بسم الله الرحمن الرحيم

كلية التربية بسوهاج

المجلة التربوية

أثر استخدام نموذج التحري الجماعي لـ "ثيلين"(Thelen) في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

إعداد

دكتور

خالد عبد اللطيف محمد عمران

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة سوهاج

المجلة التربوية – العدد الثالث والعشرون – يناير ٢٠٠٧م

أثر استخدام نموذج التحرى الجماعى لـ "ثيلين"(Thelen) فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفى وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى

دكتور / خالد عبد اللطيف محمد عمران

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة سوهاج

مقدمة

تواجه التربية فى السنوات الأخيرة تحديات عديدة منها : التقدم العلمى الهائل والمتسارع فى جميع مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات التى تعتمد على المعرفة العلمية المتزايدة بشكل مستمر ، والقضايا والمشكلات العالمية مثل : تلوث البيئة واستنزاف الموارد الطبيعية وسرعة النمو السكانى والخصومات السياسية . وهذه المشكلات كلها تحتاج إلى حلول من الأفراد المتعلمين بوصفهم أعضاء فى المجتمع ، وما لم يكن هؤلاء الأفراد مزودين بمهارات التفكير فلن يكونوا قادرين على حل المشكلات التى تعترضهم .

لذا ينبغى على التربية مواجهة هذه التحديات والتصدى لها بإعداد الفرد المتعلم إعداداً سليماً بحيث يكون قادراً على مواكبة التطور المتسارع فى مجال تخصصه ، وذلك من خلال تنمية قدراته ومهاراته فى التفكير والتحليل والنقد ووزن الأدلة والبراهين وتوظيف مصادر المعرفة المتاحة فى عمليتى التعليم والتعلم . وتربيته تربية تمده بالمعارف والمهارات وأساليب التفكير اللازمة للحياة فى عصر المتغيرات السريعة والتطورات المتلاحقة.

ويعد التفكير من أبرز السمات التى تسمو ببنى البشر عن غيرهم من مخلوقات الله. وهو من الحاجات المهمة التى لا تستقيم حياة الإنسان بدونها ، ولا يتخلى عنه إلا فى حالة غياب الذهن. وحيث أن الإنسان يحتاج إلى التفكير فى جميع مراحل عمره لتدبر شئون حياته . فإن

العملية التعليمية الجادة يجب أن تهدف إلى تنمية التفكير وتتعهد برعايته والاهتمام بتنميته لدى متعلميها.

والتفكير بجميع أنواعه من أهم الأهداف التربوية التي تنمي قدرات المتعلمين المتنوعة. وذلك لأنه يساعدهم على التوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه. ويُعد سبيلاً للتغلب على المشكلات التي تواجههم في الحاضر والمستقبل. حيث تمكن مهاراته المتعلمين من اكتساب المعارف والتقنيات اللازمة لمسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يتسم به هذا العصر (مصطفى موسى، ٢٠٠٢، ١٨٥)*.

كما أن تعليم التفكير وتوجيهه هدف أساسي لا يحتمل التأجيل . بل يجب أن يكون في صدارة أهدافنا التربوية لأي مادة دراسية وبخاصة الدراسات الاجتماعية . فهو وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرق تدريس ونشاط ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية . ولاشك أن وضع التفكير ضمن قوائم أهدافنا التربوية هو – في أغلب الأحيان – أمر شكلي . ومن ثَمَّ نجد أن موقف المعلم منه موقفاً يتسم بالشكلية أيضاً. الأمر الذي ينعكس على ممارساته في المواقف التعليمية والتي تأخذ غالباً شكلاً يباعد بينه وبين التفكير (أحمد اللقاني، ١٩٧٩، ٤٨).

كما أصبحت الحاجة إلى التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة حتمية بالنسبة للإنسان في العصر الحالي . حيث أنه يتعرض للعديد من التأثيرات من وسائل الإعلام في شتى المجالات من الأيديولوجيات والرأي العام والعلاقات الدولية وتفسير الأحداث . ولكي يحدد الفرد مكانه من كل هذا لابد له من امتلاك مهارات التفكير الناقد لكي يزن الأمور ويضعها في نصابها السليم ويفاضل بين ما يُقدم له . ليختار منه ما يتفق مع المعايير الموضوعية الصحيحة (عزيزة السيد، ١٩٩٥، ٤٤).

ويعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير العليا والتي من الممكن أن تساعد الفرد على الفهم الصحيح والتفكير المنطقي والعقلاني في كل ما يدور حوله ويتعرض له من مواقف حياتية ومشكلات ويساعده على حسن التصرف والوصول إلى استنتاجات سليمة . كما تعود أهمية

(*) يشير هذا إلى نظام التوثيق المتبع في البحث. و ذلك كما يلي: (اسم المؤلف، تاريخ النشر، رقم الصفحة).

التفكير الناقد لكونه من المقومات الأساسية للمواطنة الفعالة فى عصر اتسعت فيه الدعايات والإشاعات . فكان لابد للفرد من أن يكون قادراً على التفكير الناقد لكى يستطيع الحكم على مصداقية تلك المعلومات (Mirchandani,& et al., 2005).

وقد أكدت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة على أهمية اكتساب كل من المعلمين والمتعلمين على حد سواء لمهارات التفكير الناقد. لما لها من أهمية وفائدة عظيمة فى ممارسة حياتهم اليومية. ودعت إلى ضرورة الاهتمام بها وتضمينها فى المناهج الدراسية المختلفة. ومن هذه البحوث والدراسات على المستوى العربى: دراسة "محمد الموسى" (١٩٩٨) التى هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية فى تنمية بعض مهارات التفكير من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر المعلمين. وتم إعداد قائمة بمهارات التفكير التى ينبغى أن تسهم بها كتب الدراسات الاجتماعية وهى مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعى والتفكير الاستقصائى وحل المشكلات. وأشارت النتائج إلى أن المتعلمين فى حاجة ماسة إلى جميع أنواع التفكير هذه، وأن مهارات التفكير الناقد هى الأكثر إلحاحاً من غيرها على تنميتها لدى المتعلمين. حتى يتمكنوا من ملاحقة التطورات السريعة فى شتى مجالات الحياة التى يتسم بها هذا العصر.

ودراسة "سليمان السليمان" (٢٠٠١) والتى اهتمت بالتعرف على مدى معرفة معلمى الدراسات الاجتماعية فى المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها. وأشارت إلى أن مهارات التفكير الناقد من المهارات الضرورية للمعلمين والمتعلمين لممارسة حياتهم اليومية بنجاح. وتوصلت إلى أن معرفة المعلمين بهذه المهارات جاءت متوسطة. وأن اهتمامهم بها كان متنوع ولكن فى مجمله غير كافى. وأوصت بضرورة تضمين مهارات التفكير الناقد فى مناهجنا وتدريب المعلمين والمتعلمين عليها.

ودراسة "عادل النجدى" (٢٠٠٥) والتى هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد فى مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بسلطنة عمان ومدى إلمام التلاميذ بها. وأكدت على أهمية مهارات التفكير الناقد مثل الاستنتاج والاستقراء وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة والمقارنة والتمييز بين الحقائق والآراء واستخلاص النتائج

وتفسيرها. وضرورة تنميتها لدى المتعلمين. وتوصلت نتائجها إلى أن هذه المهارات لا تتوافر فى أنشطة الدراسات الاجتماعية فى كل الصفوف الدراسية بدرجة كافية. كما أن إلمام التلاميذ بها غير كافى. ولذلك أوصت بضرورة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بمختلف الصفوف الدراسية أنشطة تنمى جميع مهارات التفكير الناقد ولا تقتصر على بعضها فقط .

أما على المستوى الأجنبى فدراسة "باركر" (Parker, 1993) والتى أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال إعادة صياغة وتنظيم المناهج الدراسية فى الولايات المتحدة الأمريكية فى إطار هذه المهارات. وهو ما يتطلب إعادة النظر فى المناهج الحالية وتدريب التلاميذ على استخدام مهارات التفكير الناقد. وذلك حتى يحدث التعلم بطريق تحقق الهدف منه .

