اثر استخدام ثلاثة مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية في بغداد

أطروحة

تـقـدم بـهـا

إلى

مجلس كلية التربية / ابن رشد في جامعة بغداد
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في
(طرائق تدريس الجغرافية)

الطالب

جميل رشيد تهوم الغزالي

بـإشـراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

حذام عثمان يوسف

١٤٢٥ هـ ٢٠٠٤ م

بسم الله الرحمن الرحيم

((يُنْبِتُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ))

صدق الله العظيم

(النحل: ١١)

الإهداء

إلى

-اللّذين ربياني صغيراً
ورعياني كبيراً
وتملكا شغاف قلبي

والديَّ الحبيبان ...أطال الله في عمريهما

- اخوتي جميعا

سندي في هذه الحياة

اهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع
الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد بأن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (اثر استخدام ثلاثة مستويات للأسئلة في التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية) التي قدمها الطالب جميل رشيد تهوم الغزالي ، قد جرى تحت إشرافي في جامعة بغداد - كلية التربية / ابن رشد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في (طرائق تدريس الجغرافية) .

الاستاذ المساعد الدكتورة

حذام عثمان يوسف

(المشرف)

/ / ٢٠٠٤

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الاطروحة للمناقشة .

الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن نعمة الموسوي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
/ / ٢٠٠٤

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
إقرار المشرف	أ
الإهداء	ب
شكر وامتنان	ج
ملخص الأطروحة	د-ي
ثبت المحتويات	ك
ثبت الجداول	م
ثبت الملاحق	س
الفصل الأول – التعريف بالبحث –	١-٣١
مشكلة البحث	٢
أهمية البحث	٤
هدف البحث	٢١
فرضيات البحث	٢١
حدود البحث	٢٣
تحديد المصطلحات	٢٤
الفصل الثاني ـ الخلفية النظرية –	٣٢-٨٤
الأسئلة	٣٣
التفكير الناقد	٤٠
الفصل الثالث ـ دراسات سابقة –	٨٥-١١١
اولا : دراسات عربية	٨٧
ثانيا : دراسات اجنبية	٩٩
مؤشرات من الدراسات السابقة	١٠٩
جوانب الافادة من الدراسات السابقة	١١١

الفصل الرابع –منهجية البحث وإجراءاته–	١١٢-١٤٤
اولا : التصميم التجريبي	١١٤
ثانيا : مجتمع البحث وعينته	١١٥
ثالثا : التكافؤ بين افراد العينة	١١٨
رابعا : ضبط المتغيرات الدخيلة	١٢٧
خامسا : تحديد المادة العلمية	١٣٠
سادسا : صياغة الأهداف السلوكية	١٣٠
سابعا : الخطط التدريسية	١٣٢
ثامنا : أداة البحث	١٣٣
تاسعا : اجراءات تطبيق التجربة	١٤٠
عاشرا : الوسائل الإحصائية	١٤١
الفصل الخامس – عرض النتائج وتفسيرها –	١٤٥-١٥١
عرض النتائج	١٤٦
تفسير النتائج	١٥٠
الفصل السادس – استنتاجات البحث وتوصياته ومقترحاته –	١٥٢-١٥٥
الاستنتاجات	١٥٣
التوصيات	١٥٤
المقترحات	١٥٥
المصادر	١٥٦
المصادر العربية	١٥٧
المصادر الأجنبية	١٦٧
الملاحق	١٧٠
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	1-

ثبت الجداول

تسلسل الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مهارات التفكير الناقد	٤٨
٢	مهارات التفكير الناقد عند بلوم	٥٠
٣	نماذج من الاسئلة	٥١
٤	اختبارات في التفكير الناقد	٦٥
٥	عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعده	١١٧
٦	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث	١١٩
٧	نتائج تحليل التباين لاعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث	١٢٠
٨	تكرارات التحصيل الدراسي لاباء طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة	١٢١
٩	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقيمة كاي(المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة	١٢٢
١٠	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة الجغرافية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٢	١٢٣
١١	نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة الجغرافية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٢	١٢٣
١٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية	١٢٤
١٣	نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية لطالبات مجموعات البحث الثلاث	١٢٤

١٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد	١٢٥
١٥	نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد لطالبات مجموعات البحث الثلاث	١٢٦
١٦	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات اختبار الذكاء	١٢٧
١٧	نتائج تحليل التباين لدرجات اختبار الذكاء لطالبات مجموعات البحث الثلاث	١٢٧
١٨	توزيع دروس مادة الجغرافية على طالبات مجموعتي البحث	١٢٩
١٩	عدد مواقف الاختبار وفقراته قبل عرضها على الخبراء وبعده	١٣٥
٢٠	معاملات صعوبة فقرات اختبار التفكير الناقد	١٣٧
٢١	معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الناقد	١٣٩
٢٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي	١٤٦
٢٣	نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد	١٤٧
٢٤	قيم شيفيه الحرجة والمحسوبة	١٤٧
٢٥	نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي	١٤٩
٢٦	نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي	١٤٩
٢٧	نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي	١٥٠

ثبت الملاحق

تسلسل الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة	١٧١
٢	اعمار طالبات المجموعات الثلاث محسوبة بالاشهر	١٧٢
٣	درجات طالبات مجموعات البحث النهائية في مادة الجغرافية للعام الدراسي السابق	١٧٣
٤	درجات طالبات مجموعات البحث النهائية في الاختبار القبلي لمادة الجغرافية	١٧٤
٥	درجات طالبات مجموعات البحث في الاختبار القبلي للتفكير الناقد	١٧٥
٦	درجات طالبات مجموعات البحث في اختبار الذكاء	١٧٦
٧	اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في اجراءات البحث ومتطلباته	١٧٧
٨	الأهداف السلوكية	١٧٨
٩	الخطط التدريسية	١٨٣
١٠	اختبار التفكير الناقد	٢٢٩
١١	درجات طالبات مجموعات البحث في اختبار التفكير الناقد البعدي	٢٥٠

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين الرسول الامين محمد بن عبد الله ، وعلى اله الطيبين الطاهرين ، وصحبه الغر الميامين ، والتابعين باحسان الى يوم الدين .

وبعد حمد الله وشكره ، اتوجه بالشكر والامتنان الى الأستاذ المساعد الدكتورة حذام عثمان يوسف لما بذلته من جهود كان لها الاثر في اخراج هذه الاطروحة ، فقد كانت موجهة ومشرفة واختا جادت عليَّ بفضلها الاخوي وجهدها العلمي .

وشكري الى لجنة السمنار المؤلفة من : الاستاذ الدكتورة نعيمة عبد اللطيف السامرائي ، والاستاذ المساعد الدكتور قصي محمد لطيف السامرائي ، والدكتورة ثناء قاسم يحيى الحسو فقد كانت لارائهم السديدة الدور الاول في بلورة فكرة البحث وانضاجها .

وشكري وامتناني الى الاستاذ الدكتور عبد الله الموسوي ، والدكتور مقداد اسماعيل الدباغ ، والاستاذ الدكتور فاخر جبر مطر .

وشكري الكثير الى الدكتور سعد علي زاير الاخ الذي لم يبخل علي بالمشورة العلمية والاحصائية ، وكذلك الى الدكتور رحيم علي صالح ، والدكتور ضياء عبد الله احمد ، جزاهم الله عني خير جزاء المحسنين .

وشكري الى الذين عاونوني جميعا ، سواء ا كان ذلك بتوفير المصادر ام التشجيع .

الباحث

اثر استخدام ثلاثة مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية في بغداد

ملخص أطروحة

تـقـدم بـهـا

إلى

مجلس كلية التربية / ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في

(طرائق تدريس المواد الاجتماعية / الجغرافية)

الطالب

جميل رشيد تهوم الغزالي

بـإشـراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

حذام عثمان يوسف

١٤٢٥ هـ **٢٠٠٤ م**

ه

يكاد الكثير من التربويين يتفقون على أن هناك قصورا في عملية التعليم والبرامج التربوية التي أدت الى تدني القدرات العقلية التفكيرية لدى الطلبة ، الأمر الذي دفع البعض منهم أن يصرح بأن طلبتنا لا يحسنون استخدام عقولهم في التفكير .

والى إعادة النظر في إصلاح التعليم بصورة جذرية تعد أمراً واجباً، لأنها مشكلة ملحة تستحق الاهتمام بها والالتفات إليها بجدية ، لذلك فقد أنشئت مؤسسات تربط بوسائل التعليم هدفها تنمية التفكير وتطويره لدى الطلبة ، وتجد، مسألة واضحة الأثر على المجتمع سواء في تسييره إلى التقدم والتفوق أم في حفظ التوافق الاجتماعي وضمانه بين افراده .

ولذلك فقد أخذ العلماء و المفكرون والفلاسفة يهتمون كثيرا بموضوع التفكير منذ قديم الزمان ، وقاموا بدراسة مستوياته المختلفة دراسة كافية ووافية حتى عدوا تنمية التفكير هدفا أساسيا للتربية وأحد الركائز الأساسية في الأنظمة التربوية والبرامج التعليمية المتنوعة .

لذا فأن ضرورة الاهتمام والنهوض في تنمية أنماط التفكير السليمة أصبحت مهمة التربية الحديثة التي يجب أن تنهض بدورها ، وتعويد الطلبة عليها والتي من أهمها التفكير الناقد ،وتنمية المنهج العلمي في تفكيرهم .

ولذلك فإن مدة الانتقال من عصر الصناعة إلى عصر المعلومات هي ميزة ذات سمة تفكيرية ناقدة جديدة تميزت بها ولهذا فإن التفكير الناقد اصبح ليس خيارا تربويا وإنما هو ضرورة ملحة لأي مجتمع نامٍ يطلب النهوض الحضاري ، لأن هدف العملية التربوية لم يقتصر على توصيل المعلومات والمعارف وتلقينها بل تعداها إلى الاهتمام بشخصية المتعلم وتنمية قدراته العقلية وأنماط تفكيره الناقد .

ونتيجة لذلك فقد اتجهت البحوث والدراسات إلى معرفة مستويات الأسئلة المناسبة وأساليبها يكون فيها تفاعل الطلبة ايجابيا وبخاصة في حقل الدراسات الاجتماعية وبالذات مادة الجغرافية التي هي مادة أساسية حيوية هادفة ومؤثرة في تنمية قدرات الطلبة واتجاهاتهم نحو مهارات التفكير الناقد وذلك بتوجيه الطلبة وإرشادهم نحو مشكلات مجتمعهم ودراستها بأسلوب علمي يقوم على النقد والتمحيص وتقصي الحقائق واستكشافها .

لذا فقد القيت على مدرس المواد الاجتماعية وخصوصا مدرس الجغرافية مسؤولية كبيرة في تحقيق ذلك الهدف .

والمتتبع للبحوث والدراسات التي تهدف إلى معرفة أثر ثلاث مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد يجد قصورا كبيرا وبارزا بصورة جلية ومن خلال إطلاع الباحث على الأدبيات التربوية والتعليمية وعلى طرائقها وأساليبها المتنوعة التي نادرا ما يلجأ بعض المدرسون وهم قلة إلى استخدام أساليب تدريسية مختلفة ومتعددة ، إلا أنها لا تعمل على تنمية قدرات الطلبة على تنمية التفكير الناقد ، لذا فقد بدأ الشعور بهذه المشكلة .

وهذه الاطروحة محاولة تجريبية أولية ، قد تسهم في إيجاد حلول لهذه المشكلة التعليمية وذلك بالتعرف على مستويات الأسئلة لتطوير مهارات عملية وعقلية في بناء الشخصية المستقلة ، ومنها اكتساب مهارات التفكير المنظم الهادف الناقد ، وذلك لغرض استكشاف مدى امكانية تطبيقها في معاهد اعداد المعلمات و المعلمين كي تسهم في مساعدة الطلبة بالتغلب على ما يعانونه من تدني في امكانية فهم وتنمية مهارات التفكير الناقد .

هدفت الدراسة إلى معرفة إثر استخدام ثلاثة مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية .

ولتحقيق هدف الدراسة وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :

١. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن بمستوى الأسئلة التحليلية وبين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن بمستوى الأسئلة التركيبية في تنمية التفكير الناقد .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة الأولى اللائي درسن بمستوى الأسئلة التحليلية وبين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي درسن بمستوى الأسئلة التقويمية في تنمية التفكير الناقد .

٣. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات درجات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن بمستوى الأسئلة التركيبية وبين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي درسن بمستوى الأسئلة التقويمية في تنمية التفكير الناقد .

٤. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى في الاختبار القبلي ، ودرجاتهن في الاختبار البعدي.

٥. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار القبلي ، ودرجاتهن في الاختبار البعدي.

٦. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار القبلي ، ودرجاتهن في الاختبار البعدي.

اختار الباحث تصميما تجريبيا لبحثه من نوع التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي المحكم وذلك لوجود ثلاثة متغيرات مستقلة تمثلت بمستويات الأسئلة التحليلية و التركيبية والتقويمية ، ومتغير تابع تتمثل في تنمية التفكير الناقد فأصبح هناك ثلاث مجموعات تجريبية .

وقد حدد الباحث معهد إعداد المعلمات الرصافة الأولى مكانا لأجراء التجربة وكان يضم سبع شعب للصف الثالث أختير ثلاثا منها بالطريقة العشوائية ، ووزعت بالطريقة العشوائية أيضا على مجموعات الثلاثة وعلى النحو التالي :

-المجموعة التجريبية الأولى درست بمستوى الأسئلة التحليلية

-المجموعة التجريبية الثانية درست بمستوى الأسئلة التركيبية

-المجموعة التجريبية الثالثة درست بمستوى الأسئلة التقويمية

تكونت عينة البحث من (٩٠) طالبة بواقع (٢٧) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى و (٣٣) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية و(٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية الثالثة .

وقد تم مكافئة المجموعات مع بعضها البعض بالمتغيرات الآتية وهي الدرجة النهائية في مادة الجغرافية في الصف الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢ /٢٠٠٣ والعمر الزمني ،والمستوى التعليمي للوالدين ، فضلا عن التكافؤ بمتغير الذكاء ، وظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين هذه المجموعات في هذه المتغيرات .

وقد قام الباحث ببناء اختبار للتفكير الناقد واستخرج صدق الاختبار والقوة التمييزية ومعامل الصعوبة ثم استخرج ثبات الاختيار بطريقة اعادة الاختبار (test retest)على عينة من طالبات الصف الثالث كعينة استطلاعية ، وقد طبق الاختيار قبليا وبعديا على عينة البحث ،وقام الباحث بتدريس المجموعات الثلاث بنفسه وباشراف الخبراء المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس في قسم العلوم التربوية والنفسية وقسم الجغرافية .

وبعد انتهاء التجربة التي استغرقت الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢ /٢٠٠٣

حلل الباحث النتائج التي توصل إليها باستخدام تحليل التباين والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وطريقة شيفيه .

فوجد ما يأتي :

١- الفرضية الأولى : وجود فرق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام مستوى الأسئلة التحليلية ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام مستوى الأسئلة التركيبية ولصالح مجموعة الأسئلة التحليلية ، وبذلك رفضت الفرضية الأولى .

٢- الفرضية الثانية : عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام مستوى الأسئلة التركيبية ودرجات المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام مستوى الأسئلة التقويمية ، وبذلك قبلت الفرضية الثانية .

٣- الفرضية الثالثة : عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام مستوى الاسئلة التحليلية ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة ، وبذاك قبلت الفرضية الثالثة .

٤- الفرضيات الصفرية الرابعة والخامسة والسادسة : ظهرت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي ودرجاتهن في الاختبار البعدي ، ولمصلحة الاختبار البعدي .

وقد بينت الدراسة أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها مستويات الأسئلة الثلاثة والكيفية التي تم بها التطبيق ومدى امكانية الاستفادة منها في المدارس والمعاهد .

كما وتضمنت الدراسة بعض المقترحات التي يأمل منها أن تسهم في تبني تطبيق واستخدام ثلاثة مستويات للأسئلة لما يتوقع لها من نتائج ايجابية في تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطالبات الأمر الذي يعود على المجتمع بكفاءة بشرية قادرة على الأسهام بشكل فاعل ومؤثر في دفع عجلة التقدم والرقي وبناء على ذلك يوصي الباحث بالآتي :

١- التاكيد على استخدام مستويات الاسئلة المختلفة ولا سيما العليا منها عند تدريس مادة الجغرافية لما في ذلك من اثر في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة .

٢- التاكيد على الاكثار من الاسئلة التي تقع في مستويي التحليل والتركيب لان لذلك اثر في تنمية مهارات التفكير الناقد .

واقترح عدة مقترحات منها :

١- اجراء دراسة ماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية اخرى .

٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلاب .

٣- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية اخرى .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

ان اغلب المناهج الدراسية ومنها المواد الاجتماعية ، وبخاصة الجغرافية تقتصر في اثناء عملية تدريسها بصورة اساسية على عملية حفظ المعلومات وتلقينها ، اكثر من اهتمامها بانواع التفكير وتنميته لدى الطلبة ، وتحديدا منها التفكير الناقد .

وان الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس الجغرافية وشيوع استخدامها ، في اغلب مدارس العراق لا تعمل على مساعدة الطلبة وعلى تنمية مهاراتهم العقلية وبشكل خاص مهارات التفكير الناقد ولكنها تعينهم في استرجاع المعلومات وتذكرها فقط ، الامر الذي يبرز عملية التناقض مع المسلمات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة تنمية مهارات الطلبة التفكيرية ، ونتيجة لاطلاع الباحث على الادبيات التربوية والمناهج الدراسية وبخاصة الجغرافية منها ، تبلورات لديه رؤية ومعرفة واضحة بالطرائق والاساليب التدريسية التي يتبعها المدرس في تدريس طلبته ، وبان اغلب الاسئلة التي يوجهها لا تثير التفكير لديهم حيث ان اكثرها ان لم تكن اغلبها اسئلة تذكرية ، ولأن القلة القليلة من المدرسون، في المدارس وتحديدا في حقل المواد الاجتماعية ، وبشكل خاص مادة الجغرافية يسألون طلبتهم اسئلة عقلية تفكيرية يقصد منها تنمية مهاراتهم التفسيرية والتحليلية والمقارنة فضلا عن تقويم الحجج .

وان الكثير من البحوث والدراسات التربوية التي اطلع عليها الباحث كانت متجهة نحو تحديد الطرائق والاساليب التدريسية الملائمة لفكرة تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في حقل الدراسات الاجتماعية ، وخاصة التي اخذت تهتم اهتماما متعاظما به .

لقد كان تاكيد المربين والمهتمين بالدراسات التربوية والنفسية على ان التفكير الناقد ، يشمل المجال الملائم والأرضية الواسعة التي تتيح فرصا كثيرة لتدريس المهارات في حقل الدراسات الاجتماعية ، وذلك لوقوع المسؤولية الكبيرة على عاتقها في اعداد الطلبة اعدادا اجتماعيا وتكوين الاتجاهات الايجابية لديهم نحو القضايا الاساسية لمجتمعاتهم .

لقد تناولت دراسات كثيرة موضوع التفكير الناقد ،مثل دراسة واطسون – كلاسر (١٩٤١) التي استخدمت طريقة المناقشة لمعرفة العوامل المعيقة للتفكير الناقد ، ودراسة (محمود١٩٩٦) التي استخدمت اثر التدريب في تجاوز العوامل المعيقة للتفكير الناقد وتحسين مهارات الطلبة من خلال التدريب على هذا النوع من التفكير ، ودراسة (ارمسترونغ ١٩٧٠) التي استخدمت طريقتين من الطرائق ، الاستقصاء في تدريس المواد الاجتماعية واثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي ، وكذلك دراسة (الخياط ١٩٨٠) التي استخدمت الطريقة الاستقصائية والطريقة التمهيدية واثرهما في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ ومهارات التفكير الناقد ، ودراسة (السامرائي ١٩٩٤) التي استخدمت طريقتي المناقشة والالقاء مع الاحداث الجارية للتعرف على اثرها في تنمية التفكير الناقد ، ودراسة(الجبوري ١٩٩٦) التي استخدمت طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية ، ودراسة (الشياب ٢٠٠١) التي استخدمت طريقتي التعلم التعاوني والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد في مادة الجغرافية ، والمتتبع لمثل هذه الدراسات والبحوث التربوية لا يجد ان هناك اشارة واضحة فيها تشير لنوع واحد من الاسئلة ، وبخاصة الدراسات التي ترمي لمعرفة استخدام طرائق التدريس المتنوعة في تنمية التفكير الناقد ، ومن هنا بدأ

الشعور بضرورة بحث هذه المشكلة ، والتعرف عليها بصورة ميدانية . وان النتائج التي ستخرج بها هذه الدراسة ستكون لها اهميتها الواضحة في غلق فجوات عدة في قدرة وامكانية طرائق التدريس واساليبه في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة واكمالها .

أهمية البحث :

تعد الجغرافية من اقدم العلوم واعرقها وموضوعاتها متعددة مثل دراسة الانسان واحواله ، ووصف طبيعة الارض ومناخها ومياهها ونباتاتها ومصادر ثرواتها الطبيعية ، فضلا عن خصائص سكانها والأعمال التي يمتهونها .

وقد عرفت الجغرافية بتعاريف كثيرة نجمل منها ما يأتي :

١-ان الجغرافية هي وصف وتفسير للمواقع الطبيعية في العالم .

٢-ان الجغرافية هي وصف علمي للمواقع الطبيعية المأهولة ،وتوزيعها الجغرافي على سطح الكرة الارضية .

٣-ان الجغرافية هي دراسة سطح الارض ، وما عليها من ظواهر وعلاقات التأثير والتأثر بينهما وبين الإنسان ، وقد حضيت الجغرافية باهتمام الانسان .فبدأ قديما بدراسة العالم ووصفه الذي عاش ويعيش فيه.

اما الانسان المعاصر فقد لجأ الى تقسيم الجغرافية على قسمين رئيسين احدهما طبيعي يهتم بدراسة الظواهر الطبيعية ، الاخر بشري يهتم بدراسة الانسان ونشاطاته واحتياجاته ومكتسباته ، في البيئة الطبيعية، ومن هذين القسمين انبثقت فروع كثيرة كالجغرافية النباتية والاقتصادية والمناخية والسياسية وغيرها .

وقد اصبحت الجغرافية في عصرنا المتطور هذا علما مهما وذلك لانها تسهم في ابراز النواحي الاقتصادية وطرائق استثمارها. ومعطيات البيئة وجهود الانسان في تصنيفها ، كما تسهم ايضا في ابراز المشاكل الحيوية لاسيما الملحة كالاقاليم او الدول ومشاكل الحدود والهجرة وتهتم كذلك بالمشاكل المتعلقة بانتاج الغذاء ، وتدرس الظواهر الطبيعية وتفاعل الانسان معها .

وكذلك اصبحت الجغرافية ذات تاثير واضح وكبير في المواد الدراسية ، وذلك لدورها الفعال في تنمية قدرات الطلبة العقلية ، كالتحليل والمقارنة والقياس والتقدير فضلاً عن الحكم والاستنتاج ، وفي توليد الاتجاهات السليمة وتنميتها ، ومن خلال تمكينهم من فهم الخصائص الحقيقية ، او لمناطقهم والمشاكل التي تعاني منها ، وكذلك حسناتها وسيئاتها ، فضلا عن دورهم فيما بعد في المشاركة في تطوير بلادهم ، ومعرفة طرائق ووسائلها وما ينتظرهم من اعمال كبيرة في تنميتها .

ومن المؤكد انهم سيؤدون دورهم بصورة افضل نتيجة لمعرفتهم بالبيئة الطبيعية والبشرية التي يعيشون فيها . وحينما نعدد اهمية الجغرافية في العملية التعليمية ، وكيفية تحقيق الغايات من تعليم الجغرافية يتوقف هذا على نوعية التعليم ، وهنا يبرز دور المدرس وتبرز مسؤوليته نحو وطنه ، ويتوقف نجاحه في تأدية هذا الدوربدرجة كبيرة على وضوح اهداف تدريس الجغرافية لديه ، وفي قدرته

على اتاحة الفرصة للطلبة من اجل التدرب عليها . وهذا يعتمد على ما ياتي :

١- الملاحظة والمشاهدة وتعويدهم على ملاحظة ما في البيئة الجغرافية وادراك معنى خصائصها واهميتها ، وادراك انواع الانشطة البشرية ، مما يطور ملكة النقد والتفكير لدى المتعلمين .

٢- تعلم وضع المصطلحات الجغرافية في مواقعها الصحيحة على الرسوم والخرائط .

٣- التحليل والمقارنة والتصنيف والموازنة والترابط بين الاشياء ، وتدريب الطلبة على هذه العمليات العقلية لكي يتمكنوا من تقدير اهمية العوامل الطبيعية والعلاقات والارتباطات بين الظواهر الجغرافية والبحث في الاسباب التي تكمن وراءها ، فيتعودون التفكير المنطقي وتتاصل لديهم روح البحث الجغرافي كجزء من التربية العامة .

٤- الاخذ في الحسبان عند دراسة الجغرافية جميع القوى الطبيعية والمادية وكذلك ارادة الانسان وسلوكه وحاجيات حياته ، بحيث تشكل معرفة متناسقة شاملة ، عند البحث عن اكتشاف حلول المشاكل المعاصرة بين الانسان والبيئة .

لقد عقدت مؤتمرات جغرافية عربية ودولية كثيرة ، فضلا عن ظهور مشاريع جغرافية كثيرة في العالم ، اكدت جميعها على ضرورة الاهتمام بالجغرافية وتحسين طرائق واساليب تدريسها ، والابتعاد عن الطرائق التدريسية التقليدية ، ومن هذه المؤتمرات ما ياتي :

-المؤتمر الثقافي العربي الاول المنعقد في لبنان عام ١٩٤٧ .

-المؤتمر الثقافي العربي الثالث المنعقد في بغداد عام ١٩٥٧ .

-المؤتمر الجغرافي العربي الاول المنعقد في القاهرة عام ١٩٦٢ .

-مؤتمر خبراء الجغرافي العربي المنعقد في القاهرة عام ١٩٦٩ .

-الحلقة الدراسية الخاصة بدراسة التطورات العلمية بمادة الجغرافية في بغداد عام ١٩٨٥

-المشروع الجغرافي الامريكي للمدرسة الثانوية .

-المشروع الالماني للجغرافية في المدرسة الثانوية .

-مشروعات جغرافية اخرى في كندا واستراليا ونيوزلندا والبرازيل وهونغ كونغ . (التميمي ، ١٩٩٥ ، ص ٢٧) وكلها اكدت على اهمية الجغرافية ودورها في المجالات الحيوية كافة .

ومن الضروري بمكان ان يواكب الانسان مرحلة التغير السريعة التي يمر بها عالمنا المعاصر اليوم ، التي لم يسبق له ان مر بها تاريخ البشرية ، وهي تشمل جانبي التطور والتغير في المظاهر الحياتية الانسانية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتربوية والتقنية كافة . لذا فمن الضروري ايضاً ان تساير المجتمعات هذه المرحلة باقصى ما تتيح لها قدراتها وامكانياتها المتعددة ، ولكي يكون تطور أي دولة ملائماً لمتطلباته، وناجحا ومتماشياً مع العقل ، فلابد ان يكون مخططا لة بدقة معقولة ، تصل به الى تحقيق الكثير من اهدافه ، فضلا عن عدم اختصار التخطيط على معالجة الحاضر فحسب ، بل لابد من نظرة مستقبلية مدروسة . (الدريني ، ١٩٨٦ ، ص ٢٤)

ولذلك فلا بد من انسجام ، وتكييف التربية بحيث يجعل الذين يتلقونها على شيء ثابت القيمة بالنسبة لمجتمعاتهم ،علما بان المستقبل الذي يجري اعدادهم له لا يمكن التنبؤ به الى حد بعيد .

وان الاستعدادات العامة بصورة اعلانات وتاييدات بحاجة الى ترجمتها الى حيز الواقع ، وتحويلها الى خبرات برامجية فاعلة للطلبة يكون تامينها

فـي نطـاق امكانيـة وقـدرة المدرسـين الاعتيـادين . (ابـو حطب ، ١٩٨٣ ، ص ٢١)

وعليه يتطلب ادخال مواقف حل القضايا ، واتخاذ القرارات في التربية العامة ، وترسيخ امكنة وجود المعلومات واسترجاعها ، والتعامل معها عبر نشاطات تفاعلية مع الاخرين . وان مثل هذه الاجراءات لا تحتمل ان تكون فاعلة دون ان يصار في الوقت نفسه الى تطوير سمات الشخصية لدى المتعلمين ، لاسيما الثقة بالقدرة على مواجهة التطورات التكنولوجية الجديدة ، والاعتماد على النفس ، والمثابرة والاستمرار على العمل بغية الوصول الى ايجاد الحلول للمشكلات عند بروزها . (لاينون ، ١٩٨٨ ، ص ٢٨)

ان نقد التعليم وبرمجته ومحاولة تتبع عيوبه ، ونواحي النقص فيه ، يعد سمة من سمات المجتمعات السائرة نحو الامام ، وذلك نتيجة للايمان المطلق والعميق ، بما للتعليم من اثر بالغ في تقدم المجتمعات ونهضتها .

لقد ظهرت في الاونة الاخيرة بعض الامتعاضات من نظام التعليم السائد وبرامجه في مختلف جهات العالم ، ومنها العالم الثالث وخاصة في الوطن العربي فيه ، الامر الذي ادى الى تعالي الصيحات والانتقادات الموجهة الى المدارس واتهامها بالتقاعس ، والتقصير في تعليم الطلبة ، وكيفية استخدامهم لعقولهم ، بل وانها السبب في اخماد جذوة الرغبة في التفكير او استخدام العقل ، وذلك بسبب التركيز على الحفظ والتلقين في معظم المواد التعليمية والطرائق التدريسية ، مما أدى الى تعطيل قوى التفكير لدى الطلبة ، ومما يؤدي الى خلق شخصيات سلبية غير فعالة وغير منتجة تاركة له اثرا واضحاً في المجتمع حيث تعطله وتجره الى

الـوراء وتقيـده بعجلـة التخلـف البطيئـة وابعـاده عـن مسـيرة التقـدم والتطـور والوصول الى المبتغى .

