التجربة في ضوء المحتوى الدراسي، ولأنكم من أهل الخبرة والدراية في هذا المجال يرجى تحديد صلاحية الأهداف السلوكية من عدم صلاحيتها أو تعديلها أو إضافة ما ترونه مناسبًا إليها.

ولا يسع الباحث إلاَّ أنْ يقدم الشكر والامتنان لقبولكم قراءة الأهداف.

الباحث

قيصر إسماعيل إبراهيم الزبيدي

ماجستير طرائق تدريس التاريخ

الأهداف السلوكية

الفصل الأول/ الثورة الفرنسية:

الدرس الأول/ الثورة الفرنسية، اليقظة الفكرية، مقدمات الثورة (ص6-15)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	تعرّف الثورة الفرنسية	تذكر			
2.	تحدد الأسباب التي دفعت الشعب الفرنسي للثورة	تذكر			
3.	توازن بين الأحوال السياسية والاجتماعية قبل وبعد الثورة	تحليل			
4.	تقوّم سياسة نابليون بونابرت	تقويم			
5.	تبين بأسلوبها الخاص دور رجال الكنيسة قبل الثورة	فهم			
6.	تعرف نظام الطبقات	تذكر			
7.	تقارن بين الأحوال المالية والاقتصادية قبل وبعد الثورة	تحليل			
8.	توضح الحركة الفكرية	فهم			
9.	تقدم أدلة عن دور المفكرين الفرنسيين في الثورة	تركيب			
10	تعرّف مونتسكيو	تذكر			
11	توضح أسباب تسمية المفكرون الفرنسيون بالموسوعيين	فهم			
12	تعطي أمثلة عن دور جان جاك روسو في الثورة	تركيب			

الأهداف السلوكية:

الدرس الثاني: مقدمات الثورة، الجمعية الوطنية وأعمالها، سقوط سجن الباستيل وقيام الثورة، حوادث شهر تشرين الأول لعام 1789م (ص14-19)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
.1	تشرح أسباب حدوث الأزمة الاقتصادية في فرنسا	فهم			
.2	تعدد المطالب الأساسية التي يريد الفرنسيون تحقيقها	تذكر			
.3	تعلل رفض مجلس الطبقات مطالب أعضاء المجلس النيابي الجديد	فهم			
.4	تعرف الجمعية الوطنية	تذكر			
.5	تذكر سنة انعقاد الاجتماع الأول للجمعية الوطنية	تذكر			
.6	تعرّف ميرابو	تذكر			
.7	تشرح أسباب سقوط سجن الباستيل	فهم			
.8	تعرّف يوم الحرية	تذكر			
.9	توضح الآثار المهمة لسقوط سجن الباستيل	فهم			
.10	تقييم دور الفقراء في الثورة	تقويم			
.11	تعطي أمثلة عن أعمال الجمعية الوطنية	تطبيق			
.12	تعدد أهم مبادئ لائحة حقوق الإنسان	تذكر			
.13	توضح أهم الحوادث التي شهدها شهر تشرين الأول لعام 1789م	فهم			
.14	تقييّم موقف الجمعية الوطنية من الكنيسة	تقويم			

الأهداف السلوكية:

الدرس الثالث: الجمعية التشريعية، موقف الدول الأوروبية من الثورة الفرنسية، حكومة الإدارة (ص19-23)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	تعرف الجمعية التشريعية	تذكر			
2.	تذكر سنة انعقاد الجمعية التشريعية	تذكر			
3.	تعدّد مهام الجمعية التشريعية	تذكر			
4.	تحكم على موقف الدول الأوروبية من الثورة الفرنسية	تقويم			
5.	تعرّف مدينة أفنيون	تذكر			
6.	تعطي أمثلة عن موقف النمسا من الثورة الفرنسية	تطبيق			
7.	تذكر أسباب الحرب النمساوية الفرنسية	تذكر			
8.	تشرح المراحل التي مرت بها الحرب النمساوية الفرنسية	فهم			
9.	تؤشر على خريطة أوروبا موقع الحرب النمساوية الفرنسية	تطبيق			
10.	توضح حكومة الإدارة	فهم			
11.	تشرح كيفية إنشاء حكومة الإدارة	فهم			
12.	تعطي أمثلة عن أهم المشاكل الداخلية التي واجهت حكومة الإدارة	تطبيق			

الأهداف السلوكية:

الدرس الرابع: نابليون بونابرت والإمبراطورية الفرنسية (ص23-28)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
.1	تذكر سنة ولادة نابليون بونابرت	تذكر			
.2	توضح أسباب سيطرة نابليون على السلطة في باريس	فهم			
.3	تعرّف انقلاب برومير	تذكر			
.4	تعدّد دول التحالف الثاني	تذكر			
.5	تعرّف معاهدة لونفيل	تذكر			
.6	تعرّف صلح إميان	تذكر			
.7	تعطي أمثلة عن أهم الإصلاحات التي قام بها نابليون	تطبيق			
.8	تقوّم نظام الكونكوردات	تقويم			
.9	تقدم أدلة توضح خضوع الكنيسة الفرنسية للسلطة المدنية	تطبيق			
10	تذكر سنة تشريع القانون المدني للفرنسيين	تذكر			
11	تبين بأسلوبها الخاص دور نابليون في دعم مجال التعليم	فهم			
12	توضح العلاقات الخارجية لفرنسا في عهد نابليون	فهم			
13	توضح على خريطة أوروبا موقعة معركة أبي قير	تطبيق			

الأهداف السلوكية:

الدرس الخامس:سقوط نابليون ومدة المائة يوم، مؤتمر فينا عام(1815م)(ص28-33)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	توضح أسباب سقوط نابليون بونابرت	فهم			
2.	تذكر سنة سقوط نابليون	تذكر			
3.	تعطي أمثلة عن سبب رفض لويس الثامن عشر مبدأ سيادة الأمة	تطبيق			
4.	تعلل عودة نابليون إلى باريس 1815	فهم			
5.	تقوّم معاهدة باريس الثانية	تقويم			
6.	تذكر سنة عقد معاهدة باريس الثانية	تذكر			
7.	توضح مؤتمر فينا	فهم			
8.	تذكر سنة انعقاد مؤتمر فينا	تذكر			
9.	تبيّن المبادئ التي سار عليها مؤتمر فينا	تذكر			
10.	تعرف عائلة آل بوربون	تذكر			
11.	تقييم كيفية إقرار مبدأ التعويض	تقويم			
12.	توضح معركة واندلو	فهم			

الأهداف السلوكية:

الدرس السادس: تحالفات الدول الأوروبية وفق مقررات مؤتمر فينا، نتائج الثورة الفرنسية (ص33-37)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	توضح مقررات مؤتمر فينا	تذكر			
2.	تذكر التحالفات التي ابرمتها الدول الأوروبية وفق مؤتمر فينا	تذكر			
3.	تعرف التحالف المقدس	تذكر			
4.	توضح التحالف الرباعي	تذكر			
5.	تذكر سنة انعقاد التحالف المقدس	تذكر			
6.	تذكر سنة توقيع معاهدة التحالف الرباعي	تذكر			
7.	تثمن الانتقادات التي وجهت إلى مقررات مؤتمر فينا	تقويم			
8.	تقدم أدلة توضح فيها الجوانب الايجابية لمقررات مؤتمر فينا	تقويم			
9.	توضح الجوانب السلبية لقرارات مؤتمر فينا	فهم			
10	تشرح نتائج الثورة الفرنسية	فهم			
11	تذكر نتائج الثورة على الصعيد الفرنسي	تذكر			
12	تعطي أمثلة عن آثار الثورة الفرنسية والحروب النابليونية على القارة الأوروبية	تطبيق			

الأهداف السلوكية:

الفصل الثاني: استقلال الولايات المتحدة الأمريكية عن الاستعمار البريطاني وطبيعة نظامها السياسي.