ودراسة "رايت" (Wright, 1996) التى هدفت إلى استخدام الكتب المدرسية لدراسات الاجتماعية فى تعليم التلاميذ مهارات التفكير الناقد. وأكدت على أهمية هذه المهارات. وأوصت بضرورة إعادة صياغة هذه الكتب بحيث تتضمن مهارات التفكير الناقد. وتسعى إلى تنميتها لدى تلاميذها لما لها من فائدة قصوى فى حياة المتعلمين .

ودراسة "شيفلى وفان فوسن" (Shiveley& VanFossen, 1999) التى أكدت على أنه يجب على معلمى الدراسات الاجتماعية فى مختلف المراحل الدراسية أن يقوموا بتدريب تلاميذهم على مهارات التفكير الناقد الضرورية لهم والتى تساعدهم فى الإبحار فى عالم الإنترنت والإفادة منه. ومن ثَمَّ ممارسة حياتهم بنجاح .

ودراسة "هايند" (Hynd, 1999). هدفت إلى تعليم التلاميذ مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام النصوص التاريخية. وأشارت الدراسة إلى حاجة التلاميذ الملحة إلى التدريب على كيفية تقييم الرسائل. والتفكير بطريقة ناقدة. واستخدام النصوص المتعددة فى تعليم التفكير الناقد للتلاميذ .

ودراسة "دوبلاس و زيدلر" (Duplass & Zeidler, 2000) التى أكدت على أنه يجب على معلمى الدراسات الاجتماعية أن يدربوا طلابهم على مهارات التفكير الناقد ومنها :

وزن الأدلة وتحليل الحجج المنطقية ووصف الظاهرات الطبيعية والبشرية بدقة واكتشاف الأخطاء والمغالطات المشتركة بين الحجج والبراهين. لما لها من فائدة قصوى فى حياتهم اليومية .

ودراسة "مارشال" (Marshall, 2005) التى أكدت على ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المدارس الابتدائية. وأنه يجب على المعلمين أن يشجعوا تلاميذهم على التفكير فى المشكلات التى تواجههم تفكيراً ناقداً. ويمكن تنمية تلك المهارات من خلال الأسئلة التى يستخدمها المعلم مع طلابه أثناء عملية التعليم والتعلم .

من هنا. يُصبح لزاماً على المعنيين بالتربية عامة . والمختصين بأساليب التدريس خاصة . الاهتمام بضرورة اكتساب المتعلمين لمهارات التفكير الناقد الضرورية لهم لممارسة حياتهم بنجاح وفاعلية . وذلك من خلال تهيئة الخبرات المعرفية والعملية التى يتعلمون منها معالجة الظواهر البيئية والاجتماعية بطريقة سليمة . وجعل إتقان هذه المهارات هدفاً أساسياً . بل يجب أن يكون فى صدارة الأهداف التعليمية لأى مادة دراسية .

وتُعد الدراسات الاجتماعية من المواد الدراسية التى يمكن الإفادة منها فى تنمية مهارات التفكير الناقد المرتبطة بحياة المتعلمين ؛ لأن محورها الأساسى هو الحياة وما يحدث فيها من علاقات وتفاعلات. كما أنها تتخذ من الحياة ميداناً لها. يُمارس فيه المتعلمون نشاطاتهم لاكتساب مهارات التفكير الناقد الضرورية لفهم وتفسير العلاقات المعقدة التى تربط الإنسان بهذه الحياة (Seixas, 1993, P236) .

يتضح مما سبق. مدى أهمية اكتساب الفرد المتعلم لمهارات التفكير الناقد كهدف أساسى من الأهداف التى تسعى التربية الحديثة – بصفة عامة والدراسات الاجتماعية بصفة خاصة – إلى تحقيقها . من منطلق أنها تهتم بتوظيف العلم لصالح أفراد المجتمع الذى يعيشون فيه . وبإعداد المتعلمين للقيام بالمهام التى يتطلبها المجتمع .

مشكلة البحث

إن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين لم تعد خياراً تربوياً فحسب. ولكنها أصبحت ضرورة تربوية ملحة ومطلب قومى لأسباب وطنية واقتصادية واجتماعية. ومن حق

المتعلمين أن يتعلموا كيف يفكرون تفكيراً ناقداً يؤهلهم لأن يشاركوا بفاعلية في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في عالم سريع التغير . كما أن تعليم التلاميذ كيف يصبحون مفكرين فعالين يعد هدفاً مباشراً للتربية الحديثة.

ويذكر ديبونو (De Bono ,1989) أن تعليم التفكير الناقد في المدارس ضرورة تربوية لابد منها بقوله " إن إقرار تعليم التفكير الناقد وإدراجه في قائمة المواد الدراسية يعد ضرورة تربوية لا مفر من الأخذ بها إذا أردنا أن نبني جيلاً مفكراً ونشئ مجتمعاً يتصف بالتماسك والوعي. ويلتزم الجدية في إنفاذ آرائها وأفكارها. وهذا نهج تربوي لا نراه مطبقاً في كثير من الأقطار في عصرنا الراهن ".

وبما أن الدراسات الاجتماعية جزء من المناهج الدراسية التي تقدمها المدرسة إلى تلاميذها. فإن من أهم أهدافها مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات التفكير الناقد. واكتسابهم مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات. وممارسة عمليات التفكير المختلفة كالفهم والملاحظة والتحليل والتركيب والتفسير والتصنيف وصياغة الفرضيات والتقويم والتصميم ووزن الأدلة والحجج والبراهين .

هذا. وقد تضمنت أهداف المقررات الدراسية للدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية عدة أهداف تتصل بتنمية مهارات التفكير الناقد منها: (وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٦. ١٥٠-١٥٢)

١- التعرف على أساليب التفكير وتوظيفها في حل المشكلات التي توجه الفرد والمجتمع .

٢- إصدار أحكام صحيحة وموضوعية بشأن الأحداث والأخبار التي تصله .

٣- تنمية القدرة على تقبل الرأي والرأي الآخر والحوار البناء .

٤- استنباط الحقائق والمعلومات. وتصنيفها. وتحليلها. والتوصل إلى مفاهيم وتعميمات تساعد على تفسير الأحداث والظاهرات.

ويؤكد "ويلين وفيليبس" (Wilen & Philips, 1995, pp.35-38) على أن الهدف الرئيسي لمناهج الدراسات الاجتماعية هو إعداد المتعلمين وتشجيعهم على اتخاذ القرارات

الخاصة والعامة. وأن تدريب التلاميذ على أنماط التفكير الناقد داخل غرفة الصف يُعد من أهم مسئوليات الدراسات الاجتماعية .

وعلى الرغم من أهمية التفكير الناقد فى حياة المتعلمين. من ناحية. وتأكيد أهداف مادة الدراسات الاجتماعية على ضرورة الاهتمام به وتنميته لدى التلاميذ من ناحية أخرى. إلا أن الاهتمام فى تدريس الدراسات الاجتماعية فى مدارسنا مازال يركز على تزويد المتعلمين بكم هائل من المعلومات والحقائق والمفاهيم كما لو كان هذا هو الهدف الوحيد لتعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. دون الاهتمام الكافى بتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. والتى تؤهلهم للتوافق والتغيرات والتطورات المعاصرة (عبد الرحمن الأحمد. ١٩٩٨، ١٩٤).

وترتب على ذلك حدوث ضعف ملحوظ فى أداء المتعلمين لمهارات التفكير الناقد فى مختلف المراحل الدراسية بصفة عامة. وفى المرحلة الإعدادية بصفة خاصة . ويؤكد على ذلك نتائج مجموعة من البحوث والدراسات السابقة التى اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ من خلال تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية وفى مختلف المراحل الدراسية، ومن هذه البحوث والدراسات على المستوى العربى. دراسة "عثمان الجزار وعلى الجمل" (١٩٩٨). والتى هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح لتدريس القضايا الجدلية بمقرر التاريخ لطلاب كليات التربية فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو استخدام الجدل فى تدريس التاريخ، وأسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مهارة تقويم الحجج التاريخية كأحد مهارات التفكير الناقد. وأيضاً تكوين اتجاه إيجابى لدى عينة البحث عن استخدام الجدل فى تدريس التاريخ .

ودراسة "سونيا هاشم قزامل" (٢٠٠٠). والتى هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام مدخل الطرائف الطرائف التاريخية فى تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ. وكشفت نتائجها عن أن مدخل الطرائف التاريخية قد أسهم بشكل جيد فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ .

ودراسة "زايد الخوسنى" (٢٠٠٠). والتى هدفت إلى معرفة أثر استخدام القصة فى تدريس التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان.

وأظهرت نتائجها فاعلية التدريس باستخدام القصة على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ .

ودراسة "إمام البرعي" (٢٠٠٣). والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج تصميم تدريس مقترح فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. وتوصلت إلى فاعلية النموذج المقترح فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

ودراسة "نجفة الجزار وعباس علام" (٢٠٠٤). والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام مدخل الحكم والأمثال فى تدريس وحدة من منهج التاريخ بالصف الأول الثانوى على تنمية بعض القيم الاقتصادية. وعلى تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب. وتوصلت إلى فاعلية المدخل المستخدم فى تنمية القيم الاقتصادية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوى .

ودراسة "هناء إبراهيم" (٢٠٠٥). والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم النشط كإحدى استراتيجيات التعلم التعاونى فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بأسيوط. وكشفت نتائجها عن فاعلية التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير الناقد .

أما على المستوى الأجنبى فدراسة "تيلمان" (Tillman, 1994). والتي كان الهدف منها تصميم برنامج لمساعدة تلاميذ الصف الثانى الابتدائى فى التفكير الناقد. وبناءً على ذلك تم إعداد اثنى عشر درساً تتضمن عدداً من مهارات القراءة والكتابة لنصوص الدراسات الاجتماعية ضمن مهارات التفكير الناقد. وقد أظهرت النتائج بعد تطبيق البرنامج أن (١٤) تلميذاً من بين (٢٣) تلميذاً استطاعوا أن يدلوا بآرائهم فى بعض القضايا. وأن كل تلميذ من العينة استطاع أن يدرك مهارة أو اثنين على الأقل من مهارات التفكير الناقد.

ودراسة "دورر وآخرين" (Durr, & et al, 1999). والتي هدفت إلى تطوير وتحسين مهارات التفكير الناقد عند طلاب المرحلة الثانوية فى الدراسات الاجتماعية والرياضيات فى

الولايات المتحدة الأمريكية. وبعد تطبيق البرنامج المقترح. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً فى أداء الطلاب على مهارات التفكير الناقد.

ودراسة "مكرينك" (McCrink, 1999). التى هدفت إلى التعرف على أثر طريقة التعليم المبتكر والطريقة المعتادة فى تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلاب بعض الكليات الإنسانية فى جامعة ميامى بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم الباحث مقياس واطسون وجليسر للتفكير الناقد. وبعد المعالجة الإحصائية دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريق التعليم المبتكر والطريقة المعتادة فى تحسن مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب.

ودراسة " لومبكين" (Lumpkin, 2002). والتى هدفت إلى معرفة أثر تدريس مهارات التفكير الناقد على تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمحتوى الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائجها عن أن التركيز على مهارات التفكير الناقد والاهتمام بها ساعد التلاميذ على التفكير فى المواقف التى تعرضوا لها تفكيراً ناقداً، كما ساعدهم على زيادة مستوى التحصيل. وزيادة القدرة على الاحتفاظ بمحتوى الدراسات الاجتماعية لفترة طويلة.

وباستقراء هذه البحوث والدراسات. يُلاحظ أنها أشارت إلى وجود ضعف فى مستوى المتعلمين لمهارات التفكير الناقد فى المراحل التعليمية المختلفة. وقد أرجعت هذا الضعف إلى عدد من العوامل. من أهمها الأسلوب الذى يتبعه معلمى الدراسات الاجتماعية فى تعليم وتعلم مادتهم. وقد حاول كل منها معالجة هذا الضعف باستخدام أسلوب من أساليب التدريس المختلفة. أو ببناء برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، وقد دعت جميعها إلى زيادة الاهتمام بمهارات التفكير الناقد. وإلى استخدام أساليب أخرى لتنميته لدى المتعلمين. ويختلف البحث الحالى عن هذه البحوث والدراسات فى أنه يستخدم نموذج التحرى الجماعى لـ"تيلين" فى تنمية مهارات التفكير الناقد. وهذا ما لم تتطرق إليه أياً من هذه البحوث والدراسات .

وعلى الرغم من هذه المحاولات إلا أن تعلم الدراسات الاجتماعية وما يستخدم فيها من أساليب تدريسية لازالت لا تثير اهتمام التلاميذ ولا تؤدى إلى تنمية مهارات التفكير لديهم. حيث يرى كل من "بروفى وفان سليدريت" (Brophy &Van Sledright, 1997, p. 213). و"أحمد جابر" (٢٠٠٣، ١٩٠) أن منهج الدراسات الاجتماعية فى الوقت الحالى لا يسعى إلى تنمية مهارات التفكير بصفة عامة. ومهارات التفكير الناقد بصفة خاصة. لذلك يجب أن يدرس من خلال أساليب ونماذج تدريسية تنمى أهدافاً ذات مستويات عليا. وليس التركيز على اكتساب المعلومات والحقائق والمفاهيم والأهداف ذات المستويات الدنيا.

كما تبين للباحث من خلال إشرافه على طلاب التربية العملية فى العديد من مدارس محافظة سوهاج الإعدادية. ومن خلال إجراء بعض المقابلات الشخصية مع معلمى وموجهى مادة الدراسات الاجتماعية. أن عدداً كبيراً من معلمى هذه المادة يعتمدون فى تدريسهم على الطرق التقليدية. وأنهم لا يهتموا بتنمية مهارات التفكير الناقد بدرجة اهتمامهم بالحفظ والاستظهار. مما ترتب عليه حدوث ضعفاً شديداً لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى مهارات التفكير الناقد. كما أن المعلمين أشاروا إلى أن هناك صعوبة فى تعليم التلاميذ مهارات التفكير الناقد بالأساليب التقليدية. وأنهم بحاجة إلى أساليب ونماذج تدريسية حديثة تساعدهم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم.

لذا. دعت الحاجة إلى البحث فى أساليب ونماذج التدريس عن نموذج تدريسى يمكن أن يستخدمه المعلم مع تلاميذه. ويستطيع من خلاله تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم . وباستقراء أساليب ونماذج التدريس وجد الباحث أن نموذج التحرى الجماعى لـ"هربرت ثيين" (Herbert Thelen) يمكن أن يفيد كثيراً فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد. لذا يحاول الباحث تجربته والتعرف على أثره فى تنمية التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد فى البحث الحالى.

يُعد نموذج التحرى الجماعى (Group Investigation) لـ"هربرت ثيين" (Herbert Thelen) أحد النماذج التى يضيفها "جويس وويل" (Jouce & Weil, 1986, p.224) إلى نماذج العائلة الاجتماعية (Social Family) للتفاعل الإنسانى والعلاقات

الاجتماعية. وقد اهتم هذا النموذج بالأسس الديمقراطية لبناء علاقات اجتماعية وتفاعل إنسانى بين أفراد المجتمع. كما عُنى بمهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين. وهو أحد تطبيقات النظرية الإنسانية فى التعليم والتعلم.

وينطلق نموذج التحرى الجماعى من الأفكار التى أوصى بها جون ديوى (Jon Dewey) فى كتابه الديمقراطية والتربية. تلك الأفكار التى تنادى بأن تكون المدرسة مجتمعاً ديمقراطياً مصغراً. يشارك التلاميذ فيه بتطوير النظام الاجتماعى من خلال الخبرة والتفاعل. فيتعلمون بشكل تدريجى كيفية نقد الآراء والأفكار. وكيفية تقبل آراء الآخر واحترامها. وكيفية الدفاع عن آرائهم وتقديم الحجج والبراهين. وغيرها من مهارات التفكير الناقد. وأيضاً كيفية تطبيق الأسلوب العلمى، بهدف تحسين المجتمع الإنسانى (توفيق مرعى وآخرون، ١٩٨٥. ١٩٥).