ان التقدم العلمي والتكنولوجي هو عصارة التقدم الفكري وهو حصيلة اجتهاد وتوجيه ومتابعة وتدريب ، فالتفكير هو ليس حكرا على انسان دون اخر ، وليس مقصورا على شعب دون اخر ، وحين نتامل الواقـع نجـد ان التفكيـر هـو رمـز وقائـد الامـم والشـعوب القويـة فـي هـذا الزمـان ، وهـو ثمـرة التقـدم الفكـري والنشـاط العقلـي . (ابو زيد ، ١٩٨٨ ، ص ٣٦)

ولـذلك يمكـن القـول بـان هنـاك ضـرورة ملحـة ، وحاجـة ماسـة كبيـرة لاعادة النظر في البرامج التعليمية وتعديلها وأمدادها بكل ما هو نافع ومفيد من اجل عملية تطوير القطاعات التربوية والتعليمية . (المانع ، ١٩٩٦ ، ص ١٥-٣٩)

لقـد تمكنـت مجتمعـات كثيـرة فـي المحافظـة علـى حيويتهـا وبقائهـا ، واسـتمرارها وتحقيـق المزيـد مـن التقـدم فـي مختلـف المجـالات الحياتيـة الانسانية منها والاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها لابنائها ، وذلك بفضـل التربيـة وكفايتهـا وبرامجهـا التعليميـة المتعـددة ، ومـن هنـا يتضـح ان التخطيط للتربية اصبح جزءاً لايتجزأ من التخطيط العام لتنمية المجتمع او تحسين اوضـاعه المختلفـة نحـو الافضـل . ولـم يسـبق للتربيـة فـي تاريخهـا الطويـل ابـراز وظيفتهـا التعليميـة والاجتماعيـة والعلميـة ووضـوح دورهـا فـي احداث التغيرات الجذرية الشاملة في مجتمعاتها ، كما حصل لها في القرن العشـرين وخاصـة فـي العقـود الاخيـرة منـه . (الشريف ، ١٩٧٩ ، ص ٢٠-٣٤)

لذا فان التربية تعد وسيلة مهمة وضرورية لضمان التكيف المطلوب بين الدوافع الداخلية وبين الظروف المحيطة الخارجية ، الامر الذي يستدعي اختيار افضل انواع البرامج التعليمية التي يمكن للطالبة ان تتعلمها وتطلع عليها ولكي تتعمق اكثر في نظرتها للحياة ويزداد فهمها لها وتصبح رؤيتها ثاقبة وناقدة . (عبد العزيز ، ١٩٧٤ ، ص ١٩)

وقد اصبحت التربية اليوم متغيرة واداة للتغير بعد ان كانت محافظة وجامدة وبخاصة في الدول المتقدمة ، فاصبحت التربية وسيلة لصنع الانسان الجديد والمواطن الصالح وذلك من خلال تنمية تفكيره ومهاراته وخبراته بعد ان كان مكاناً لنقل الحقائق والمعلومات الثابتة من جيل لاخر، وبهذا يمكن ان تكون التربية ذات اهداف متعددة تواجهها مشكلات وتحديات وعقبات كبيرة في مهمتها . (الجمهورية العراقية ، ١٩٧٩ ، ص ١٢)

ونتيجة لتعقد الظروف الحياتية في الوقت الحاضر وتشعبها . الامر الذي ادى الى نشوب الصراع بين الافكار والقيم والمفاهيم ، لذلك فان المرء كثيراً ما يشعر بانه لا يعرف من اين يبدا واين ينتهي ، وهذا ما جعل سكوت جرين (scoot Green) ، كما اشار اللقاني (١٩٧٩) ان يطرح فكرة مفادها ان الطبيعة غير المنظمة في العالم اليوم لا ينبغي ان تجعل عقولنا غير منظمة ، ويرى ان التربية تتحمل مسؤولية كبيرة ، تتمثل هذه المسؤولية في التساؤل حول تربية عقول اكثر تنظيماً ، وذلك عن طريق الكيفية التي تتم فيها تربية الابناء ، ليكونوا قادرين على التفكير باسلوب سليم يستطيعون من خلاله ان يتناولوا هذا العالم المتشعب في اجراءات واسس مخطط لها بدقة . (Lumpkin , Cynthia , 1991 , p: 36)

تستعمل التربية وسائل عدة ، ويعد المنهج احد هذه الوسائل التي تستعملها التربية في جميع دول العالم من اجل تحقيق اهدافها المنشودة في اعداد الاجيال اعداداً جيداً والسير في ركب الحضارة ، ومسايرة التطورات العلمية الهائلة ، فهي تعمل على اكتساب الفرد القدرة على حسن التعامل مع الاخرين ، واثراء قدراته على امتلاك مهارات التفكير المنطقي السليم التي تشتمل على التحليل والتركيب ، فضلاً عن النقد والتقويم في مراحل التعليم العامة جميعها التي يتعلمها الطالب ويمر بها . (اللقاني ، ١٩٧٩ ، ص ٩٨)

ومن اجل ان تحقق التربية اهدافها المتعددة والمتمثلة في تغير السلوك الانساني نحو الاتجاهات المرغوب فيها وهذا يتطلب اولاً التعرف على الاهداف السلوكية وعندما يتم ذلك ، يلزم تخطيط الخبرات التعليمية، ووضع المقاييس لها لقياس مدى فاعليتها .(ريان ، ١٩٨٤ ، ص ٤٣٩)

ان الاهتمام المتزايد بالانسان يعد اليوم هدفاً مهماً من اهداف التربية بمعناها الشامل ، وفي جميع المناحي ليكون عضواً نافعاً في مجتمعه ، ولذا اصبح واجباً على التربية ان تقوم بدورها في تعليم الطلبة على اساليب التفكير الصحيحة التي تنمي المنهج العلمي في تفكيرهم ، وان تضع الاهداف والبرامج التعليمية التي من شانها تحقيق هذه المهام الكبيرة. ولذلك اصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج المختلفة الحديثة في كثير من دول العلم تعطي اهتماما لمهارات التفكير وتنميته ،كهدف من الاهداف التي يجب ان تنتهي اليها عملية التعلم وهذا ما اكد عليه هنتر (Hnnter. 1991) عندما اشار الى تعليم وتدريب الطلبة على كيفية اكتساب مهارات التفكير وهو من مسؤولية القائمين على العملية التربوية، فضلا عن مسؤولية المنهج التربوي الذي يجب ان يسعى بدوره لتزويد الطلبة بمهارات التفكير

الاساسية التي يمكن ان تسهم في مساعدتهم على التكيف مع المتغيرات المتجددة . (Hnnter. 1991, p: 72-73)

لذلك فان الاهداف التربوية ترمي الى اكساب الطلبة المهارات العقلية ، كالتفكير الناقد والابداعي والابتكاري والتفكير العلمي وغيرها ، ومما يؤدي الى الارتباط بعمليات التفكير المختلفة ، وان الدور الواضح الذي يلعبه المدرس او المعلم كونه اهم عناصر العملية التعليمية ، وعلى اعتبار العنصر المهم جدا في تحسين وتطوير التعليم واداته الرئيسية في تحقيق اهدافه المطلوبة ، الامر الذي ادى الى استقطاب جهود الكثير من البلدان المعاصرة في اعداده وتأهيله بالشكل الذي يجعله قادرا على تطوير المجتمع ، لذا لا يكاد يختلف اثنان من المشتغلين في حقل التربية على قوة العلاقة بين الاهتمام بالمعلم او المدرس وبين نجاح العملية التربوية في تحقيق اهدافها . (الموسوي ، ١٩٩٦ ، ص ٥٥)

ولذا فان الباحث يرى ان الانسان اصبح بحاجة ماسة الى استخدام قدراته العقلية بكفاءة عالية ، وبما يتناسب وحجم التطورات والمشكلات التي يواجهها في مجتمعه المتغير . وهذه الحقيقة ادركها الفلاسفة الاوائل فقد دعا الفلاسفة اليونانيون الى تربية العقل وتهذيبه . (جعفر ، ١٩٧٧ ، ص ٢٨)

وان الانسان يحتاج بشكل او باخر الى استخدام صنف من اصناف التفكير الفعال والقادر على ايجاد حل للمشكلات المختلفة ليسهم في استمرار الحياة ونموها نحو الافضل ،لذا يعد التفكير الناقد احد اصناف التفكير المعول عليها في هذا الاستخدام .

وقد اشارت عدة دراسات الى مكانة هذا التفكير واهميته ، وعرضت انماطا متعددة فيه ، وجعلت من تنمية التفكير الناقد هدفا تربويا اساسيا

لمختلف المؤسسات التربوية وطرحت مفاهيم وطرائق واساليب متعددة لتطويره وحددت الوسائل والبرامج المناسبة لتحقيقه . وان التعليم في المستقبل سيركز على التفكير الناقد ليجعله اساسا في العملية التعليمية اولا والعملية التربوية ثانيا ، ولأن الاشكال والظواهر النفسية تؤكد على ان الحياة ستكون محكومة بسرعة التغيير ، والمعرفة ستزداد بمعدلات متفاوتة خلال مدة زمنية محددة ، ولذلك صار من مستلزمات المستقبل الاساسية توجيه التعليم نحو تعليم التفكير الناقد . (Kaplan & Kies , 1992 , p: 24-31)

ان العمل على تنمية التفكير الناقد والاهتمام به يؤدي الى فهم اكثر عمقا للمحتوى المعرفي ، وان عملية توظيفه في التعليم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي وهاج يؤدي الى استيعاب افضل للمحتوى . وربط عناصره بعضها مع البعض الاخر ، فضلا عن ان استخدام التفكير الناقد يؤدي بالطلبة الى الخروج بنتائج وافكار جديدة اكثر دقة . (Norris , Stephen , 1985 , p: 40-45)

ان اهمية التفكير الناقد لا تكمن في اثراء حياة الانسان ومساعدته في تغيير اوضاعه نحو الافضل فحسب ، وانما باثره الايجابي على المجتمع اذ يسهم في القدرة على الاختيار السليم واتخاذ القرار المناسب ، لذلك فان تعليم التفكير الناقد ليس خيالا تربويا وانما ضرورة تربوية ملحة ومن حق الطلبة ان يتعلموا كيف يفكرون تفكيرا ناقدا وعميقا ذو صفة علمية مقصودة . وعلى الرغم من اهمية التفكير الناقد كصنف من اصناف التفكير الاخرى المهمة الا ان البحوث التربوية والنفسية لم تعطيه الاهتمام الكافي بالقدر الذي اعطته لاصناف التفكير الاخرى ، كالتفكير الابتكاري والتفكير الابداعي ، فضلاً عن حل المشكلات وتكوين المفاهيم بحيث لا تتوافر

المعالجــة الشــاملة والكاملــة فيــه . (
Kinner Ballon , 1976 , p: 292-298)

ولما كان التفكير الناقد هدفاً تربويا مهما لكل المجتمعات في العالم ، فانـه يشـكل اهميـة كبـرى لـدى المجتمعـات الناميـة التـي واجهـت تعطـيلاً مقصـودا لتنميـة قـدرات افرادهـا الفكريـة بحكـم السياسـة الاسـتعمارية وسياسـة الانظمة المختلفة التي ترى في تنمية تفكير الانسان خطراً على مصالحها المختلفة ومصدرا للمشاكل وتهديدا للانظمة الرجعية . (السيد ، ١٩٩٥ ، ص ٢٣)

وان من ابرز الاهداف التربوية التي تسعى التربية الحديثة الى تحقيقها والافادة منها هوتنمية التفكير الناقد ، وان من اهم مهارات التفكير التي تسعى الدراسات الاجتماعية ومنها الجغرافية المعاصرة الى تنميتها واكسابها للطلبة هي مهارات التفكير الناقد ، وان الحاجة الى هذا الصنف من التفكير تكون الغاية منها اعداد شخصية المواطن الفعال الذي له القدرة على التفكير في تهيئة قضايا مجتمعة متمثلة في القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية بعقلية ناقدة ، ويرى مونر وسيلتر (Monro. Slater . 1985) . انه ربما تظهر مهارات التفكير الناقد بسيطة في تعلمها للطلبة ولكنها تحتاج الى عمليات عقلية عالية ، والى التخطيط الدقيق لها ومعرفـــــــة بالمهـــــــارات التـــــــي يســـــــتخدمونها .
(Monro. Slater . 1985, p: 247-248)

وان مهمة المدرسة في تنمية التفكير النقد لدى الطلبة لها جانبان جانب سلبي ينصب على نحو ما علق باذهان الطلبة من اساليب التفكير الخرافي كالمعتقدات الفاسدة ، وجانب ايجابي يتعلق في وظيفة المدرسة هو الاهتمام بتنميـة طرائـق التفكيـر الناقـد عنـد طلبتهـا التـي مـن شـانها ان تسـهم فـي

عمليات التوافق مع المجتمع الديمقراطي المتحضر والذين يتفاعلون معه ، وهذه الطرائق تتميز بالموضوعية . (الصفدي ، ١٩٨٤ ، ص ٢٩)

ويتضح مما سبق بانه يعمل على تنمية منهج عقلي يمكن ان يتبعه الطلبة في حل مشكلاتهم الحياتية ويؤدي الى زيادة كفاياتهم وقدراتهم العقلية والاجتماعية والمهنية ، وان المسؤولية التربوية للمدرسة والمدرس هي تعليم وتوجيه طلبتها نحو التفكير الصحيح وتنميته لديهم . (قطامي ، ٢٠٠١ ، ص ١٦)

ولذا فان وقوع المسؤولية على عاتق المدرسة في اعداد الطلبة ليكونوا قادرين على ممارسة الحياة بكل تعقيداتها يجعلها تعمل لاجل تحقيق هذا الدور ، ويجب ان تسعى اليه بكل جدية نحو الاهتمام بالتفكير وتعليم الطلبة كيف يفكرون ، واذا لم يتعلموا التفكير خلال التحاقهم بالمدارس فكيف ؟ ومتى يمكن لهم ان يستمروا في التعليم ؟ لذا فان التربويين اجمعوا على ان تعليم التفكير يفتح ابواب التعليم على مصاريعها ، واعدوا التفكير ارفع مستويات التعليم المعرفي ، لذا اصبح من الضروري اعداد البرامج التعليمية التي تعمل على تنمية اساليب التفكير لدى الطلبة والعمل على توفير كل المستلزمات التي تسهل ممارسة هذه الاساليب وفي مقدمتها التفكير الناقد ، حيث انه لا توجد مادة دراسية معينة تنتمي التفكير، ولكن بالامكان تنميته من خلال المواد الدراسية ومنها المواد الاجتماعية باستخدام طرائق واساليب تدريسية مختلفة . (الامين ، ١٩٨٢ ، ص ١٨٠)

وان الدراسات الاجتماعية تعمل جنبا الى جنب مع غيرها من المواد الدراسية الاخرى على اكساب الطلبة مهارات مختلفة مثل مهارات التفكير باصنافه المختلفة كالتفكير الناقد ، والتفكير الابداعي والتفكير الابتكاري ،

والتعرف على مصادر المعلومات وجمعها وتنظيمها وتقويمها ، فضلاً عن ان المهارات ذات الصلة بمنهج الدراسات الاجتماعية وتدريسها في المدارس لا تزال اسيرة الطرائق التقليدية التي تؤكد على الجوانب الشكلية والنظرية ، بدلاً من الاهتمام بقيمة التفكير وتنمية جوانب شخصية الطالب . (الحسون ، ١٩٨٢ ، ص ٦٢)

وتعد المواد الاجتماعية من اكثر المواد الدراسية التي تتطلب من الذين يقومون بتدريسها ان يتعاملوا مع عدة جوانب في عملية التدريس للطلبة وبخاصة في نمو النشيء الذي يعد هو من اهداف تدريس المواد الاجتماعية ولاسيما الجغرافية . كما يتحتم عليهم ان يكونوا مؤمنين ايماناً مطلقاً وصادقاً بالمهنة وشرفها واهميتها ومتحمساً ومقبلاً عليها بهمة ونشاط وعليهم ان يتبعوا الاحداث والمستحدثات الجارية سواء أ كانت محلية ام عربية ام عالمية ، وربطها بما يدرسه الطلبة في المواد الاجتماعية ، وان يكونوا دائمي الاطلاع على ما نشر من كتب وبحوث ونتائج تجارب التربية وعلم النفس وبحوثهما . (ابراهيم ، ١٩٧٦ ، ص ٢٤٥-٢٤٦)

ان الموقف التدريسي الذي يعده مدرسو المواد الاجتماعية لتحفيز الطلبة على النظر في الحقائق والمعلومات والتامل فيها والتوصل الى التعميمات ومناقشتها وتمكينهم من التعامل الموضوعي معها ، وبخاصة الجغرافية منها وتقديم ما يعرض عليهم من معلومات وافكار جغرافية ، وقد اكدت بعض الدراسات انه اذا استعمل المدرس اسئلة تثير التفكير الناقد لدى الطلبة مما يجعلهم قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الاسلوب في التفكير . (اللقاني ، ١٩٩١ ، ص ١١٨)

ان على المدرس كي يساعد طلبته على التفكير ان يركز جهوده ، وذلك بتقديم المواقف المناسبة للبحث والاستقصاء وطرح الاسئلة ، وان

يضعوا لها الفروض التي تبين لماذا تحدث اشياء معينة منها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وهذا ما اكد عليه برونر " Bruner " . (جابر ، ١٩٨١ ، ص ١٢٦)

كما وان على الطلبة والمدرسين المشاركة اينما توجد افكار ذات اهمية ونفع وان يشجع المدرس طلبته على استعمال طريقة التساؤل ليصبحوا اكثر ثرائا واتقانا في اثارة الاسئلة وهذا ماكد علية ستثمان " Stuchman " (الخلايلة ، ١٩٩٠ ، ص ٣٦) .

ولذا فان تنمية التفكير الناقد قد تحفز الطلبة على التفكير الجدلي الذي بدونه لن يكون الطالب مكتملاً عقلياً ووجدانياً واخلاقياً وتجعل منه مستقلاً في تفكيره ، والى التحرر من التبعية والابتعاد عن التمحور الضيق حول الذات والانطلاق في مجالات اكثر اتساعاً ، فضلاً عن تحفيز روح التساؤل والبحث له ، وعدم الركون للحقائق والمعلومات والتسليم بها دون تحر واستكشاف . (مايرز ، ١٩٩٣ ، ص ٨٢)

ولهذا فان تنمية التفكير الناقد يمكن ان تدعو الى ايجاد تكنلوجيا مستقبلية تكون احرص على الرخاء منها على التخريب والدمار ، وعندما يتعلم الطلبة ان عجائب الحياة على كوكبنا ليست باشياء خيالية تتطلب قدرات لحلها ، بل انها اسرار تستحق المحافظة عليها لما تقدمه من متعة وجمال .

وللمنهج علاقة وثيقة جداً بطرائق التدريس واساليبه المتعددة ، وذلك لان طريقة التدريس من الوسائل المهمة في تجسيد وتطبيق مهمة المنهج وترجمتها الى ما تصبو اليه المؤسسة التعليمية من خلق القيم والعادات والميول والاتجاهات عند طلبتها ، واذا ما علمنا بان التعليم معادلة تربوية احد اطرافها الطالب والطرف الاخر المنهج المقرر ، لذلك فان طريقة

التدريس هي حلقة الوصل بين هذين الطرفين . وعلى الرغم من اهمية طرائق التدريس فما زالت الدراسات في هذا المجال لم تقنع الباحثين في تحقيق ما يصبون اليه ، ذلك لان الرتابة والجمود ما زالا سائدين في عملية القاء المحاضرات على اعداد متزايدة من الطلبة ، وان المفهوم الخاص بطريقة التدريس يعني اعتماد استراتيجية معينة في خط السير المتصل بالهدف وبايجاد موقف تعليمي معين ضمن مادة دراسية معينة . (محمد ، داود ماهر ، ١٩٩١ ، ص ٣٩)

لذلك فان التدريس هو فن وعلم ، فهو فن من خلال ما يظهره المدرس من قدرات ابتكارية جمالية في التفكير واللغة والتعبير ، وهو علم كبقية العلوم الاخرى ، حيث انه يمثل عمل نشيط مثير كغيره من المهن التي تعتمد على اسس معينة ، ولذا فقد راى الباحث بان التدريس علم الحقائق والمعلومات التي اهتدى اليها العقل البشري عن طريق التفكير والتجربة ، فاهتم به واستعمله في مختلف جوانب حياته المختلفة ولذلك فان اهمية طريقة بتدريس تكمن في خلق التفاعل المتبادل بين المدرس والمتعلم داخل الصف وخارجه حيث ان التدريس بحد ذاته نشاط وعلاقة انسانية متبادلة بينهما ، تتجسد من خلال توضيح الاراء وتبادل وجهات النظر بغية الوصول الى الاهداف المطلوبة لانجاح العملية التعليمية . (الخطيب ، ١٩٩٧ ، ص ١٩٢)

ولذلك فان طريقة التدريس المتبعة تعد من العناصر الاساسية في العملية التعليمية والتربوية ، وان طرائق تدريس المواد الاجتماعية تتمتع باهمية بالغة مستمدة من مكانة المواد الاجتماعية ذاتها كونها مواد حياتية تتصل بحياة الطلبة ووطنهم وتسهم في عملية التنشئة الاجتماعية وتنميتها على اسس علمية سليمة في الاتجاه الصحيح ، وتعد الجغرافية احد ميادين

المواد الاجتماعية ، وهي علم له اصوله وقواعده وادواته المتعددة التي جعلت منه علماً وظيفياً له مكانته المتميزة بين العلوم الاخرى . (الفنيش ، ١٩٩١ ، ص ١٢٧)

وترتبط المعرفة والجغرافية وعملية استكشافها ارتباطاً وثيقاً بعملية التفكير والحصول عليها وايضاح طبيعتها تمكن الطلبة من اكتسابها وتوظيفها ، وهذا يحتاج الى مهارات وعمليات فكرية وطرائق بحث علمية متخصصة ومنظمة ولذلك تكون المعرفة الجغرافية غاية ووسيلة في ان واحد . (الحسن ، محمد ، ١٩٨٧ ، ص ١٨)

اما بالنسبة الى كيفية الحصول على المعرفة الجغرافية ، فهي يمكن ان تتم عن طرق عدة تهدف الى تنمية قدرات الطلبة العقلية واكتسابهم للمهارات التفكيرية ، وتمكنهم من استعمالها في مجالات حياتية اخرى ، ومن بين ما تنميه القدرات العقلية ، تنمية القدرة على الوصف ، والتفسير ، والتنبؤ ، والقدرة على التفكير الناقد ويفترض ان هذه القدرات اذا ما وظفت باستعمال عمليات منظمة فانها تكسب الطالب خصائص ومميزات التفكير ومهاراته المتعددة كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والابداع والاستنتاج ، فضلاً عن اتخاذ القرارات النهائية . (باحمى ، ١٩٩٨ ، ص ٢٠)

وان عملية تدريس الجغرافية تهدف الى اعطاء الطلبة فكرة واضحة تساعدهم على ادراك مدى قوة وطنهم الاكبر (الوطن العربي) ووطنهم الاصغر القطر الذي يعيشون فيه ، وبما يتصف به من مواقع ستراتيجية وخبرات وثروات طبيعية وبشرية تعتمد عليها تلك القوة ، فضلاً عن ان الجغرافية علم له جانبان : الجانب العلمي ، والجانب العملي . فالجانب العلمي يهتم بدراسة الظاهرات الطبيعية على سطح الارض وتاثيرها على

الانسان وتاثير الانسان عليها ، وبالمقابل يهتم الجانب العملي بتطبيق الاساليب والطرق التي تبين تاثير تلك الظواهر على الانسان وتدربه على استعمال هذه الادوات ولاساليب ولكي يصبح قادراً على مشاهدة ورصد وتسجيل الظواهر الطبيعية وكيفية رسم الخرائط المتنوعة لها ، فضلاً عن كيفية استخراج البيانات ذات القيمة الجغرافية لها من الخرائط والصور والرسوم والاحصاءات المتاحة لها ، ولذلك فان الجغرافية ليست دراسة تهتم بالمناطق والظواهر فحسب بل اداة لتعليم الطريقة الاساسية للتفكير وتنميته . (سطحية ، ١٩٧٥ ، ص ٣٤)

لذا فان الطريقة التدريسية من اكثر العوامل فاعلية في تحقيق الاهداف التربوية والعلمية لانها قادرة على سد بعض الثغرات في المنهج او الكتاب المدرسي او حتى لدى المدرس،واولى خطوات المتابعة والتطوير معرفة الواقع العقلي لهذه الطرائق ، فضلاً عن الوقوف على المتغيرات التي تتاثر بها . (الشياب ، ٢٠٠١ ، ص ٢٤)

ان الفلسفة التربوية الحديثة تبدي اهتماماً بالغاً بالطرائق والاساليب التدريسية داخل وخارج الغرفة الصفية وتؤكد على ان يكون الطالب محورا في العملية التعليمية.ولذلك فمن الضروري ان يكون المدرس متفهماً للاهداف والطرائق التي يتعلم بوساطتها الطالب مادة الجغرافية الامر الذي ادى بالبحث عن اساليب بديلةوطرائق تدريسية جديدة وهي حاجة ملحة للتربية،اذ بدأت حركة التجديد وتولدت اتجاهات تدعو الى نظام ثائر على الاطار التقليدي للمنهج والطالب والمدرس،واصبحت تبحث عن تقنيات متطورة يكون بامكانها ان تعلم اعداداً اكبر من الطلبة تعلماً افضل . ومما تقدم فان اهمية البحث يمكن ان تتجلى بما ياتي :

١- اهمية الجغرافية بوصفها العلم الذي يتعامل مع كل نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعلمية والثقافية والبيئية .

٢- اهمية الاسئلة ومستوياتها المعتمدة لمالها من تاثير في المعالجة القضايا المختلفة التي تتناولها الجغرافية .

٣- اهمية الاسئلة التربوية بوصفها محور العملية التربوية والتدريسية

٤- اهمية تصنيف بلوم بمستوياته الثلاثة العليا (التحليل ،التركيب ، التقويم)

٥- اهمية تصنيف بلوم بمستوياته الستة الاساسية المعرفية .

٦- اهمية تنمية التفكير وتاثيره وتاثره بمستويات الاسئلة العليا .

هدف البحث :

يرمي البحث الى معرفة (اثر استعمال ثلاثة مستويات للاسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث معهد اعداد المعلمات في مادة الجغرافية) .

فرضيات البحث :

لاجل التعرف على تحقيق هدف البحث ، وضع الباحث الفرضيات التالية :

١-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التحليلية وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية في تنمية التفكير الناقد .

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التقويمية في تنمية التفكير الناقد .

٣-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التحليلية في الاختبار القبلي ، ودرجاتهن في الاختبار البعدي في التفكيرالناقد .

٤-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية في الاختبار القبلي ، ودرجاتهن في الاختبار البعدي في التفكيرالناقد .

٥-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التقويمية في الاختبار القبلي ، ودرجاتهن في الاختبار البعدي في التفكيرالناقد .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بما ياتي :

١- العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ .

٢- معهد اعداد المعلمات / الرصافة الاولى في محافظة بغداد المركز.

٣- مادة الجغرافية للصف الثالث معهد اعداد المعلمات (جغرافية الوطن العربي مع دراسة خاصة للعراق) .

٤- طالبات الصف الثالث .

١- العام الدراسي : ٢٠٠٢-٢٠٠٣ ، ويتحدد في بداية العام الدراسي المذكور حتى نهايته والتي تتحدد في بداية الدوام الرسمي في شهر ايلول من العام ٢٠٠٢ وحتى شهر مايس من العام ٢٠٠٣ .

٢- معهد اعداد المعلمات / الرصافة الاولى في بغداد المركز : وهو احد اربعة معاهد الاعداد المعلمات في بغداد المتخصصة بتخريج الكوادر التعليمية التي يقع على عاتقها اداء مهمة التعليم في المرحلة الابتدائية ، وتكون مدة الدراسة فيها خمس سنوات تقبل فيها الطالبات بعد الدراسة المتوسطة .

٣-مادة الجغرافية : (جغرافية الوطن العربي مع دراسة خاصة للعراق. تتناول دراسة الجوانب الجغرافية في الوطن العربي الطبيعية والبشرية ، مع دراسة خاصة في جغرافية العراق وتتناول فيها الجوانب الطبيعية والبشرية ايضاً) .

٤- طالبات الصف الثالث معهد المعلمات : هن طالبات المرحلة الثالثة اللاتي تخرجن من المرحلة الثانية في المعهد اعلاه ذات الخمس سنوات بعد الدراسة الاعدادية .

تحديد المصطلحات :

سيحدد البحث المصطلحات الاتية :

١- **مستوى الاسئلة التحليلية .**

٢- **مستوى الاسئلة التركيبية .**

٣- **مستوى الاسئلة التقويمية .**

٤- **طالبات الصف الثالث .**

٥- **مادة الجغرافية .**

٦- **التفكير الناقد .**

٧- **تصنيف بلوم .**

وسيتم التطرق لهذه المصطلحات بشي من التوضيح والتفصيل لكل منها ، وعلى النحو الاتي :

١- **مستوى الاسئلة التحليلية :** وهو المستوى الرابع من مستويات تصنيف بلوم الستة وأحد المستويات الثلاثة العليا منه والذي يتمثل في تحليل الاسئلة الى مكوناتها الاساسية من قبل الطلبة . ويُرمى من طرح الاسئلة على وفق هذا المستوى من تصنيف بلوم (Bloom) الى اظهار قدرة الطلبة على تحليل الفكرة الواحدة او المادة العلمية وتجزئتها الى عناصرها الثانوية مع ادراك ، وتحديد نوعية العلاقة والترابط ما بين هذه العناصر مما يساعدهم على فهم تركيبها وتنظيمها . (الاحمد ، ردينة ، ٢٠٠١ ، ص ١٣٨)

التعريف الاجرائي لمستوى الاسئلة التحليلية :

وهو المستوى ذو الطبيعة التحليلية للاسئلة التي يطرحها من قبل المدرس على الطالبات ، والتي يطلب فيها عملية التحليل للاجزاء والمكونات التي تتكون منها المواد والموضوعات الجغرافية المتعددة موضوع الدرس .