الدرس السابع: الثورة الأمريكية واستقلال الولايات المتحدة ونتائج الثورة (ص43-47)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
.1	تذكر سنة اكتشاف العالم الجديد أو الأمريكيتين	تذكر			
.2	تعرّف كريستوفر كولمبس	تذكر			
.3	تذكر سنة اندلاع الثورة الأمريكية	تذكر			
.4	تشرح الأسباب والدوافع غير المباشرة للثورة الأمريكية	فهم			
.5	توضح الأسباب والدوافع المباشرة للثورة	فهم			
.6	تعرف جورج واشنطن	تذكر			
.7	تذكر سنة انعقاد المؤتمر القاري الثاني	تذكر			
.8	توضح أسباب إنشاء جيش أمريكي	فهم			
.9	تذكر سنة وقوع الاشتباك الأول بين الثوار والجيش البريطاني	تذكر			
.10	تنتقد وثيقة إعلان الاستقلال	تقويم			
.11	تعدد مبادئ وثيقة إعلان الاستقلال	تذكر			
.12	تؤشر على خريطة أمريكا مكان حدوث معركة ساراتوغا	تطبيق			
.13	تعطي أدلة على نتائج معركة يورك تاون	تركيب			
.14	توازن بين الواقع السياسي قبل وبعد الثورة الأمريكية	تحليل			

الأهداف السلوكية:

الدرس الثامن: طبيعة النظام السياسي في الولايات المتحدة الأمريكية (ص47-49)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	توضح دستور الولايات المتحدة الأمريكية	فهم			
2.	تعرّف مؤتمر فيلادلفيا	تذكر			
3.	تشرح السلطات التي حددها دستور الولايات المتحدة	فهم			
4.	تعرف الكونغرس	تذكر			
5.	تعدد سلطات الكونغرس	تذكر			
6.	توضح سلطات الرئيس وصلاحياته	فهم			
7.	تقوّم السلطة القضائية	تقويم			
8.	تعطي أمثلة عن أهم سلطات المحكمة العليا الاتحادية	تطبيق			

الأهداف السلوكية

الدرس التاسع: الأحزاب السياسية في الولايات المتحدة الأمريكية، الحرب الاهلية الأمريكية (1861-1865م) (ص49-51)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	توضح الأحزاب السياسية	فهم			
2.	تعرف الحزب الديمقراطي	تذكر			
3.	تذكر سنة تأسيس الحزب الديمقراطي	تذكر			
4.	تعرّف الحزب الجمهوري	تذكر			
5.	تذكر سنة تأسيس الحزب الجمهوري	تذكر			

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غيـر صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	تعطي أمثلة عن أسباب الحرب الأهلية الأمريكية	تطبيق			
2.	تذكر سنة اندلاع الحرب الأمريكية	تذكر			
3.	تذكر عدد الولايات الشمالية والجنوبية	تذكر			
4.	تعـرب عـن رأيهـا فـي نتـائج الحـرب الأهليـة الأمريكية	تقويم			
5.	توضح سبب تسمية الثورة الأمريكية بثورة العبيد	فهم			
6.	تذكر سنة انتهاء الحرب الأهلية الأمريكية	تذكر			

الأهداف السلوكية:

الفصل الثالث: ثورات أوروبا خلال القرن التاسع عشر

الدرس العاشر: ثورات عام (1830م)، الثورة الفرنسية الثانية (ص54-56)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	توضـح أسـباب الثـورات التـي قامـت فـي البلـدان الأوروبية عام (1830)	فهم			
2.	تذكر أهم الثورات التي حدثت في أوروبا	تذكر			
3.	توضح أسباب الثورة الفرنسية الثانية	فهم			
4.	تذكر سنة قيام الثورة الفرنسية الثانية	تذكر			
5.	تعرّف لويس فيليب	تذكر			
6.	تقارن بين الثورة الفرنسية الأولى والثورة الفرنسية الثانية	تحليل			

الأهداف السلوكية:

الدرس الحادي عشر: الثورة البلجيكية، والثورة في بولندا، والحركات الإصلاحية في سويسرا، وانكلترا، نتائج الثورة الفرنسية الثانية (ص56-58)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	تعرف مملكة الأراضي المنخفضة	تذكر			
2.	تعلل قيام الثورة البلجيكية	فهم			
3.	تذكر سنة قيام الثورة البلجيكية	تذكر			
4.	تثمن مؤتمر لندن	تقويم			
5.	تذكر سنة حياد بلجيكا	تذكر			
6.	توضح أسباب الثورة في بولندا	فهم			
7.	تعرف القيصر الروسي الكسندر الأول	تذكر			
8.	تذكر سنة دخول جيش القيصر للأراضي البولدنية	تذكر			
9.	تذكر سنة قيام الثورة في بولندا	تذكر			
10.	تعطي بعض الأدلة عن الحركات الإصلاحية في سويسرا.	تقويم			
11.	تعدد نتائج الثورة الفرنسية الثانية	تذكر			

الأهداف السلوكية:

الدرس الثاني عشر: الثورات القومية لعام (1848م) في أوروبا (ص58-62)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	توضح أسباب الثورة الفرنسية الثالثة	فهم			
2.	تذكر سنة اندلاع الثورة الفرنسية الثالثة	تذكر			
3.	توضح كيفية انقسام الطبقة السياسية الفرنسية	فهم			
4.	تعرف الحركة البونابرتية	تذكر			
5.	توضح أسباب ظهور الحركة الاشتراكية	فهم			
6.	تعرف نابليون الثالث	تذكر			
7.	تكتب بحثًا مفصلاً عن أسباب الثورة في النمسا والمجر	تركيب			
8.	تذكر الاتجاهات التي هبت رياح الثورة فيها	تذكر			
9.	تذكر سنة اندلاع الثورة في النمسا والمجر	تذكر			
10.	تذكر سنة اندلاع الثورة في ايطاليا	تذكر			
11.	تعرف جمعية ذوي القمصان الحمر	تذكر			
12.	تعرف ماتزيني	تذكر			
13.	تشرح عن الثورة الألمانية	فهم			
14.	توضح أسباب الثورة الألمانية	فهم			
15.	تثمن أهمية برلمان فرانكفورت	تقويم			

الأهداف السلوكية:

الدرس الثالث عشر: الثورة الصناعية (ص62-ص68)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	تعرف الثورة الصناعية	تذكر			
2.	تشرح أهمية الثورة الصناعية في انجلترا	فهم			
3.	تعلل ظهور الثورة الصناعية في انجلترا قبل غيرها من بلدان أوروبا	فهم			
4.	تعلل مرافقة الثورة الصناعية زيادة كبيرة في عدد السكان	فهم			
5.	توضح أسباب الثورة الصناعية في انجلترا	فهم			
6.	تعرف جون كاي	تذكر			
7.	تذكر سنة ظهور الثورة الصناعية في انجلترا	تذكر			
8.	توضح انتشار الثورة الصناعية إلى باقي البلدان الأوروبية	فهم			
9.	تبين مظاهر الثورة الصناعية	فهم			
10.	توضح ظهور طبقة العمال وتأثيرها في الثورة الصناعية	فهم			
11.	تبين أسباب تلوث البيئة	فهم			
12.	تعرف مفاعل جير نوبل	تذكر			