فالفرد المتعلم ما هو إلا كائن اجتماعى يعمل مع الآخرين فى بناء القواعد والمعايير والمواثيق الاجتماعية (Thelen, 1960, p80)، والحية التى يعيشها ما هى إلا عملية اجتماعية لا يستطيع العمل فيها دون التعامل مع الآخرين، وحجرة الصف التى يستعلم فيها ما هى إلا صورة عن المجتمع الكبير، فلها نظامها الاجتماعى، وثقافتها، ومعاييرها، وتوقعاتها . لذا كان لابد أن يعكس النموذج التدريسى الذى يستخدم داخلها نمط التعامل فى المجتمع، وأن يقترن تعليم المعرفة بتعليم مهارات التفكير وخاصة التفكير الناقد وبتعليم العملية الاجتماعية نفسها (Jouce & Weil, 1986, p.231).

وقد نادى بعض التربويين (على خريشة، ١٩٩٢، ١٢٨) و"هوتالا" (Huhtala, 1994, p. 23) و(يوسف قطامى ونافية قطامى ١٩٩٨، ٢٤٥) بضرورة استخدام نموذج "ثيلين" للتحرى الجماعى فى تدريس المواد الدراسية المختلفة. ومنها الدراسات الاجتماعية. لأن ذلك من شأنه المساعدة فى تطوير مناهجها. والتقليل من المشكلات التى يعانى منها تدريسها بصورته الحالية. من حيث انفصال المحتوى عن حياة التلاميذ وواقعهم الذى يعيشون فيه ومستقبلهم الذى يُعَدّون له . كذلك تحقيق هدف تنمية مهارات التفكير الناقد الذى يُعد أحد أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية الرئيسة. وهذا ما يحاول البحث الحالى دراسته.

وبالرغم من الندرة الواضحة فى الدراسات العربية ذات الصلة بمجال استخدام نموذج التحرى الجماعى فى التدريس عامة، وتدريس الدراسات الاجتماعية خاصة، إلا أن الدراسات الأجنبية التى تم حصرها فى هذا الشأن تشير إلى فعالية النموذج على بعض النواتج التعليمية. ومن هذه الدراسات: دراسة "كوشنر وآخرين"(Kushner, & et al, 1994). وقد أجريت هذه الدراسة على مدراء ونظار المدارس الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية. بهدف تنمية مهارات الاتصال واتخاذ القرار لديهم. وتم تدريبهم على هذه المهارات باستخدام نموذج التحرى الجماعى لثيلين. وأثبتت النتائج فعالية النموذج فى تنمية مهارات الاتصال واتخاذ القرارات.

ودراسة "هوتالا" (Huhtala, 1994). هدفت هذه الدراسة إلى استخدام نموذج التحرى الجماعى لـ "ثيلين" فى تنظيم المنهج المدرسى ومعرفة أثره على بعض نواتج التعلم لدى طلاب الدراسات العليا فى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم إعادة صياغة مناهج الدراسات الاجتماعية واللغة الانجليزية وفقاً لنموذج التحرى الجماعى. ووضح دور الطالب الايجابى والنشط فى عملية التعلم. واستغرقت مدة تطبيق المنهج المطور فى ضوء النموذج ستة أسابيع. وأسفرت النتائج عن فعالية نموذج التحرى الجماعى فى تنمية مهارات التعلم التعاونى والتخطيط التعاونى واتخاذ القرارات لدى الطلاب عينة البحث. ولذلك أوصت الدراسة بضرورة إعادة صياغة جميع المناهج الأخرى فى ضوء نموذج التحرى الجماعى.

ودراسة "هوسر"(Houser, 2002). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية نموذج التحرى الجماعى فى تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب فى بعض الجامعات الأمريكية. وركزت أثناء تجربتها لهذا النموذج على سلوك المعلم وأسلوبه فى عرض المحتوى باستخدام نموذج التحرى الجماعى. وأسفرت النتائج عن فعالية نموذج التحرى الجماعى فى تنمية مهارات الاتصال وفى تعديل سلوك المعلم والطالب أثناء عملية التعليم والتعلم.

ودراسة "بول أنتونى" (Paul Anthony, 2004). هدفت إلى اقتراح مشروع تعليمى يتم تعليمه فى المدارس المتوسطة بالولايات المتحدة الأمريكية. بهدف تحسين بعض المهارات لدى الطلاب. وأيضاً رفع مستوى التحصيل لديهم. والاحتفاظ باختوى العلمى لديهم. وهذا المشروع تبنى تدريس مقررات الدراسات الاجتماعية فى هذه المدارس باستخدام

نموذج التحرى الجماعى لـــ "ثيلين". وبعد تطبيق هذا المشروع تبين أن النموذج فعال فى تنمية مهارات الاتصال واتخاذ القرارات وزيادة نسبة التحصيل لدى الطلاب.

يُلاحظ على تلك المجموعة من البحوث والدراسات التى استخدمت نموذج التحـــرى الجماعى لـــ "ثيلين" أنها : جميعها أجنبية ولا توجد من بينها دراسة واحدة عربية. علاوة على أنها اقتصرت فى أهدافها على تنمية التحصيل ومهارات الاتصال واتخاذ القرارات. ولم تتطرق أياً منها إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين. مما يُعد قصوراً بحثياً فى هذا المجال. لذا استهدف البحث الحالى معرفة أثر استخدام نموذج التحرى الجماعى لـــ "ثـــيلين" فى تـــدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ومن خلال العرض السابق يتضح ما يلى :

- أهمية مهارات التفكير الناقد للمتعلمين. والتأكيد على ضرورة تنميتها. كهدف وكبعـــد أساسى من أبعاد العملية التعليمية بشكل عام. وأبعاد تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية بشكل خاص.
- وجود صعوبات ومشكلات تواجه التلاميذ أثناء دراستهم لمادة الدراسات الاجتماعيـــة . تتمثل فى استخدام نماذج التدريس التقليدية. مما جعل هذه المادة لا تثير تفكير التلاميذ ولا تجذب انتباههم .
- ضعف مستوى أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية فى تحصيلهم لـــدروس مـــادة الدراســـات الاجتماعية من ناحية. وفى مهارات التفكير الناقد من ناحية أخرى. وظهر ذلك من خلال البحوث والدراسات التى سبق عرضها. ومن خلال ملاحظات الباحث أثناء إشرافه على طلاب التربية العملية. وأيضاً من خلال مقابلات الباحث لبعض معلمى وموجهى مـــادة الدراسات الاجتماعية فى محافظة سوهاج .
- ندرة البحوث العربية فى استخدام نموذج التحرى الجمـــاعى لـــــ "ثـــيلين". كمـــا أن الدراسات الأجنبية فى هذا المجال. لم تتطرق إلى استخدام النموذج لتنمية التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مادة الدراسات الاجتماعية .

وعلى ذلك تحدد مشكلة البحث الحالى فى "ضعف مستوى أداء تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى تحصيلهم لدروس مادة الدراسات الاجتماعية من ناحية، وفى مهارات التفكير الناقد من ناحية أخرى"، لذا، يحاول البحث الحالى معالجة القصور فى هذه الجوانب من خلال استخدام نموذج التحرى الجماعى لـ "ثيلين" فى تدريس الدراسات الاجتماعية بهدف تنمية التحصيل المعرفى، وبعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .

أسئلة البحث

يحاول البحث الحالى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

"ما أثر استخدام نموذج التحرى الجماعى لـ"هربرت ثيلين" (Herbert Thelen) فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفى وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؟"

وتمثلت الإجابة عن هذا السؤال فى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مجال تدريس الدراسات الاجتماعية؟

٢- ما أثر استخدام نموذج التحرى الجماعى فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؟

٣- ما أثر استخدام نموذج التحرى الجماعى فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؟

أهمية البحث

ترجع أهمية هذا البحث إلى أنه :

١- يقدم قائمة بأهم مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى، يمكن أن تفيد فى توجيه القائمين على وضع مناهج الدراسات الاجتماعية نحو تضمين هذه المهارات فى محتوى المادة الدراسية.

٢- يقدم لمعلمي الدراسات الاجتماعية نماذج إجرائية لكيفية تنفيذ نموذج التحري الجماعي في التدريس. مما يعينهم على استخدامها وتوجيهها داخل الفصل. والاسترشاد بها لبناء نماذج أخرى.

٣- يقدم أدوات تقويم تتمثل في: اختبار تحصيل – اختبار مهارات التفكير الناقد. يمكن الإفادة منها في تقويم جوانب تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

٤- يفيد واضعي مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في تخطيط هذه المناهج بطريقة تساعد على استخدام نموذج التحري الجماعي. مما يسهم مستقبلاً في تطوير هذه المناهج.