٢- مستوى الاسئلة التركيبية : وهو المستوى الخامس من مستويات بلوم الستة وأحد المستويات الثلاثة العليا منه والذي يتمثل في تركيب الاسئلة بعد تجزئتها الى مكوناتها الاساسية من قبل الطلبة المطروحة عليهم تلك الاسئلة ويرمى من طرح الاسئلة وفق هذا المستوى من تصنيف بلوم (Bloom) الى وضع اجزاء الاسئلة المطروحة مع بعضها من اجل تكوين شي او معنى جديد لم يكن موجوداً ، وان الهدف من هذا النوع من الاسئلة هو اظهار امكانات وقدرات الطلبة من اعادة تركيب الاجزاء التعليمية مع بعضها البعض بهدف تكوين مضمون جديد وبهذا يتم تميز السلوك الناقد الابداعي للطلبة . (يوسف ، حذام ، ١٩٩٥ ، ص ١٣٨)

التعريف الاجرائي لمستوى الاسئلة التركيبية :

وهو المستوى ذو الطبيعة التركيبية التجمعية للاسئلة ولاجزائها المتعددة والمتكاملة بغية الوصول الى المعنى الصحيح للمواد والموضوعات الجغرافية المتعددة والتي تضمنتها اسئلة المدرس المطروحة على الطالبات .

٣- مستوى الاسئلة التقويمية : وهو المستوى السادس من مستويات بلوم الستة وأحد المستويات الثلاثة العليا منه ، والذي يتمثل في تقويم الاسئلة بعد تحليلها وتركيبها ومعرفة قيمتها واهميتها من قبل الطلبة المطروحة عليهم تلك الاسئلة ، ويرمى من طرح الاسئلة وفق هذا المستوى من تصنيف بلوم (Bloom) . الى الوقوف على معرفة ان القدرة على التقويم تمثل اعلى مراحل وقدرات الادراك لدى الطلبة ، لانهم يصبحون قادرين على كشف صلاحية الاشياء ومعرفة قيمتها العامة وتصبح لهم القدرة على اصدار الحكم وتقويم الاراء والافكار والمعلومات المختلفة .

التعريف الاجرائي لمستوى الاسئلة التقويمية :

وهي الاسئلة ذات المستوى التقويمي العلاجي التشخيصي والوقائي وهي عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الاهداف المطلوبة في المجالات التربوية والتعليمية .

٤-طالبات الصف الثالث معهد اعداد المعلمات :

وهن طالبات الصف الثالث الذي يماثل او يقابل الصف السادس الاعدادي من حيث عدد السنوات بعد الدراسة الابتدائية ، الا انه ياتي بعد التخرج من الدراسة المتوسطة بثلاث سنوات ، وتكون الدراسة فيه عامة مختلف المواد الدراسية ، فضلاً عن اعمار الطالبات في هذه المرحلة الدراسية تكون قد وصلت الى (١٨) سنة تقريباً بدون تاخير .

٥- الجغرافية (جغرافية الوطن العربي) :

وهي المادة الدراسية التي تعطى لطالبات المرحلة الثالثة في معاهد اعداد المعلمات كمنهج دراسي لسنة دراسية كاملة يتعرفن من خلالها الطالبات على كل جوانب الجغرافية للوطن العربي الطبيعية منها والبشرية ، وتتالف من عشرة فصول تتحدث عن موقع الوطن العربي واهميته الطبيعية والبشرية والاقتصادية ، وعشرة فصول اخرى تتحدث عن جغرافية العراق كدراسة اقليمية خاصة بتعرف الطالبات من خلالها عن موقع العراق الجغرافي والفلكي واهميته الطبيعية والبشرية والاقتصادية ، مع بيان اوجه الترابط والعلاقات القوية فيما بينه وبين بقية اقطار الوطن العربي المجاورة له ، فضلا عن الدول المجاورة الاخرى .

وقد عرفها (العاني ، ١٩٨١)

وهو ذلك العلم الذي يدرس سطح الارض وما عليها من ظواهر طبيعية وبشرية والعلاقة بينها من حيث تاثير كل منها في الاخر العاني . (العاني ، خطاب ، ١٩٨١ ، ص ٨)

وعرفها (اللقاني وبرنس ، ١٩٨٤)

هي دراسة علاقة الانسان مع بيئته الطبيعية واساليب تفاعله معها واثار ذلك التفاعل . (اللقاني وبرنس ، ١٩٨٤ ، ص٢٤)

وعرفها (باحمي ١٩٨٨) :

هي علم المجال والمكان ويشمل موضوعات الظواهر الطبيعية والبشرية التي تشكل امكنية العالم وبيئاته . (باحمي ، ١٩٨٨: ص١٦)

وعرفها (الامين ١٩٩٢) :

هي دراسة توزيع الظاهرات المختلفة الطبيعية والبشرية على سطح الارض او جزء منه وتحليل العلاقات والارتباطات الموجودة بينها مكانياً (الامين ، ١٩٩٢، ص٢٣)

وعرفها (الخطيب ١٩٩٧) :

هي دراسة سطح الارض وماعليها من ظواهر طبيعية وعلاقات التاثير والتاثر بينها وبين الانسان ، وهي تعني بدراسة محاولات الانسان لمواجهة مشكلات البيئة الطبيعية واستخدمها لخدمته . (الخطيب ، ١٩٩٧ ، ص ٩)

عرفها (ابو سرحان ٢٠٠٠) :

هـي دراسـة سـطح الارض ومـا عليهـا مـن ظـواهر طبيعيـة وعلاقـات التاثير بينها وبين الانسان (ابو سرحان ، ٢٠٠٠، ص٢٨) .

التعريف الاجرائي :

هي تلك الموضوعات الجغرافية المنتظمة في الفصول العشرون من كتاب الجغرافية الوطن العربي للصف الثالث معاهد اعداد المعلمات المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية في العراق العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ .

٦- التفكير الناقد Gritical thinking

عرفه (جيروكس ١٩٧٨ Grroux) على انه مجموعه من المهارات التي يتم من خلالها تحديد المعلومات وانتقاء الحقائق وتحديد المشكلات . (Girroux , Henery , 1978 , p: 298)

وعرفه (سميث ١٩٨٣ smith) بانه مفهوم عام يقود الى مهارات مختلفة مطلوبة للحكم على صحة الاخبار وصدقها . (Smith , Brnce , 1983 , p: 210-212)

وعرفه (إنيس 1985 , Ennis) ان التفكير الناقد عبارة عن تفكير تاملي ومعقول ومركز على اتخاذ القرار بشان ما تصدقه او تؤمن به او تفعله وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات واسئلة وبدائل وخطط للتمرين (Ennis,H.Robert , 1989 , p: 4-10)

وعرفه (نورس 1985 , Norris) بانه مزيج من عدة اعتبارات تتطلب من الافراد اخذ وجهات نظر الاخرين بالحسبان والبحث عن البدائل لتكون وجهة نظر خاصة بهم ، والقدرة على اتخاذ القرار الراشد للقيام بعمل الايمان بشي معين ، وتقويم اراء الاخرين ومقارنتها للوصول الى استنتاجات منطقية . (Norris , Stephen , 1985 , p: 40-45)

يشير مفهوم التفكير الناقد الى العملية المتعددة الجوانب التي تشمل المعرفة والمهارات والاتجاه والتي تتفاعل مع بعضها البعض لتشكل بمجموعها هذا النوع من التفكير والمعرفة في هذا المجال تشمل تعرف الطلبة بمصادر المعلومات المتصلة بالمجال الذي يتفاعلوا معه حيث ان التفكير الناقد لا يحدث في الفراغ ، وتضم المعرفة الخبرة ومعرفة اراء الاخرين ، فضلا عن ان المادة الدراسية تشكل جانبا من جوانب القدرة على التفكير الناقد . (Beyer , Barry , 1985 , p: 244)

وعرفه (جونسون Johonson , 1988) بانه عملية استخدام قواعد الاستدلال المنطقي ، وتجنب الاخطاء الشائعة في الحكم . (Johonson, 1988 , p: 58-59)

وعرفه (القطامي ١٩٩٠) على انه فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها الحقائق المتصلة بها بدلا من القفز الى النتائج . (القطامي ، يوسف ، ١٩٩٠ ، ص ٦-٧)

وعرفه طه (١٩٩٣) بان التفكير الناقد هو نوع من السلوك العقلي يسلكه الفرد عندما يطلب منه الحكم على حقيقة او مناقشة موضوع او تقويم رأي ومن اساسيات التفكير الناقد ، انه يوفر للفرد القدرات العقلية المتعددة .

وعرفه (جييون Gunn.1993) ان التفكير الناقد هو عملية عقلية لتقويم نتاجات التفكير تعتمد على صحة الادلة وتقويم الاسباب ، فضلاً عن ذلك فانه يتضمن تطوير حجج منطقية .(Gunn , 1993 , p: 20)

وعرفه مارزانو كما اورده (نشوان ١٩٩٤) على انه التفكير المنطقي والشامل الذي يرتكز على اتخاذ قرار حول ما يعتقده الفرد او ما يعمله . ويتضمن التفكير المنطقي التحليل المعرفي لايجاد الادلة الصادقة

والمؤدية لها ، ولعل هذا النوع من التفكير يرجع في اساسه الى سقراط الذي اشتهر بالحوار وطرح الاسئلة لكي يصل الى النتائج الصحيحة والدقيقة . (نشوان ، ١٩٩٤ ، ص ٥٨)

وعرفه (رايت wright. 1995) على انه مجموعة من المهارات القابلة للتصميم . (wright. 1995, p: 139)

وعرفة (فوربس Forbes , 1997) على انه الالتزام بالمعالجة التي تتضمن عنصر التعليم النشيط ودراسة الاسئلة البحثية لدراسات مستقبلية. (Forbes , 1997, p: 51)

التعريف الاجرائي للتفكير الناقد :

هو مجموعة من المهارات التي تتضمن القدرة على التفكير من اجل تقرير حقيقة المعرفة ودقتها ، والتحليل المعرفي الموضوعي لاي ادعاء او اعتقاد وذلك من خلال قدرة الطالبات على الاستجابة الصحيحة لمواقف الاختبار الذي اعده الباحث معبراً عنها بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبارات الفرعية وهي الاستنتاج والمعرفة والفرضيات والاستنباط وتفسير النتائج وتقويم الحجج . وبهذا يتفق الباحث في تعريفه الاجرائي التفكير الناقد مع تعريف واطسن – كلاسر اذ اعتمده الباحث في بناء اداته لقياس التفكير الناقد مع القدرات التي تتضمنها اختبار واطسن - كلاسر .

الفصل الثاني

الخلفية النظرية

اولاً / مستويات الاسئلة :

الاسئلة التحليلية ، والتركيبية ، والتقويمية .

تحتل الاسئلة ومستوياتها المتعددة قسماً كبيراً من الوقت المخصص لعملية التدريس في داخل الصف ، وعلى ما اشارت اليه عدة دراسات من ارتفاع نسبة الاسئلة المطروحة لغرض الحصول على الاجابة الصحيحة من الطلبة . ولذلك تعد الاسئلة احدى الاسس التي تستند اليها العملية التدريسية ، ولهذا اصبحت في مقدمة اهتمام العلماء والباحثين والتربويين في الوقت الحاضر .

يذكر جون ديوي (John Dewey) ان السؤال المطروح يعد روح العملية التدريسية بل هو كل شي فيها . (خطاب ، محمد ، ١٩٨٩ ، ص ١٤)

ان المدرستين السلوكية والمعرفية قد ابدتا اهتماماً بالغاً بالاسئلة اذ يؤكد (سكنر) في معتقداته التربوية المبادئ الرئيسية في التعلم على اهمية الاسئلة بوصفها مثيرات قوية للعملية التعليمية والتدريسية ، فضلا عن ان المعرفيين الكبار، امثال برونر ، وبياجية ، واوزبل اكدوا على اسهام الاسئلة في استثارة دافعية الطلبة للمناقشة ، وكيفية الوصول للافكار الجديدة بانفسهم وان الاسئلة تعد من المهارات الاتصالية المهمة بين المدرس وبين الطلبة ، وهي من المقومات الاساسية في التدريس الفعال .

لقد شخص كيسوك (Kissoch) وظائف متعددة ومختلفة للاسئلة منها : تنمية عمليات التفكير ، وتحديد المعلومات التي يأتي بها الطلبة ، وامكانية معرفة ميولهم وحاجاتهم بغية مراعاتها في اثناء التدريس ، فضلاً عن اثارة الدافعية للتعلم ايضاً (Kissoch, etal , 1982 p:6) وعندما يعد المدرسون الاسئلة بشكل جيد ، فانها تقود المتعلمين الى التفكير العميق ،

والاجابة الصحيحة ، الامر الذي يؤدي الى مستويات اعلى في التحصيل ، وبذلك تتيح الاسئلة فرصة كبيرة للطلبة لممارسة التفكير بانواعة المختلفة ، الناقد ، والذاتي ، والابتكاري ، والابداعي فضلاً عن التعلم بالمشاركة . (Pollack, 1989 , p: 53)

وتعد الاسئلة مقياسا لقدرة المدرس ومهاراته وحسن استعماله لطريقته التدريسية وعملية تيسيره لدرسه في داخل الصف ، مع كشف مدى تعميق المدرس وتمرسه في مادته ومعرفته والمامه بها ، وامكانيته على التفكير الناقد . ومما يؤكد اهميتها ما قيل بحقها اذا اردت ان تعرف كيف تدرس ، فعليك ان تعرف كيف تصوغ وتوجه اسئلتك (مقدادي ، ١٩٨٧ ، ص ٤٣) .

ويمكن ان نقول ان اسلوب التدريس المستند الى قاعدة التساؤلات يؤدي دورا فعالاً ومؤثراً في نمو التفكير لدى الطلبة ، واستمرار تقدمهم في عملية اكتساب العلم والمعرفة ، لان الاسئلة ومستوياتها المختلفة تؤدي الى تحقيق اهدافاً كثيرة فضلاً عن اعطائها صورة دقيقة عن قدرة الطلبة على القراءة والمطالعة الصحيحة، وانها تسهم في اصدار الحكم على قدرتهم على المناقشة والحوار وسرعة التفكير والتحقيق والفهم والتوصل الى استنتاج النتائج ، وبهذا تكون ذات فائدة كبرى عند اجراء عملية تقويم لاداء الطلبة .

ان الاسئلة التي تثيرها الطلبة في موضوعات الجغرافية ، هي اسئلة تتعلق بالمكان في الغالب وان تحديد الاماكن على الخارطة من القضايا الهامة بالنسبة لتعليم الطلبة ٠ وان بنائها يحتاج الى معرفة عدد من الرموز فالخارطة عبارة عن تمثيل رمزي لـلا مكنة ، والطلبة بحاجة الى تحديد اماكنهم واماكن الآخرين على الخارطة . ويعد التعرف على عدد من

الخرائط المتنوعة واتقانهم لقرائتها ، وفك رموزها من المتطلبات التي تنقل المدرس الى تنمية مهارة بناء الخارطة على مستويات بسيطة اولا. ومن ثم يمكن تكليفهم برسم خارطة لموقع منزلهم او موقع مدرستهم ثم لجيرانهم . وهكذا يتدرج معهم ليصلوا الى بناء الخارطة المألوفة للقطر الذي يعيشون فيه .

ومن الامور التي تنمي الحس الجغرافي عند الطلبة مناقشة القضايا البيئية بشكل عام وقضايا البيئة التي يعيشون فيها ، وكيف تستخدم المساحات العامة والحدائق العامة ؟ وهل هناك قضايا تؤدي الى التلوث ؟ وكيف نقلل من ذلك ؟ وما الاقتراحات المناسبة ؟ وكذلك يمكن مناقشة قضايا النقل العام والمواصلات واقتراح الحلول المناسبة لمشكلات المرور . (ابة حلو ، ١٩٨٨ ، ص ٢٦٨)

ومن الاساليب التي تستعمل في هذا الصدد تكليف الطلبة بعمل رحلة فكرية في البيئة المحيطة مع التركيز في قضية جوهرية او قضايا معينة مثل الأشكال المثيرة في البيئة ، أو الروائح ، أو المداخن ، أو الاثاث ، أو اللافتات ، أو البيوت او المحلات التجارية . ويمكن طرح اسئلة على كل منها وفي جوانبها المختلفة .

ووضع اجابات لهذه الاسئلة أو المقترحات . مثلا كيف تنتقل من منطقة لاخرى في البيئة ؟ وما اسهل الطرق ؟ ولماذا ؟ . ما اكثر الممرات امنا ؟ ما اجمل الطرق ؟ ما الاشياء التي نشاهدها ؟ ما الاشياء التي تعجبك ؟ وما الاشياء التي لا تعجبك ؟ (مقدادي ، وشادية ، ١٩٨٩ ، ص ٢٤) .

ان العملية التربوية ترمي الى احداث تغيرات معينة مرغوبة في سلوك الطلبةوهي من الامور المسلم بها والمبتغاة في العملية التعليمية .الامر

الذي يحدونا الى التساؤل الآتي .كيف يمكن ان نتعرف على ان التغيرات المطلوبة قد اثرت في سلوك الطلبة ام لم تؤثر فيهم ؟

وتعد الاسئلة الصفية المطروحة من الوسائل القديمة واهمها وقد استخدمت في نمو التحصيل وسعة المعرفة ، وهي تستخدم حتى الان بشكل واسع . (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٤٠٨) .

فقد نالت اهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية ، ولذلك كان لهذا الاهتمام ظهور تصنيفات مختلفة في المجال المعرفي للمستويات العقلية العليا شاع استعمالها بوصفها اساس لوضع وتصنيف الاسئلة (جادر ، ١٩٩١ ، ص٢٦) .

ان تصنيف الاسئلة على وفق مستوياتها يسهم في مساعدة المدرسين في تقرير مدى نجاحهم في التدريس نحو تحقيق اهداف متعددة ذات مستويات عليا ومدى تحفيز عمليات التفكير ، فضلا عن تعزيز النواحي الوجدانية لدى الطلبة وبذلك فأن تعلم صياغة الانواع المختلفة من الاسئلة تعد خطوة اساسية يجب ان يتقنها المدرس لكي يتمكن من استعمال انماط الاسئلة بكفاية عالية . وهناك تصانيف متعددة منها تصنيف ساندرز (Sanders Taxonomy) الذي يحتوي على سبعة مستويات للاسئلة هي :

١-الذاكرة : Memory

٢-الترجمة : Inanslation

٣-التأويل : Tuterpretation

٤-التطبيق : Application

٥-التحليل : Analysis

٦-التركيب : Synthesis

٧-التقويم : Evaluation

الا ان هـذا التصـنيف قريـب الشـبه الـى تصـنيف بلـوم المعـروف، والتصنيف الآخر هو تصنيف بريمر بيت(Premer , Pate Taxonomy) الذي يشتمل على نوعين من الاسئلة هما :

١-التجميعية (اللامة) : Convergent

مثال / ماعدد المحافظات في جمهورية مصر العربية ؟

٢-التشعبية : Divergent

مثال / كيف تختلف اقتصاديات العراق عن اقتصاديات سوريا ؟

وهناك بعض التصنيفات التي صنفت الاسئلة على مستويات متعددة ومن هذه التصنيفات تصنيف جيلفورد (Geulford) الذي صنف الاسئله على خمسة مستويات هي :

١- اسئلة التعرف والتميز .

٢- اسئلة التذكر .

٣- اسئلة التفكر المركز والمقارب .

٤- اسئلة التفكير المتشعب .

٥- اسئلة التقويم .

وتصنيف ولسون (Wilsoon . J .) الذي صنف الاسئلة على اربعة مستويات هي :

١- الاسئلة التحليلية .

٢- الاسئلة التجريبية .

٣- الاسئلة التقويمية .

٤- اسئلة ما وراء الطبيعة . (حمدان ، ١٩٨٥ ، ص ١١٤ -١٣٣)

وكذلك تصنيف كارنر (Carner) الذي صنف الاسئلة على ثلاثة مستويات هي :

١-الاسئلة الحسيه .

٢-الاسئلة المجردة .

٣-الاسئلة الابداعية .

ومن أشهر التصنيفات التي تناولت مناقشة مستويات الاسئلة بما ينسجم ومستوى المادة الدراسية والقدرة العقلية التي يتميع بها الطلبة ، فضلا عن الامكانية والقابلية العلمية التي يتصف بها المدرس . هو تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي الذي ظهر لأول مرة عام (١٩٥٦) وهو تصنيف هرمي يضم ستة مستويات مرتبة بموجب تسلسل يمتد من اوطأ مستوى وهو عمليات التذكر والاسترجاع كأدنى العمليات العقلية واسهلها ويمر بمستويات الفهم والاستيعاب ، فالتطبيق ، فالتحليل ، فالتركيب ، وينتهي بمستوى التقويم بوصفه اعلى العمليات العقلية . (دروزة ، ١٩٨٧ ، ص٣٣) .

ان جميع العمليات التفكيرية العليا تبنى على مستوى المعرفة ، وان أي انجاز او تحقيق الأهداف في أي مستوى يعتمد على تحقيق الأهداف في المستوى الادنى منه لانه على الرغم من قيمة اسئلة التفكير العليا واهميتها الا انه في الوقت نفسه لا غنى للمدرس عن اسئلة التفكير الدنيا لانها تزود الطلبة بالحقائق والمعلومات ليتمكنوا من ممارسة مهارات التفكير المتعددة مثل التطبيق ، والتحليل، والتركيب ، والتقويم . (الريان ، ١٩٩٥ ، ص ٨)

ويتضح ان هذا التدرج الهرمي للمستويات المتعددة للاسئلة انها تسير من البسيط الى المعقد ، ومن السهل الى الصعب ، وكل مستوى يشمل ما

قبله من مستويات . وقد اختار الباحث المجال المعرفي ،وذلك لانه يعد القاعدة الاساسية بالنسبة الى المجالات الاخرى ، ولأنه من اكثر المجالات التي يتعامل بها المدرسون وواضعوا المناهج التعليمية ومطوروها ، فضلا عن اكثر ما هو متعامل به في المدارس والمؤسسات التربوية هو تنمية المجال التفكيري وهو العقل .

وكذلك فأن مستويات اسئلة هذا المجال تصلح لتصنيف الأسئلة بغض النظر عن المادة الدراسية او المرحلة الدراسية . (محمود ، ابراهيم ، ١٩٧٠ ، ص ١٩٢)

ويستنتج الباحث مما تقدم أن المعرفة الدقيقة لتصنيف الأسئلة على وفق مستويات بلوم في المجال المعرفي امر في غاية الأهمية ، لأنها تعطي مؤشرا واضحا على نوعية الأهداف التعليمية التي يسعى المدرسون الى تحقيقها في تدريسهم ، اذ أن الأسئلة الجيدة ناتجة عن هذه الأهداف ، فضلا عن ان هذه المعرفة تقدم للمدرسين رؤية واضحة عن مستويات الأسئلة التي يطرحونها لتكون لديهم حافزا للتركيز في المستويات القليلة ، وكذلك عن معرفتهم لمدى انجازهم لخططهم المنهجية ، وانها تمكن المدرسين من تعرف مستويات الأسئلة في الكتب المدرسية المقررة ليختاروا منها ما يحقق اهدافها ولكي يتفادوا النقص في بعض اسئلة المستويات لاسيما المستويات العليا وذلك كلما كانت الأسئلة شاملة لجميع المستويات وبنسب متوازنة ، فأن الطلبة سوف يستعدون للاجابة وهذا ما يجعل الأسئلة عنصرا مهما في البناء التعليمي . زيادة على ان الأسئلة التي تحتاج الى استجابات من مستوى اعلى هي الأفضل دائما لاسيما في مرحلة اعداد معاهد المعلمين او المعلمات لأن اجاباتها تحتاج الى تفكير

ناقد ، وتعكس تفهما افضل للمفاهيم الجغرافية (سند ، وارثر ، ١٩٨٥ ، ص٢٣) .

فالمدرس في مرحلة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات يجد نفسه امام طلبة أكثر نضجا واقدر تفكيرا ، وذلك لما تتميز به هذه المرحلة من تميز ونضج في القدرات ، والنمو العقلي ، وتزداد فيها القدرة على التخيل المجرد المبني على الالفاظ فضلا عن تشعب مهارات الطلبة نموها، وتتكون ميولهم ، وكذلك تقوى قدراتهم على فهم الافكار فضلاً عن كشف مهارات الطلبة ونموها ، وتكون ميولهم؛ العميقة وادراك نواحي الجمال والمتعة فيها وتحليلها ونقدها ، واصدار الحكم عليها .

ثانيا / التفكير الناقد :

ماهية التفكير الناقد :

عادة نشتق معلوماتنا عن التفكير من حقلين مهمين من حقول المعرفة عادة هما الفلسفة ، وعلم النفس والحقل الثالث الذي ظهر حديثا هو علم جراحة الاعصاب .

وقد عد الفلاسفة العقل بمثابة قاعدة للمنطق واكدوا على دراسة التفكير الناقد من خلال التحليل الجدلي للامور وتطبيق المنطق عليها . اما علماء النفس فقد اشتغلوا بدراسة الية عمل الدماغ واكدوا على دراسة التفكير الابداعي وكيفية توليد الافكار في الدماغ بيد ان عملية التفكير تشمل جانبين هما الجانب الناقد والجانب الابداعي من الدماغ أي انها تشمل المنطق وتوليد الافكار كذلك . (الحارثي،ابراهيم،١٩٩٩،ص١٢) .

ان أي نشاط عقلي سواء كان في حل المشكلة اختصاراً او اتخاذ قرار او محاولة فهم الموضوع ما ، يتضمن تفكيرا . فالتفكير هو ذلك

الشيء الذي يحدث في اثناء حل المشكلة ، وهو الذي يجعل للحياة معنى . وهو أي التفكير عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وادراك ولكنها لا تستثني اللاوعي أي ان عملية التفكير يمكن ان تتم في اللاوعي احيانا .

وعلى الرغم من ان التفكير عملية فردية فانها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة . أي ان عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه . (سليمان ، علي ، ١٩٩٩ ، ص ٢٦)

ويمكن القول في ضوء ذلك إن تعليم التفكير لا يتم بمعزل عن التفاعل مع الآخرين فالطالب المفكر إذن هو الطالب الاجتماعي . وبالاضافة الى البعدين الاجتماعي والثقافي ، وأثرهما في التفكير فأن هناك البعد الفيزيائي اي البيئة المادية التي يتعامل معها الفرد فهي التي تشكل المثيرات التي تدعو الى التفكير ، ولهذا البعد أثر لا ينكر في توجيه عملية التفكير . وهناك البعد الفسيولوجي فأن له أثراً لا ينكر ايضا فالتفكير يحدث ضمن البيئة الفسيولوجية للفرد فالعقل السليم في الجسم السليم . وكلما زادت المعرفة بوظائف الدماغ زاد الفهم لعملية التفكير ، وقد ساهمت جراحة الأعصاب في الاونة الأخيرة في زيادة المعرفة الفسيولوجية للتفكيروأثارت توقعات مهمة بالنسبة لطبيعة الذكاء . (البوريني ، ١٩٩٦ ، ص ٦٩) .

انماط التفكير :

هناك عدة انماط للتفكير هي :

١- التفكير الناقد : هو نمط من انماط التفكير ذو الطبيعة التقويمية التي تتطلب مهارات معينة في التفكير المنطقي ومعرفة كثير من سمات الشخصية ، وقد وضعت لقياسه الكثير من الاختبارات تطورت بتطوره ويقدم العلوم النفسية ، ففي عام ١٩٤٢ وضع بحث اختبار لقياس التفكير الناقد يتناول الاستقلال المنطقي وتطبيق المبادئ العلمية . (اللقاني ، ١٩٩١ ، ص ٣٤-٣٦)

وتفسير البيانات وادراك صيغة البراهين مع وضع تقدم علم النفس فقد وضع (Rest) اختباراً يقيس هذا النوع من التفكير يتضمن تقوية الادلة ومعرفة قواعد المنطق .

٢-التفكير التاملي : هو نمط من انماط التفكير الذي يسهم في مساعدة الفرد على الادراك والاستبصار السريع والمفاجئ لعناصر الموقف لمشاكل خارجية كانت او داخلية .

٣-التفكير الابداعي : هو ذلك النمط من التفكير الذي يتباين في الدرجة عن انواع التفكير الاخرى اذ يتطلب توافر شروط اساسية مثل الحداثة ، والابتكار .