الأهداف السلوكية:

الفصل الرابع: توحيد إيطاليا والاتحاد الألماني وسياسة بسمارك، وظهور نظام الاستعمار

الدرس الرابع عشر: توحيد إيطاليا (ص72-77)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	تذكر سنة توحيد ايطاليا	تذكر			
2.	تعدد الممالك التي تتكون منها شبه الجزيرة الايطالية	تذكر			
3.	تعرف فيكتور عمانؤيل الثاني	تذكر			
4.	تبيّن أسباب فشل الثورات في ايطاليا	فهم			
5.	تعرف مملكة سردينيا	تذكر			
6.	تشرح أسباب التفاف الايطاليون حول مملكة سردينيا	فهم			
7.	تعرف كافور	تذكر			
8.	توضح أعمال كافور على الصعيد الخارجي	فهم			
9.	تعدد المراحل التي مرت بها الوحدة الايطالية	تذكر			
10.	توضح أهمية إعلان روما عاصمة رسمية لايطاليا الموحدة	فهم			

الأهداف السلوكية:

الدرس الخامس عشر: الاتحاد الألماني وظهور بسمارك (ص77–ص81)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	تعرف الاتحاد الألماني	تذكر			
2.	تذكر سنة عقد الاتحاد الألماني	تذكر			
3.	توضح العوامل التي ساعدت على توحيد ألمانيا	فهم			
4.	توضح دور الوحدة الايطالية وتأثيرها على الوحدة الألمانية	فهم			
5.	تعرف بسمارك	تذكر			
6.	تذكر الحروب التي خاضها بسمارك لاستعادة الأراضي الألمانية	تذكر			
7.	تعرف معركة سادو	تذكر			
8.	تعلل عدم رغبة فرنسا بوجود دولة ألمانية موحدة	فهم			
9.	توضح أسباب شن الحرب على فرنسا	فهم			
10.	تعرف معركة سيدان	تذكر			
11.	تذكر سنة عقد معاهدة فرانكفورت	تذكر			
12.	تذكر مبادئ معاهدة فرانكفورت	تذكر			

الأهداف السلوكية:

الدرس السادس عشر: سياسة بسمارك وظهور ألمانيا قوة أوروبية ودولية

(ص81-83)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	تعلل اهتمام بسمارك بالجيش الروسي	فهم			
2.	تعرّف عُصبة الأباطرة الثلاث	تذكر			
3.	تذكر سنة إعلان الإمبراطورية الألمانية	تذكر			
4.	تشرح نصوص عُصبة الأباطرة الثلاث	فهم			
5.	تعبر عن رأيها الخاص في الحلف الثنائي	تقويم			
6.	تذكر سنة عقد مؤتمر برلين	تذكر			
7.	تذكر سنة عقد مؤتمر برلين	تذكر			
8.	توضح أسباب تجديد عُصبة الأباطرة الثلاثة	فهم			
9.	تعرّف الحلف الثلاثي	تذكر			
10.	تعرّف معاهدة إعادة الضمان	تذكر			
11.	تذكر سنة انعقاد الحلف الثلاثي	تذكر			

الأهداف السلوكية:

الدرس السابع عشر: نهاية بسمارك وسياستهُ (ص83-84)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	توضح أهمية سياسة بسمارك	فهم			
2.	تذكر سنة انتهاء سياسة بسمارك	تذكر			
3.	تقارن بين سياسة بسمارك وسياسة وليم الثاني	تحليل			

الأهداف السلوكية:

الدرس الثامن عشر: تنافس القوى الأوروبية للسيطرة على العالم، الاستعمار الحديث، انتشار الاستعمار (ص84-86)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أنْ:	المستويات	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
1.	تعرّف الاستعمار	تذكر			
2.	توضح الصفحات الرئيسية للاستعمار الحديث	فهم			
3.	تذكر أسباب ظهور الاستعمار	تذكر			
4.	تثمن دور العامل العسكري	تقويم			
5.	توضح أهمية العامل الاجتماعي	فهم			
6.	تشرح عن انتشار الاستعمار حتى عام (1914)	فهم			
7.	توضح على خريطة أوروبا موقع التنافس الاستعماري بين الدول الأوروبية	تطبيق			

ملحق (8)

نموذج خطة يومية لتدريس موضوع في مادة التأريخ بالطريقة الاعتيادية

بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الماجستير

م/ نماذج من الخطط التدريسية المقدمة للسادة الخبراء

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يروم الباحث دراسة (فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ)، وقد قام الباحث بإعداد خطة تدريسية وفق إستراتيجية باير وخطة تدريسية بالطريقة الاعتيادية للمادة العلمية المشمولة بالبحث من كتاب التأريخ الأوروبي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي (2012-2013).

وبالنظر لما يعهده الباحث فيكم من تجربة وسعة إطلاع رأى أنْ يستعين بآرائكم حول نموذج الخطة المعروضة عليكم، ولكم فائق التقدير..

طالب الماجستير

قيصر إسماعيل إبراهيم الزبيدي

طرائق تدريس التأريخ

نموذج خطة يومية لتدريس طالبات المجموعة الضابطة في مادة التأريخ (بالطريقة الاعتيادية)

إعدادية القدس للبنات — المادة: التأريخ الأوربي

الصف والشعبة: الخامس الأدبي — الحديث والمعاصر

التأريخ 2012/10/18

الموضوع: نابليون بونابرت والإمبراطورية الفرنسية.

أولاً: الأهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أنْ:

1. تذكر سنة ولادة نابليون بونابرت.
2. توضح الحملات العسكرية التي قام بها نابليون بونابرت على ايطاليا.
3. تبين أحداث الانقلاب الذي حدث في حكومة الإدارة عام 1779.
4. توضح الدروس المستنبطة من معاهدة لون فيسي 1801م.
5. تميز بين الإصلاحات الداخلية والخارجية التي قامت في فرنسا في أثناء الثورة.
6. تحلل الاتفاقات التي توصل إليها نابليون بونابرت مع الكنيسة في تموز عام 1801م.
7. توضح رأيها في القانون المدني المشرع للفرنسيين عام 1804م.
8. توضح على خريطة أوروبا مواقع المعارك التي خاضها نابليون بونابرت.

ثانيًا: الوسائل التعليمية:

1. السبورة والطباشير الملون لتحديد العناوين البارزة في الموضوع وتدوين الملخص السبوري.
2. خريطة أوروبا السياسية.

ثالثًا: المقدمة أو التمهيد: (5 دقائق)

درسنا في الدرس السابق حكومة الإدارة ونشأتها

المدرس: من تعرف حكومة الإدارة؟

الطالبة: حكومة الإدارة هي الحكومة التي أنشأت بموجب دستور عام 1795 والتي تألف من أعضاء عدة.

المدرس: أحسنتِ.

المدرس: متى أنشأت حكومة الإدارة؟

الطالبة: أنشأت بموجب دستور عام 1795م

المدرس: بارك الله فيكِ

المدرس: أين أنشأت حكومة الإدارة؟

الطالبة: أنشأت حكومة الإدارة في فرنسا

المدرس: جيد جدًا

رابعًا: العرض (30دقيقة):

يبدأ المدرس بعرض الموضوع بعد تسجيل النقاط الرئيسة على السبورة ثم يتناولها بالشرح والتفسير نقطة بعد أُخرى لمدة (30) دقيقة، إذ يبدأ المدرس بالحديث:

إنَّ موضوعنا لهذا اليوم هو نابليون بونابرت والامبراطورية الفرنسية.