حدود البحث

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

١- وحدة "خريطة مصر الطبيعية" المقررة ضمن منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي. للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م .

٢- مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة "ناصر الإعدادية بنات" بمدينة سوهاج .

٣- التحصيل المعرفي في مستويات. التذكر والفهم والتطبيق .

٤- مهارات التفكير الناقد التالية : الاستنتاج – الاستقراء – تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة – تحديد أوجه الشبه والاختلاف – الحكم على مدى صحة المعلومات وصحة مصادرها – اتخاذ القرار .

فروض البحث

يختبر البحث الحالي مدى صحة الفروض التالية:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى. وتفرع من هذا الفرض الفروض التالية :

أ- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى فى مستوى التذكر.

ب- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى فى مستوى الفهم.

ج- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى فى مستوى التطبيق.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد. وتفرع من هذا الفرض الفروض التالية :

أ- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد فى مهارة الاستنتاج.

ب- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد فى مهارة الاستقراء.

ج- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد فى مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

د- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد فى مهارة تحديد أوجه الشبه والاختلاف.

هـ- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد فى مهارة الحكم على مدى صحة المعلومات وصحة مصادرها.

و- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد فى مهارة اتخاذ القرار.

منهج البحث

اقتضت طبيعة البحث الحالى استخدام المنهج شبه التجريبى ذى المجموعتين المتكافئتين. حيث يقوم الباحث بدراسة أثر استخدام نموذج التحرى الجماعى لـ "ثيلين" (متغير مستقل) على التحصيل المعرفى وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد (متغيرات تابعة) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مادة الدراسات الاجتماعية .

مجموعة البحث

تم إجراء البحث الحالى على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدرسة ناصر الإعدادية بنات بمدينة سوهاج. وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية. وكان عددها (٨٠) تلميذة . وقسمت إلى مجموعتين:

أ- مجموعة تجريبية: تمثلت فى فصل ١ ٢. وقد درست وحدة "خريطة مصر الطبيعية" باستخدام نموذج التحرى الجماعى لـ "ثيلين". وكان عددها (٤٠) تلميذة .

ب- مجموعة ضابطة : تمثلت فى فصل ١ ٤. وقد درست الوحدة نفسها كما وردت فى الكتاب المدرسى المقرر. وكان عددها (٤٠) تلميذة .

مصطلحات البحث*

١- النموذج: (Modle)

يُقصد بالنموذج فى البحث الحالى أنه: خطة توجيهية مقترحة. تتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات التربوية التى يتبعها المعلم مع تلاميذه فى الموقف التعليمى. والتى تم إعدادها وفقاً لنموذج التحرى الجماعى لـ "ثيلين". بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم. وتحقيق الأهداف المرجوة.

٢- نموذج التحرى الجماعى: (The Group Investigation Model)

من خلال السمات التى أوضحها كل من: "ثيلين" (Thelen, 1960, p80) و(يوسف قطامى ونافية قطامى ١٩٩٨، ٢٤٥) و"كوهين وهوتلا" (Coughlin, & Huhtala, 2005, p.3) و"برلين" (Berlin, 2006, p. 8). يمكن تعريف نموذج التحرى الجماعى فى البحث الحالى بأنه: مجموعة من الإجراءات والممارسات التى يتبعها المعلم مع تلاميذه فى الموقف التعليمى. والتى تؤكد على تحقيق العديد من الأهداف التعليمية المنشودة. ويشمل المراحل أو الخطوات التالية : تقديم المشكلة – التعرف على ردود فعل التلاميذ بالنسبة للمشكلة – تحديد المشكلة وصياغتها – تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتحديد أدوار التلاميذ ومسؤولياتهم داخل المجموعة – معالجة المشكلة (التحرى والبحث) – رصد مدى تقدم أفراد المجموعة وتصحيح

(*) يتم هنا تناول التعريف الإجرائى لمصطلحات البحث . أما التعريفات الاصطلاحية لهذه المصطلحات فيتم تناولها فى الإطار النظرى لهذا البحث.

المسار وتقديم التغذية الراجعة – التقويم وتشجيع التلاميذ على البحث الجماعى وذلك من خلال تقديم الأنشطة الإثرائية .

٣- التحصيل : (Achievement)

يُقصد بالتحصيل فى البحث الحالى أنه: مستوى أداء تلميذ الصف الأول الإعدادى مجال التذكر والفهم والتطبيق فى وحدة "خريطة مصر الطبيعية" المقررة ضمن منهج الدراسات الاجتماعية . مقدراً بالدرجات التى يحددها الاختبار التحصيلى الذى أعده الباحث لهذا الغرض.

٣- مهارات التفكير الناقد: (Critical Thinking Skills)

يُقصد بها فى البحث الحالى أنها: مجموعة من الأداءات العقلية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية. والتى تتضمن : الاستنتاج. والاستقراء. والتمييز بين الحقيقة والرأى. وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة. وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف. وتقديم الحجج والأدلة والبراهين المنطقية. والمقارنة. والتحليل. واتخاذ القرارات.

خطوات البحث

تضمنت خطوات البحث ما يلى:

أولاً: خلفية نظرية حول: نموذج التحرى الجماعى لـ "هربرت ثيلين" – التفكير الناقد – علاقتهما بتعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. وذلك من خلال الاطلاع على الكتابات النظرية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.

ثانياً: تحديد مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مجال تدريس الدراسات الاجتماعية. وذلك عن طريق تحليل:

١- الكتابات النظرية.	٢- البحوث والدراسات السابقة.
٣- آراء المتخصصين.	

ثالثاً: إعداد أدوات ومواد البحث وشملت:

١- إعادة صياغة موضوعات وحدة "خريطة مصر الطبيعية" المقررة ضمن منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادى وفقاً لنموذج التحرى الجماعى لـ "ثيلين". وتطلب ذلك إعداد كتيب للتلميذ متضمناً موضوعات الوحدة. وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته.

٢- دليلاً للمعلم يتضمن كيفية استخدام نموذج التحرى الجماعى فى تدريس الوحدة المختارة. وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته.

٣- اختباراً تحصيلياً فى الوحدة المختارة. وعرضه على مجموعة من المحكمين وضبطه احصائياً.

٤- اختباراً لمهارات التفكير الناقد. وعرضه على مجموعة من المحكمين وضبطه احصائياً.

رابعاً: اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادى.. قسمت إلى:

أ- مجموعة تجريبية	ب- مجموعة ضابطة

خامساً: تطبيق كل من الاختبار التحصيلى واختبار مهارات التفكير الناقد على مجموعتى البحث قبل بدء التجربة.

سادساً: تدريس الوحدة المختارة لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التحرى الجماعى. وتدريس الوحدة نفسها لتلاميذ المجموعة الضابطة بالطريق المعتادة.

سابعاً: تطبيق كل من الاختبار التحصيلى واختبار مهارات التفكير الناقد على مجموعتى البحث بعد انتهاء التجريب.

ثامناً: معالجة النتائج إحصائياً. وتحليلها. وتفسيرها.

تاسعاً: تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة فى ضوء نتائج البحث.

الإطار النظرى:

يتناول هذا الجزء بعض الجوانب المتعلقة بنموذج التحرى الجماعى لـ "هربرت ثيلين" من حيث: نبذة تاريخية عن النموذج، والأسس العامة للنموذج، والمفاهيم الأساسية المتضمنة فى النموذج، وخطواته الإجرائية، ودور المعلم والمتعلم فى تنفيذه. كذلك يتناول التفكير الناقد من حيث : مفهومه، وأهميته، ومهاراته، ومعاييره، ودور المعلم فى تنميته، ودور الدراسات الاجتماعية فى تنميته . وذلك كما يلى(*):

أولاً : نموذج التحرى الجماعى :(The Group Investigation Model)

نبذة تاريخية:

إن النماذج الاجتماعية تساعد التلاميذ على أن يتعلموا كيف يشحذوا تكويناتهم المعرفية من خلال التفاعل مع الآخرين. وكيف يعملون على نحو منتج مع أفراد متعددون. وكيف يعملون كأعضاء فى جماعة، وتساعد النماذج الاجتماعية على زيادة النمو المعرفى والأكاديمى للتلاميذ وذلك من خلال التعامل والاحتكاك بالآخرين من زملائهم (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص٣٠٦).