مستويات العملية التفكيرية :

هناك اربعة مستويات للعملية التفكيرية هي :

١- مستوى الضوابط المعرفية التي تعد من القرارات الاساسية في عملية اكتساب المعرفة ، وتوجيه عملية التفكير وتشبه مهارات التفكير في هذا المستوى لمهارات التفكير التي سبق ذكرها في تصنيف ستيرت بيرغ ، الذي اطلق عليها ما وراء مكونات المعرفة . او ما سماه بعض علماء النفس التفكير فيما وراء التفكير ، ومن المهارات في هذا المستوى التحليل

والتركيب والتقويم والتخطيط والسيطرة على الذاكرة والقدرة على اتخاذ القرارات . (الالوسي ، صائب ، ١٩٩٠ ، ص ٢٨)

٢- مستوى تعلم كيفية التعلم ، وهو المستوى الذي يساعد المتعلم في التنظيم ، واجراءات كيفية الحصول على المعرفة وتعديلها . ومن خلال هذه الاستراتيجية أي استراتيجية تعلم كيفية التعلم يستطيع المدرس ان يرتقي في مستويات التفكير العليا. اما امتلاك المتعلم لمهارات السيطرة والتحكم والضبط في المعرفة فانه يسهم في نقل معرفته ومهارات استخدامها ، الى مواقف جديدة وفي مجالات متعددة . (المدرسة وتعليم التفكير ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٥)

٣- مستوى التفكير المترابط بالمحتوى المعرفي : يستخدم المدرس في هذا المستوى المهارات التي يكتسبها في المستويين السابقين ، وهي مهارات الضوابط المعرفية والمهارات المتعلقة باجراءات كيفية التعلم اذ تستخدم هذه المهارات في تحصيل المعرفة ، وفهم بنية المادة العلمية المتضمنة في المحتوى . كما يستخدمها في التعرف على الانماط المختلفة والافكار الجديدة وتنظيمها وربطها بالتعلم السابق ودمجها في بنيته المعرفية . (السامرائي ، هاشم ، ١٩٩٤ ، ص ٤٣)

٤- مستوى التفكير التأملي: في هذا المستوى يتعدى المتعلم مستوى الاحكام ، والقواعد البسيطة ، والعلاقات الظاهرية بين المعلومات ، ويركز في تشكيل المعنى الحقيقي من خلال اكتشاف اوجه التشابه والاختلاف ، او من خلال تطبيق عمليات الاستقراء ، والتقويم ، والاستنتاج ليكون فهما شاملاً ومتكاملاً لاجزاء المحتوى المعرفي للمادة الدراسية ، ثم يستعمل ذلك كله في بناء قواعد معرفية جديدة ، وتوقيعات مستقبلية مبنية على ذلك . (جابر ، وهندام ، ١٩٩٢ ، ص ٧٦-٨٧)

تعريف التفكير الناقد :

اتضح لدى المختصين والمربين أن مصطلح التفكير يتسم بالشمول ، بحيث يشمل عمليات عقلية متعددة ، الامر الذي يجعلها تختلف من حيث المستوى والاهمية . فضلا عن اختلاف نوعية الجهد المبذول من قبل المدرس .وقد لوحظ ان المدرس كان يركز في العملية التدريسية ، في بعض الدراسات الاجتماعية على العمليات ذات المستوى المنخفض ، مثل التذكر والاسترجاع والربط ، في حين لا تلقي المستويات العليا مثل التحليل ، والتركيب ، والتقويم الا الاهتمام الضئيل الذي لا يستند في الغالب على فهم ووعي واطلاع بالاسس والمسلمات التي تقوم عليها والاجراءات التي تؤدي الى تعليمها وتعلمها . (سليمان ، ممدوح ، ١٩٧٦ ، ص ٩٨)

لقد اخذ موضوع التفكير الناقد يستقطب اهتمام المنظرين والمصلحين التربوين في مختلف انحاء العالم . فبعد ان كان التدريس الصفي يختصر على نقل المعلومات الى الطلبة من خلال المدرسين والكتب المدرسية المقررة . قامت حركة الاصلاح التربوي وبخاصة في الولايات المتحدة الامريكية بانتقاد طرائق التدريس السائدة واساليب الامر الذي حدا بها الى المطالبة بضرورة الموازنة بين التدريس القائم على الحفظ والاستذكار وبين التدريس الذي يوسع وينشط عمليات التفكير (حلفاوي ، ١٩٩٧ ، ص ٧٢)

مفهوم التفكير الناقد :

من المعروف ان الطلبة يتشربون قيمهم واتجاهاتهم من البيئة التي يعيشون فيها وبخاصة من الاشخاص المهمين في حياتهم ، ولذلك فأن اعتقادات الكبار واراءهم يمكن ان تفرض على الطلبة . ويمكن تعليمهم ليكونوا معتمدين في تفكيرهم على تفكير الكبار وهو ما عبر عنه القرآن الكريم في قوله تعالى حاكيا حال الصغار ((إنهم ألفو آباءهم ضالين . فهم على آثارهم يهرعون)) (الصافات : آية ٦٩ – ٧٠) .

ومما يؤسف ان هناك من يربي الطلبة على عقلية مغلقة وعلى التلقي للتنفيذ فيحرمهم من نعمة العقل والافادة منه. وفي المقابل يمكن تشجيع الطلبة على التفكير وعلى تقدير امكاناتهم وآرائهم وعلى احترام آراء الاخرين والاستماع اليها ومحاكمتها محاكمة عقلية . (الحسن ، احسان ، ١٩٨٣ ، ص ٨٤)

واذا اردنا ان نربي الطلبة على الانفتاح العقلي وعلى التفكير الناقد فأن التفكير الناقد يجب ان لا يترك للصدفة . ولابد من توخي الاسباب التي تنمي التفكير وتعويد الطلبة على استعمال عقولهم . (خليفة ، ١٩٩٠ ، ص ٦٣–٦٨)

ويتجاوز التفكير الناقد الاشياء الظاهرة ليصف كيف تم التفكير فيها فهو تفكير فيما وراء الاحداث او قل هو تفكير في التفكير وأن تعلم التفكير الناقد يعني تعلم كيف تسأل او متى تسأل وعن ماذا تسأل ،وهو تعلم كيفية استخدام المنطق او المحاكمة العقلية للاحداث كما هو تعلم كيف تختار الوقت المناسب للمحاكمات العقلية وكيف تختار نوع المنطق الذي تحكم به الامور .

وإن الانسان الذي يرغب في ان يصبح مفكرا ناقدا عليه ان يتحلى بالصبر في البحث عن الحقيقة اولا ثم عليه ان ينمي اتجاه التفكير المنطقي

نحو الاحداث وان ينمي الرغبة في التحدي الذهني بهدف اكتشاف الحقيقة . (عنابي ، ١٩٩١ ، ص ٢١-٣٠)

الرغبة في الحقيقة التفكيرية :

يميل بعض الطلبة الى الاعتقاد بان اراءهم صائبة ، وغالبيتهم يعتقدون انهم دائما على حق . ومن الدروس الصعبة التي يحتاج الطلبة تعلمها انه ليس كل ما يعتقدون بصحته صحيحا . وأن التفكير البشري يحمل نسبة من الخطأ في ثناياه .

ومن الاشياء التي تساعد الطلبة في البحث عن الحقيقة هو تنمية الاتجاه القائل : انا لست متأكدا ، دعنا نجرب . فأن البحث عن الحقيقة ينبغي ان يدعم بمنحى الشك اولا ولذلك دأب علماؤنا في الماضي على كتابة عبارة (الله اعلم) بعد كل قضية يبحثونها . ويقول الامام علي عليه السلام (لا ادري نصف العلم) . وقد حث القرآن على التفكير في خلق السماوات والارض والبحث عن الحقيقة فقال سبحانه وتعالى ((قل سيروا في الارض فانظروا كيف بدأ الخلق)) (العكنبوت : آية ٢٠) .

لقد قضى انشتاين عشرين سنه من عمره وهو يتفكر في نظريته النسبية يختبر الادلة التي تؤيدها ، وتلك التي تعارضها قبل ان يقرر نشرها وإن التنظيم في عملية البحث واختيار اساليب البحث الفعالة واستخدامها كمهارة تسهم في الوصول الى الحقيقة . ولكن النجاح غير مضمون في جميع الحالات ، وبغض النظر عن النجاح في الوصول الى المطلوب او عدمه فإن عملية البحث نفسها او أثارة الدافعية عند الطلبة او الرغبة

لمعرفة الحق تستحق ما يبذل من جهود مضنية . (عودة ، وفتحي ، ١٩٩٢ ، ص ٥٣)

جوانب التفكير الناقد :

يتضمن التفكير الناقد ثلاثة جوانب هي :

١- الحاجة الى الادلة والشواهد التي تدعم الفكرة قبل الحكم عن صحتها .

١-تحديد اساليب البحث المنطقي التي تساعد في تحديد موثوقية الادلة والشواهد وتقدير مدى مساهمتها في الوصول الى النتائج المقبولة .

٢-مهارة توظيف الاساليب والادلة والشواهد السابقة واستخدامها في تقويم الفكرة استخداما منطقيا .

ويرى بول ان التفكير الناقد القوي لا يكتفي بمساعدة الفرد على ادراك وجهات نظر الاخرين بل يجعله يدرك اهمية وضع افكاره تحت تصرف الاخرين ، ليقوموا باختيارها وتفحصها . (Poul , 1987 : p:3)

مهارات التفكير الناقد :

جرت محولات متعددة لتحديد المهارات الازمة للتفكير الناقد ويعد روبرت انيس (Roberts Ennis) احد قادة حركة التفكير الناقد في امريكا الشمالية ، وقد استطاع ان يعرف اثنتي عشر مهارة للتفكير الناقد، نوردها في ما يلي متبوعة بتساؤلات تساعد في نقد الفكرة وتحليلها . (Thayer , 1991, p: 463)

الجدول (١)

مهارات التفكير الناقد

ت	المهارة	السؤال الذي يساعد في نقد الفكرة
١	فهم معنى العبارة	هل العبارة ذات معنى؟
٢	الحكم بوجود غموض في الاستدلال	هل هي واضحة ؟
٣	الحكم فيما اذا كانت العبارات متناقضة	هل فيها اثبات ؟
٤	الحكم فيما اذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة	هل هي منطقية ؟
٥	الحكم فيما اذاكانت العبارة محدودة بوضوح	هل هي دقيقة ؟
٦	الحكم فيما اذا كانت تطبق بدءاً	هل تتبع قانونين ؟
٧	الحكم فيما كانت المشاهدة موثوقة	هل هي دقيقة ؟
٨	الحكم فيما كانت النتيجة مبررة بقدر كاف	هل هي مبررة ؟
٩	الحكم فيما اذا كانت المشكلة معروفة	هل هي مرتبطة ؟
١٠	الحكم فيما اذا كان الشيء عبارة عن افتراض	هل هو مضمون ؟
١١	الحكم فيما اذا كان التعريف محددا بدقة	هل هو محدد بدقة ؟
١٢	الحكم فيما اذا كانت العبارة نصا مقبولا	هل هي حقيقية ؟

وهناك طريق صحيح واحد يوصلك الى الغاية وعدد لانهائي من الطرق الخاطئة وكما يقول بعض الحكماء ان الاسئلة السابقة من شأنها ان

تجعلك تتجنب الكثير من الطرق الخاطئة . اما في عملية تدريس الطلبة فقد تكون العبارات السابقة غير مفهومة لهم ولكن تطبيق الاسئلة التابعة لها يمكن ان تساعد الطلبة كثيرا في محاكمة الافكار التي يقرؤنها محاكمة عقلية تفكيرية . (Swartz , 1990 , p: 210)

ومن الاهمية بمكان ان يستثمر المدرس الفرصة لتوضيح المصطلحات المستخدمة في الاسئلة . فأن كثيرا من الطلبة لايعرفون المعنى المقصود من (ذات المعنى) او (واضحة) او (الموضوعية) او (دليل) او (شاهد) او (غير منحازة) او (الثبات) او (الدقة) . وان توضيح المعنى المقصود وبكل من المصطلحات السابقة واثباتها وتفسيرها تفسيرا عمليا يمكننا من التفكير بدقة في تفكيرنا . (Chauce , 1985 , p: 126)

ويرى بلوم (Bloom) ان التفكير الناقد عبارة عن رديف لمفهوم (التقويم) وهو اعلى مراتب المجال المعرفي التي اطلق عليها الاهداف المعرفية للتربية . وفي ما ياتي توضيح موجز للمستويات الثلاثة العليا لمهارات التفكير في المجال المعرفي على وفق تصنيف بلوم .

الجدول (٢)

مهارات التفكير الناقد عند بلوم

ت	المهارة	العمليات الفكرية
١	التحليل	ما اجزاؤه ؟ ما النظام ؟ ما الاسباب ؟ ما المشكلات ؟ ما هي الحلول ؟ ما المترتبات ؟
٢	التركيب	كيف يمكن ان تكون مختلفة ؟ كيف ؟ ماذا هو ؟ من طور؟ صمم بطريقتك الخاصة .
٣	التقويم	كيف تحكم على ؟ هل هي ناجحة ؟ هل تستعمل ؟ ماذا تفعل ؟ من الذي تظن انه يشبه ؟

ويمكن تنظيم الكثير من الانشطة التعليمية او تحليلها بحسب تصنيف بلوم المعرفي ولنأخذ مثال الوضعية الطبيعية للوطن العربي . كيف تسأل اسئلة عن الوضعية الطبيعية بحيث تغطي المستويات الثلاثة العليا ، وفيما ياتي نماذج من الاسئلة في كل من المستويات الثلاثة العليا.

الجدول (٣)

نماذج من الاسئلة

ت	المستوى	المستوى
١	التحليل	ما اقسام السطح في الوطن العربي ؟ وما توزيعاتها الجغرافية ؟ وما الاقسام المناخية في الوطن العربي ؟ وما الطبيعة المناخية له ؟ وما الطبيعة التضاريسية لكل قسم منها؟ ما اهم الثروات الطبيعية فيه ؟ وكيف توزع ؟ وما اهميتها الاقتصادية ؟
٢	التركيب	مم يتكون سطح الوطن العربي ؟ وما اقسامه ؟ وكيف يتكون؟ وكيف يمكنك توضيح الاقاليم المناخية للوطن العربي ؟ وما التأثيرات المناخية عليه ؟ كيف يتكون النبات الطبيعي في الوطن العربي ؟ وما الاقاليم النباتية فيه ؟ وما مصادر الموارد المائية في الوطن العربي ؟ وما اصنافها ؟
٣	التقويم	ما رأيك بالطبيعة التضاريسية للوطن العربي ؟ وما اثارها المناخية والاقتصادية والبشرية ؟ وما اقسام الاقاليم المناخية؟ ما اقسام الاقاليم النباتية كيف توضح العلاقة بين الاقاليم المناخية والنباتية ؟

دور العناصر الشخصية في تعليم التفكير الناقد .

ترتبط كيفية فهم المدرسين لتخصصاتهم العلمية المعرفية المختلفة ، والقضايا والمشاكل التي يختارون التركيز فيها والتي يلجأون اليها لنتناول هذه الامور بالقيم الشخصية ، او الالتزامات . (ابو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٦)

وعندما يساعد المدرسون طلبتهم في تبني انماطاً جديدة من التفكير فإنه ينبغي لهم تقدير الجانب الشخصي لدى اولئك الطلبة في تقبل ذلك .

وان تطوير بنى فكرية جديدة يتطلب تقييم للقيم والاعتقادات الشخصية لهم . ولابد للمدرسين من مساعدة طلبتهم على ادراك وتكامل الجوانب الذاتية للتفكير الناقد هذه . الا ان يتم اغفالها بفعل السعي المضلل نحو الموضوعية . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥ ، ص ١٩)

الجدل بين الذاتية والموضوعية :

من الاهمية بمكان التاكيد على دور العناصر الشخصية في تنمية التفكير الناقد ، وذلك لان مفهوم (التفكير الناقد) ، عادة يحدد باسلوب تحليلي موضوعي او غير شخصي بشكل مبالغ فيه ، ويخلط كثير من الناس بين مفاهيم ، (موضوعي) و (ناقد) و (معرفة) ، عندما يتحدثون عن تطور العمليات التفكيرية . وبذلك فانهم يقللون من اهمية الاعتبارات الذاتية والشخصية الانفعالية في عملية التفكير . ويتسم هذا المنظور بالقصور حيث ان القوة التي تثير التفكير الناقد وتحافظ على ديمومته غالبا ما تعود الى القيم والالتزامات الشخصية ، فضلا عن الحاجة الى تنظيم الخبرات الشخصية بصورة عقلانية . (الخطيب ، احمد ، ١٩٩٣ ، ص ٢٦).

تضمين العناصر الشخصية في التفكير الناقد .

من سوء الحظ ان فهم القيود الشخصية المحتملة على التفكير الناقد وتخطي تلك القيود ، يمثلان عمليتين مختلفتين . فكيف يستطيع المدرسون نقل الطلبة من موقف الثنائية الى موقف التعددية ؟ وما هي الاستراتيجيات

التعليمية ، والاجواء الصفية التي تسهل تخلص الطلبة من القيم والالتزامات التي تعيق قدراتهم التفكيرية (مايرز ، ١٩٩٣ ، ص ١٩٩) .

من خصائص التفكير الناقد التي قلما يتم التحدث عنها ، على الرغم من اهميتها البالغة ، تزويد الطلبة بجو من الثقة والدعم مما يمكنهم من التخلص من بعض همومهم الشخصية التي تفرض قيودا على الطريقة التي يفكرون بها .

وقد تم الاهتمام بالمدرس بشدة كرمز مسلط ، او كمسؤول عن انجاز العمل التدريسي . ولكن القليل قد يدل للافادة منه كمدرب او قائد مجموعة من الاقران او مصدر للدعم والتشجيع . بيد ان كل مدرس تعامل مع بعض الطلبة من ذوي الصعوبات التعليمية ، او الكبار الذين عادوا الى مقاعد الدراسة بعد سنوات من الانقطاع . او حتى تدريس طلبة الجامعة العاديين الذين يعانون من بعض الصعوبات ، يدرك ان الدعم والتشجيع لا يقلان اهمية عن عرض محتوى المادة الدراسية او اطر التحليل الخاص بها ، وقد يكون السبب في ذلك ان شخصيات المدرسين غالبا ما يكون لها دور حيوي في مساعدة الطلبة على تبني طرائق جديدة في التفكير بصورة عامة ، والتفكير الناقد بصورة خاصة . (جامل ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٨)

ان من شأن حماسة المدرس واهتمامه ، وحرصه الاصيل ، أن في خلق جو من التحدي الآ من بحيث يشعر الطلبة بدرجة من الثقة تكفي للابتعاد عن الطرائق القديمة في التفكير وتبني الجديد فيها . (راجية ، ١٩٩٦ ، ص ٦٧)

وسائل تقديم الدعم من اجل التفكير الناقد :

من الممكن تقديم الدعم من اجل التفكير الناقد بعدة وسائل منها :

١- تشجيع واستحسان المساهمات الطلابية في المناقشات .
٢- كتابة التعليقات المشجعة على تعييناتهم الكتابية .
٣- جعلهم يحسنون ويشعرون بانه جهودهم تؤخذ على محمل جد .
٤- كما ان ابداء الملاحظات التشجيعية والتحلي بالعبر مع محاولة الطلبة للتعبير عن ذاتهم .
٥- محاولة ايجاد اوجه العلاقة والتشابه بين خبرات الطلبة او الموضوعات الدراسية الذي من شأنه ان يظهر الثقة في قدرات اولئك الطلبة على ممارسة التفكير الناقد .
٦- احتياج الطلبة الى اجواء صفية يتعرفون فيها على خبراتهم وتحترم فيها خبراتهم وقناعاتهم الخاصة . وفي مثل هذا الاجواء يستطيع المدرسون ان يقدموا لطلبتهم التحديات المطلوبة ، والدعم الضروري للتشجيع على طرائق جديدة من التفكير الناقد .

الجوانب الشخصية لتعليم التفكير الناقد :

لا يستطيع المدرسون ان يدرسوا بطريقة اكثر موضوعية مما يستطيعه العلماء في بحوثهم ، اذ انهم جميعا لا يمكن ان يبتعدوا عن الاهتمامات والقيم الشخصية . ويعلق (كينث ابل) على المقولة التقليدية ، بأن المدرسين يناضلون من اجل التدريس بموضوعية قائلا ان مثل هذا التوجه هو اسوأ من عدمه . حيث ان من الافضل مواجهة تعقيدات اية مشكلة بالاعتراف بالحقيقة المتمثلة في انه لا يمكن للمدرسين تجنب التعبير عن قيمهم ، لانهم بذلك ينكرون وجودهم كبشر . (Eunis , 1985 , p: 44-48)

ان تضمين العناصر الشخصية والذاتية في التعليم يتيح للمدرسين المزيد من الحرية في تبني اسلوب اكثر انسانية في تعليم التفكير الناقد . ومع ذلك فإن مثل هذا الاسلوب يتضمن مخاطر ، وتوترات معينة . فإدخال هذه العناصر يجب الا يتم بصورة مزاجية ، حيث ان الطلبة لن يتعلموا التفكير الناقد لمجرد مراقبتهم لمدرسيهم وهم يعرضون عناصر تحيزاتهم الشخصية لديهم ، او ارائهم واهتماماتهم ولابد من الحفاظ على درجة صحيحة من الموضوعية لدى المدرسين وهم يظهرون العناصر الشخصية في عملية التدريس . وهذه الحقيقة لا تتناقض مع ما سبق حيث على المدرسين والمعلمين المحترفين ان يقدموا الاسس النظرية والفرضيات المتعلقة بفروع المعرفة المختلفة بكل وضوح ، وبطريقة اقرب الى الموضوعية وعدم التحيز وكذلك عليهم ان يقدموا ارائهم ، وأراء الاخرين على ان الاهم من ذلك ان يميزوا بين هذا وذاك . لماذا ينبغي ان يكون التفكير الناقد جزءا من أي مادة دراسية ؟

في ايامنا هذه كم هائل من المعلومات بين ايدي كل من المدرسين والطلبة وفي بعض الاحيان يعاني المدرسون عندما يحاولون تصنيف مدى كل تلك التطورات الجديدة في المواد التي يدرسونها ، بحيث يتقرر بالضبط ما الذي يحتاجه الطلبة منها . ويحس الطلبة اكثر من مدرسيهم بضغط عصر المعلومات ، كما انهم اقل قدرة على التكيف مع مطالبه ، وعلى فهم العالم المعقد الذي يمثله . ويستطيع المدرسون مساعدة الطلبة في هذا المجال من خلال اقتراح الاطر التحليلية والتركيبية والتقويمية ، والتفكير فيها بطريقة ناقدة . (Sheppard , 1993 , p: 19)

ان قدرات التفكير الناقد لا يمكن ان تنموا دون مساعدة خلال مسيرة المادة الدراسية . كما انها لن تنشأ من مجرد استماع الطلبة لمدرسيهم ،

وعلى المدرسين ان يعرفوا تماما ماذا يعني التفكير الناقد في تخصصاتهم المعرفية المختلفة . كما ان عليهم اتاحة الفرصة لطلبتهم لممارسة مهارات واتجاهات التفكير الناقد . (حيدر ، عبد اللطيف ، ١٩٩٣ ، ص ٤٦)

ويستطيع المدرسون ممارسة دورهم في تعليم مهارات ، واتجاهات فصول التساؤل من خلال عدة وسائل منها :

١- محاولة تصور الاطر التحليلية .
٢- مشاركة الطلبة في اساليبهم لحل المشاكل .
٣- تنمية الجوانب المتعلقة بالاتجاهات نحو التفكير الناقد من قبل المدرسين .
٤- خلق البيئة الصفية المشجعة للنقاش ، والتساؤل والمعارضة والتأمل.
٥- عمل الكثير من الدعم والتشجيع للتفكير الناقد .

ويمكن تحقيق ذلك من خلال خلق البيئة بتخصيص زمن اكبر للمناقشات الصفية وكذلك تضمين تعيينات مكتوبة وواضحة وفعالة كمتطلبات في المادة الدراسية . (المقيني ، ١٩٨٨ ، ص ٥٦)

دور الجغرافية في تنمية التفكير الناقد :

المواد الاجتماعية عامة والجغرافية خاصة لها دورها الواضح والمميز في تطوير عقلية الطلبة وتفتحها نحو الافاق العريضة في تفهم الاحوال العامة للمجتمعات المختلفة على سطح الكرة الارضية من اقصى الشمال الى اقصى الجنوب ومن الشرق الى الغرب ، ولما تتمتع به الجغرافية من دور مؤثر وامكانية في ترك بصماتها على ثقافة المتعلم او أي شخص اخر سواء أ كان متخصصا في مجال الجغرافية ام غير متخصص بها ، ولديه بعض الاطلاع ولو بصورة غير مقصودة ، فانها تجعل منه ذا معرفة بسيطة في مجالها . ولذلك من الاهمية بمكان ان نبين مجالات تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في بعض دروس الجغرافية ومن هذه المجالات ما يأتي :

١ ـ استخدام الاسئلة ذات الاجوبة المتعددة :

مثال / ما اهمية الدراسات السكانية ؟ والاجابة على هذا السؤال تتطلب من الطالب ان يتذكر ، ويسترجع المعلومات المتعلقة باهمية الدراسات السكانية وذلك من خلال قراءته لاهمية الدراسات السكانية وعلاقتها بالجوانب البشرية المتعددة والمتمثلة بالتوزيع الجغرافي له واحواله الاقتصادية وامكانياته المادية ، فضلا عن مستوياته العلمية والثقافية ومجالات النمو الطبيعية من حيث الزيادة السكانية وعلاقتها بالجوانب الاخرى للمجتمع مثل نسبة التزايد الطبيعي ومعدل الوفيات فضلاً عن الاهتمام بالجوانب الزراعية والصناعية والتجارية والسياسية والعسكرية والبنى التحتية ذات الاهمية الكبرى .

وهذا يمكن الطالب من الاجابة على هذا السؤال ، فضلا عن ان هذا النوع من الاسئلة ينمي التفكير بمختلف انواعه لدى الطلبة .

٢ ـاستخدام الاسئلة التحضيرية :

وهي احدى الاسئلة ذات الاجوبة المتعددة وتضع هذه الاسئلة للطلبة في اغلب الاحيان في مواقف غير ممكنة او مستحيلة احيانا وتطلب منه الاستجابة لها ، فقد يُسأل الطالب السؤال التالي ؟ ماذا تفعل لو كنت في موقع المسؤولية الاقتصادية في احدى المؤسسات الرسمية في الدولة ازاء الوضع الاقتصادي التكاملي العربي ؟

٣ ـالطريقة الاستنتاجية :

في هذه الاسئلة يتم نقل العملية التعليمية من المدرس الى الطالب ، وذلك من خلال تهيئة الظروف اللازمة لكي تجعل الطالب يتعلم بنفسه عن طريق الاستنتاج ، والملاحظة والتوضيح والافتراض والتفسير . (جابر ، ١٩٩٨ ، ص ٨٦)

٤ ـاسلوب تحفيز الدماغ :

يستخدم هذا الاسلوب بشكل مزدوج في تنمية التفكير الابداعي والناقد وحل المشكلات ، وغالبا ما تكون المشكلات المطروحة صعبة الحل بشكل فردي وتحتاج الى استخدام التفكير . ويطرح امثلة لهذا الاسلوب على شكل سؤال او اسئلة متعددة بحسب الموقف التعليمي ومنها ما يأتي :

– ما أفضل السبل لاستصلاح ترب الاراضي التي تعرضت لعملية فقدان موادها العضوية نتيجة الاستخدام المستمر في زراعتها ؟

٥–اسلوب فرض العلاقات :

في هذا الاسلوب يتطلب من الطلبة ايجاد العلاقات بين اشياء قد تبدو متباعدة وغير مترابطة مع بعضها في اول الامر . مثلا يُطرح السؤال الآتي :

– اوجد العلاقة بين كل من الهزات الارضية في بعض مناطق العالم وبين وهبوب الرياح .

– اوجد العلاقة بين كل من ارتفاع درجات الحرارة في باطن الارض وحدوث الهزات الارضية .

٦– اسلوب استخدام المتناقضات :

في هذا الاسلوب يتم عرض مواقف او معتقدات لا تنسجم مع ما هو متعارف عليه وفي الوقت نفسه تكون مقبولة علميا ويطلب من الطالب تحليل الحقيقة . مثل السؤال الاتي ؟

– بعد عرض فيلم سينمائي عن دولة ايسلندا مثلا : (التي تعني تسميتها ارض الجليد وعاصمتها كيافيك ، وهي منطقة باردة جدا مغطاة بالجليد لمدة طويلة من السنة في وسط الجليد تبدو هناك بحيرة صغيرة من الماء الحار الذي يغلي ويتصاعد منه البخار الكثيف ، كما يتدفق الماء بشكل نافورة حارة ويطلب من الطالب تحليل ذلك ، فضلا عن معرفة المصدر الاساسي لاقتصاد تلك الدولة الاوربية .

٧–اسلوب استخدام الخيال :

يطلب في هذا الاسلوب من الطلبة الاستجابة لمواقف غير واقعية . وتتسم بالخيال . مثل السؤال الاتي :

– ماذا ستشاهدون لو قمتم برحلة الى القارة القطبية الجنوبية ،وماذا تحتاجون ان تاخذوا معكم . (الطيطي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٧)

٨–اسلوب تشجيع الاختراع :

لا يعني هنا الاختراع الاتيان بشيء جديد في حقل المعرفة عموما ، وانما جديد بالنسبة للطلبة .

٩– اسلوب تشجيع التخمين :

في هذا الاسلوب عادة يذكر مجهول معين ويطلب من الطلبة معرفته ويسهل عليهم اكتشافه من خلال بعض التلميحات عنه وغالبا ما تكون هذه التلميحات محفزة للتفكير . مثل السؤال الآتي :

– ما الدولة الاسيوية التي تقع في جنوب قارة اسيا بعد اعطاء التلميحات الاتية عنها ، انها تقع في جنوب قارة اسيا ، وفيها احدى عجائب الدنيا السبع ، وفيها اعلى السلاسل الجبلية في العالم ، وفيها اعلى القمم الجبلية في العالم .