المدرس: متى ولد نابليون بونابرت؟

الطالبة: ولد نابليون بونابرت في مدينة أجاكسيو عام 1769م

المدرس: أحسنت

المدرس: ما هي أهم الأعمال التي قام بها نابليون بونابرت والتي من خلالها اشتهرت شخصية نابليون؟

الطالبة: اشتهر بحصاره لمدينة تولون الفرنسية عندما احتلها الانكليز.

المدرس: أحسنت

المدرس: ما هي أهم الحملات التي قادها نابليون بونابرت؟

الطالبة: الحملة التي قادها على ايطاليا، وعلى مصر عام 1798م

المدرس: جيد جدًا

المدرس: ما هو صلح أميان

الطالبة: هو الصلح الذي عقده نابليون بونابرت مع انكلترا بعدما أيقن بعد القدرة على مواجهتها آنذاك فوق الصلح عام 1802م

المدرس: أحسنت

سؤال المدرس: ما هي أهم الإصلاحات الداخلية التي قام بها نابليون بونابرت

الطالبة: قام بتنظيم البلاد إداريًا بموجب قانون أصدره عام 1800م وتوصل إلى اتفاق مع الكونكوردات مع الكنيسة وشرع القانون المدني للفرنسيين في عام 1804 واهتم بالتعليم، إذ أنشأ المدارس.

المدرس: أحسنتِ

المدرس: ما هي أهم الأسباب التي أدت إلى نهاية فترة الحروب النابليونية في أوروبا؟

الطالبة: بسبب الحملة العسكرية على روسيا عام 1812م، إذ مات عدد كبير من الجيش الفرنسي؛ بسبب الجوع والبرد.

المدرس: أحسنتِ بارك الله فيك.

خامسًا: التقويم والتلخيص:

بعد الانتهاء من شرح الدرس على وفق الخطة المتبعة للدرس يوجه الباحث بعض الأسئلة في (10) دقائق التي تخص النقاط الرئيسة التي طرحت في أثناء الدرس للتعرف على مدى فهم الطالبات واستيعابهن لموضوع الدرس، ومن هذه الأسئلة:

1. ما هي أسباب سيطرة نابليون على السلطة في باريس؟
2. ما هي الحملات العسكرية التي قادها نابليون؟
3. ما هي الدروس المستنبطة من معاهدة لونفي 1801م؟

سادسًا: الواجب البيتي:

تحضير الدرس القادم (ص14-19)

المصادر:

1. الكتاب المدرسي.
2. التأريخ الأوروبي.

نموذج خطة يومية لتدريس طالبات المجموعة التجريبية في مادة التأريخ على وفق إستراتيجية باير

إعدادية القدس للبنات — المادة: التأريخ الأوربي

الصف والشعبة: الخامس الأدبي — الحديث والمعاصر

التأريخ 18/10/ 2012

الموضوع: نابليون بونابرت والإمبراطورية الفرنسية.

أولاً: الأهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أنْ:

1. تذكر سنة ولادة نابليون بونابرت.
2. توضح الحملات العسكرية التي قام بها نابليون بونابرت على ايطاليا.
3. تبين أحداث الانقلاب الذي حدث في حكومة الإدارة عام 1779.
4. توضح الدروس المستنبطة من معاهدة لون فيسي 1801م.
5. تميز بين الإصلاحات الداخلية والخارجية التي قامت في فرنسا في أثناء الثورة.
6. تحلل الاتفاقات التي توصل إليها نابليون بونابرت مع الكنيسة في تموز عام 1801م.
7. توضح رأيها في القانون المدني المشرع للفرنسيين عام 1804م.
8. توضح على خريطة أوروبا مواقع المعارك التي خاضها نابليون بونابرت.

ثانيًا: الوسائل التعليمية:

1. السبورة والطباشير الملون لتحديد العناوين البارزة في الموضوع وتدوين الملخص السبوري.
2. خريطة أوروبا السياسية.

ثالثًا: المقدمة أو التمهيد: (5 دقائق)

درسنا في الدرس السابق حكومة الإدارة والتي أنشأت بموجب دستور 1795م، وكانت تتألف من عدة أعضاء.

سؤال) اذكري عدد أعضاء حكومة الإدارة وأَنَّ التشريعية أقرت الدستور وأقامت مجلسين ما هما هذين المجلسين أَمّا موضوعنا لهذا اليوم هو نابليون بونابرت والإمبراطورية الفرنسية.

رابعًا: العرض: (30-40) دقيقة

يقوم المدرس بالتهيئة والتوجيه لإثارة اهتمام الطالبات من خلال التحدث عن شخصية نابليون بونابرت ودورها في فرنسا بشكل خاص، وكذلك تأثيرها على عموم أوروبا بشكل عام. بعد ذلك يقوم المدرس باستعراض الموضوع أعلاه وفق إستراتيجية باير وكما يأتي:

1. يقوم المدرس بتقديم مهارة التفكير الناقد من قبله أمام الطالبات المتمثلة بـ (التفسير، والاستنتاج، والاستنباط، والتقويم، والتعرف على الافتراضات) ويعمل الجميع بجهد ودراية وتركيز على البعض منها وبالذات (التفسير والاستنتاج) وتكتب على السبورة بعض ملامح شخصية نابليون بونابرت وسنة ولادته وما قام به في فرنسا من أعمال عسكرية، ويوضح جملة من أعمال نابليون بونابرت أمام الطالبات ويطلب منهنَّ استخدام مهارة التفكير الناقد مثل (الاستنتاج، والاستنباط، وتقويم الحجج).
2. يقوم المدرس في أثناء تنفيذ التجربة بتقسيم الطالبات على شكل مجاميع من أربع إلى ست طالبات ويعين لكل مجموعة رئيسًا أو ممثلاً لها وعادةً تكون من ذوي الإمكانات العالية وخصوصًا في الجوانب العلمية وإمكانياته في الإدارة ويتم بعد ذلك طرح الأسئلة ويكون دور المدرس هنا موجه ومرشد ومحاور في بعض الأحيان.

سؤال) ما تفسيركنَّ للأسباب التي جعلت نابليون بونابرت من أشهر قادة العسكريين في فرنسا في تلك المدة؟

أحد الطالبات تجيب على السؤال بأَنَّه قائد يمتلك قدرات عسكرية محنكة لا تتوفر في غير من القادة العسكريين.

المدرس: أحسنتِ.

سؤال) ماذا يوحي لكن من خلال قرائتكنَّ لسيرة نابليون بونابرت وحياته؟

الإجابة): تقوم ممثلة كل مجموعة بكتابة إجابة على السبورة وفي هذه الحالة سوف تكون أمام الطالبات عدد من الإجابات بقدر عدد المجاميع بعد ذلك يتيح المدرس الفرصة أمام الطالبات للتناقش والتباحث والتداول في الحلول المطروحة أمام الطالبات، وفي هذه الحالة يتم استخدام مهارة التفكير بأَنَّ نابليون هو شخصية تمتاز بمؤهلاء عسكرية وذكاء عالي وقدرة على المناورة.

سؤال) ما هي أهم أحداث الانقلاب الذي حدث في حكومة الإدارة عام 1799م؟

هنا تقوم ممثلة على مجموعة تسجل على السبورة إجابة عن السؤال ومن ثم تستخدم المناقشة بين مجاميع الطالبات الممثلات والمدرس للتوصل إلى الإجابة الصحيحة.