والنماذج الاجتماعية فى التدريس قد وضعت للإفادة من المقولة الشهيرة "حين نعمل معاً، فإننا نولد طاقة اجتماعية هائلة". وذلك ببناء أو إعداد مجتمعات للتعلم. وإدارة الصف فى الأساس مسألة تنمية علاقات تعاونية فى حجرة الدراسة. وتنمية ثقافة مدرسية إيجابية معناه تنمية طُرق تكاملية ومنتجة للتفاعل ومعايير تدعم النشاط التعليمى النشط المتدفق الحيوى (Association for the Development of Education in Africa, 2003, 157).

يُعد نموذج التحرى الجماعى (Group Investigation) لـ "هربرت ثيلين" (Herbert Thelen)أحد النماذج التى يضيفها "جويس وويل" (Jouce & Weil, 1986, p.224) إلى نماذج العائلة الاجتماعية (Social Family) للتفاعل الإنسانى والعلاقات الاجتماعية. وقد اهتم هذا النموذج بالأسس الديمقراطية لبناء علاقات اجتماعية وتفاعل إنسانى بين أفراد المجتمع . وهو نموذج لتنمية مهارات المشاركة فى العملية الاجتماعية الديمقراطية مع

(*) يتم هنا عرض هذه النقاط باختصار ، وللاستزادة ارجع إلى أصل البحث.

التركيز على المهارات البينشخصية. ومهارات التفكير السليم. ويعُد من النماذج التعليمية الموجهة نحو التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ.

ولقد تطور هذا النموذج نتيجة لتطور الفكر الإنساني. حيث نجد بداياته في الفكر الإغريقي القديم. وفي عام ١٩١٦ كتب "جون ديوي" كتاب "الديمقراطية والتربية" وفيه بين أن حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر. وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية. ولقد اقتضى فكر "ديوي" أن يخلق المعلمون في بيئاتهم التعليمية نظاماً اجتماعياً يتسم بإجراءات ديمقراطية وبعمليات علمية. وأن مسئوليتهم الأولى أن يثيروا دوافع التلاميذ ليعملوا متعاونين وليتظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية الهامة. بالإضافة إلى جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات يتعلم التلاميذ المبادئ الديمقراطية من خلال تفاعلاتهم اليومية الواحد مع الآخر (جابر عبد الحميد. ١٩٩٩. ص٨٣).

وفي عام ١٩٦٠م طور "هربرت ثيلين" هذا النموذج بوضع إجراءات أكثر دقة لمساعدة التلاميذ على العمل في جماعات. وذهب "ثيلين" إلى أن الدراسة ينبغي أن تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة. هدفها بحث المشكلات والمشكلات البينشخصية الهامة. ولقد كان ثيلين عاكفاً على دراسة ديناميات الجماعة. وطور صيغة أو صورة واضحة المعالم وتفصيلية لبحث وتحري الجماعة وقدم أساساً تصورياً ومفاهيمياً للتطورات الجديدة لنموذج التحري الجماعي. ولذلك نُسب هذا النموذج إلى "هربرت ثيلين" (Rodney, 2006, p.2).

وقد سمي "ثيلين" نموذجه بنموذج التحري الجماعي. ويسميه البعض بنموذج البحث الجماعي. ولقد افترض أن هذا النموذج يمكن تحقيقه عن طريق بناء عملية تربية ضمن عملية الديمقراطية (Building Education Through The Democratic Process). ولقد هدف هذا النموذج إلى تنشئة وبناء المواطن الصالح ضمن العلاقات والتفاعلات التي تسود المجموعات كأفراد وكمجموعات (يوسف قطامي ونافية قطامي. ١٩٩٨. ص٢٤٥).

ويقوم نموذج التحرى الجماعى على بعض الأفكار المستمدة من آراء "ديوى" . إذ حدد فى كتابه "الديمقراطية والتربية" ثلاثة موازين للأهداف التربوية وهى (Petrosyan & et al, 2005, p.132):

- الميزان الأول: يتمثل فى أن الهدف التربوى يجب أن يؤسس على أوجه النشاط الداخلى للطالب المراد تربيته. وعلى حاجاته.
- الميزان الثانى" يتمثل فى إمكانية ترجمة الهدف إلى أعمال أو خبرات دراسية. تقوم على نشاط المتعلم. وتساعد على اكتشاف مواهبه واستعداداته.
- الميزان الثالث: يتمثل فى وجوب اعتبار الأهداف أنها أمور تقريبية. وليست أمور نهائية. وفى وجوب الربط بين الأهداف ووسائل تحقيقها.

الأسس العامة للنموذج التحرى الجماعى:

أهم ما يميز نموذج التحرى الجماعى هو بنائه إستراتيجية تعليمية تضم معاً عمليتى الممارسة الديمقراطية. والتفكير العلمى. ولذلك استند هذا النموذج على مجموعة من الأسس العامة. من أهمها: (سعيد على.٢٠٠٣. ص ص١٠-١٢) :

١- الإنسان كائن اجتماعى يبنى مع غيره من أفراد الجماعة البشرية جملة القواعد والتقاليد والعادات والأعراف الاجتماعية. التى من شأنها أن تقيم مجتمعاً يشكل سياقاً صحياً للمعيشة المشتركة. وبغير التعاون والتشارك الاجتماعى يستحيل على الإنسان أن يستمر فى حياة إنسانية ناجحة. وهى الفكرة نفسها التى نجدها كذلك لدى المفكر الإسلامي الشهير ابن خلدون فى مقدمته المعروفة.

٢- الصف الدراسى وحدة اجتماعية تضم تفاعلات وعلاقات بين أفراده ومجموعاته. محكومة بأسس العملية الديمقراطية.

٣- وغرفة الصف لابد أن تعكس المجتمع الكبير. بحيث يمكن اعتبارها "معملا تجريبياً" يتمرن فيه الطلاب على ما سوف يمارسونه فيما بعد كباراً فى مجتمع كبير. ولذا لابد لغرفة الصف

أن تكون لها قواعد وثقافة ومعايير وتوقعات شبيهة بالمجتمع الكبير. وبالتالى فإن العمليـــة المعرفية ينبغى أن تقترن دائما بالعملية الاجتماعية.

٤- وكان طبيعيا أن يرفض "ثيلين" النظام الصفى التقليدى من حيث تركزه على توفير الراحة والهدوء مما يمكن أن يكون مريحاً للمعلم. إذ أكد "ثيلين" على أن تأخذ مجموعة الطـــلاب فى الصف عملية تطوير النظام الاجتماعى بجدية. بحيث تصبح مهمة المعلم أن يـــشارك فى الأنشطة التى تؤدى إلى توجيه الأنشطة للاستقصاء.

٥- مواجهة التلاميذ بمشكلات حقيقة ذات صلة بحياتهم وواقعهم.

٦- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للبحث والتنقيب عن المعرفة للوصول إلى حلول للمشكلات المعروضة. وذلك من خلال المناقشة والحوار.

٧- توفير فرص التعاون والعمل فى مجموعات.

المفاهيم الأساسية المتضمنة فى نموذج التحرى الجماعى:

لقد ضمّن "ثيلين" نموذجه ثلاثة مفاهيم أساسية هى:

(١) الاستقصاء (Inquiry) .

(٢) المعرفة (knowledge) .

(٣) ديناميات جماعة التعلم .

الخطوات الإجرائية لنموذج التحرى الجماعى:

من خلال التصورات الفكرية التى قدمها كل من: (يوسف قطامى ونافيـــة قطـــامى، ١٩٩٨، ص٢٥٣) و"بارنيز" (Barnes, 2003, p.3) . و"كوهين وهوتلا" (Coughlin, & Huhtala, 2005, p.4) و"روندى" (Rodney, 2006, p.3) . أمكن التوصل إلى عدد من المراحل أو الخطوات الإجرائية التى تميز نموذج التحرى الجماعى. وهى كما يلى:

المرحلة الأولى: تقديم المشكلة (التمهيد):

في هذه المرحلة يتم وضع التلاميذ في موقف التعلم. وذلك من خلال عرض بعض القصص أو الصور أو الأحداث أو الرسوم البيانية أو الجداول الإحصائية ... التي تتناول المشكلة أو القضية المطروحة للدراسة. وأيضاً عرض بعض الخبرات التي يمكن أن يكون التلاميذ قد مروا بها وتساعدهم في التركيز على المشكلة المطروحة . والهدف من هذه المرحلة هو تهيئة أذهان التلاميذ للمشكلة المطروحة. والشعور بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حل هذه المشكلة.