١٠– تشجيع الالعاب العلمية :

يتم في هذا الاسلوب تشجيع الطلبة على اللعب داخل المدرسة ، وخارجها بالعاب تعتمد في بنائها وممارستها على مفاهيم،ومبادئ علمية ، الامر الذي يحفزهم على التفكير العلمي ، فضلاً عن تعميق فهمهم للمعلومات التي تستند عليها تلك الالعاب . (زيتون ، عايش ، ١٩٨٧ ، ص ٢٦)

١١– اسلوب تحديد السمات والخصائص . في هذا الاسلوب يعرض للطلبة مادة ما ، او ظاهرة ما او يسأل احد الطلبة عن تحديد خصائصها وسماتها ، وفي الجغرافية مثلاً يطرح السؤال التالي / ما خصائص النبات الطبيعي في عدد من مناطق العالم المختلفة ؟ من خلال معرفة التوزيع الجغرافي لها ، ومع كل منها على خارطة العالم الطبيعية . (سعادة ، ١٩٨٣ ، ص ٥٦)

١٢– استخدام طريقة المناقشة : من خلال استخدام طريقة المناقشة واساليبها المتعددة والمتداخلة يتم تشجيع الطلبة على الاستخدام الامثل لهذه الطريقة التي تنمي لديهم التفكير الناقد ، وتهديهم الى وجهات النظر، والاراء التي تقوم على الانفعال ، وتنميق عبارات لاقيمة لها امام الحقائق

والادلة التي تستند الى التفكير العلمي الصحيح . كما انها تسهم في مساعدتهم على تقبل وجهات النظر والاراء المختلفة لارائهم ، ومناقشتها باسلوب علمي دقيق كما تسهم هذه الطريقة في تنمية ادارة المناقشات ، والتعبير عن الاراء واتخاذ القرارات وغيرها . (المشيقح ، ١٩٩٣ ، ص ٨٤)

– ولا تقتصر مجالات تنمية التفكير ، ودور الجغرافية في تنميتها على ما ذكر سابقا ، بل ان هناك الكثير من المجالات الاخرى التي يمكن استخدامها كل حسب الظروف المساعدة على استخدامه ،فضلا عن امكانية ابتكار جوانب اخرى جديدة تنمي في الطلبة التفكير الناقد ، واستخدام تقنيات حديثة ، مثل الحاسب الالكتروني ، وادخالها في مجالات مادة الجغرافية .

صفات المفكر الناقد .

بين هارندك (Harnadek , 1996) الصفات التي يتصف بها المفكر الناقد ، وتتمثل في الاتي :

١–ان يكون متفتح الذهن نحو الافكار الجديدة .

٢–ان يتساءل عن كل شيء لايفهمه .

٣–ان يعرف ان لدى الاخرون افكارا مختلفة حول معاني الكلمات والاشياء .

٤–ان يحاول في امر لايعرف عنه شيئا

٥–ان يعرف متى يحتاج الى معلومات اكثر عن شيء ما .

٦–ان يحاول تجنب الاخطاء الشائعة في تحليل الامور .

٧–ان يحاول بناء ، وصياغة مفرداته وزيادتها باستمرار ، بحيث يستطيع فهم مايقوله الاخرون . (حلفاوي ، ١٩٩٧ ، ص ١٦)

ويرى بروكفيلد (Brookfield , 1987) ان خصائص المفكر الناقد والتفكير الناقد تتمثل في الاتي :

١-ان التفكير الناقد نشاط ايجابي .

٢-ان التفكير الناقد هو عملية ، وليس نتيجة .

٣-ان التفكير الناقد انفعالي وعقلاني .

٤-تحديد اهمية السياق امر حاسم للتفكير الناقد .

٥-يستثار التفكير الناقد بالاحداث الايجابية ، والسلبية .

٦-ان المفكر الناقد يحاول تخيل ، واكتشاف البدائل .

٧-ان تخيل واكتشاف البدائل يقود الى الشك التأملي . (Bonk , 1988 , p : 30)

تعليم التفكير الناقد :

لقد اصبحت في الاونة الاخيرة الكثير من الدول تعطي اهتماما كبيرا للتفكير الناقد في اتجاهاتها التربوية ، ومناهجها الحديثة ،واخذت تضعه هدفاً من الاهداف التي ينبغي ان تنتهي اليه عملية التعلم والتعليم .وقد استحدثت وطورت برامج تربوية ترمي الى تدريب الطلبة على التفكير الناقد ، وبشكل خاص في تدريس المواد الدراسية المنهجية ، فضلا عن افتراض الاساليب ، والاجراءات التي يمكن للمدرس ان يتبعها في تدريس التفكير الناقد ، واختبار الطلبة في هذا النوع من الناتج العلمي . ويرى (Chance , 1986) من انه نتيجة لانتقال العالم من العصر الصناعي الى عصر المعلومات اصبح الناس اقل اعتمادا على الحقائق ، والمهارات الاساسية ، واكثر اعتمادا على القدرة في معالجة تلك المعلومات ، ولذلك ينبغي تعليم طلبة المدارس مستويات التفكير العليا التي يحتاجها هذا العصر ، بالاعتماد على نوعية الاسئلة المطروحة من قبل المدرس التي يجب ان

تكون ذات مستويات عليا ايضا . ولهذا يتوجب على المربين عند اختيارهم لبرامج تعلم التفكير ان يقيموا الاسس التي تقوم عليها هذه البرامج واهدافها وطرائقها وموادها وافرادها ومتطلبات التدريب عليها ومواصفات مدرسيها والفوائد المتوخاة منها ، فضلا عن توجيههم في التنبيه الى الامور الواجب تجنبها في هكذا برامج ومنها التحرك السريع في البرامج ومحاولة انجاز الكثير في وقت قليل وتوقع الكثير من النتائج قبل اوانها . **(Chanc , 1986 , P. 85)**

كذلك يرى سوارتس (Swarts , 1990) ان يتجه الاهتمام في الوقت الحاضر نحو تعليم الطلبة التفكير الناقد ليسهم في مساعدتهم على معالجة المسائل ، والقضايا وصعوبات التعليم الاخرى التي تواجههم في المدرسة ولتنمية قدراتهم على الاستكشاف ويؤكد كذلك على دور المدارس والقائمين عليها بالعمل على تطوير اساليب التفكير لدى الطلبة

(Swartz , 1990 , p: 132).

تعليم التفكير الناقد .

هناك اتجاهان في كيفية تعليم التفكير الناقد هما :

الاتجاه الاول : يدعو هذا الاتجاه الى ان يتم تعليم التفكير الناقد من خلال تعليم المواد الدراسية المنهجية مثل الجغرافية والتاريخ او أي مادة دراسية اخرى والمفهوم الاساسي الذي يرتكز عليه هذا الاتجاه هو انه لايمكن فصل التفكير الناقد عن موضوعه ويصبح التفكير الناقد مهارة خاصة او متخصصة في المجال المعرفي الذي يكون فيه المتعلم على دراية واطلاع بحقائقه ومفاهيمه الاساسية (مهيدات ، ١٩٨٦ ، ص ١٢٠) .

ويمتاز هذا الاتجاه بخصائص عدة منها مساعدة الطلبة على اكتساب فهم اعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية المعينة ، ومساعدته لهم في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في المواد الدراسية ، فضلا عن انه يحفز الطلبة على استخدام عمليات التفكير المختلفة لايجاد التفسيرات الصحيحة والاحكام الدقيقة .

الاتجاه الثاني : يدعو هذا الاتجاه الى تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المواد الدراسية كونه القدرة او المهارة العامة ، واذا استطاع المتعلم ان يكتشف هذه القدرة يمكن ان يكون لها تطبيقات في مجالات معرفية متنوعة ومنها المواد الدراسية على اختلافها التي تتضمنها المناهج الدراسية ، وفي هذا الاتجاه يتم بناء برنامج خاص بالتفكير الناقد بحيث يقوم مدرس مختص بتدريب الطلبة عليه .(محمود ، ابراهيم ، ١٩٩٠ ، ص ١-٢٩)

قدرات التفكير الناقد والاختبارات التي تقيسها :

نتيجة لتعدد قدرات التفكير الناقد وتنوعها ، تعددت الاختبارات التي تقيسها فقد ظهر في مجال الاختبارات والمقاييس التربوية ، والنفسية الكثير من الاختيارات التي عرفت باسم اختيارات التفكير الناقد . كما يذكر (ابو حطب ، ١٩٧٢) ان هذه الاختيارات كما اشار اليها السامرائي رغم تشابهها في قسم من المجالات التي تقيسها الا انها لا تتفق جميعها فيما تقيس ، وقد قام بوضع جدول لخص فيه القدرات التي تقيسها اختبارات التفكير الناقد والجدول التالي يوضح اشهر تلك الاختبارات التي ظهرت في هذا المجال . (السامرائي ، قصي ، ١٩٩٧ ، ص ٦٤) .

جدول (٤)

اختبارات في التفكير الناقد

	اختبار سمث تايلر١٩٤٢		اختبار ادوارد ١٩٥٠		اختبار ماسي دود ١٩٥١		اختبار واطسون وكلاسر ١٩٥٢		اختبار درزل ومايهيو ١٩٥٤		اختبار ريست١٩٦٠
أ	الاستدلال المنطقي	أ	الحكم على قيمة النتيجة العقلية	أ	الوصول الى الاستنتاجات	أ	الاستنباط	أ	استخراج النتائج		
ب	تطبيق المباديء العلمية					ب	التفسير			أ	تقويم الدليل
ج	تفسير البيانات									ب	معرفة الافتراضات
د	طبيعة البرهان	ب	تمييز الحجج			ج	تقويم الحجج			ج	تحديد صحة التوكيد المنطقي
هـ		ج	الحكم على الرأي					ب	معرفة الافتراضات	د	معرفة قواعد المنطق
		د	المزواجة بين الحقائق والمباديء			د	الافتراضات	ج	تقويم الاستنتاجات	هـ	معرفة المغالطات
						هـ	تقويم الاستنتاجات	د	تحديد المشكلات	و	حل المسائل الخلافية
				ب	العلاقة بين السبب والنتيجة			هـ	صياغة الفروض وتقويمها	ز	معرفة معنى الافتراض
				ج	مكونات اخرى غير عقلية			و	انتقاء المعلومات	ط	معرفة التعريف الصحيح

تنمية التفكير الناقد :

ان عملية تنمية التفكير الناقد هي احدى اهم الاهداف الاساسية في جميع المجالات التربوية ، ويتم ذلك من خلال استخدام طرائق واساليب مختلفة ، كما ان معظم الباحثين في مجال التفكير الناقد يؤكدون ان تنمية التفكير الناقد لا تتحدد بمادة دراسية او منهج محدد وانما بالامكان تنميته بمختلف المواد الاختصاصات . (الجنابي ، فاضل ، ١٩٩٢ ، ص ١٦٩-١٨٣) .

وتعد طرائق التدريس من وسائل تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة باسلوب يجعلهم يتفاعلون مع المادة العلمية ، وبصورة عامة فان طرائق التدريس التي يكون فيها الطلبة المحور الاساسي للفاعلية ، واكثر نشاطاً في حل المشكلات ، والطريقة الاستكشافية والاستقصاء تزيد قدرتهم على التفكير الناقد وتنميها . (Robinson , 1987 .p. 63)

وللمدرس دور واضح ومهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ، وذلك من خلال عرضة لـلاراء الجديدة ، والحقائق والمعلومات والمواقف ذات المعنى والمتصلة بحب الاستطلاع واثراء المعرفة . (قطامي ، يوسف ، ١٩٩٢ ، ص ١٤) .

وكذلك يستطيع المدرس تنمية التفكير الناقد لدى طلبته من خلال قيامة باعداد وتنظيم خطط تدريسية تتمثل فيها مهارات التفكير الناقد . (Pressisen , 1988 , p. 6-7) .

كما ان العلاقة بين المدرس والطالب في تنمية التفكير الناقد علاقة طردية ، فكلما كان التفاعل بينها قوياً ، ازدادت فرصة اثارة التفكير الناقد ، وبالعكس ، وبذلك فان التفكير لا يحدث بصورة طبيعية او عن طريق استيعاب المعرفة ، ولكن ينبغي اعطاء الطالب فرصة لكي يتدرب

عليه . (Brownk, 1975,p: 76) وقد اشار (Unks , 1985) الى وجود علاقة بين تنمية التفكير الناقد والمناهج الدراسية . (Unks , 1985 , p: 76) .

الاساليب التدريسية المستخدمة في تنمية التفكير الناقد :

يمكن تقسيم الاساليب التدريسية المستعملة في تنمية التفكير الجغرافي الناقد الى ما ياتي :

١-الملاحظة المباشرة :

ويمكن تقسيم تدريس الجغرافية فيها على مجموعتين هما :

أ-الاساليب التي تعتمد على مشاهدة الطلبة ، وملاحظاتهم المباشرة لما يمكن رؤيته عينا في الطبيعة ، مثل اخذ مجموعة من الطلبة الى منطقة ذات معالم جغرافية واضحة وبارزة .

ب-الاساليب التي تعتمد على مشاهدة الطلبة وملاحظاتهم غير المباشرة لوسائل الايضاح التعليمية المتعددة مثل الخرائط الجغرافية والمجسمات ذات الوصف الدقيق لطبيعة الموقع او الظاهرة الجغرافية في المنطقة التي تقع عليها عملية الدراسة او التشخيص والتحديد لموضوع دراسي .

٢-الملاحظة غير المباشرة :

ان التقصي والتحليل الجغرافي مبني على اساس الاتجاه العلمي في تحري المعرفة اي على المشاهدة التي تسجل ثم تفسر وتحلل بعد ذلك . ومن سوء الحظ ان اكثر الموضوعات الجغرافية تدرس داخل غرفة الصف لاخارجها ومع ذلك باستطاعة المدرس ان يتاكد ان العملية التدريسية مبنية على الاسلوب العلمي باصراره على ان يجعل الطلبة يحصلون على اكبر قدر من المعلومات بانفسهم وتحت اشرافهم فضلا عن الوسائل التعليمية

التي سيوفرها لهم كالخرائط والصور والافلام والمجسمات بدلا من تعلم الطلبة بالتلقين المباشر .

نماذج من الاساليب التدريسية لتنمية التفكير الناقد :

١-اسلوب حل المشكلات (خطوات جون ديوي Johon Dewey) :

تستند خطوات جون ديوي على حل المشكلات . ويقول في كتابه (كيف تفكر)ان المشكلة حالة شك ، وارتباك بعضها تانّي ثم بحث او عمل لكشف الحقائق التي تساعد على حل المشكلات او تحدد خطوات التفكير في حل المشكلة باربع خطوات هي :

١- الشعور بالمشكلة الذي يدفع الى التفكير ، والبحث عن حل ، ويثير المدرس مشكلة منتزعة من البيئة ، ويشوق الطلبة الى الوقوف على حل لها .

٢-تحديد المشكلة : ويتم ذلك باختيار عناصر الموضوع الاساسية ، وجمع المعلومات والوثائق والاحصائيات حولها كي يستوعبها الطلبة .

٣-افتراض الحلول : وهذا هو الذي يتحدى تفكير الطلبة ويدفعهم الى المشاركة في الدرس وكل افتراض يمثل بحد ذاته فكرة او اسلوبا للحل وقد تتعدد الحلول او قد يتوصل الطلبة من خلال المناقشة الى حل نهائي للمشكلة بعد جمع المصادر واستقصاء المعلومات وبذلك تجد الحلول المناسبة للمشكلة .

٤-تحقيق الافتراضات : ومدى صحتها قد يختار الطلبة الحل النهائي بعد اختيار الحل الصحيح وكل افتراض لاتؤيده التجربة أو يخالفه الواقع يرفض .

ان التعليم على وفق خطوات جون ديوي يستلزم القيام بنشاط واسع داخل الصف وخارجه ويتطلب زيارات وجولات في البيئة المحلية ودراسة

مشكلاتها ، ويستلزم وجود مصادر يستفيد منها الطلبة على ان تعرض لهم الصور والافلام التي تساعدهم على حل المشكلة وكتابة بعض المواقع وعمل تصميمات ونماذج لها .

٢- اسلوب الاستدلال الاستقرائي :

وهو الاسلوب الذي يصل به المرء الى الحقائق الجديدة من خلال تجارب وملاحظات ، ويرمي الاستدلال الاستقرائي للوصول الى النتائج عن طريق تطبيق القوانين التابعة الى المظاهر الطبيعية والحوادث المختلفة،ولقد كان لها الاثر الكبير في توجيه التدريس ، وقد اوضح فردريك هربرت خمسة خطوات لتحضير الدرس وكما ياتي :

١-التمهيد او المقدمة : يحيي المدرس الطلبة ويشكر انتباههم الى الدرس الجديد من خلال اثارة ملاحظات تهيء اذهانهم للدرس الجديد .

٢-العرض : يقوم المدرس بشرح الدرس ومن ثم يسال طلبته عن محتوى الدرس وما تضمنه من معلومات .

٣- الربط والموازنة : يعمل المدرس على ربط درسه بالاحداث الجارية وعلاقتها بالدرس الجديد .

٤- الاستنباط والتقييم : اذ يعمل المدرس على الاستنباط مع الطلبة عن طريق توجيه الاسئلة لربط موضوع الدرس باحداث الواقع المباشر .

٥- التطبيق والنتائج : وفيها يطلب المدرس من الطلبة خلاصة تحريرية او شفوية ، لاختيار ذكائهم في متابعة الدرس واستيعابه .

ومن خلال ذلك يستطيع المدرس ان يسجل الثغرات والصعوبات التي واجهته في تطبيق الخطة ، وامكانية تلافي ذلك مستقبلاً . (الامين ، ١٩٨٦ ، ص ٣٤-٣٥)

علاقة التفكير الناقد بانواع التفكير الاخرى :

ان المواقف في التفكير الناقد ، هي موقف من مواقف حل المشكلات، الا انها لا تتطلب بالضرورة اتباع الخطوات ذاتها في حل المشكلات ، وان المشكلات التي تمثل مواقف التفكير الناقد لا تتطلب حلاً معيناً ينهي المشكلة ، بقدر ما يتطلب الاجابة بنعم اولاً او بدرجة من درجات الاحتمال عند الرد على السؤال او مناقشة موضوع ما او تفضيل راي معين او استنتاج قائم على مقدمات او وقائع معينة وتقويم هذا الاستنتاج مع بيان الاسباب . (المساد ، ١٩٩٧ ، ص٤٤)

ان تنمية التفكير الناقد ضرورة للتفكير الابتكاري ، اذ ان الفرد في مواقف التفكير الابتكاري يكون في حاجة الى ان ينظر الى عمله نظرة ناقدة ، والى ان يقوم عمله في ضوء الاعمال التي قام بها الاخرون ، فيقوم بتعديل نواحي معينة ، ويضيف اضافات جديدة اخرى . وهو بذلك يستخدم تفكيره الناقد بجانب تفكيره الابداعي وكلما كانت نظرة الفرد الى اعماله تتسم بالموضوعية وكان تعامله مع اعمال الاخرين بالرؤية نفسها، وكان تقويمه لهذه الاعمال في ضوء مستويات عادلة ، فهو بهذا يكون قد اقترب بتفكيره من متطلبات التفكير الناقد ، فالموقف هي مواقف تفكير ابتكاري ولكن التعامل بنظرة موضوعية واتباع اسس التفكير الناقد السليم من الامور المفيدة كثيراً في هذا المجال . (ابراهيم ، عبد اللطيف ، ١٩٨٦ ، ص٢١)

وقد ميز المربون بين مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير الاخرى المختلفة على النحو الاتي .

١- التفكير الناقد والتفكير الابداعي :

يشير التفكير الابداعي الى القدرة على الخلق ، واستلهام الافكار الجديدة والاصلية ، في حين يقتصر التفكير الناقد على تقيم الافكار الابداعية ، والتفكير الابداعي يربط بين الاسباب والنتائج بناءاً على توافر معلومات كثيرة في حين يعمل التفكير الناقد على تقديم التحليل او البرهان للتفسير المطروح . (القضاة ، ١٩٩٥ ، ص ٢٠-٢٥)

٢- التفكير الناقد والتفكير العلمي :

التفكير العلمي كما هو متعارف عليه يسعى الى فهم ظاهرة ما من خلال تكوين تفسير علمي ، واختباره عن طريق مطابقة التنبؤات التي تشتق من الواقع والمشاهدات التي تعبر بها الظاهرة عن نفسها .

ويتضمن التفكير العلمي تقويم المفترض في ضوء الوقائع المجمعة ، أي تحقيق المصداقية ، وهو ما يسعى اليه التفكير الناقد ، فالنتائج التي يتم التوصل اليها لا يؤخذ بها الا بعد اخضاعها للنقد ، ولذلك فان اهم ما يميز التفكير العلمي انه تفكير ناقد ، وما الاتجاهات العلمية كالموضوعية والتفتح العقلي ، والتريث في قبول الاحكام واخضاع المعلومات والبيانات لمعايير الصدق ، الا اتجاهات التفكير الناقد ، هي كلها امور اساسية للحصول على استنتاجات صادقة يقبل بها المختصون . (العلواني ، ١٩٩٥ ، ص ٥٩)

٣-التفكير الناقد والذكاء :

يرى بعض العلماء ان درجة الذكاء امر اساسي ومهم لتعليم الطلبة تفكير افضل في حين يرى بياجيه ان الفرد يمر بمراحل نمائية ، وكلما نمت هذه المراحل تطور التفكير الناقد عند الفرد ، وفي الواقع فان معظم الطلبة يتعلمون التفكير بحسب درجة الذكاء وبحسب المستوى النمائي معاً ولا يمكن فصلهما عن بعضها . (MC . Peek , 1981 , p: 162)

٤- حل المشكلات وتنمية التفكير الناقد :

ان التفكير في حل المشكلات يتضمن نوعاً من التفكير الناقد الذي يعمل على تقويم صحة الفروض المطروحة ومدى ملاءمة الحلول المقترحة ، ونوعا التفكير يختلفان من حيث الهدف ، اذ ان التفكير الناقد لا يعني ايجاد حل للموقف بل يعني تفضيل رأي على اخر ، أي ان التفكير الناقد يتضمن القدرة على حل المشكلة ، ولكنها تختلف عنها في بعض المجالات (Beyer , 1987 , p: 2-11) .

التربية وتنمية التفكير الناقد :

يعد التفكير الناقد هدفاً اساسياً من اهداف التربية والتعليم في كثير من بلدان العالم ، ولذلك توجهت الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم، الامر الذي جعل التفكير الناقد يصبح شعاراً للكثير من رجال التربية ومسعا عاماً للتربية والتعليم ، اذ قام المربون بدراسات ، وابحاث مختلفة لتفصيل مهارات التفكير الناقد في التدريس والمنهاج وتعلم المدرس لاستخدامه في غرفة الصف . فقد قام روبنسن (Robinson , 1987) باعداد برنامج لادخال مهارات التفكير المنظمة في التدريس والتي من ضمنها مهارات التفكير الناقد في صفوف الروضة وحتى الصف الثالث وذلك لتحسين مهارات التعليم عند الطلبة وتحفيزهم على استخدام عمليات التفكير المختلفة ومساعدتهم على التفكير بشكل تفسيري جيد ومهم وقام نتزي (Neitzey 1992,) بتصميم سلسلة ورشات عمل للاباء ركزت في موضوعات التفكير الناقد وذلك من اجل شرح فلسفة الممارسات العلمية الصحيحة مع اطفالهم الملتحقين برياض الاطفال، وقد اظهر مسح تتبعي للاباء ان ورشات العمل

كانت ناجحة في تدريب الاباء على اختبار النشاطات البيئية المناسبة مع التعامل مع اطفالهم . (السرور ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٧).

الطالب وتنمية التفكير الناقد :

عند قيام المدرس بطرح الحقائق ، والمعلومات على طلبته . يجعل الطلبة على اتم الاستعداد لتلقي ذلك ، والقيام بالمهام المطلوبة ازائه من حيث التعرف عليها ، وتحليلها تحليلاً ناقداً موضوعياً وعلمياً .

المدرس وتنمية التفكير الناقد :

حينما يقوم المدرس بعرض الحقائق والمعلومات على المتعلمين بحيث يجعلهم يسيرون ورائها والتفكير بها ، وذلك عن طريق ما يثيره من تساؤلات ومشكلات ، فضلاً عن ما يتضمنها من مناقشات تؤدي الى تنمية التفكير لديهم وهذا لا يتم من خلال تلك المعلومات بقدر ما ياتي من اساليب التعامل المتعددة لتحقيق ذلك . ويتمثل ذلك الدور من خلال الاعمال التي يقوم بها المدرس ومنها :

١- دور المخطط planner :

ان اهتمام المدرس في خطط دروسه اليومية والفصلية والسنوية ، والنشاطات التي من شأنها تحديد اهداف التعليم ووسائل تحقيقها ، وتطوير مفاهيم ومهارات وثيقة الصلة من خلال التعامل على نحوه ابداعي مع مواقف واقعية في حياة الطلبة .

٢-دور المبادر lnitial :

يقوم المدرس باستعمال تشكيلة من المواد والنشاطات ، وتعريف الطلبة بمواقف تركز في المشكلات الحياتية الحقيقية لديهم في الوقت الذي

يعمل هو على اثارة حب الاستطلاع والاهتمام لديهم وعلى تحفيزهم الى الاستقصاء ، ويظهر المدرس في اثناء المبادرة حب الاستطلاع والاهتمام بالمشكلات المطروحة ، ويعمل على طرح الاسئلة لاشراك الطلبة بفعالية ونشاط .

٣-دور المركز focuser :

يكون المدرس في هذا الدور موجه لانتباه الطلبة وطاقتهم نحو عناصر المواد الدراسية ، والمهارات المهمة التي تقدم لهم ، ويساعدهم في البحث عن معنى المفاهيم ذات العلاقة وفهمها ، ويقيم جهودهم لتطوير المهارات الفعالة والتمرن عليها وتطبيقها ، وهنا يبين المدرس لطلبته بان طاقاتهم وجهودهم سيذهبان سدى على الارجح اذا لم يوجهوا هذا الجهد وتلك الطاقة نحو فهم المعلومات والمهارات اللازمة . (الحصري ، علي منير ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٨)

٤-دور المشكل للمناخ الصفي Climate Builder :

ان المناخ النفسي والعاطفي اللازم للتعلم هو ذلك الذي يوظف مباديء ديناميات المجموعة ، والمشاركة الديمقراطية في توطيد مناخ جماعي متماسك ، يقدر فيه التعبير عن الراي ، والاستكشاف والتعاون والثقة بالنفس . (علام ، صلاح ، ١٩٩٩ ، ص ٧٩ - ٨٥)

٥-دور المصدر للمعرفة Resource Person :

يقوم المدرس بموجب هذا الدور باعداد المعلومات وتوفير الاجهزة والمواد اللازمة للطلبة لاستخدامها كي تسهل على الطلبة عملية الاستقصاء والتعلم بالخبرة ، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالاجابات التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول الى استنتاجات يمكن التوصل اليها بانفسهم وتكوينها . (النجدي ، ١٩٨٦ ، ص ٧٥)

٦-دور المحافظ الواصل Sustainer :

ان اسهل مهمة يمكن ان يمارسها المدرس هي اثارة اهتمام الطلبة بقضايا ممتعة وحقيقية ، والصعوبة التي يواجهها المدرس هي في الحفاظ على انتباههم واعادة شحذ هممهم في وجه الكثير من العوائق التي لا مفر منها ، والتي تعترض حل المشكلات والابداع ، فضلا عن ان استعمال المدرس لمواد ونشاطات واسئلة مثيرة تحفز الطلبة يعد امرا مهما . (زيتون ، حسن ، ٢٠٠١ ، ص ٤٧)

٧-دور السابر Prober :

هذا الدور له وجهان : الوجه الاول يتم من خلال التعلم بالخبرة في المجالات المعرفية ومن خلال الاسئلة التي يطرحها المدرس ، ويشجع الطلبة على ان يطرحوا هم ايضا اسئلة فكرية عميقة متفحصة تدعم تبرير لافكارهم واستنتاجاتهم المعرفية ويوفر المدرس التعزيز الملائم للطلبة الذين يميلون الى تبرير افكارهم .

والوجه الثاني : يقوم المدرس بتوجيه نشاطات الطلبة واعمالهم الذهنية نحو صياغة استنتاجات يمكن الدفاع عنها .

٨-دور النموذج او القدوة Model :

يكون المدرس بموجب هذا الدور بوصفه نموذجا وقدوة بعرض السلوك الذي يبين انه شخص مهم ، محب للاستطلاع ، ناقد في تفكيره وقرائته منهمك بحيويته مبدع ومتعاطف وعادل ، راغب في سير تفكيره سعيا وراء الادلة ، الامر الذي يمكن الطلبة من ملاحظة ذلك الفرق بين ما يقوله المدرس وبين ما يفعله .

٩-دور الموجه للاسئلة Questioner :

يعمل المدرس بموجب هذا الدور على طرح الاسئلة الملائمة ذات المعنى لتعزيز عملية التعلم بالخبرة ، وكما يجب على المدرسين تشجيع طلبتهم على طرح الاسئلة الخاصة بهم والبحث عن اجابات صحيحة ومفيدة . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥ ، ص ٦٩)

لذا فان الباحث يرى ان الدور الاساسي يبقى للمدرس ، الذي لم يعد دوره قاصرا على نقل المعرفة للطلبة ، بل ان مهمته الاساسية ودوره الفاعل يتمثل في تنمية قدرات ومهارات الطلبة العقلية والانفعالية ، والمدرس الذي يحاول ان ينمي قدرة طلبته على الشعور بالمشكلة وتحديدها ، وكيفية جمع المعلومات من مصادر متنوعة وترتيب البيانات والوصول الى تعميمات من الحقائق المعروفة واستخدام تلك البيانات من فروض مناسبة لحل المشكلة ، وتصميم التجارب لاختبار صحة العروض وبناء الاحكام على اساس من المعلومات الدقيقة والملاحظات الصادقة يسهم اسهاما كبيرا في تدريب طلبته على بعض المهارات اللازمة للتفكير العلمي . (الحباشنة ، ١٩٩٤ ، ص ٨٧)

وقد يستطيع المدرس ان يمارس دوره في تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال عدة وسائل منها محاولة الاطر التحليلية ، والمشاركة في الندوات أي اشراك الطلبة اشراكا فعليا في الاساليب والانشطة ، وتنمية الجوانب المتعلقة بالاتجاهات نحو التفكير الناقد وخلق بيئة صفية مشجعة للنقاش والتساؤل والمعارضة والتامل ، وتخصيص وقت اكبر للمناقشات الصفية ، وتضمين تعيينات مكتوبة فعالة كالمتطلبات في المادة الدراسية .