الإجابة:

1. أراد نابليون من الانقلاب الذي حدث في حكومة الإدارة أنْ يبرز مواهبه العسكرية والإدارية.
2. أراد نابليون التوسع باتجاه الشرق وخصوصًا مصر.

سؤال) ماذا نستنبط من دروس معركة مارنغو؟

الجواب) تقدم ممثلة كل مجموعة بكتابة إجابة على السبورة ومن ثم المناقشة بين المجموعات تحت إشراف المدرس للتوصل إلى إجابة؟

3. تطبيق المهارة:

يتم فيها مناقشة بين المدرس وبين ممثلات المجاميع وبين بعضهم البعض الآخر ثم دمج مهارات التفكير (تفسير، والاستنتاج، والاستنباط) من حيث أهمية ودور نابليون في فرنسا وفي أوروبا وتوضح ذلك من خلال الثورات التي حدثت في أوروبا. وتم ذلك خلال إشراف المدرس والمناقشات التي قدمنَّ الإجابة.

4. مراجعة مهارة التفكير:

هنا يقوم المدرس بإشعار المجاميع بضرورة التوضيح والتفكير بشكل معمق ومراجعة لما تم من مهارات ودمجها في موضوع الإمبراطورية الفرنسية وتوسعها في أوروبا.

5. التأمل فيما حصل:

المدرس يطلب من ممثلات مجاميع الطالبات كتابة تقرير مفصل عما دار في أذهانهنَّ لدمج مهارات التفكير حول حياة نابليون والإمبراطورية الفرنسية وكيف تم توسع تلك الإمبراطورية لتمثل كافة الأراضي الأوروبية وهنا تعطي كل ممثلة تقرير عن كيفية توسع نابليون وإقامة الإمبراطورية الفرنسية.

خامسًا: التقويم: (10دقائق)

هنا يقوم المدرس بتوجيه بعض الأسئلة إلى مجاميع الصف كافة بعد أنْ قادت النقاش ولخصت ما دار في أثناء المحاضرة وكيفية استخدام مهارة التفكير الناقد (التفكير، والاستدلال، والتطبيق، والتحليل) ومحاولة استخدامها داخل الصف يسأل المدرس بعض الأسئلة وهي:

سؤال) ما رأيكنَّ في القانون المدني المشرع عام 1804؟

سؤال آخر) حللي الاتفاقيات التي توصل إليها نابليون مع الكنيسة عام 1801م؟

سادسًا: الواجب البيتي:

أ. تحضير الدرس القادم من موضوع مقدمات الثورة والجمعية الوطنية من (ص14-19).

ب.يقوم المدرس بترشيح الكتب المتوافرة في المكتبة التي تخص موضوع الدرس القادم.

ملحق (9)

أسماء الخبراء والمحكمين

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	أ	ب	ج
1.	أ.د. أسماء كاظم فندي	طرائق تدريس	جامعة ديالى	*	*	*
2.	أ.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس	جامعة بغداد – ابن رشد	*	*	*
3.	أ.د. شاكر جاسم العبيدي	طرائق تدريس	جامعة بغداد	*	*	*
4.	أ.د. عبدالرزاق عبدالله زيدان	طرائق تدريس	جامعة ديالى	*	*	*
5.	أ.د. عدنان محمود عباس	إرشاد	جامعة ديالى	*	*	*
6.	أ.د. قصي مُحَمَّد السامرائي	طرائق تدريس	جامعة تكريت	*	*	*
7.	أ.د. مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس	جامعة ديالى	*	*	*
8.	أ.د. ثناء قاسم الحسو	طرائق تدريس	جامعة بغداد – ابن رشد	*	*	*
9.	أ.م.د. إحسان عليوي الدليمي	قياس وتقويم	جامعة بغداد–ابن الهيثم	*	*	*
10.	أ.م.د. خالد خليل العزاوي	طرائق تدريس	جامعة ديالى	*	*	*
11.	أ.م.د. رحيم علي صالح	طرائق تدريس	جامعة بغداد–ابن رشد	*	*	*
12.	أ.م.د. سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس	جامعة ديالى	*	*	*
13.	أ.م.د. ضياء عبدالله أَحمَد	طرائق تدريس	جامعة بغداد–ابن رشد	*	*	*
14.	أ.م.د. عدنان خلف التميمي	تأريخ	جامعة ديالى	*	*	*

أ. تمثل الأهداف السلوكية.

ب. يمثل الخطط التدريسية لمجموعتي البحث

ج. يمثل اختبار التفكير الناقد.

ملحق (10)

استمارة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية

بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – الماجستير

م/ استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اختبار التفكير الناقد

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يروم الباحث إجراء دراسة موسومة بـ (فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ)، وقد صاغ الباحث اختبارًا قبليًا لموضوعات كتاب مادة التأريخ الأوروبي الحديث والمعاصر، للصف الخامس الأدبي، ولأنكم من أهل الخبرة والدراية في هذا المجال يرجى تحديد صلاحية فقرات الاختبار من عدم صلاحيتها أو تعديلها أو إضافة ما ترونه مناسبًا إليها.

ولا يسع الباحث إلاَّ أَنْ يقدم الشكر والامتنان لقبولكم قراءة الأهداف.

الباحث

قيصر إسماعيل إبراهيم الزبيدي

ماجستير طرائق تدريس التأريخ

اختبار التفكير الناقد

عزيزتي الطالبة...

بين يديكِ هذا الاختبار الذي يضم بعض المواقف والفقرات التي صممت لتقيس بعض القدرات والمهارات للتفكير الناقد لديك وتكشف عن قابليتكِ في التحليل واستخدام المنطق، وهذه الفقرات موزعة على خمسة مجالات، راجين الإجابة عنها بدقة واهتمام وذلك خدمة للبحث العلمي وللتعرف على مستواكِ في هذا النوع من التفكير المهم في حياتنا العملية والاجتماعية.

أرجو ملاحظة التعليمات الآتية:

1. اقرئي التعليمات الخاصة بكل مجال من مجالات الاختبار الخمسة، وذلك المثال التوضيحي لطريقة الإجابة.
2. لا تضعي أية إشارة على أوراق هذا الاختبار، والإجابة تكون على ورقة الإجابة المرفقة بالاختبار.
3. إذا رغبت في تغيير إجابتك فتأكدِ انكِ محوت أجابتك السابقة تمامًا.
4. لا تقلبي هذه الصفحة قبل أنْ يطلب منك ذلك.

مع الشكر والتقدير

مدرس المادة

قصير إسماعيل إبراهيم

الاختبار الأول: الاستنتاج:

هو القدرة على استخلاص نتيجة من عدة بيانات أو مقدمات أو حقائق معينة وضعت أو لوحظت بصورة افتراضية، فحينما تقرئين من الشعر الوجداني يستخلص أَنَّها من أنواع الشعر ويتكون هذا الاختبار من عدة مواقف تتضمن كل عبارة لموقف على مجموعة من الحقائق والمعلومات والاستنتاجات التي توجد في المجلات والرسائل والكتب وغيرها، وما عليك إلاَّ أنْ تحددين صدق أو عدم صدق كل استنتاج وأن تضعي إجابتك في الورقة المرفقة وعلى ما يأتي:

1. ضعي علامة (✓) تحت الكلمة (الصحيحة) في ورقة الإجابة إذا كنت تعتقدين أَنَّ الاستنتاج صحيح أي أَنَّه يترتب منطقيًا على الحقائق والمعلومات الواردة في العبارة.
2. ضعي علامة (✓) تحت الكلمة (بيانات ناقصة) في ورقة الإجابة إذا وجدت أَنَّ المعلومات الواردة في العبارة لا تكفي للحكم على صحة الاستنتاج أو خطئه.
3. ضعي علامة (✓) تحت الكلمة (غير الصحيحة) في ورقة الإجابة إذا وجدت أَنَّ الاستنتاج خاطئ في ضوء المعلومات الواردة في العبارة أي أَنَّ الاستنتاج يناقض المعلومات المعطاة.