المرحلة الثانية: التعرف على ردود أفعال التلاميذ:

يتم في هذه المرحلة التعرف على ردود أفعال التلاميذ بالنسبة للموقف أو المشكلة المطروحة. ويسجل المعلم هذه الردود ويناقشها مع طلابه حتى يصل إلى المرحلة التالية وهي تحديد المشكلة.

المرحلة الثالثة: تحديد المشكلة وصياغتها:

ويُقصد بتحديد المشكلة وصف طبيعتها وعناصرها وحدودها ومجالها. أما صياغة المشكلة فتعني التعبير عنها بجملة تقريرية مختصرة، أو بسؤال يتطلب البحث عن إجابة. أو في صورة مهمة قابلة للمعالجة والبحث.

المرحلة الرابعة: تقسيم التلاميذ إلى مجموعات:

يتم في هذه المرحلة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات سواء كانت صغيرة أو كبيرة حسب نوع العمل المطلوب تنفيذه. حيث يجب أن تعرف كل مجموعة مسئولياتها والأدوار التي يجب أن تقوم بها. وأيضاً يعرف كل تلميذ داخل مجموعته مسئولياته والأدوار المنوط بتنفيذها ضمن مجموعته.

المرحلة الخامسة: معالجة المشكلة المطروحة:

تبدأ في هذه المرحلة عملية التحري والاستقصاء الجماعي عن المشكلة المطروحة. ويبدأ التلاميذ داخل كل مجموعة في مناقشة أفكارهم بشكل جماعي للبحث عن إجابات للأسئلة التي تولدت لديهم في مرحلتي تقديم المشكلة وتحديدها. ويقوم التلاميذ أيضاً بمقارنة الأفكار التي توصلوا إليها. وأيضاً تجميع البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة المطروحة. ويصل التلاميذ في النهاية إلى تقرير ختامي مكتوب يتم تقديمه للمعلم. ويتضمن معالجة للقضية أو حل للمشكلة المطروحة من وجهة نظرهم.

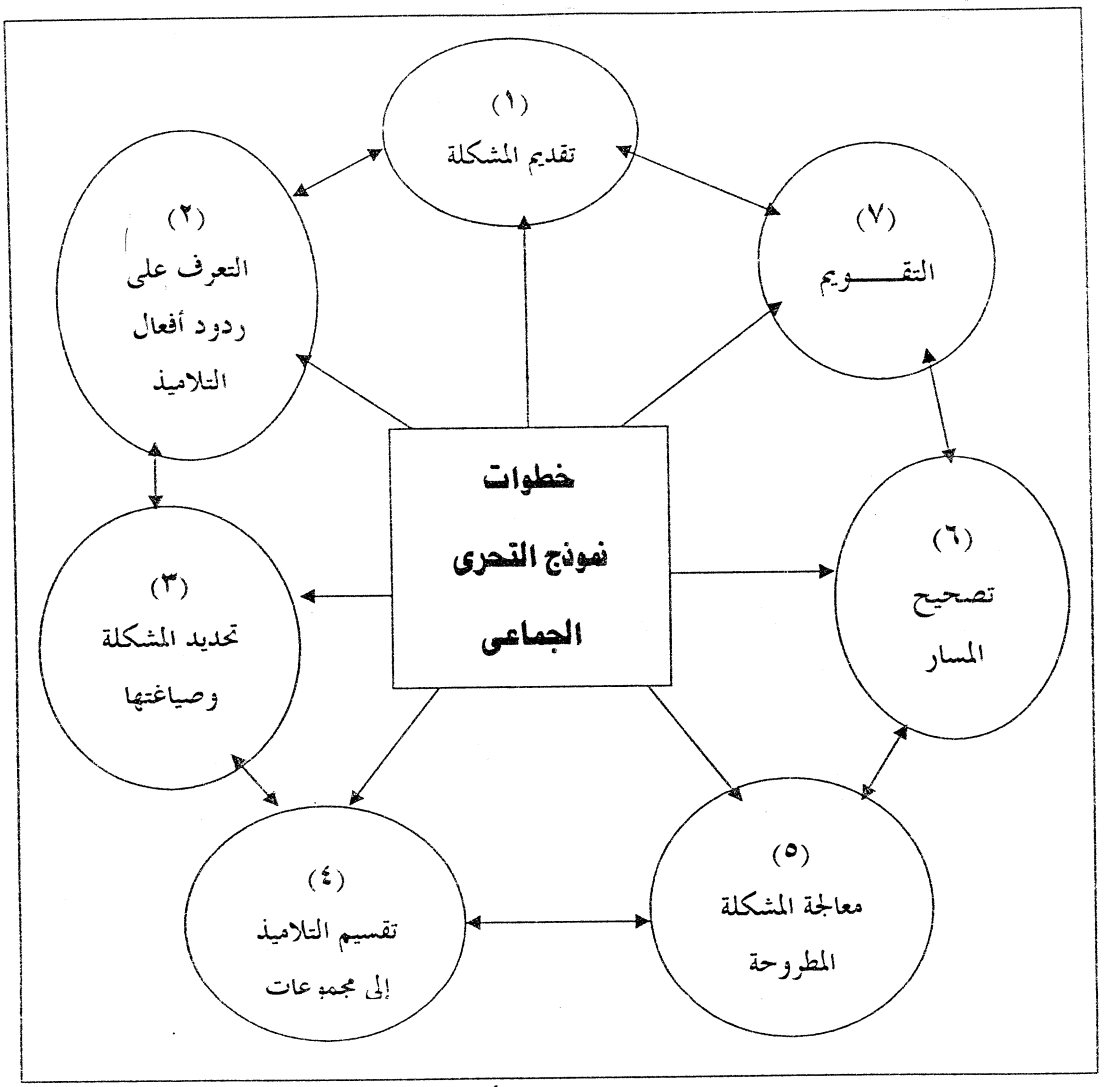
المرحلة السادسة: تصحيح المسار:

هذه المرحلة متضمنة في بقية المراحل فيها يتوقف التلاميذ بشكل دوري لتحليل مدى تقدمهم نحو إنجاز المهام المطلوبة منهم لتحقيق الأهداف المرجوة . ومعرفة هل يسيرون بشكل صحيح أم لابد من تصحيح المسار في الاتجاه الصحيح للوصول إلى الهدف المحدد. أي تقديم التغذية الراجعة.

المرحلة السابعة: التقويم:

يتم في هذه المرحلة تقويم عمل المجموعات. وبالتالي تحديد نقاط الضعف ومعالجتها ونقاط القوة وتدعيمها وإثرائها . وأيضاً تحديد المجموعات التي أنجزت العمل بشكل طيب لتعزيزها. والمجموعات التي أخفقت لمساعدتها. وتنتهي هذه المرحلة بتقديم بعض الأنشطة الإثرائية المرتبطة بالمشكلة المطروحة والتي تحث التلاميذ على البحث و التحري الجماعي. واستخدام هذه الخطوات في مواقف تعليمية جديدة مشابهة.