فالمدرس الكفء يحاول تنمية مهارات التفكير الناقد عن طريق المزج بين المادة الدراسية وحاجات الطلبة ، وبخاصة ان مهارات التفكير الناقد لا يمكن ان تنمو دون مساعدة خلال المادة الدراسية كما انها لن تنشأ من

مجرد استماع الطلبة الى مدرسيهم او اخذ الامتحانات وعلى المدرسين ان يعرفوا تماما ماذا يعني التفكير الناقد في اطار تخصصاتهم المعرفية المختلفة ،كما عليهم ان يتيحوا الفرصة لطلبتهم لممارسة مهارات التفكير الناقد . (علي ، حفيظه ، ١٩٩٨ ، ص ٨٥)

وبذلك يهيئ المدرس طلابه ويعدهم للعيش في مجتمع نام ، ومتطور ويتميز بالتعقد ويمتليء بالوان الصراع ، ويعج بالمشكلات التي نشأت وتنشأ من خلال التفاعل المستمر بين الافراد والجماعات من ناحية وبينهم وبين بيئتهم من ناحية اخرى . (عودة ، احمد ، ١٩٩٣ ، ص ٣٨)

يحتاج مدرس الدراسات الاجتماعية لاسيما الجغرافية في هذا كله الى ما يساعده على قياس مهارات التفكير الناقد لدى طلبته من خلال استخدام الاختبارات التي اعدت لهذه الغاية ، ويعد اختبار واطسن – كلاسر من اكثر الاختبارات شيوعا في الاستخدام في الدراسات الاجتماعية والتربوية والاجنبية والعربية . وهو الاداة الرئيسة المستخدمة ايضا في هذه الدراسة ، ويتكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية هي : الاستنتاج ، ومعرفة الافتراضات والمسلمات ، والاستنباط ، والتفسير ، وتقويم الحجج .

وتعرف مهارة الاستنتاج على انها مهارة عقلية تهدف الى التوصل الى نتيجة معينة على اساس الادلة الكافية . ويجب التاكيد على ان الاستنتاج يرتبط ارتباطا مباشرا بمعلومات الطالب السابقة . (ابو حويج ، ٢٠٠١ ، ص ٤٥)

فالاستنتاج يحدث عندما يربط الطالب ملاحظاته لظاهرة معينة بمعلوماته السابقة عنها ، ثم يقوم باصدار حكم معين يفسر به هذه الملاحظات . (الامين ، اسماعيل ، ٢٠٠١ ، ص ٦٦)

ان الاستنتاج يتمثل في القدرة على بناء احكام غير ملحوظة من مجموعة من الملاحظات ، او استخلاص نتيجة من حقائق معينة لوحظت او افترضت .

اما معرفة الافتراضات او المسلمات فتعني التسليم بصحة شيء من دون البحث عن ادلة أو التعامل معها كحقيقة مسلم بها دون حاجة الى اثبات . (الحوفي ، ١٩٨٢ ، ص ٥٦)

اما الاستنباط فيقصد به استخلاص حالات خاصة من حالة عامة مسلم بها ،فلو كنا نعترف بقاعدة ، او تصميم ، او نظرية ما فأننا نستطيع استخدامها في استنتاج عدد كبير من الحقائق ، أي انه يتم عبر الانتقال من الكل الى الجزء ، اذ يرى الفرد ان ما ينطبق على الكل ينطبق بالضرورة على الجزء . وهو يستخدم القياس للوصول الى النتائج ، ويشتمل القياس على مقدمتين ونتيجة . (الفراء ، فاروق ، ١٩٩١ ، ص ١٢٠)

نقوم بمهارة الاستنباط عندما نقبل فكرة عامة على اساس انها صحيحة ، ثم تحكم على الحالات الضرورية على اساسها وفي عملية الاستنباط يرى المتعلم ان ما يصدق على الكل يصدق ايضا على احد اجزائه لذلك يحاول المتعلم ان يبرهن على صحة الجزء بوقوعه منطقيا في اطار الكل وعادة يطلق علم المنطق على العبارة لفظ مقدمة كبرى وعلى الثانية لفظ مقدمة صغرى وعلى الثالثة لفظ نتيجة . (زيتون ، عدنان ، ١٩٨٢ ، ص ٦٥)

اما التفسير فيتمثل في البحث عن تعميمات تصدق على الظواهر المطلوب تفسيرها بحيث تكون المتغيرات الواردة في تلك التعميمات مترابطة وظيفيا على نحو يجعل من الممكن حساب قيمة أي متغير منها بناءً على قيمة المتغيرات الاخرى سواء لاحظنا ، او لم نلاحظ وجود علاقات سببية بينها . (الطويل ، ١٩٩٧ ، ص ٤٩)

ويعد التفسير من المهارات الهامة لكونه يتعلق بتفسير ما لاحظه الفرد وقام بقياسه وربما صنفه ، ويعني التفسير الحصول على معنى للمعلومات المتوافرة . (عبد السلام ، ١٩٧٨ ، ص ٤٧)

اما مهارة تقويم الحجج فهي قدرة الطلبة على التمييز بين الحجج القوية المتصلة بشكل مباشر بالموضوع ، والحجج الضعيفة والمتصلة بجانب فرعي من الموضوع او غير متصلة به بشكل مباشر . (Badman , 1977 , p: 2-3)

وهذا ما اكده مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان (١٩٨٧)على ضرورة تنمية الانواع المختلفة من التفكير ، وبخاصة مهارات التفكير الناقد . وما تضمنته الخطوط العريضة لمنهاج التربية الاجتماعية للمرحلتين الاساسية والثانوية في الاردن بالتاكيد على تنمية مهارات التفكير الناقد .

وقد اكد القرأن الكريم في الكثير من اياته التي تدعو الى التفكير بصورة عامة ، والتفكير الناقد بصورة خاصة كما جاء في قوله تعالى ((الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والارض ربنا ماخلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار)) (آل عمران : آية ١٩١) .

ولذلك فقد تغيرت تبعا لذلك وظيفة المؤسسات التعليمية ، فلم تعد مهمتها قاصرة على تزويد الطالب بالمعلومات فحسب بل تزويده بالخبرات والمهارات واعداده للحياة اعدادا متكاملا من خلال تنمية المهارات الفكرية لديه ، مما يمكنه من ممارسة مهارات التفكير عامة ، والقدرة على مواجهة وتفحص المشكلات والقضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها ، وبذلك يصبح مواطنا ذا شخصية متوازنة قادرة على اتخاذ القرار السليم والمشاركة الفاعلة في قضايا مجتمعه وامته وقادرا على التعامل بعقلانية مع التزايد السريع في هياكل المعرفة التي تتزايد يوما بعد يوم .

هدف تنمية التفكير الناقد :

من اجل تكوين صورة عامة مشتركة عن المؤسسات التربوية كونها مجتمعا قائما بذاته وترجمة عملية التفكير الى محتوى دراسي نستعمله ونمارسه ، ليست هي بحد ذاتها الهدف والغاية الذي نسعى الى تحقيقهما في المؤسسة التربوية ، ولاجل ذلك يتوجب علينا المعرفة بصورة مستمرة ، بأن الدافع وراء انشاء المدرسة هو لخدمة الناشئة ولضمان مستقبلهم على افضل وجه .

وطالما نحن نسعى الى توفير مناخ مدرسي مستند الى اسس راسخة وقوية من شأنها تنمية وتطوير الفرد بمختلف جوانبه الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ، الامر الذي يحتم على القائم على العملية التعليمية والتربوية ان يوفر مناخا صفيا مناسبا من شأنه اظهار السلوك الذكي عند الطلبة ، والعمل على تعزيزه وتطويره وتقويته ، وان نمو التفكير الناقد يتمثل في الدراسة العميقة والمتباينة للمشكلة والمساهمة بحلها بالعزم والتصميم ،فضلا عن توخي الدقة والصواب والعمل على ايجاد البدائل لما

تقـــوم بـــه ، او تفكـــر فيـــه ، او مـــا تتوقعـــه مـــن نتـــائج . (محمود ، ابراهيم ، ١٩٦٦ ، ص ٢-١١).

ان الطالبات يقبلن على أي نشاط او عمل تعلمي يجدن فيه تحديا لقدراتهن الفعلية والجسدية او الخيالية ، وان أي استمرار لهذا العمل والنشاط يتطلب من الطالبة اكتساب المعرفة الجيدة والجديدة بهذا المجال واستيعابها وتطبيقها ، فضلا عن تنشيط القدرة على المثابرة لديها .

واذا تضمنت الموضوعات التدريسية في الدروس التعليمية التي يتلقاها الطالبات عمليات تستوجب استعمال العقل كونه الوعاء الذي يحتوي على التفكير وهو مصدره ، واقبلن عليها برغبة وحماسة ، واصبحن اكثر وعيا بما يفكرن به الامر الذي يعود عليهن بخبرة ونتائج ايجابية يمكنهن الافادة منها في ميادين مختلفة ومواقف اخرى جديدة . (الشبلي ، عصام ، ١٩٩١ ، ص ٢٨)

الفن في التفكير الناقد :

ان كل المعلومات التي يتم الحصول عليها من المحيط الذي يعيش فيه المرء تصل الى الدماغ عن طريق الحواس المتعددة مثل حاسة البصر ، والسمع ، والذوق ، او الشم والحس ، وهذا يعتمد على طبيعة تلك الحواس وانتباهها ويقظتها وعن طريقها يتم الحصول على معلومات اكثر اتساعا وثرائا بالبيئة ، ولذلك يرى البعض ان الفن يجب ان يكون الجوهر والاساس في كل برنامج يتم القيام به ، ويبتغي من ورائه تعلم التفكير وامتلاك مهاراته ، ولهذا يصبح الامر من الضروري ان تضم كل تربية معرفية في ثناياها تنمية قدرة الحواس وزيادة نشاطها .

ان الاطلاع على حقيقة الابداع وماهيته ، واشاعة روح التساؤلات، والمتطلبات اللازمة للاستكشاف ، فضلا عن الابعاد الفنية في التفكير كونها جزءا من تدريس المعرفة لم تلقى الا بالقليل من الرعاية والاهتمام . (خليل ، محمد ، ب ٠ ت ، ص ٢٨)

وأن المجال الفني يعني ان نتأثر بما في البيئة من مجال طبيعي ، وما يمر بنا من تجارب واحداث شعورية تبعث الاحساس الدافق بنا وتستولي على المشاعر ، بما يجعل الاخذ بها ممكنا ، ويعبر عنها بطريقة شعورية او جمالية تنقل بها الاحساس للاخرين ، وهكذا يكون الفن نقطة البدء التي تحفز العقل على التفكير الذي يلقي بدوره الضوء على البيئة ، وما يدور فيها ، وقد يكون ما موجود من ملاحظة وقدرة على البحث او التحري . وقد يكون الفن هو الاداة التي تثير الدافعية لدى المتعلمين ، فضلا عن ارتقاء المعرفة بوجود الفن من مجرد فهم واستيعاب سلبي الى بحث متماسك ورصين . (زيتون ، عدنان ، ١٩٨٢ ، ص ٢٦)

التعاون في التفكير الناقد :

ان الانسان كائن اجتماعي يعيش مع غيره في مجتمعات ، ولذا فانه بحاجة الى من يصغي اليه ، او يهتم به ، ويستمد القوة من تعاون الجميع معه ، ومن المحتمل ان يكون ارقى انواع السلوك الذكي الذي تتطلبه المجتمعات وبخاصة الصناعية منها القدرة على التفكير في طلب التعاون المشترك والانسجام في التفكير ، ولقد بلغت المشاكل التي يواجهها الانسان في حياته حدا من الصعوبة والتعقيد لدرجة لا يستطيع معها أي شخص ان يقوم بحلها منفردا مهما اوتي من ذكاء حاد ، وان الاصغاء بحسن

الاستماع او التفاهم مع الاخرين ومحاولة الوصول معهم الى قاعدة مشتركة للعمل في قيادة جماعية ، وتبادل الافكار او المعلومات يدل على ان الانسان يمتلك السلوك الذكي الذي يتميز به عن بقية الكائنات الاخرى . (الملحم ، ١٩٩٦ ، ص ٢٣)

المرونة في التفكير الناقد :

ان طرح الاسئلة الجيدة ، وعرض المشاكل الجديدة ، او النظر الى القديم منها من زاوية مختلفة عما سبق ، ومن وجهة نظر جديدة كل ذلك يتطلب خيالا مبدعا ، ويؤدي الى تقدم حقيقي في حياة الانسان . وبعض الطلبة يجدون صعوبة في الاخذ بعين الاعتبار باكثر من وجهة نظر واحدة اذا حاولوا ايجاد حل المشكلة او التفكير على امر ما من مصادر متعددة في ان واحد ، ولربما يعتقدون ان الاسلوب الذي يسيرون عليه لحل ما ، والتفكير الذي ينهجونه في هذا السبيل هو الطريق الامثل والوحيد مع التركيز على معرفة دقة الاجابة وصحتها . (جابر ، ١٩٩٨ ، ص ١٦٢)

ان المرونة في التفكير وتقليب الامور على اكثر من وجه واحد ، او حالة واحدة امر لابد منه لكل من يريد الوصول الى رأي صائب ، وتستطيع ان تستدل على معرفة التفكير عند الطلبة اذا استطاعوا ان يشرحوا افكار الاخرين ، او نشرها ، او يعيدوا صياغتها بلغتهم الخاصة، او يبدون رايهم فيها . (الريان ، ١٩٩٥ ، ص ٢٨)

ما وراء المعرفة :

عندما يفكر العقل فانما هو يتحدث عن نفسه ، هذه هي مقولة افلاطون اذ يقول : حينما يفكر الناس يقومون بذلك دون ان يعوا ، او ينتبهوا لعلمية التفكير التي قاموا بها ، والخطوات التي اتبعوها في هذا السبيل ، واذا ما سألت احدهم كيف قمت بالاجابة او الحل ؟ كانت اجابته : لا ادري ، لقد حللت ، واجبت ، ان امثال هؤلاء الاشخاص لا يستطيعون ان يعبروا بالاحتفاظ عما يراودهم من افكار ، او يدور في خلدهم من هواجس وتصورات ، فهم قلما يخططون لعملهم او يعمدون الى تقويم ما عندهم من استراتيجيات ومهارات . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥ ، ص ١٣٢)

الفصل الثالث

دراسات سابقة

اولا : دراسات عربية :

١ ـ دراسة جابر وهندام ١٩٧٢ .

٢- دراسة التل ومقدادي ١٩٨٨ .

٣- دراسة عفيفي ١٩٨٨ .

٤- دراسة جادر ١٩٩١ .

٥- دراسة الحباشنة ١٩٩٣ .

٦- دراسة التميمي ١٩٩٥ .

٧- دراسة الريان ١٩٩٥ .

٨- دراسة الربيعي ١٩٩٧ .

٩- دراسة السامرائي ١٩٩٧ .

١٠- دراسة العنبكي ١٩٩٩ .

١١- دراسة مصطفى ٢٠٠٠ .

ثانيا : دراسات اجنبية :

١- دراسة ارمستونج ١٩٧٠

٢- دراسة هونكنز ١٩٧٠ .

٣- دراسة راي ١٩٧٩ .

٤- دراسة ملفرن ١٩٨٠ .

٥- دراسة ايفنسون ١٩٨١ .

٦- دراسة باون ١٩٨٢ .

٧- دراسة اوليفر وبيكر ١٩٨٣ .

٨- دراسة فاسكو ١٩٨٣ .

٩- دراسة كول ووليمز ١٩٨٧ .

١٠- دراسة روبيرسون ١٩٨٩ .

اولا : دراسات عربية :

١- دراسة (جابر وهندام ١٩٧٢) :

اجريت الدراسة في مصر واستهدفت تعرف بعض المتغيرات المرتبطة بالتفكير الناقد عند طالبات المرحلة الثانوية . طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٣٠) طالبة في السنة الاولى في المرحلة الثانوية ، توزعت على اربعة صفوف في مدرستين ، واجري التكافؤ بين افراد المجموعتين في متغيرات العمر والتحصيل والذكاء . واستعملت الدراسة الادوات الاتية (اختبار الاستعداد العقلي ، اختبار واطسن - كلاسر) وتوصلت الى النتائج الاتية :

*عدم ظهور فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين بالنسبة الى التحسن في التفكير الناقد ، اذ ظهرت فروق ولكنها لم تكن ذات دلالة احصائية .

*هناك علاقة بين التفكير الناقد واليقظة العقلية .

(جابر وهندام ، ١٩٧٢ ، ص٧٦-٨٧)

٢ - دراسة التل ومقدادي ١٩٨٨ :

" اثر استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي "

اجريت الدراسة في جامعة اليرموك - الاردن ، واستهدفت تعرف اثر استعمال الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي في الوحدات الدراسية المقررة لطلبة الصف الخامس الابتدائي ، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة الدراسة المؤلفة من (٦٠) طالبة من طالبات مدرسة الثوار الابتدائية من مدينة اربد تتراوح اعمارهن بين (١١) سنة و(١٣) سنة ، قسمت بطريقة عشوائية منتظمة على مجموعتين تجريبيتين استعملت معهما اسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا ، ومجموعة ضابطة استعملت معها

اسئلة الكتاب التي تتطلب قدرات عقلية دنيا في تعليم الوحدات التعليمية نفسها .

ولغرض تكافؤ المجموعتين في الاستيعاب القرائي طبق الباحثان اختبارا قبليا اتسم بالصدق والثبات ومناسبة الاسئلة جميعها في القدرة التمييزية ومعاملات الصعوبة .

واعد الباحثان اختبارا تحصيليا بعديا من نوع الاختبار المقالي لقياس الاستيعاب القرائي يتكون من (٥٠) سؤالا يقع في مستويات الاستيعاب القرائي جميعها (الحرفي والتفسيري والرمزي والتكاملي) تميز بالصدق والثبات ومناسبة القوة التمييزية ومعاملات الصعوبة لاسئلته .

وكشفت نتائج التحليل الاحصائي باستعمال اختبار (t – test) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاستيعاب القرائي (الاختبار البعدي) بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية التي استعمل معها الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا اذ تفوقت على المجموعة الضابطة التي استعمل معها الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية دنيا .

(التل ، ومقدادي ، ١٩٨٨ ، ص ٢٧٣-٢٨٤)

٣ – دراسة عفيفي ١٩٨٨ :

" دراسة تحليلية لمقرر المنطق ودوره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة / شعبة الاداب " .

اجريت الدراسة في مصر ، واستهدفت الكشف عن فاعلية تدريس مادة المنطق في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية / الفرع الادبي . واستعمل الباحث التصميم التجريبي القائم على القياس

القبلي والبعدي وذلك لموازنة نتائج الاختبار وتعرف دلالة الفروق، وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١-تفوق الطلبة في نتائج اختبار التفكير الناقد االبعدي .

٢-تفوق الطالبات في نتائج اختبار التفكير الناقد البعدي .

٣-يوجد معامل ارتباط عالٍ بين التحصيل في مادة المنطق والقدرة على التفكير الناقد .

(عفيفي ، ١٩٨٨ ، ص ٤٢)

٤ - دراسة جادر ١٩٩١ :

رمت هذه الدراسة الى تعرف مستويات الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي .

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية الاردنية الهاشمية في عام ١٩٩١ ، وسعت لتحقيق المرامي الاتية :

١- الكشف عن مستويات الاسئلة الصفية الشفوية عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي .

٢- توضيح العلاقة بين مستويات الاسئلة الصفية الشفوية والمتغيرات الشخصية المختلفة ومنها (جنس المعلم ، والمؤهل الاكاديمي والتربوي للمعلم ، وخبراته في تدريس مادة اللغة العربية) .

تالفت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة بواقع (٢٩) معلماً، و (٣١) معلمة وقد تم تسجيل حصة صفية مدتها (٤٥) دقيقة لكل معلم ومعلمة من عينة الدرسة . بعد ذلك استخدمت مستويات الاسئلة الصفية على وفق تصنيف بلوم (Bloom) للاهداف التعليمية في المجال المعرفي لتصنيف الاسئلة الصفية الشفوية التي استخدمها افراد العينة ، استخدام

اختبار (كا^{٢}) للاستقلالية وسيلة احصائية لتحليل بيانات الدراسة وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- استخدام معلمي عينة الدراسة المستويات الستة بالترتيب الهرمي ، ولكن بنسب مختلفة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات الاسئلة الصفية الشفوية التي استخدمها المعلمون ، وجنس المعلم .

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات الاسئلة الصفية الشفوية التي استخدمها المعلمون ، ومؤهل المعلم .

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات الاسئلة الصفية الشفوية التي استخدمها المعلمون ، وخبرة المعلم .

(جادر ، ١٩٩١ ، ص ٣٦)

٥ - دراسة الحباشنة ١٩٩٣ :

رمت هذه الدراسة الى تعرف وتحليل واقع الاسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التاسسية (الصفوف الابتدائية الثلاثة الاولى) في امارة رأس الخيمة التعليمية في دولة الامارات العربية المتحدة .

اجريت هذه الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية عام ١٩٩٣ وسعت لتحقيق المرامي الاتية :

١- الكشف عن مدى كفاية معلمي الصف الثالث الابتدائي ومعلماته في امارة رأس الخيمة في مهارات صياغة الاسئلة الشفوية واساليب توجيهها .

٢- تعرف اثر كل من الجنس وسنوات الخبرة في امتلاكهم لهذه المهارة .

تالفت عينة البحث من (٤٠) معلماً ومعلمة ، بواقع (٢١) معلماً و (١٩) معلمة تم اختيارهم كعينة وبطريقة عشوائية ، استخدم الباحث اداة تسجيل الصوتي لجمع المعلومات ، بواقع درس واحد في اللغة العربية (فرع القراءة المشروحة) لكل فرد من افراد عينة البحث ، ثم تم استخدام اداة تحليل السؤال الصفي الشفهي على وفق شروط صياغة السؤال الصفي الجيد . وقد تالفت هذه الاداة من (١١) فقرة .

تم تطبيق اجراءات هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ١٩٩٢-١٩٩٣ باستعمال اختبار (t – test) لعينيتين مترابطتين ، واختبار الدلالة عند مستوى (٠،٠٥) لتحليل بيانات الدراسة .

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١-ان مستوى اداء المعلمين اعلى من مستوى اداء المعلمات في مهارة صياغة الاسئلة .

٢-ان مستوى اداء افراد العينة جميعهم في زمن التوقف الذي يعطونه لتلاميذهم بعد طرح السؤال ، وقبل الاخذ بالاجابة متساو .

٣-لم تظهر فروق دالة احصائيا في استخدام الذكور ، والاناث اساليب اسئلة ايجابية الاثر .

٤-لم تظهر فروق دالة احصائيا بين مستوى اداء مجموعة الخبرة الطويلة ومجموعة الخبرة القصيرة .

٥-لم تظهر فروق دالة احصائيا بين متوسط مجموعة الخبرة الطويلة ، ومجموعة الخبرة القصيرة في عدد مرات استخدام اساليب الاسئلة ايجابية الاثر .

(الحباشنة ، ١٩٩٣ ، ص٢٧-٦٥)

٦ – دراسة (التميمي ١٩٩٥) :

" أثر استعمال طريقة الاستكشاف الموجه في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لطلاب الصف الخامس الثانوي في مادة الجغرافية " .

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تعرف أثر استعمال طريقة الاستكشاف الموجه في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لطلاب الصف الخامس الثانوي في مادة الجغرافية . بلغت عينة البحث (١٢٤) طالبا قسمت على مجموعتين ، مجموعة تجريبية ودرست بطريقة الاستكشاف ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية . واستمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا ، كان الباحث خلالها يدرس المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسه .

اعد الباحث اختبارا تحصيليا بعديا مكون من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، واعد اختبارا للتفكير الناقد تثبت من صدقه وثباته وتحليل فقراته ، وطبق قبليا وبعديا على افراد عينه البحث واستعمل الاختبار التائي ، توصل الباحث الى ما يأتي :

*تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة بطريقة الاستكشاف الموجه على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي .

*تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة بطريقة الاستكشاف الموجهة على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الناقد .

(التميمي ، ١٩٩٥ ، ص٦٥)

٧ – دراسة الريان ١٩٩٥ :

رمت هذه الدراسة الى تعرف تاثير نوع الاسئلة الصفية في قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الاساس (الاول متوسط) .

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية الاردنية الهاشمية في عام ١٩٩٥. وقد سعت لتحقيق المرمى الاتي :

الكشف عن مدى تاثير نوع الاسئلة الصفية في قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة السابع الاساسي في مدارس التربية والتعليم لمحافظة البلقاء في المملكة الاردنية الهاشمية .

تالفت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الاساسي وبالطريقة العشوائية ، وقسمت على مجموعتين تجريبيتين (ذكور ، واناث) استخدمت معها اسئلة الكتاب .

تم اعداد اختبار تحصيلي بعدي تكون من (٢٥) سؤالا على وفق المستويات الاربعة (المعرفة ، الفهم ، التحليل ، التقويم) . واستخدم تحليل التباين الاحادي كوسيلة احصائية لتحليل البيانات الخاصة بالدراسة، وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- تفوق المجموعة التجريبية (ذكور واناثا) على المجموعة الضابطة (ذكورا واناثا) في المستويات الاربعة للاسئلة (المعرفة ، الفهم ، التحليل ، التقويم) .

٢-وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠٥،٠) في مستوى الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية .

(الريان ، ١٩٩٥ ، ص ٤-١١)

٨ - دراسة الربيعي ١٩٩٧ :

رمت هذه الدراسة الى تعرف اثر اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط .

اجريت هذه الدراسة في العراق في عام ١٩٩٧ ، وسعت الى تعرف المرمى الاتي : تعرف اثر استخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط .

تالفت عينة الدراسة من (١٢٢) طالبا وطالبة ، بواقع (٦٣) طالبا ، و (٥٩) طالبة . وقد تم استخدام الاختبار التائي (t - test) وسيلة احصائية لتحليل البيانات .

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١-تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير التحريري باستخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم على طلبة المجموعة الضابطة الذين لا تستخدم في تدريسهم تلك الاسئلة .

٢-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط اداء طلاب المجموعة التجريبية الذين تستخدم في تدريسهم اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم ومتوسط اداء الطالبات اللاتي يدرس التعبير بالاسلوب نفسه.

(الربيعي ، ١٩٩٧ ، ٤-١٢٩)

٩ – دراسة (السامرائي ١٩٩٧) :

" اثر استعمال الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الاعدادي في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات " .

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد واستهدفت تعرف اثر استعمال الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الاعدادي في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات ، وتكونت عينة البحث من (٥٧) طالباً بواقع (٢٩) طالبا يمثلون

المجموعة التجريبية و(٢٨) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة ، استعملت الاحداث الجارية في تدريس المادة بالنسبة الى المجموعة التجريبية ، واستعمل الطريقة التقليدية في تدريس المادة بالنسبة الى المجموعة الضابطة .

اجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني والتحصيل الدراسي، والذكاء ، والتفكير الناقد ، واستعمل اختباراً جاهزاً في التفكير الناقد من اعداد الباحث نفسه اتصف الاختبار بالصدق والثبات. واستغرقت مدة التجربة فصلا دراسياً كاملاً انتهت بتطبيق اختبار التفكير النقدي البعدي على مجموعتي البحث ، استعمل الباحث تحليل التباين والاختبار التائي كوسيلة احصائية ، وبعد تحليل النتائج ظهر :

*وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الاحداث الجارية في اختبار التفكير الناقد البعدي .

(السامرائي ، ١٩٩٧ ، ص ١٢٦ –١٢٧)

١٠ – دراسة العنبكي ١٩٩٩ :

" اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ "

اجريت الدراسة في العراق ، واستهدفت تعرف اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ ، ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة عينة مكونة من (٨٩) طالبة بواقع (٣١) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة الاستقصاء الموجه ، و (

٣١) طالبة التي درست بطريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية ، و (٢٧) طالبة في المجموعة الضابطة الثالثة التي درست بالطريقة التقليدية .

بنت الباحثة اختبارا للتفكير الناقد طبقته قبليا وبعديا ، وبعد تحليل بيانات الدراسة باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين الى النتائج الاتية :

١- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الاولى والمجموعة الضابطة في تنمية التفكير الناقد لمصلحة المجموعة الاولى .
٢- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الثانية والمجموعة الضابطة في تنمية التفكير الناقد لمصلحة المجموعة الثانية .
٣- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الاولى والمجموعة الثانية في تنمية التفكير الناقد لمصلحة المجموعة الثانية .
٤- هناك فروق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة الاولى بين الاختبارين القبلي والبعدي لمصلحة الاختبار البعدي .
٥- هناك فروق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة الثانية بين الاختبارين القبلي والبعدي لمصلحة الاختبار البعدي .
٦- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة الضابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي .

(العنبكي ، ١٩٩٩ ، ص١٥-١٢٥)

١١-دراسة مصطفى ٢٠٠٠ :

رمت هذه الدراسة الى تعرف مجالات الاسئلة الصفية ومستوياتها التي تستخدمها مدرسات مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية وعلاقتها بالتأهيل التربوي .

وقد اجريت هذه الدراسة في العراق . في مدينة بغداد وسعت لتحقيق المرامي الاتية :

١-تعرف مجالات الاسئلة الصفية ومستوياتها التي تستخدمها مدرسات مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية .

٢-الكشف عن وجود علاقة لهذه الاسئلة من حيث تنوع مجالاتها ومستوياتها بالتاهيل التربوي لمدرسات مادة التاريخ .

تألفت عينة الدراسة من (٤٨) مدرسة تم اختيارها بصورة عشوائية من بين المدارس الاعدادية والثانوية التابعة للمديريات الاربع للتربية في محافظة بغداد والبالغة (١٦٠) مدرسة ، اما عينة المدرسات فقد بلغت (٧٧) مدرسة . وبعد تحليل البيانات الاحصائية ، بالاعتماد على معادلة (سكوت ، ومعامل ارتباط بونيت بايسيريال) ، فقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١-وجود علاقة ارتباط ضعيفة غير دالة احصائيا بين مستويات الاسئلة الصفية المعرفية والتاهيل التربوي عند مستوى (٠٥،٠) .

٢-وجود علاقة ارتباط ضعيفة سالبة غير دالة احصائيا بين مستويات الاسئلة الصفية النفسحركية والتاهيل التربوي عند مستوى (٠٥،٠) .

٣-لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستويات الاسئلة الصفية الوجدانية والتاهيل التربوي .