مثال: يُعَدُّ التأريخ الإسلامي واحدًا من الموضوعات التي تكشف التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها الدولة الإسلامية في مرحلة مهمة من تأريخ العالم.

الفقرات	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
إنَّ تأريخ الدولة الإسلامية يبدأ من هجرة النبي مُحَمَّدﷺ			
ليس لتأريخ الدولة الإسلامية أي اثر في كشف التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها الدولة الإسلامية			

الموقف الأول: لم تكن للثورة التي اندلعت في فرنسا في شهر تموز عام 1789م حدثًا فرنسيًا بحتًا وإنَّما حدثًا أوروبيًا وعالميًا نظرًا لما يميز تلك الثورة من مزايا عامة.

ت	الفقرات	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
.1	إنَّ الثورة الفرنسية جاءت بعدة مبادئ هي الحرية والإخاء والمساواة وهي ما نصت عليه مبادئ حقوق الإنسان			
.2	كان النظام السياسي لفرنسا يقوم على نظام الملكية المطلقة أي أَنَّ الملك مصدر السلطات ويستند في ذلك على قول الملك لويس الرابع عشر (الدولة أنا)			
.3	ليس للثورة الفرنسية أي أثر في التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها أوروبا			

الموقف الثاني: يُعَدُّ جان جاك روسو من أبرز الكتّاب الفرنسيين إثارة لعواطف الجماهير:

ت	الفقرات	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
.4	يُعَدُّ أحد الكتّاب المؤثرين في إحداث عصره والجيل الذي تلاه			
.5	يُعَدُّ أول من أباح الثورة والخروج على الحكومة			
.6	أول من قامَ بنظرية التعاقد الاجتماعي وألف كتابه (العقد الاجتماعي) الذي أصدره عام 1762م			

الموقف الثالث:

الوضع المالي قبيل الثورة الفرنسية ومدى تأثيره على المجتمع الفرنسي:

ت	الفقرات	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
.7	كان الوضع المالي لفرنسا عام 1788م أي قبل عام للثورة يعاني من عجز قدره (136) مليون ليرة أي ما يعادل (20%) من الميزانية العامة			
.8	من أسباب عجز ميزانية الدولة الفرنسية آنذاك سببه تسديد الديون			
.9	لم تجرِ أي محاولات في زمن الملك لويس السادس عشر لإصلاح الوضع المالي			

الاختبار الثاني: معرفة الافتراضات والمُسلمات:

الافتراض أو المسلمة هي نتيجة أو فكرة نثق بصحتها في ضوء عبارة معينة، فعندما يقول شخصٍ ما يأتي سأشتري منزل في الشهر المقبل، فإنَّه يسلم ويفترض بأَنَّه يمتلك القدرة المالية وأَنَّه سيحصل على النقود في الشهر المقبل وما شابه ذلك.

إنَّ الافتراضات أو المسلمات تكون مقبولة منطقيًا في ضوء العبارة أعلاه وفيما يأتي عدد من العبارات ويتيح كل عبارة عدة افتراضات مقترحة والمطلوب منك توضيح ما يأتي:

1. إذا كان الافتراض مسلمًا به في ضوء محتوى العبارة (أي إنك تجدين أَنَّ الافتراض وارد فيما جاء في العبارة وفي هذه الحالة المطلوب أنْ تضعي علامة (✓) تحت كلمة الافتراض (وارد) في المكان المناسب في ورقة الإجابة.
2. إذا كنت تعتقدين أَنَّ الافتراض غير مسلّم به في ضوء محتوى العبارة فضعي علامة (✓) تحت كلمة الافتراض (غير وارد في المكان المناسب في ورقة الإجابة.

مثال: انتشر الإسلام وحافظ على ديمومته وحيويته أمام أعتى الهجمات الصليبية

الفقرات	وارد	غير وارد
كان الإسلام دافعًا في انتشار العدل والمساواة		
لأَنَّ الإسلام هو دين العدل		
كثرة المسلمين في بقاع العالم		

الموقف الأول: مدينة مكة أهم مدن شبه الجزيرة العربية، امتازت بمكانتها المقدسة ولهذه المدينة ميزة دينية واقتصادية:

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
.10	اعتماد سكان مكة على بيع السلع للحجيج		
.11	تنوع السلع التجارية سمة بارزة لمدينة مكة		
.12	تمتاز مدينة مكة بالمكانة الدينية لعموم المسلمين		

الموقف الثاني: في اختبار لمادة التأريخ تمكن الطالب مهند من الإجابة عن جميع الأسئلة وحصل على المرتبة الأولى بين أقرانه:

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
.13	أسئلة الاختبار كانت سهلة		
.14	مهند طالب جيد		
.15	الطلاب الآخرون لم يكونوا بمستوى جيد		

الموقف الثالث: إِنَّ من أسباب نجاح نابليون بونابرت هو:

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
.16	للانتصارات التي حققها نابليون في الحروب التي خاضها		
.17	للقدرة العسكرية التي كان يتمتع بها نابليون بونابرت		
.18	الإصلاحات الداخلية التي قام بها نابليون بونابرت		

الاختبار الثالث: الاستنباط:

إنَّ كل موقف من مواقف الاختبار يتكون من عبارتين (مقدمتين) يتبعها نتائج مقترحة (استدلالات) وعليك أنْ تعدي عبارتين صحيحتين وصادقتين تمامًا بدون استثناء حتى لو كانت إحداهما أو كلاهما مخالف لرأيكِ أقرأي النتيجة الأولى التي تلي العبارتين وإذا كنتِ تعتقدين أَنَّها تترتب بالضرورة على العبارتين فضعي علامة (✓) في المكان المناسب من ورقة الإجابة، أي تحت النتيجة تترتب على المتقدمين.

إذا كنتِ تعتقدين أَنَّه ليس بالضرورة أنْ تكون النتيجة مرتبة على العبارتين فضعي علامة (✓) في المكان المناسب من ورقة الإجابة تحت (النتيجة غير مرتبة) حتى لو اعتقدت أَنَّها صادقة، علمًا أَنَّ النتائج قد تكون صحيحة أو مرتبة أو غير مرتبة.

أقرئي كل نتيجة وأحكمي عليها في حد ذاتها ولا تدعي تحيزاتك تؤثر في حكمكِ أي ركزي على العبارات وأحكمي على كل نتيجة على أساس أَنَّها ترتب بالضرورة على المقدمتين.

مثال: كل مدرسي الجغرافية متميزين علمًا إلاَّ أَنَّ بعضهم لا يستعمل الوسائل الحديثة في التدريس:

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
غالبية مدرسي الجغرافية لا يستعملون الوسائل الحديثة في التدريس إلاَّ أَنَّهم متميزون		
كل مدرسي الجغرافية لا يستعملون الوسائل الحديثة في التدريس		
جميع مدرسي الجغرافية الذين لا يستعملون الوسائل الحديثة في التدريس غير متميزون		

الموقف الأول: الأمم التي تمتلك حضارة كلها تكون أممًا عريقة، أمريكا لا تمتلك مقومات الحضارة لذا:

ت	الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
.19	العراقة بعيدة عن أمريكا		
.20	الأمم والشعوب كلها ذات عراقة		
.21	عدد من الدول لا تمتلك حضارة ولكنها عريقة		

الموقف الثاني: من مقومات الشعوب القوية وجود اقتصاد قوي لذلك:

ت	الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
.22	الشعوب العربية شعوب قوية		
.23	كل دول العالم التي لها اقتصاد قوي تكون قوية		
.24	عدد من الشعوب ليس لها اقتصاد قوي إلاَّ أنَّها شعوب قوية		

الموقف الثالث: البلدان الزراعية التي تستخدم الأسمدة الكيمياوية جميعها تتقدم في الإنتاج الزراعي الأردن تستخدم الأسمدة الكيمياوية، وعلى هذا:

ت	الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
.25	الأردن تتقدم في الإنتاج الزراعي		
.26	عدد من البلدان تستخدم الأسمدة الكيمياوية ولكنها لا تتقدم في المجال الزراعي		
.27	البلدان المتأخرة زراعيًا جميعها لا تستخدم الأسمدة الكيمياوية		

الاختبار الرابع: التفسير:

هو عملية فحص الوقائع بدقة كبيرة، ويتكون الاختبار من عدة مواقف ويتكون كل موقف من فقرة تتبعها نتائج عدة مقترحة، وحتى يتحقق الهدف من الاختبار افترضي كل ما هو وارد في الفقرة صادق وكل ما هو مطلوب منك أنْ تحكمي على تفسير مقترح فيما إذا كان يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة (1) فإذا كنتِ تعتقدين أَنَّ التفسير المقترح يترتب على المقترحات الواردة في الفقرة بدرجة معقولة أنْ تضعي (✓) تحت كلمة (التفسير الصحيح).

إذا كنتِ تعتقدين أَنَّ التفسير المقترح لا يترتب على البيانات الواردة في الفقرة فمن الصحيح أنْ تضعي علامة (✓) تحت كلمة (التفسير غير الصحيح).

مثال: إنَّ الدعوة لتوحيد السياسات النقدية تشكل أولويات تحقيق الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية للدول وذلك نتيجة ما أثبتتهُ الظروف الراهنة

الفقرات	صحيح	غير صحيح
أصبح العالم أكثر تعقيدًا لعدم توحيد السياسات النقدية		
على الرغم من التطور والتقدم في المجالات كافة إلاَّ أَنَّه لم يتحقق التقدم الاقتصادي بشكل مميز		
على العالم أنْ يقوم بتوحيد السياسات النقدية		

الموقف الأول: إنَّ عمل رجال الأمن يقابل قديمًا (العسس) وهي منصب أمني يقتصر على إنصاف الناس ومحاربة ظاهرة السرقة والجريمة:

ت	الفقرات	صحيح	غير صحيح
.28	الإشراف على حماية المواطنين هي وظيفة (العسس)		
.29	إنَّ عمل رجال الأمن الآن هو امتداد لعمل العسس		
.30	يقتصر عمل العسس على محاسبة المجرمين والمقصرين		

الموقف الثاني: تشير بعض الإحصائيات إلى أَنَّ نسبة المدخنين بين مدارس الذكور بلغت (85%) في حين بلغت لدى مدارس الإناث (10%):

ت	الفقرات	صحيح	غير صحيح
.31	الهيئات التدريسية في مدارس الإناث أكثر تشددًا		
.32	الطالبات أكثر اهتمامًا بالجانب الصحي من الذكور		
.33	البيئة الذكورية تختلف عن البيئة التي تعيش فيها الإناث		

الموقف الثالث:الحسن بن الهيثم عالم عربي اشتهر بعلم البصريات:

ت	الفقرات	صحيح	غير صحيح
.34	العلماء العرب تقدموا في علوم عدة		
.35	ترجمت العديد من كتب العرب إلى لغات أُخرى لغرض الإفادة منها		
.36	لم تكن للمؤلفات العربية تأثير على علماء الغرب		

الاختبار الخامس: تقويم الحجج:

عند مشاركتكِ في عدد من المناقشات لبعض القضايا المثيرة للخلاف والجدل يفترض بكِ أنْ تكوني قادرة على التمييز بين الحجج الضعيفة والحجج القوية المتصلة بموضوع النقاش والقدرة على الحكم على قوة أو ضعف الحجة على أساسين الأول على أنْ تكون الحجة متصلة اتصالاً مباشرًا بالسؤال المطروح، والثاني أهمية الحجة ووزنها، فالحجة القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال وقد تكون ضعيفة، أَمّا غير متصلة بصورة مباشرة بالسؤال وإنْ كانت لها أهمية كبيرة أو تكون ضعيفة الأهمية ولكنها متصلة بجوانب ثانوية من السؤال، إنَّ في هذا الاختبار تجدين عدد من الأسئلة يتبع كلاً منها حججٌ ثلاث عليكِ أنْ تُعديها صادقة ومشكلتكِ هي:

1. أَنْ تحددي ما إذا كانت الحجة ضعيفة أو قوية وطريقة الإجابة بوضع علامة (✓) في المكان الذي يقع تحت كلمة (قوية) إذا وجدتيها هناك.
2. ضعي علامة (✓) في المكان الذي يقع تحت كلمة (ضعيفة) إذا وجديتها هناك.
3. وعليكِ تدوين الإجابات في ورقة الإجابة وأمام كل حجة وعند تقويمك للحجة أحكمي عليها في حد ذاتها.

مثال: هل بدأت الرأسمالية في أوروبا في القرن الخامس عشر مع بداية حركة النهضة الأوروبية.

الفقرات	قوية	ضعيفة
نعم/ لقد حدثت تطورات واسعة في أوروبا بعد الثورة الصناعية		
لا/ لم تتجه أنظار الدول الأوروبية إلى الرأسمالية		
لا/ لقد أرادت الدول الأوروبية تطوير النظام الرأسمالي وذلك من خلال استعمار عدة بلدان واستثمار ثرواتها		

الموقف الأول: هل تعتقدين بأَنَّ من الممكن حوار الأديان:

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
.37	نعم/ بسبب التطور الإيديولوجي		
.38	لا/ لأنَّ التطرف يسود بعض المجتمعات		
.39	لا/ ولكن لابد من قبول الأمر الواقع الآن		

الموقف الثاني: هل يمكن الوثوق بكتابات جميع الرواة التاريخيين:

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
.40	نعم/ لأنَّهم رواة تأريخيون		
.41	لا يعد جميعهم رواة عِظامًا		
.42	نعم/ لأنَّ معظمهم يميز بين الروايات الضعيفة والقوية		

الموقف الثالث: هل تعتقد أَنَّ عمل المرأة في ميدان القضاء أفضل من الميادين الأخرى:

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
.43	نعم/ تستطيع العمل في الميادين الأخرى		
.44	لا/ لا توجد مهنة تناسب المرأة سوى ربة بيت		
.45	لا/ لأَنَّها لم تثبت كفاءتها في ميدان القضاء		

ملحق (11)