(مصطفى ، ٢٠٠٠ ، ص ٨-٥٢)

ثانيا / دراسات اجنبية :

١- دراسة ارمسترونج (Armstrong , 1970) :

وهي دراسة تجريبية موازنة استهدفت تعرف اثر طريقتين من طرائق الاستقصاء عند تدريس المواد الاجتماعية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الاعدادي في الولايات المتحدة الامريكية ، قسم الطلاب الى مجموعتين ، كانت معدلات المجموعة الاولى (٦٦ %) فما فوق وصنفت على انها ذات القدرة المرتفعة ، في حين كانت معدلات المجموعة الثانية تتراوح بين (٣٣% و ٦٦%) وصنفت على انها ذات القدرة المنخفضة ، واستعمل الباحث اختبارا تحصيليا واختبار (واطسن - كلاسر) لقياس التفكير الناقد ، وبعد تحليل النتائج ظهر :

* وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوي القدرة المرتفعة وذوي القدرة المنخفضة في اختبار التحصيل لمصلحة ذوي القدرة المنخفضة .

* ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الناقد بين المجموعتين الاولى والثانية . (Armstrong , 1970, p 194)

٢ – دراسة (هونكنز) Hunkins 1970 :

استهدفت الدراسة تعرف اثر اسئلة التقويم والتحليل في تحفيز التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة السادسة الابتدائية في مادة الجغرافية . ولتحقيق هدف البحث اختيرت عينة تالفت من (٢٦٠) تلميذا مثلوا (١١) صفا من الصفوف السادسة الابتدائية في ثلاث مدارس ، وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين تضم الاولى (١٢٧) تلميذا يتلقون اسئلة في مستوى التقويم والتحليل بنسبة (٤٧,٥٣ %) من مجموع الاسئلة المطروحة ، وتضم الثانية (١٣٣) تلميذا يتلقون اسئلة في مستوى المعرفة بنسبة (٨٧,٣٨ %) من مجموع الاسئلة المطروحة .

كوفئت المجموعتان في اختباري الذكاء والقراءة ، ولقياس التفكير الناقد استعمل اختبار (Taba , 1964) الذي يتضمن اربعة محاور هي : الاستنتاج ، والحذر ، وفوق التعميم ، والتمييز .

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في الاستنتاج والتمييز، وفي اسئلة صنف فوق التعميم .

٢– يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين في اسئلة الحذر لمصلحة المجموعة الاولى .

(Hunkins , 1970,p: 697-705)

٣- دراسة (راي) Ray , 1979 :

" أثـر الاسـئلة ذات المسـتوى العـالي والـواطئ فـي التفكيـر المجـرد والتفكيـر الناقـد لـدى طلبـة المرحلـة الثانويـة فـي اسـتراتيجيات تـدريس مـادة الكيمياء " .

اسـتهدفت هـذه الدراسـة الـى معرفـة أثـر الاسـئلة ذات المسـتوى العـالي والواطئ فـي التفكير المجرد والتفكير الناقد لدى طلبـة المرحلـة الثانويـة فـي اسـتراتيجيات تـدريس مـادة الكيميـاء ، وقـد قسـم الباحـث عينـة البحـث الـى مجمـوعتين ، اجـرى التكـافؤ بينهمـا مـن حيـث عـدد الطلبـة والمـادة العلميـة وطريقة التدريس وكان المتغير التجريبي هو مستوى الاسئلة ، اذ تتم تدريس أحد الصفين باستعمال غالبية الاسئلة من المستوى العالي (الاستيعاب ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) على وفق تصنيف بلوم ، اما الصف الاخر فقد كانت معظم الاسئلة المستعملة له من المستوى المعرفي .

اسـتمرت التجربـة (٢٤) أسـبوعيا وبعـد معالجـة البيانـات ظهـرت النتيجة الآتية :

- وجـود فـروق ذات دلالـة احصـائية فـي اداء الطلبـة فـي اختبـار التفكيـر الناقد لمصلحة المجموعة التي تلقت الاسئلة ذات المستوى العالي .

(Ray , 1979 , p 4220)

٤- دراسة ملفرن Malvern 1980 :

" اثر طرح الاسئلة المعرفية العالية في تحصيل الطلاب بعد تدريب المدرس على استراتيجيات طرح الاسئلة " .

استهدفت الدراسة الاجابة عن الاسئلة الاتية :

١- هل المعلمون المتلقون تدريبا يغيرون من اجراءاتهم في طرح الاسئلة ؟

٢- هل طلاب المعلمين المدربين يظهرون زيادة في المهارات المعرفية نتيجة تدريب معلميهم اسلوب طرح الاسئلة ؟

ولتحقيق هدف البحث تالفت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا اختيروا عشوائيا من الصف السابع ، وقسموا على مجموعتين بواقع (٤٠) طالبا في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة .

شارك المعلمون الذين درسوا طلاب المجموعة التجريبية بدورة تدريبية على استعمال الاسئلة المعرفية ذات المستوى العالي واتقان مهارات التغذية الراجعة والافادة من الفرص المتاحة لتقويم الاداء استمرت اسبوع بمعدل ثلاثة ايام وساعة واحدة و١٥ دقيقة في اليوم الواحد ، اما معلمي المجموعة الضابطة فهم من معلمي الصف السابع ممن درسوا العلوم والدراسات الاجتماعية وافادوا من الطرائق التقليدية لطرح الاسئلة.

كوفيء بين طلاب المجموعتين باختبار قبلي قبل البدء بعملية تدريب المعلمين ، وطبق على المجموعتين اختبارا بعديا ، وبعد تحليل النتائج اتضح ما ياتي :

١- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

٣- تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل قدرة الاستنتاج .

(Malvern , 1980, p: 1546-1547)

٥- دراسة ايفنسون Evenson 1981 :

" اثر الاسئلة ذات المستوى العالي في تحصيل الطلبة في ظروف تعاونية وتنافسية "

اجريت الدراسة في احدى مدارس لوس انجلوس في ولاية كاليفورنيا، واستهدفت تعرف اثر الاسئلة ذات المستوى العالي في تحصيل الطلبة في ظروف تعاونية وتنافسية .

وازنت الدراسة بين الطلبة الذين اشتركوا في برامج لتطوير مهاراتهم التعاونية مع الطلبة الذين لم يتدربوا في هذا المجال . وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالبا من طلبة الصف الخامس والسادس الثانوي وزعوا بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات تجريبية ورابعة ضابطة ، درسوا مادة التخطيط باسئلة تمييز (٧٠ %) منها بطابع الاسئلة ذات المستوى العالي وتدور حول مفهوم استعمال الاراضي والتغييرات التي تحدث فيها .

وللتعرف على اثر الاسئلة ذات المستوى العالي في اداء الطلبة استعمل اختبارا في الفهم احتوى فقرات ذات مستوى عالٍ ، وفقرات ذات مستوى واطئ ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- ان استعمال اسئلة ذات مستوى عال يؤثر في استرجاع المعلومات لدى الطلاب ، ولكنه لم يؤثر في نقل الطلاب الى المستوى العالي للفهم .

٢- ان استعمال اسلوب التعاون لم يؤثر في تحصيل الطلاب موازنة باسلوب التنافس .

٣- ان التدريب السابق في برامج التعاون لم يؤثر في تحصيل الطلاب.

(Evenson , 1981, p: 541)

٦ - دراسة باون (Bown , 1982) :

رمت هذه الدراسة الى تعرف اثر مستويات الاسئلة في درجات الفهم او الاستيعاب القرائي لطلبة المدارس الثانوية ومعرفة اتجاهاتهم نحو القراءة.

وقد اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في جامعة اوريزونا في عام (١٩٨٢) وقد سعت لتحقيق المرامي الاتية :

١-تعرف اثر مستويات الاسئلة التي يوجهها المدرس لطلبته .

٢-تعرف اثر مستويات الاسئلة في فهم واستيعاب الطلبة للمادة موضوع الدراسة .

٣-تعرف اثر مستويات الاسئلة في تحقيق الفهم الاستيعاب القرائي .

٤-تعرف اثر مستويات الاسئلة في تحديد اتجاهات الطلبة نحو القراءة .

وقد تالفت عينة البحث من (٤٠) طالبا في المرحلتين المتوسطة والثانوية للعام الدراسي ١٩٨٢. اختيروا قبل اجراء التجربة باستعمال اختبار

خاص ووزعوا عشوائيا على صفوف القراءة وبواقع مجموعتين تجريبية واخرى ضابطة .

تلقت المجموعة التجريبية اسئلة صيغت على وفق تصنيف بلوم (Bloom) شملت جميع المستويات فيه ولمدة ثلاثة اشهر ، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي الثلاثي في تحليل النتائج .

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١-لا توجد هناك فائدة معنوية لمستوى الاسئلة العالية في متوسط درجات فهم قراءة الطالب .

٢-لا توجد هناك فائدة معنوية لمستوى الاسئلة العالية في تغير اتجاه الطالب نحو القراءة . (Bown , 1982)

٧ – دراسة (اوليفر بيكر Oliver and Baker,1983) :

" دراسة مقارنة بين طريقة الحالة وطريقة المحاضرة واثرهما في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية " .

اجريت هذه الدراسة في مدينة بوسطن ، ولاية ماتشوستس ، واستهدفت معرفة فيما اذا كانت طريقة الحالة افضل لتدريس الاجتماعيات مقارنة بطريقة المحاضرة –الكتاب المنهجي (التقليدية) في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتالفت عينة البحث من (٥٤) تلميذ قسموا الى مجموعتين تجريبية وضابطة تالفت كل مجموعة من (٢٧) تلميذ ، تلقت التجريبية التعليم بطريقة دراسة الحالة في حيث تلقت الضابطة التعليم بطريقة المحاضرة (التقليدية) .

اجرى الباحثان التكافؤ بين المجموعتين من حيث الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والانجاز ، استمرت التجربة (١٦) يوماً دراسيا ، قام احد الباحثين بتدريس كلتا المجموعتين ، اعطيت المجموعة التجريبية الحالات

التي كانت ذات علاقة بمجالات دراسات اجتماعية متنوعة تخص الاقتصاد والمساواة والمواطنة وحركة الكلام والعبادة ، واعطي التلاميذ (٣٠) دقيقة تقريبا لقراءة كل حالة والاجابة عن الاسئلة المعطاة في نهاية الحالة وبعد ان كان التلاميذ ينهون عملهم كانت تناقش اجاباتهم لاعطاء التلاميذ فرصة لتحليل الاسباب الكامنة خلف اجابتهم وعدت المناقشة النقطة التي كان التلاميذ يتلقون فيها التدريب الفعال في مجال تطوير مهارات التفكير الناقد ، وفي التدريس استعملت المناقشات الصفية ، وتقارير الكتاب الشفهية ، والتقارير المكتوبة ، والقراءات الخارجية والنصوص الاضافية ، لتوفير الخلفية الضرورية لتحليل الحالات ، وبعدها كانت عبارة عن الاشكالB,A في سجل التفضيل السلوكي.

وقد عدت هذه الاختبارات ملائمة لقياس قابليات التفكير الناقد لدى التلاميذ ، وقاست هذه الاختبارات مدى جودة تحليل التلاميذ للحالة ، وثبات افعالهم فيما يخص اختباراتهم . وبعد تحليل النتائج ظهر ما ياتي :

*ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية اذ كانت طريقة الحالة فعالة في تحضير قابليات التفكير الناقد اكثر من طريقة المحاضرة .

*بينت النتائج ان التلاميذ في المدرسة الابتدائية يمكن تعليمهم التفكير الناقد .

(Oliver and Baker , 1982 . P . 25-28)

٨- دراسة فاسكو Fasko 1983 :

" اثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في ثقة الطالب واجابته عن هذه الاسئلة والتحصيل الاكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات " .

اجريت الدراسة في جامعة فلوريدا اثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في ثقة الطالب واجابته عن هذه الاسئلة والتحصيل الاكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات . ولتحقيق هدف الباحث اختار الباحث عينة مكونة من (١٢٥) طالبا وطالبة قسموا بطريقة عشوائية الى ثلاث مجموعات ، تلقت الاولى اسئلة عالية المستوى ، وتلقت الثانية اسئلة واطئة المستوى ، في حين لم تتلق الثالثة اسئلة .

توصلت الدراسة بعد تحليل البيانات احصائيا الى ان الطلبة لهم ثقة اكثر في الاجابة عن الاسئلة السهلة ، فضلا عن ان الانتباه كان اكثر في حالة الاسئلة ذات المستوى العالي موازنة بحالة انعدام الاسئلة ، واظهرت النتائج ايضا ان هناك فروقا في معدلات التحصيل وكانت في الذكور اعلى في الاسئلة ذات المستوى العالي ، اما معدلات الاناث فكانت اعلى في الاسئلة ذات المستوى الواطئ او في حالة غياب الاسئلة ، اما استبقاء المعلومات على المدى الطويل فقد ارتبط بالتحصيل الاكاديمي المسبق ، فضلا عن القدرة على الحفظ كانت مرتبطة معنويا بالتحصيل وبالاداء في الاختبارات الحفظية .

(Fasko , 1983, p: 13)

٩ – دراسة كول ووليمز Cool & Welmis , 1987 :

رمت هذه الدراسة الى تعرف العلاقة بين اسئلة المدرس واستجابات الطلبة ، وقد سعت لتحقيق المرامي الاتية :

١–هل ان المستوى الادراكي لاستجابة الطالب يعتمد على المستوى الادراكي لاسئلة المدرس ؟

٢-هل ان المستوى الادراكي لاستجابة الطالب يعتمد على طول الاجابة وتركيبها في استجاباته المحدودة ؟

تألفت عينة الدراسة من دروس (٨) مدرسين مختلفين تم تسجيل دروسهم ، وقد تم تدوين المعلومات بجداول على شكل ملاحظات تعبر عن سؤال المدرس الموجه واجابة الطالب عنه ، ثم صنفت الملاحظات على وفق تصنيف (Cole , 1987) باعتماد عدد الملاحظات وكان عددها (١٢٩) ملاحظة بواقع (١٦) ملاحظة لكل مدرس وباستخدام معامل ارتباط (Siegel) وذلك لقياس العلاقة بين مستوى سؤال المدرس ومستوى اجابة الطالب عنه . وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة الى النتيجة الاتية : ان خصائص استجابة الطالب ذات علاقة قوية بمستوى اسئلة المدرس المطروحة عليه . **(Cool & Welmis , 1987)**

١٠ - دراسة روبيرسون Roberson , 1989 :

رمت هذه الدراسة الى تعرف العلاقة بين اسئلة المدرس واجابة الطالب في محتوى القراءة في المواد الاجتماعية لدى طلبة المرحلة السابعة (الاول متوسط) ، وقد سعت الدراسة الى تحقيق المرامي الاتية :

١-تعرف انماط الاسئلة التي يوجهها المدرسون لطلبتهم .

٢-توضيح العلاقة بين اتجاه المدرس نحو تدريس محتوى القراءة ، ونوع الاسئلة المطروحة .

٣-توضيح العلاقة بين سنوات الخبرة التدريسية ، وانواع الاسئلة المطروحة .

٤- توضيح الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المدرسون والطلبة بوصفها تؤثر في الاستجواب وعمليات الاجابة عن الاسئلة .

تالفت عينة الدراسة من (٤) مدرسين ، و (٨٥) طالباً من طلبة الصف السابع ، واستخدم الباحث الادوات المناسبة في دراسته ، فكانت تقنيات البحث الانثوغرافي والملاحظات الميدانية ، وشريط سمعي مسجل وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- لا يوجد ترابط بين اتجاه المدرس نحو تعلم مادة قراءة المواد الاجتماعية و نوعية الاسئلة المطروحة على الطلبة .

٢- لا يوجد ارتباط بين الخبرة التدريسية التي يتمتع بها المدرس ونوعية الاسئلة التي يوجهها الى طلبته في الصف .

٣- ان اغلب الاسئلة الصفية التي توجه من قبل المدرس الى الطلبة هي من نوع الاسئلة ذات المستوى المنخفض .

(Robersonlp .867)

مؤشرات من الدراسات السابقة :

سيحاول الباحث في هذا المبحث ان يوضح عددا من المؤشرات التي استنبطها من الدراسات السابقة في عدد من جوانبها ، وعلى النحو الاتي :

١- ان عملية استعمال مستويات الاسئلة جميعها لم يكن مقتصرا على مادة دراسية معينة او منهج معين بل شمل المواد الدراسية المختلفة بما فيها الانسانية والعلمية .

٢- اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث نوعية الاسئلة المستعملة ومستوياتها ، ومن حيث المواد الدراسية التي استعملت

فيها ، ومن حيث المراحل الدراسية ، فضلا عن تنوعها في اماكن الاجراء فقد توزعت في عدد من الدول العربية منها والاجنبية .

٣- اختلفت الدراسات السابقة في اعداد عيناتها فمنها ما كانت ذات عينات صغيرة واخرى كبيرة ، ويرجع السبب في ذلك على ما يعتقد الباحث الى طبيعة البحوث واهدافها التي تصبو الى تحقيقها .

٤- اختلفت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت اليها تبعا لظروف العينة ومكان الاجراء ، فضلا عن الاجراءات المستعملة والادوات ، واختلاف العينات وطبيعتها .

٥- اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في المدة الزمنية التي استغرقتها التجربة ، ويعود ذلك على ما يعتقد الباحث على ما تتطلبه الدراسة من اجراءات ، وتحقيق اهداف وضعها الباحثون قبل البدء بتجاربهم .

٦- اتفقت غالبية الدراسات السابقة في الوسائل الاحصائية المستعملة التي تنوعت بين تحليل التباين ، والاختبار التائي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، وغيرها .

٧- اعتمدت بعض الدراسات السابقة مقاييس واختبارات جاهزة ، وبنى البعض الاخر اختبارات تلائم اجراءاتها ، ولكنها في غالبيتها سواء في الاعتماد او البناء استندت الى اختبار واطسن - كلاسر .

٨- اختلفت الدراسات السابقة في التصاميم التجريبية المعتمدة ، وذلك تبعا لظروف العينة ومتطلبات البحث . لان كل بحث يتطلب تصميما تجريبيا يراه الباحث ملائما لبحثه .

٩- اختلفت الدراسات السابقة في اعداد المجموعات .

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

افاد الباحث من الدراسات السابقة في الامور الاتية :

١- الاطلاع على الاختبارات المستعملة في قياس متغيرات الدراسة .
٢- بناء الاختبار المستعمل في الدراسة الحالية من اجل قياس التفكير الناقد لدى الطالبات ـ عينة البحث – .
٣- اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي وعينته واهدافه .
٤- تحديد متغيرات الدراسة الحالية .
٥- تفسير نتائج البحث الحالي .

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث وإجراءاته

للتثبت من هدف البحث وفرضياته ، كان على الباحث :

١- أن يحدد التصميم التجريبي المناسب لبحثه .

٢- أن يختار عينة لتجربة بحثه من طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد .

٣- أن يكافئ بين مجموعات البحث الثلاث إحصائيا في بعض المتغيرات.

٤- أن يحاول ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها .

٥- أن يحدد المادة العلمية التي سيدرسها في أثناء التجربة .

٦- أن يصوغ الأهداف السلوكية التي يراد تحقيقها عند إنهاء تدريس المادة العلمية المحددة في التجربة .

٧- أن يعد الخطط التدريسية الملائمة لكل موضوع من الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة .

٨- أن يعد أداة لقياس المتغير التابع لدى الطالبات – عينة البحث -.

٩- أن يوضح الخطوات التي سيطبق في ضوئها التجربة .

١٠- أن يحدد الوسائل الإحصائية الملائمة لمتطلبات البحث وإجراءاته وتحليل نتائجه.

أولا / التصميم التجريبي :

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي تقع على الباحث تنفيذها ، لان الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وعلى ظروف العينة . وينبغي الاعتراف من البداية أن البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط ، لان توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة . (الزوبعي،١٩٦٨،ص٥٨)

ونتيجة لما سبق تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية . (داود ، ١٩٩٠،ص ٢٥٠) لذلك اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي ملائما لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الآتي :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	**الأسئلة التحليلية**	**التفكير الناقد**
التجريبية الثانية	**الأسئلة التركيبية**	**التفكير الناقد**
التجريبية الثالثة	**الأسئلة التقويمية**	**التفكير الناقد**

يقصد بالمجموعة التجريبية الأولى : المجموعة التي تتعرض طالباتها أسئلة من مستوى التحليل ، وبالمجموعة التجريبية الثانية : المجموعة التي تتعرض طالباتها إلى أسئلة من مستوى التركيب ، وبالمجموعة التجريبية الثالثة : المجموعة التي تتعرض طالباتها إلى أسئلة من مستوى التقويم . ويقصد بالتفكير الناقد : المتغير التابع الذي يقاس بوساطة اختبار يعده الباحث لأغراض البحث الحالي لتعرف اثر المتغير المستقل فيه .

ثانيا / مجتمع البحث وعينته :

من متطلبات البحث الحالي اختيار أحد معاهد إعداد المعلمات في مدينة بغداد ، على أن لا يقل عدد شعب الصف الثالث فيه عن ثلاث شعب ، وقد اختار الباحث قصديا معهد إعداد المعلمات / الرصافة الأولى من بين المعاهد الأربعة لتربية بغداد وهي :

- معهد إعداد المعلمات / الرصافة الأولى .
- معهد إعداد المعلمات / الرصافة الثانية .
- معهد إعداد المعلمات / الكرخ الأولى .
- معهد إعداد المعلمات / الكرخ الثانية .

ان سبب اختيار معهد إعداد المعلمات / الرصافة الأولى هو إبداء إدارة المعهد الرغبة في التعاون مع الباحث في إجراء تجربة بحثه على طالبات المعهد .

وقبل البدء بالتدريس زار الباحث المعهد المختار – معهد إعداد المعلمات / الرصافة الأولى – ومعه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى لتسهيل مهمته فيه ، ووجد انه يضم ثلاث شعب للصف الثالث للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ هي (أ – ب – ج) ، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستتعرض طالباتها الى المتغير المستقل الاول أسئلة التحليل ، و مثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية التي ستتعرض طالباتها للمتغير المستقل الثاني أسئلة التركيب ، في حين مثلت شعبة (ج) المجموعة التجريبية الثالثة التي ستتعرض طالباتها الى المتغير المستقل الثالث أسئلة التقويم .

بلغ عدد طلاب الشعب الثلاث (٩٨) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في شعبة (أ) ، و (٣٥) طالبة في شعبة (ب) ، و (٣٣) طالبة في شعبة (ج) ، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (٨) طالبات ، اصبح عدد أفراد العينة النهائي (٩٠) طالبة ، بواقع (٢٧) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى ، و (٣٣) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية ، و (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية الثالثة . والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	أ	٣٠	٣	٢٧
التجريبية الثانية	ب	٣٥	٢	٣٣
التجريبية الثالثة	ج	٣٣	٣	٣٠
المجموع		٩٨	٨	٩٠

إن سبب استبعاد الطالبات الراسبات اعتقاد الباحث أنهن يمتلكن خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث او في السلامة الداخلية للتجربة ، وهذا ما جعل الباحث يستبعدهن من النتائج فقط ، إذ أبقى عليهن في داخل الصف حفاظا على النظام الدراسي .

ثالثا / تكافؤ مجموعتي البحث :

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعات البحث الثلاث إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ، وهذه المتغيرات هي :

١- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالأشهر (الملحق ٢) .
٢- التحصيل الدراسي للآباء .
٣- التحصيل الدراسي للأمهات .
٤- درجات مادة الجغرافية في الاختبار النهائي للصف الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ (الملحق ٣) .
٥- درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة . (الملحق ٤).
٦- درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد . (الملحق ٥) .
٧- درجات اختبار الذكاء . (الملحق ٦) .

وقد حصل الباحث على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفا – عدا المتغيرات الخامس والسادس والسابع – من عمادة المعهد ، وسجل درجاتها بالتعاون مع الادارة ، في حين حصل على بيانات المتغير الخامس من خلال اختبار بناه الباحث بنفسه وطبقه على عينة البحث ، وحصل على بيانات المتغير السادس بعد تطبيق اختبار التفكير الناقد الذي أعده بنفسه لأغراض هذه الدراسة ، وحصل على بيانات المتغير السابع من خلال

تطبيق اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعات البحث الثلاث:

١- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالأشهر :

حسب الباحث أعمار طالبات مجموعات البحث لغاية ١ / ١٠ / ٢٠٠٢ وعند حساب متوسطات أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ أعمار الطالبات – عينة البحث – ، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٥٦٤) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ٨٧) . وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في الأعمار الزمنية . والجدولان (٦) و (٧) يوضحان ذلك .

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	*المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٢١٩,٧٠٣٧	٩,١١٨
المجموعة التجريبية الثانية	٢٢٢,٢١٢١	٩,٥٤١
المجموعة التجريبية الثالثة	٢٢١,١	٨,٥٦٣

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين لاعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٩٣,٤٤٤	٢	٤٦,٧٢٢	٠,٥٦٤	٣,٠٧١٨	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	٧٢٠١,٨٤٥	٨٧	٨٢,٧٨٠			
الكلي	٧٢٩٥,٢٨٩	٨٩				

٢- التحصيل الدراسي للآباء :

حصل الباحث على المعلومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي لاباء طالبات مجموعات البحث من مصدرين هما : ادارة المعهد ، ومن الطالبات أنفسهن بوساطة استمارة معلومات وزعت عليهن . ويتضح من الجدول (٨) إن طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في التحصيل الدراسي للآباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا٢) ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (١,٢٦) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (٤,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٨) .

الجدول (٨)

تكرارات التحصيل الدراسي لاباء طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة

المجموعة	عدد طالبات العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٧	٦	٤	٤	٧	٦	٤	١، ٢٦	٤، ٤٩	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠،٠٥
التجريبية الثانية	٣٣	٤	٦	٦	٩	٥				
التجريبية الثالثة	٣٠	٧	٥	٤	٨	٦				

٣- التحصيل الدراسي للأمهات :

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء) ، ويتضح من الجدول (٩) ان طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا٢) ان قيمة كاي المحسوبة بلغت (١,٣٦) وهي اصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (٤,٤٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وبدرجة حرية (٨) .

الجدول (٩)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقيمة كاي(المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة

المجموعة	عدد طالبات العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٧	٦	٦	٦	٤	٥	٤	١، ٣٦	٤، ٤٩	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠،٠٥
التجريبية الثانية	٣٣	٨	٥	٤	٦	٧				
التجريبية الثالثة	٣٠	٧	٧	٥	٤	٥				

٤- درجات مادة الجغرافية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ :

حصل الباحث على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة الجغرافية للعام الدراسي ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ من سجلات الدرجات الموجودة في إدارة المعهد . وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ درجات الطالبات – عينة البحث – ، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٤٦٦) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ٨٧) وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في درجات الجغرافة النهائية للعام الدراسي السابق . والجدولان (١٠) و (١١) يوضحان ذلك .

الجدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة الجغرافية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٦٨,١٤٨١	١٢,٨٨٣
المجموعة التجريبية الثانية	٧٠,٩٠٩١	١٢,٨١٤
المجموعة التجريبية الثالثة	٦٨,١٣٣٣	١٣,٦١٧

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة الجغرافية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٦٠,٢٢١	٢	٨٠,١١	٠,٤٦٦	٣,٠٧١٨	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠٥ ٠ ،
داخل المجموعات	١٤٩٢٧,٦٠١	٨٧	١٧١,٨١٢			
الكلي	١٥١٠٧,٨٢٢	٨٩				

٥- درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية :

لغرض تعرف ما تملكه طالبات مجموعات البحث الثلاث من معلومات سابقة في مادة الجغرافية ، اعد الباحث اختبارا تكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد طبقه على عينة البحث يوم ٢٨ / ٩ / ٢٠٠٢ .

وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد

للتثبت من تكافؤ درجات الطالبات – عينة البحث – ، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٠٩٥) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ٩٧) . وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية. والجدولان (١٢) و(١٣) يوضحان ذلك .

الجدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٢١,٢٩٦	٣,٧٦٠
المجموعة التجريبية الثانية	٢٢,٣٩٣	٣,٨٣١
المجموعة التجريبية الثالثة	٢٢,٦٦٦	٣,٤٢٧

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية لطالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٩,٦٤٧	٢	١٤,٨٢٤	١,٠٩٥	٣,٠٧١٨	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠٥ ، ٠
داخل المجموعات	١١٧٨,١٧٥	٨٧	١٣,٥٤٢			
الكلي	١٢٠٧,٨٢٢	٨٩				

٦- درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد :

طبق البحث قبل بدء التجربة اختبار التفكير الناقد على طالبات مجموعات البحث الثلاث . وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ درجات الطالبات – عينة البحث – ، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٨٧١) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ٨٧) وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في اختبار التفكير الناقد . والجدولان (١٤) و (١٥) يوضحان ذلك .

الجدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٤٥,٧٤٠	١١,١٣٠
المجموعة التجريبية الثانية	٤٤,٦٦٦	١٥,٣٥٥
المجموعة التجريبية الثالثة	٤١,٥٦٦	١٠,٠٣٦

الجدول (١٥)

نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد لطالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٧٣,٩٣٧	٢	١٣٦,٩٦٦	٠,٨٧١	٣,٠٧١٨	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٣٦٨٧,٨٨٥	٨٧	١٥٧,٣٣٢			
الكلي	١٣٩٦١,٨٢٢	٨٩				

٧- **درجات اختبار الذكاء :**

طبق الباحث اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة على طالبات مجموعات البحث الثلاث بسبب ملاءمته للطالبات – عينة البحث – ، فضلا عن انه مقنن على البيئة العراقية ، (الدباغ ، ١٩٨٣ ، ص ٦٠) وانه غير لفظي ، ويمكن تطبيقه على أعداد كبيرة في وقت واحد ، وهو من الاختبارات غير المتحيزة . (علام ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٩٦) ، وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ درجات الطالبات – عينة البحث – ، ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠١٥) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) ، وبدرجتي حرية (٢ ، ٨٧) . وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في درجات اختبار الذكاء. والجدولان (١٦) و(١٧) يوضحان ذلك .