معاملات صعوبة وقوة تمييز فقرات اختبار التفكير الناقد

ت	معامل الصعوبة	قوة التمييز	ت	معامل الصعوبة	قوة التمييز
1	0.45	0.46	24	0.45	0.37
2	0.56	0.33	25	0.57	0.47
3	0.34	0.35	26	0.39	0.46
4	0.39	0.46	27	0.54	0.47
5	0.44	0.47	28	0.46	0.46
6	0.65	0.46	29	0.33	0.46
7	0.47	0.33	30	0.35	0.65
8	0.55	0.35	31	0.46	0.47
9	0.45	0.46	32	0.47	0.55
10	0.58	0.47	33	0.56	0.45
11	0.67	0.39	34	0.44	0.58
12	0.50	0.54	35	0.65	0.67
13	0.47	0.37	36	0.47	0.45
14	0.45	0.47	37	0.55	0.37
15	0.57	0.46	38	0.45	0.47
16	0.39	0.47	39	0.58	0.46
17	0.54	0.46	40	0.67	0.47
18	0.36	0.57	41	0.57	0.46
19	0.37	0.58	42	0.45	0.33
20	0.47	0.45	43	0.43	0.35
21	0.46	0.45	44	0.49	0.46
22	0.47	0.57	45	0.53	0.47
23	0.46	0.39			

ملحق (12)

درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي

ت	التجريبية	ت	الضابطة
1	31.00	1	24.00
2	37.00	2	26.00
3	30.00	3	24.00
4	38.00	4	25.00
5	34.00	5	24.00
6	40.00	6	27.00
7	30.00	7	24.00
8	37.00	8	24.00
9	32.00	9	25.00
10	42.00	10	26.00
11	34.00	11	26.00
12	44.00	12	25.00
13	34.00	13	25.00
14	43.00	14	26.00
15	45.00	15	26.00
16	36.00	16	25.00
17	31.00	17	24.00
18	47.00	18	25.00
19	33.00	19	27.00
20	46.00	20	25.00
21	36.00	21	26.00
22	38.00	22	35.00
23	47.00	23	29.00
24	39.00	24	30.00
25	44.00	25	33.00
26	37.00	26	30.00
27	45.00	27	29.00
28	44.00	28	30.00
29	39.00	29	29.00
30	44.00	30	33.00
31	38.00	31	32.00
32	47.00	32	30.00
المجموع	1242.00	المجموع	869.00

ملحق (13)

درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي للتفكير الناقد

ت	القبلي	ت	البعدي
1	25.00	1	31.00
2	23.00	2	37.00
3	26.00	3	30.00
4	25.00	4	38.00
5	26.00	5	34.00
6	24.00	6	40.00
7	28.00	7	30.00
8	24.00	8	37.00
9	26.00	9	32.00
10	26.00	10	42.00
11	25.00	11	34.00
12	24.00	12	44.00
13	27.00	13	34.00
14	28.00	14	43.00
15	25.00	15	45.00
16	26.00	16	36.00
17	27.00	17	31.00
18	17.00	18	47.00
19	29.00	19	33.00
20	19.00	20	46.00
21	24.00	21	36.00
22	27.00	22	38.00
23	26.00	23	47.00
24	22.00	24	39.00
25	24.00	25	44.00
26	25.00	26	37.00
27	29.00	27	45.00
28	18.00	28	44.00
29	21.00	29	39.00
30	17.00	30	44.00
31	17.00	31	38.00
32	20.00	32	47.00
المجموع	770.00	المجموع	1242.00

ملحق (14)

الأهداف العامة لتدريس مادة التأريخ الأوروبي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي

1. أَنَّه خير وسيلة للثقافة العامة.
2. الإيمان بتنمية التطور والتغير الاجتماعي وتعويد الطلاب على عدم الخوف من التغييرات.
3. إنَّ التأريخ سجل الخبرات والتجارب.
4. إنَّ دراسة التأريخ تساعد على فهم وتفسير الحاضر.
5. التأريخ عامل في تنمية الروح الوطنية البناءة وتنمية الاعتزاز بالوطن والولاء للأمة.
6. إنَّ التاريخ يساعد على تعلم طريقة البحث.
7. إنَّ التاريخ يشير إلى الاتجاهات المستقبلية في حياة الأمة.
8. إنَّ التاريخ عامل من عوامل التربية الخلقية.
9. يساعد التاريخ على خلق جيل مؤمن بالله وبأهمية القيم الروحية والإنسانية.

(جمهورية العراق، وزارة التربية، 1991)

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
Diyala University
College of Education for Human Sciences
Department of Educational and Psychological Sciences
Graduate / Masters

Effectiveness of Bayer's strategy in the development of thinking Critic's middle school students In history

Introduction to
College of Education Council for the Humanities - University of Diyala, which is part of the Master's degree requirements In Education (methods of teaching history)

By the student
Caesar Ismail Ibrahim al-Zubaidi

Supervision
Assistant Professor Dr.
Khaled Jamal Hamdi Al-Dulaimi

2013A.D 1435A.H

Abstract

Current research aims to identify (the effectiveness of Bayer's strategy in the development of critical thinking among middle school students in history), and to achieve the goal of research development researcher the following Zero value hypotheses:

1. No statistically significant difference at the level (0.05) between the average test scores of critical thinking for students of the experimental group who studied modern European history Bayer strategy, and between the average scores of the control group students who studied the same material in the traditional way.
2. No statistically significant difference at the level (0.05) between the average post-test scores for the experimental and control groups.

Current search limited to:

1. Day preparatory schools affiliated to spend Baquba center.
2. A sample of fifth-grade students in a school literary day of the General Directorate for Educational Diyala.
3. The first semester of the academic year (2011-2012 AD).
4. The first three chapters of the book (modern European history) to be taught by the Ministry of Education and for literary fifth grade for the academic year (2011-2012)_
5. Supports the teaching of the experimental group Bayer strategy.

Took the experimental design researcher The partial control research design.

Consisted of the research community from all junior high school, which includes the fifth grade literary Girls of the Directorate of Education Diyala study morning, and chose researcher intentionally spend Baquba, and by drawing random chose preparatory Jerusalem for girls, were randomly selected Division (b) to represent the experimental group, and the Division (a) to represent the control group, and reached the research sample (64) students and by (32) students in the experimental group and 32 students in the control group, and made them equal in the variables (degrees the previous year, and chronological age, and educational attainment of the parents, and intelligence.

He studied researcher Group Search himself in the duration of the experiment, which lasted 14 weeks, and used the test Altaúa (t.test), and chi square, and Pearson correlation coefficient, and the equation of Spearman - Brown as a means of statistical data processing research, showed the search results on the existence of teams with a statistically significant at the level of (0.05) for the experimental group who studied modern European history material using Bayer's strategy in the development of critical thinking on the control group, who studied the same material in the traditional way.
In light of the results, the researcher concluded:

1. Outweigh the experimental group that studied the way Bayer's strategy on the control group adopted the usual way in the development of critical thinking.
2. Superiority of the experimental group Bayer strategy in the post-test for critical thinking on the same group in the pre-test.
3. Than the control group in the post-test for critical thinking on the same group in the pre-test

In the light of the results of the researcher recommended several recommendations, including:

1. Emphasis on Bayer's strategy in teaching history; because of their importance in the development of critical thinking.
2. Emphasis on Bayer's strategy; they might contribute to raising the scientific level and the degree of absorption of the students.
3. Provide school libraries with books that illustrate modern

Bayer's strategy and new strategies.
The researcher suggested several proposals including:

1. Conducting similar studies on other phases of the study.
2. Conduct studies that measure the effectiveness of Bayer's strategy in other variables Kalatjahat to about history and retention of information or in the development of deductive thinking.
3. Conduct similar studies to compare the effectiveness of the strategy in the modalities and other teaching methods.