الجدول (١٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات اختبار الذكاء

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٣١,٢٢٢	١٢,٥٩٢
المجموعة التجريبية الثانية	٣١,١٨١	١١,٨٧٨
المجموعة التجريبية الثالثة	٣٠,٧٣٣	١١,٨٨٧

الجدول (١٧)

نتائج تحليل التباين لدرجات اختبار الذكاء لطالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤,٣٨٠	٢	٢,١٩٠	٠,٠١٥	٣,٠٧١٨	ليس بذي دلالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٢٧٣٥,٤٤٢	٨٧	١٤٦,٣٨٤			
الكلي	١٢٧٣٩,٨٢٢	٨٩				

رابعا / ضبط المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات ، وفي كثرة استعمالات المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي فانهم يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، او ضبطها ، لان الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك . (همام ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠٣- ٢٠٤)

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث ، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

أ- **الفروق في اختيار العينة** : حاول الباحث – قدر المستطاع – تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في سبعة متغيرات يمكن ان يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع ، فضلا عن تجانس طالبات المجموعات في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهن إلى بيئة اجتماعية واحدة .

ب- **أداة القياس** : استعملت أداة موحدة لقياس التفكير الناقد لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث ، اذ بنى الباحث اختبارا لاغراض البحث الحالي طبق على مجموعات البحث في وقت واحد .

ج- اثر الإجراءات التجريبية :

١- **سرية البحث** : حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المعهد على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

٢- **الوسائل التعليمية** : كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعات البحث الثلاث مثل السبورات ، والطباشير الملون والعادي ، والكتاب المقرر تدريسه.

٣- **مدة التجربة** : كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعات البحث الثلاث ، إذ بدأت يوم ١ /١٠/٢٠٠٢ ، وأنهيت يوم ٣٠ / ١ /٢٠٠٣ .

٤- **المدرس** : فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درس الباحث نفسه طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لان إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل فقد تعزى الى تمكن أحد المدرسين من المادة اكثر من الاخر او الى صفاته الشخصية او الى غير ذلك من العوامل .

٥- **توزيع الحصص** : حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الثلاث ، إذ كان الباحث يدرس ست دروس أسبوعيا بواقع درسين لكل مجموعة ، على وفق منهج وزارة التربية لمادة الجغرافية في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات ، إذ اتفق الباحث مع إدارة المعهد ومدرسة الجغرافية في المعهد على تنظيم جدول توزيع الدروس بحيث تكون مادة الجغرافية يومي السبت والاثنين . والجدول (١٨) يوضح ذلك .

الجدول (١٨)

توزيع دروس مادة الجغرافية على طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	الساعة	الدرس	اليوم	المجموعة	الساعة	الدرس	اليوم
التجريبية الاولى	٨، ٥٠	الاول	السبت	التجريبية الاولى	٥٠ ١٠،	الثالث	الاثنين
التجريبية الثانية	٩ ،٥٠	الثاني		التجريبية الثانية	٨، ٥٠	الاول	
التجريبية الثالثة	١٠، ٥٠	الثالث		التجريبية الثالثة	٩ ،٥٠	الثاني	

٦-**بناية المعهد** : طبقت التجربة في معهد واحد ، وفي صفوف متجاورة، ومتشابهة من حيث المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد .

خامسا / تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس في اثناء التجربة بالاتي :

١- الفصل الاول : موقع الوطن العربي .
٢- الفصل الثاني : الخصائص العامة للسطح .
٣- الفصل الثالث : أحوال المناخ .
٤- الفصل الرابع : الموارد المائية .
٥- الفصل الخامس : النبات الطبيعي .
٦- الفصل السادس : الزراعة .
٧- الفصل السابع : الثروة الطبيعية .
٨- الفصل الثامن : الصناعة .
٩- الفصل التاسع : النقل والتجارة .
١٠- الفصل العاشر : الدراسات السكانية .

سادسا / صياغة الأهداف السلوكية :

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه ، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة ، والعمل على تنظيمها ، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة ، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية . (مقلد ، ١٩٨٦ ، ص ١٤٠ – ١٤١)

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم المناسبة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها ، وهذا يعني ان مسؤولية المدرس اكبر من مجرد وصف العمل التربوي او صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضا تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها . وإذا تحقق ذلك تصبح رؤية المعالم التدريسية واضحة ، وخطواتها معروفة ، وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التعلم والتعليم بطريقة علمية وإنسانية لتحقيق التربية الحقة .

(الدريج ، ١٩٩٤، ص ٦٢ – ٦٤)

وصاغ الباحث (٨٠) هدفا سلوكيا اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الستة في تصنيف بلوم (التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس الجغرافية ، وطرائق التدريس ، وفي العلوم النفسية . (الملحق ٧)

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٠) خبراء عدلت بعض الأهداف ، وحذفت (٨) أهداف لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠ %) من موافقة الخبراء ، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها (٨) خبراء فاكثر من المجموع الكلي للخبراء . وبذلك اصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٧٢) هدفا سلوكيا . (الملحق ٨) .

سابعا / إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها . (الامين ، ١٩٩٢ ، ص ١٣٣) ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات الجغرافيةٍ التي ستدرس في التجربة ، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة ، وعلى وفق اسلوب الاسئلة التحليلية بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية الاولى ، وعلى وفق اسلوب الاسئلة التركيبية بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، وعلى وفق اسلوب الاسئلة التقويمية بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية الثالثة . وقد عرض الباحث نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس الجغرافية وطرائق التدريس (الملحق ٧) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ (الملحق ٩) .

ثامنا / أداة البحث :

اختبار التفكير الناقد :

اعد الباحث اختبارا لقياس التفكير الناقد لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقد اتبع الباحث الخطوات الاتية في بناء الاختبار :

١- اعداد الاختبار :

اطلع الباحث على الاختبارات التي بنيت في التفكير الناقد من قبل باحثين سبقوه في هذا الميدان ، و على بعض الادبيات المتعلقة بهذا الموضوع ، فاستطاع ان يبني اختبارا في التفكير الناقد ، وقد تكون من خمسة اختبارات فرعية ، يضم كل منها عددا من المواقف ، وعلى ما ياتي :

- الاختبار الاول : الاستنتاج ، ويضم ثمانية مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضعت امامها ثلاثة بدائل (صحيحة ، بيانات ناقصة ، غير صحيحة) ، وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (٢٤) فقرة.
- الاختبار الثاني : معرفة الافتراضات والمسلمات ، ويضم ثمانية مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع امامها بديلين (وارد،غير وارد) وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (٢٤) فقرة .
- الاختبار الثالث : الاستنباط ، ويضم تسعة مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع امامها بديلين (مرتبة ، غير مرتبة) ، وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (٢٧) فقرة .
- الاختبار الرابع : التفسير ، ويضم ثمانية مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع امامها بديلين (صحيح ، غير صحيح) ، وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (٢٤) فقرة .

- الاختبار الخامس : تقويم الحجج ، ويضم تسعة مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع امامها بديلين (قوية ، ضعيفة) ، وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (٢٧) فقرة .

٢- صدق الاختبار :

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما اعد لاجل قياسه ، (العساف ، ١٩٨٩ ، ص ٤٢٩) وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس ، وفي العلوم التربوية والنفسية (الملحق ٧) بعد أن أوضح لهم معنى كل اختبار واعطاء أمثلة توضيحية له . وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات ، واعيدت صياغة بعضها الآخر ، وحذفت بعض الفقرات . والجدول (١٩) يوضح ذلك .

الجدول (١٩)

عدد مواقف الاختبار وفقراته قبل عرضها على الخبراء وبعده

ت	الاختبار	عدد المواقف	عدد الفقرات	عدد المواقف	عدد الفقرات

		قبل عرضها على الخبراء	قبل عرضها على الخبراء	بعد عرضها على الخبراء	بعد عرضها على الخبراء
١	الاستنتاج	٨	٢٤	٧	٢١
٢	معرفة الافتراضات أو المسلمات	٨	٢٤	٧	٢١
٣	الاستنباط	٩	٢٧	٧	٢١
٤	التفسير	٨	٢٤	٧	٢١
٥	تقويم الحجج	٩	٢٧	٧	٢١
المجموع		٤٢	١٢٦	٣٥	١٠٥

٣- تعليمات الاختبار :

وضع الباحث تعليمات عامة للاختبار ككل ، ثم وضع تعليمات لكل اختبار فرعي ، مع مثال توضيحي لكل منها . فضلا عن تعليمات التصحيح ، إذ حددت الدرجة الكلية بعدد الفقرات الكلي وهو (١٠٥) .

٤- التجربة الاستطلاعية :

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار ، ووضوح مواقفه وفقراته ، وكشف الغامض منها ، طبقه الباحث على عينة من طالبات مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (٢٠) طالبة ، فاتضح ان المواقف والفقرات واضحة وغير غامضة لدى الطالبات ، وان وسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (٦٠) دقيقة .

٥- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة ، واستبعاد غير الصالح منها . لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (١٠٠) طالبة ، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم اختيرت العينتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) بوصفها افضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها . وفيما يأتي توضيح لاجراءت التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

- **مستوى صعوبة الفقرات :**

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٨٩) ، وبعد ان حسب الباحث معامل ثبات كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٠,٣٣) و (٠,٥٨) ، ويرى (ايبل) ان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٢٠، ٠) و (٨٠، ٠) . (Bloom , 1971 , p: 66)

وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة . والجدول (٢٠) يوضح ذلك .

الجدول (٢٠) معاملات صعوبة فقرات اختبار التفكير الناقد

الاستنتاج		*معرفة الافتراضات أو المسلمات*		***الاستنباط***		***التفسير***		***تقويم الحجج***	
الموقف الاول		***الموقف الاول***		***الموقف الاول***		***الموقف الاول***		***الموقف الاول***	
الفقرة	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة
١	٠,٣٦	٠,٣٩	١	٠,٣٩	١	٠,٣٩	١	٠,٣٤	١

٢	٠,٥٠	٢	٠,٣٦	٢	٠,٥٠	٢	٠,٣٦	٢	٠,٣٩
٣	٠,٣٩	٣	٠,٤١	٣	٠,٣٩	٣	٠,٤١	٣	٠,٣٦
الموقف الثاني		***الموقف الثاني***		***الموقف الثاني***		***الموقف الثاني***		***الموقف الثاني***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	٠,٣٣	١	٠,٣٩	١	٠,٣٩	١	٠,٣٦	١	٠,٣٦
٢	٠,٤١	٢	٠,٥٠	٢	٠,٤١	٢	٠,٥٠	٢	٠,٣٥
٣	٠,٤١	٣	٠,٣٦	٣	٠,٣٩	٣	٠,٣٦	٣	٠,٤١
الموقف الثالث		***الموقف الثالث***		***الموقف الثالث***		***الموقف الثالث***		***الموقف الثالث***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	٠,٣٦	١	٠,٣٨	١	٠,٥٠	١	٠,٥٨	١	٠,٤٥
٢	٠,٤٤	٢	٠,٤٥	٢	٠,٤٥	٢	٠,٤٤	٢	٠,٤٤
٣	٠,٣٩	٣	٠,٣٦	٣	٠,٣٧	٣	٠,٣٦	٣	٠,٤٤
الموقف الرابع		***الموقف الرابع***		***الموقف الرابع***		***الموقف الرابع***		***الموقف الرابع***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	٠,٤٠	١	٠,٤٥	١	٠,٤٤	١	٠,٤٥	١	٠,٤٣
٢	٠,٥٠	٢	٠,٤١	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٤٤
٣	٠,٤٥	٣	٠,٣٦	٣	٠,٣٦	٣	٠,٤٢	٣	٠,٥٠
الموقف الخامس		***الموقف الخامس***		***الموقف الخامس***		***الموقف الخامس***		***الموقف الخامس***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	٠,٤٧	١	٠,٤٤	١	٠,٤٥	١	٠,٤٤	١	٠,٣٦
٢	٠,٥٠	٢	٠,٤٥	٢	٠,٥٠	٢	٠,٤٦	٢	٠,٤٤
٣	٠,٤٤	٣	٠,٤٤	٣	٠,٣٦	٣	٠,٤٥	٣	٠,٥٠
الموقف السادس		***الموقف السادس***		***الموقف السادس***		***الموقف السادس***		***الموقف السادس***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	٠,٤٨	١	٠,٥٠	١	٠,٣٦	١	٠,٤٥	١	٠,٣٦
٢	٠,٤٤	٢	٠,٣٦	٢	٠,٤٤	٢	٠,٥٠	٢	٠,٤٤
٣	٠,٣٦	٣	٠,٤٩	٣	٠,٥٠	٣	٠,٤٤	٣	٠,٥٠
الموقف السابع		***الموقف السابع***		***الموقف السابع***		***الموقف السابع***		***الموقف السابع***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	٠,٤٥	١	٠,٥١	١	٠,٤٤	١	٠,٥١	١	٠,٤٥
٢	٠,٥٠	٢	٠,٤٤	٢	٠,٣٦	٢	٠,٤٤	٢	٠,٣٦
٣	٠,٣٦	٣	٠,٥٢	٣	٠,٤٥	٣	٠,٤٤	٣	٠,٥٠

- قوة تمييز الفقرات :

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا بالنسبة الى الصفة التي بقيسها الاختبار ، والفقرة الجيدة هي ما تخدم هذا الغرض . (احمد ، ١٩٦٠ ، ص ٣٣٩) وبعد ان حسب الباحث القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد وجدها تتراوح بين (٣٠ %) و (٦١ %) ، والأدبيات تشير إلى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٢٠ %) يستحسن حذفها او تعديلها . (امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠) لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها دون حذف او تعديل ، والجدول (٢١) يوضح ذلك .

الجدول (٢١) معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الناقد

الاستنتاج	معرفة الافتراضات أو المسلمات	الاستنباط	التفسير	تقويم الحجج
الموقف الاول	الموقف الاول	الموقف الاول	الموقف الاول	الموقف الاول

الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	%٥٧	١	%٣٤	١	%٥٢	١	%٣٢	١	%٣٤
٢	%٣٤	٢	%٤٥	٢	%٥٨	٢	%٤٥	٢	%٥٢
٣	%٥٢	٣	%٣١	٣	%٤٥	٣	%٣٤	٣	%٥٩
الموقف الثاني		***الموقف الثاني***		***الموقف الثاني***		***الموقف الثاني***		***الموقف الثاني***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	%٤٥	١	%٣٠	١	%٦٠	١	%٣٣	١	%٥٢
٢	%٣٦	٢	%٤٥	٢	%٤٥	٢	%٤٥	٢	%٤٥
٣	%٥٢	٣	%٣٤	٣	%٤٥	٣	%٣٤	٣	%٣٤
الموقف الثالث		***الموقف الثالث***		***الموقف الثالث***		***الموقف الثالث***		***الموقف الثالث***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	%٣٧	١	%٤٥	١	%٤٤	١	%٣٩	١	%٤٥
٢	%٥٢	٢	%٣٤	٢	%٥٢	٢	%٤٢	٢	%٣٥
٣	%٥٢	٣	%٣٨	٣	%٤٥	٣	%٦١	٣	%٥٢
الموقف الرابع		***الموقف الرابع***		***الموقف الرابع***		***الموقف الرابع***		***الموقف الرابع***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	%٥٢	١	%٤٢	١	%٤٥	١	%٤٠	١	%٤٤
٢	%٤٢	٢	%٤٥	٢	%٥٢	٢	%٤٥	٢	%٤٥
٣	%٤٣	٣	%٣٤	٣	%٤١	٣	%٤٥	٣	%٥٢
الموقف الخامس		***الموقف الخامس***		***الموقف الخامس***		***الموقف الخامس***		***الموقف الخامس***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	%٥٢	١	%٥٢	١	%٤٥	١	%٤٥	١	%٤٧
٢	%٤٤	٢	%٣٤	٢	%٤٦	٢	%٣٤	٢	%٤٥
٣	%٤٥	٣	%٤٥	٣	%٥٢	٣	%٤٥	٣	%٤٥
الموقف السادس		***الموقف السادس***		***الموقف السادس***		***الموقف السادس***		***الموقف السادس***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	%٥٥	١	%٤٩	١	%٥٢	١	%٤٥	١	%٤٨
٢	%٥٢	٢	%٥٢	٢	%٤٥	٢	%٣٤	٢	%٤٥
٣	%٣٦	٣	%٥٠	٣	%٤٠	٣	%٥١	٣	%٤٥
الموقف السابع		***الموقف السابع***		***الموقف السابع***		***الموقف السابع***		***الموقف السابع***	
الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
١	%٥٤	١	%٥٥	١	%٤١	١	%٥٢	١	%٤٥
٢	%٣٤	٢	%٥٢	٢	%٥٣	٢	%٤٠	٢	%٣٥
٣	%٥٦	٣	%٣٤	٣	%٥٤	٣	%٣٤	٣	%٥٢

٦- ثبات الاختبار :

يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وفي حدود زمن يتراوح من أسبوع الى أسبوعين ، إذ ان قلة المدة قد تتيح فرصة للتذكر وطولها قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم يتغير أداؤهم . (داود ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٢)

واختار الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد ، إذ اعتمد درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها ، وبعد أسبوعين أعاد تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وبعد تصحيح الإجابات ، ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) بلغ معامل الثبات (٨٢ %) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار .

٧- **الصورة النهائية للاختبار :**

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته ، اصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من خمسة اختبارات فرعية لكل منها سبعة مواقف ، يضم كل موقف ثلاث فقرات اختبارية . (الملحق ١٠)

تاسعا / تطبيق التجربة :

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي :

١- باشر الباحث بتطبيق التجربة على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم ١ / ١٠ / ٢٠٠٢ بتدريس درسين أسبوعيا لكل مجموعة ، واستمر التدريس، وأنهيت التجربة يوم ٣٠ / ١ / ٢٠٠٣ .

٢- وضح الباحث في اليوم الأول من تطبيق التجربة ، وقبل التدريس الفعلي لطالبات المجموعة التجريبية الاولى أسلوب الاسئلة التحليلية، ووضح لطالبات المجموعة التجريبية الثانية اسلوب الاسئلة التركيبية

، ووضـح لطالبـات المجموعـة التجريبيـة الثالثـة اسـلوب الاسـئلة التقويمية .

٣- درس الباحث طالبات المجموعات الثلاث مادة الجغرافية مستندا الى الخطط التدريسية التي وضعها بنفسه .

٤- طبق الباحث اختبار التفكير الناقد على طالبات المجموعات في وقت واحد ، وساعة واحدة ، كان ذلك في الساعة ٥٠ ، ٩ من يوم ٣٠ / ١ / ٢٠٠٣ .

عاشرا / الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه :

١- تحليل التباين الاحادي :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات ، وفي تحليل النتائج النهائية . (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٣١٦)

٢- مربع كاي (كا٢) :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء وللأمهات .

$$ك = \frac{(ن - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ ان :

ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

٢- معامل الصعوبة :

استعملت هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار التفكير الناقد .

$$ص = \frac{(ن - ن ع) + (ن - ن د)}{٢ ن}$$

إذ تمثل :

(ن – ن ع) = عدد الطالبات اللائي اجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا .

(ن – ن د) = عدد الطالبات اللائي اجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا .

٢ ن = عدد الطالبات في المجموعتين .

(الظاهر ، ١٩٩٣ ، ص ٧٧)

٤- معامل تمييز الفقرة :

استعملت هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الناقد .

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{ن ص ع}) - (\text{ن ص د})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

(ن ص ع) = عدد الطالبات اللائي اجبن إجابة صحيحة في المجموعة العليا .

(ن ص د) = عدد الطالبات اللائي اجبن إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا .

ن = عدد طالبات إحدى المجموعتين .

(الظاهر ، ١٩٩٣ ، ٧٩ – ٨٠)

٥- معامل ارتباط بيرسون :

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات التصحيح ، وثبات اختبار التفكير الناقد .

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

إذ تمثل :

ن = عدد أفراد العينة .

س = قيم المتغير الاول .

ص = قيم المتغير الثاني .

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ١٨٣)

٦- طريقة شيفيه :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة اتجاه الفروق الإحصائية بين المجموعات الاربع في نتائج الاختبار التحصيلي البعدي .

$$\text{ف المحسوبة} = \frac{\text{س ١} - \text{س ٢}}{\sqrt{\text{م.ع د} \times \left(\frac{١}{\text{ن١}} + \frac{١}{\text{ن٢}}\right)}}$$

(Class , 1970 , p: 394)

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

الفصل الخامس

عرض النتائج

يعرض الباحث في هذا الفصل النتيجة التي توصل إليها في ضوء الإجراءات المشار إليها في الفصل الرابع .

بعد أن طبق الباحث اختبار التفكير الناقد على طالبات مجموعات البحث سجل الدرجات ، واستخرج المتوسطات فبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى (٦٨,٥١٨) درجة بانحراف معياري (١٧,٣٣٠) ، وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٥٦,٦٣٦) درجة بانحراف معياري (١٨,٩٢٧) ، وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثالثة (٦٢,٨٦٦) درجة بانحراف معياري (١٤,٣٦٦) ، وعند استعمال تحليل التباين الاحادي ظهر ان القيمة الفائية المحسوبة (٣,٦٣٨) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١) مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) وبدرجتي حرية (٢ و ٨٧) ، والجدولان (٢٢) و (٢٣) يوضحان ذلك .

الجدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٦٨,٥١٨	١٧,٣٣٠
المجموعة التجريبية الثانية	٥٦,٦٣٦	١٨,٩٢٧
المجموعة التجريبية الثالثة	٦٢,٨٦٦	١٤,٣٦٦

الجدول (٢٣)

نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢١١٢,٢١٢	٢	١٠٥٦,١٠٦	٣,٦٣٨	٣,٠٧١	دالة احصائيا ٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٥٢٥٧,٨٤٤	٨٧	٢٩٠,٣٢٠			
الكلي	٢٧٣٧٠,٠٥٦	٨٩				

ومن ثم استعمل الباحث طريقة شيفيه لتعرف اتجاهات الفروق الاحصائية الموجودة في الجدول اعلاه فتوصل الى النتائج المعروضة في الجدول (٢٤)

الجدول (٢٤)

قيم شيفيه الحرجة والمحسوبة

ت	الموازنة	قيمة شيفيه الحرجة	قيمة شيفيه المحسوبة
١	١ و ٢	٢,٤٧٨	٢,٦٩٤
٢	٢ و ٣		١,٤٥٦
٣	١ و ٣		١,٢٤٤

ويلاحظ من الجدول اعلاه ما ياتي :

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٢,٦٩٤) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٢,٤٧٨) . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن

بمستوى الاسئلة التحليلية والمجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية في تنمية التفكير الناقد .

٢- عدم وجود فروق بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١,٤٥٦) اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٢,٤٧٨) . وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية والمجموعة التجريبية الثالثة اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التقويمية في تنمية التفكير الناقد .

٣- عدم وجود فروق بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى وطالبات المجموعة التجريبية الثالثة ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١,٢٤٤) اقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٢,٤٧٨) . وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التحليلية والمجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية في تنمية التفكير الناقد .

ومن ثم وازن الباحث بين اجابات طالبات المجموعة التجريبية الاولى نفسها في الاختبار القبلي للتفكير الناقد الذي طبقه الباحث قبل بدء التدريس ، وبين اجاباتهن في الاختبار نفسه في التطبيق النهائي ، فاتضح ان هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) لمصلحة التطبيق البعدي . والجدول (٢٥) يوضح ذلك . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التحليلية في الاختبار القبلي ، ودرجاتهن في الاختبار البعدي في التفكير الناقد " .

الجدول (٢٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
البعدي	٢٧	٦٨,٥١٨	١٧,٣٣٠	٥٤	٧,٢٣	٢	دال احصائيا عند مستوى ٠،٠٥
القبلي	٢٧	٤٥,٧٤٠	١١,١٣٠				

ووازن الباحث بين اجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية نفسها في الاختبار القبلي للتفكير الناقد الذي طبقه الباحث قبل بدء التدريس ، وبين اجاباتهن في الاختبار نفسه في التطبيق النهائي ، فاتضح ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) لمصلحة التطبيق البعدي . والجدول (٢٦) يوضح ذلك . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التركيبية في الاختبار القبلي ، ودرجاتهن في الاختبار البعدي في التفكير الناقد " .

الجدول (٢٦)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٣	٥٦,٦٣٦	١٨,٩٢٧	٦٤	٤,٣١	٢	دال احصائيا عند مستوى ٠٥ ، ٠
البعدي	٣٣	٤٤,٦٦٦	١٥,٣٥٥				

ومن ثم وازن الباحث بين اجابات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة نفسها في الاختبار القبلي للتفكير الناقد الذي طبقه الباحث قبل بدء التدريس ، وبين اجاباتهن في الاختبار نفسه في التطبيق النهائي ، فاتضح ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) لمصلحة التطبيق البعدي . والجدول (٢٧) يوضح ذلك . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن بمستوى الاسئلة التقويمية في الاختبار القبلي ، ودرجاتهن في الاختبار البعدي في التفكير الناقد " .

الجدول (٢٧)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة في اختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٠	٦٢,٨٦٦	١٤,٣٣٦	٥٨	٦,٦٧٥	٢	دال احصائيا عند مستوى ٠٥ ، ٠
البعدي	٣٠	٤١,٥٦٦	١٠,٠٣٦				

تفسير النتائج :

أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات المجموعة الثانية في اختبار التفكير الناقد ، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك الى واحد أو اكثر من الأسباب الآتية :

١- ان الموضوعات التي درست في اثناء التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق استخدام الاسئلة التحليلية وتنمي التفكير الناقد لدى الطالبات .

٢- ان الاسئلة التحليلية شدت من انتباه الطالبات وازادت من تركيزهن بوصفه اسلوبا تدريسيا حديثا لم يعهدنه من قبل ، وبالتالي تنمية التفكير الناقد .

٣- فاعلية الاسئلة التحليلية بجعلها الطالبات في موقف ايجابي متفاعل مع الدرس اعتمادا على الإصغاء الجيد ، بدلا من الموقف السلبي الذي يُعتمد فيه على المدرس .

واظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار البعدي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار البعدي . ويمكن ان يرد ذلك الى ما ياتي :

١- ان الاسئلة التحليلية المستعملة مع طالبات المجموعة التجريبية الاولى والاسئلة التقويمية المستعملة مع طالبات المجموعة التجريبية الثالثة كانتا من الاسئلة التي تصلح في تدريس موضوعات التجربة .

٢- حاجة الطالبات الى كلا النوعين من الاسئلة .

٣- ان الاسئلة التركيبية المستعملة مع طالبات المجموعة التجريبية الثانية والاسئلة التقويمية المستعملة مع طالبات المجموعة التجريبية الثالثة كانتا من الاسئلة التي تقع في السلم الاعلى من الاسئلة التحليلية على الرغم من ان طالبات المجموعتين بحاجة اليهما .

واظهرت النتائج ايضا تفوق طالبات المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي على درجاتهن في الاختبار القبلي مما يدل على فاعلية استعمال انواع الاسئلة الثلاث العليا من تصنيف بلوم وملاءمتها لعينة الدراسة .

الفصل السادس

استنتاجات البحث وتوصياته ومقترحاته

اولا : الاستنتاجات

ثانيا : التوصيات

ثالثا : المقترحات

اولا : الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحث ان يستنتج ما ياتي :

١- امكانية استخدام مستوى الاسئلة التحليلية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث / معهد اعداد المعلمات في مادة الجغرافية ، اكثر من الاسئلة التركيبية والتقويمية .

٢- امكانية استخدام مستوى الاسئلة التركيبية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث / معهد اعداد المعلمات في مادة الجغرافية ، اكثر من الاسئلة والتقويمية .

٣- امكانية استخدام مستوى الاسئلة التقويمية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث / معهد اعداد المعلمات في مادة الجغرافية ، لكن بصورة اقل من الاسئلة التركيبية والتحليلية .

٤- ان التدريس من اجل تنمية التفكير الناقد لم يعد حكرا على مادة معينة دون الاخرى ، اذ تعدى ذلك ليشمل الود الدراسية جميعها في ذلك المواد الاجتماعية لا سيما ماة الجغرافية على ما اثبتته نتائج البحث الحالي .

ثانيا : التوصيات :

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته فان الباحث يوصي بما ياتي :

١- التاكيد على استخدام مستويات الاسئلة المختلفة ولا سيما العليا منها عند تدريس مادة الجغرافية لما في ذلك من اثر في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة .

٢- التاكيد على الاكثار من الاسئلة التي تقع في مستويي التحليل والتركيب لان لذلك اثر في تنمية مهارات التفكير الناقد .

٣- التاكيد على تدريب المشرفين التربويين على تطبيق مستويات الاسئلة المختلفة من قبل خبراء متخصصين لاجل تاكيدهم على استعمالها من قبل المدرسين والمدرسات في اثناء جولاتهم .

٤- التاكيد على استعمال استراتيجيات الاسئلة من قبل المدرسين والمدرسات في مادة الجغرافية من خلال الدورات التي تعقد في اثناء الخدمة .

٥- احتواء الكتب المدرسية للمواد الاجتماعية ولاسيما كتب الجغرافية على اسئلة من مستويات تفكيرية متنوعة من اجل تطوير القدرات التفكيرية الناقدة لدى الطلبة .

ثالثا : المقترحات :

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي فان الباحث يقترح ما ياتي :

١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية اخرى .
٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلاب .
٣- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية اخرى .
٤- اجراء دراسة لتعرف اثر مستويات الاسئلة العليا في متغبرات اخرى مثل التحصيل والثقة بالنفس وغيرهما .
٥- اجراء دراسة مقارنة بين استعمال مستويات الاسئلة الدنيا والعليا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات في مادة الجغرافية .
٦- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مستويات اخرى للاسئلة .