وفيما يلي رسم تخطيطي لمراحل نموذج التحري الجماعي



شكل (١)

رسم تخطيطى لمراحل نموذج التحرى الجماعى

دور المعلم والمتعلم فى تنفيذ التدريس بنموذج التحرى الجماعى:

إن استخدام نموذج التحرى الجماعى يؤدى إلى اختلاف دور كل من المعلم والمتعلم فى العملية التعليمية، فالمعلم موجه ومرشد ومنظم ومتابع للمجموعات، أما المتعلم فأصبح إيجابياً فى عملية التعلم، ويتضح ذلك من خلال كما يلى:

١- دور المعلم في تنفيذ التدريس باستخدام نموذج التحري الجماعي:

إن النماذج الجماعية في التدريس، وفاعلية الجماعة، والعلاقات الداخلية بين أفرادها، تكون أكثر من مجرد عوامل تنظيمية في الفصل، أو طرائق للتدريس، أو صلات بين المعلم وتلاميذه. ولذلك ينبغي على المعلم أن يؤدي دوره كاملاً وأن يساعد تلاميذه على فهم خبرات الجماعات الصغيرة والكبيرة وكيفية العمل فيها. ويمكن ذكر بعض أدوار المعلم في هذا النموذج، مع أن أدواره مختلفة تحددها المجموعة وخصائصها، وخبراتها، وقدراتها العقلية، والعلاقات الاجتماعية التي تسود أعضائها. ومن هذه الأدوار ما يلي (يوسف قطامي ولافية قطامي، ١٩٩٨، ص٢٦٧):

- إعداد بيئة التعلم، أو الغرفة الصفية، أو الجلسات المناسبة لتنفيذ المهمة.
- إعداد المواد التعليمية وتحديد المصادر والأنشطة المصاحبة التي تستخدم للمعالجة.
- تكوين المجموعات واختيار شكل المجموعة.
- تزويد التلاميذ بمشكلات أو مواقف حقيقية.
- مساعدة التلاميذ في تحديد المشكلة.
- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة.
- تزويد التلاميذ بالإرشادات اللازمة للعمل واختيار منسق كل مجموعة وبشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.
- تشجيع التلاميذ على التقدم وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة.
- الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة.
- توجيه الإرشادات لكل مجموعة على حدة وتقديم المساعدة وقت الحاجة.
- التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.

- تقويم أداء التلاميذ وتحديد التكليفات الصفية أو الأنشطة الإثرائية.

يلاحظ مدى تغير الدور الذى يؤديه المعلم. لذا يتطلب ذلك أن يتدرب المعلم ويُعد إعداداً مناسباً ؛ كى ينجح فى تحقيق الأهداف والنواتج. التى يوظف من أجلها استخدام نموذج التحرى الجماعى.

١- دور المتعلم فى تنفيذ التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعى:

إن التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعى يُزيد من فعّالية المتعلمين، حيث إنه نموذج تدريسى يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم ، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية . وفى أثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية. وبذلك تحول دور المتعلم من مجرد مستقبل للمعلومات إلى مشارك ونشط وفعّال وأصبح إيجابياً فى العملية التعليمية. ويقوم المتعلم وفق لهذا النموذج بدور نشط وفعّال، مختلف تماماً عن دوره فى التعليم المعتاد، حيث يقوم بـ:(دنيس آدمز وماري هام، ١٩٩٩. ص٣٩) :

- تنظيم الخبرة وتحديدها وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.
- تنشيط الخبرة السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.
- مشاركته للآخرين فى الأفكار والمشاعر. على أن يكون لديه القدرة على تقبل أفكار ومشاعر الآخرين.
- تعبيره عن الفكرة بوضوح وبفاعلية بحيث يفهمها الآخرون بسهولة.
- توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام، مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والإيجابية بين الأفراد.
- حل الخلافات بين الأفراد وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض بين آرائهم.
- تقديره للمساهمة مع الآخرين فى العمل. والتخلى عن الأنانية والتحيز.
- التفاعل فى إطار العمل الجماعى التعاونى.

- ممارسة الاستقصاء الذهني الضروري الفردي والجماعي.
- بذل الجهود ومساعدة الآخرين في التعلم.

وبذلك يمكن القول إنه نموذج التحري الجماعي يقوم المتعلمون بدور كبير في البناء المعرفي. ولا يكون المعلم هو المصدر الرئيسي للمساعدة إذ يقوم المتعلمون من خلال المجموعات بتقديم المساعدة لبعضهم. وهنا تنمو المهارات الاجتماعية مثل: الاتصال بين المتعلمين. والتفاعل داخل المجموعات وحل المشكلات المتنوعة.

ومما سبق يتضح أن المعلم يؤدي أدواراً مختلفة عما هو مألوف. إذ أصبح مرشداً. في حين يقوم المتعلم وفق هذا النموذج بدور فعّال ...وموجهاً. ومعززاً. ومنشطاً. ومشجعاً ونشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تُمارس في الظروف المدرسية العادية.

ثانياً : التفكير الناقد :

١ - مفهوم التفكير الناقد:

لقد نشأت تعريفات عديدة لمفهوم التفكير الناقد. ويُلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد. وقد يرجع ذلك إلى اختلاف واتساع مجالاتهم وتخصصاتهم واهتماماتهم العلمية من جهة. وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقدها من جهة أخرى.

ففي اللغة: ورد الفعل "نقد" في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها. فنقد الدراهم أي ميز الذهبية منها. بمعنى أكتشف الزائفة. كما ورد تعبير "نقد الشعر" في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن. ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب (ابن منظور. د.ت. ص٤٨٣٠).

ويُعَرِّف باير (Beyer, 1985, p.247) التفكير الناقد بأنه: ذلك النوع من التفكير القابل لتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي إدعاء أو معتقد ومن أي مصدر. وذلك من أجل الحكم على دقته وصلاحيته.

ويعرفه "واطسون وجلاسر" (Watson & Glaser, 1994,p.): بأنه فحص للمعتقدات والمقترحات فى ضوء الشواهد التى تؤيدها والحقائق المتصلة بها، بدلا من القفز إلى النتائج. ويفترض "واطسون وجلاسر" أن التفكير يتضمن ثلاثة جوانب، وهي :

- الحاجة إلى أدلة وشواهد تدعم الآراء والنتائج قبل الحكم على موثوقيتها.
- تحديد أساليب البحث المنطقى التى تسهم فى تحديد قيم، ووزن الأنواع المختلفة من الأدلة وأيها يسهم في التوصل إلى نتائج مقبولة.
- مهارات استخدام كل الاتجاهات والمهارات السابقة.

وأكد فكرى ريان (١٩٩٩– ص١٢٧) على نفس المعنى، حيث أشار إلى أن التفكير الناقد عبارة عن عملية تحليل لمشكلة ما، وفحص حقائقها وأسسها المنطقية بهدف التوصل إلى نتائج لها أسانيد موضوعية.

ويرى رفعت بهجات (٢٠٠٢– ص٢٠) أن التفكير الناقد هو عملية تحليل لمشكلة ما وفحص مكوناتها وتقويمها لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة ووظائف جديدة للأشياء تمكن المتعلم من اتخاذ قرارات للعيش والعمل داخل هذا العالم التكنولوجى المتغير.

كما تعرفه "تيريزا وروبرت" (Teresa, & Robert, 2003, p. 1) بأنه: تفكير تأملى يركز على قرار ما يعتقده الفرد أو يفعله.

ويعرف "ريتشارد وليندا" (Richard, & Linda, 2005, 1) التفكير الناقد بأنه: تفكير تفاعلى يتم فيه إخضاع المعلومات لاختبارات عقلية ومنطقية، وذلك لإقامة الأدلة بموضوعية وبدون أحكام مسبقة.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء والباحثين فى تعريف التفكير الناقد، إلا أن هناك مجموعة من العناصر المشتركة تم الاتفاق عليها وهى أن التفكير الناقد:

- يحتاج إلى مهارة استخدام قواعد المنطق والاستدلال.
- يحتاج إلى استخدام العقل بفاعلية عالية.

- محصلة لمسلسلة من العمليات المعرفية ونواتجها تظهر فى شكل مجموعة من المهارات.
- يتضمن عدداً من الخصائص التى يجب توافرها فى الفرد الذى يفكر تفكيراً ناقداً.
- لا يتم من خلاله الحكم على نتيجة أو عبارة إلا فى ضوء معايير محددة وأدلة وبراهين عديدة.

وعلى ذلك يقصد بالتفكير الناقد فى البحث الحالى أنه: مجموعة من الأداءات العقلية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية. والتى تتضمن : الاستنتاج. والاستقراء. والتمييز بين الحقيقة والرأى. وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة. وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف. وتقديم الحجج والأدلة والبراهين المنطقية. والمقارنة. والتحليل. واتخاذ القرارات.

٢- أهمية التفكير الناقد:

يُعد التفكير الناقد من الأهداف التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً فى السنوات الأخيرة. وذلك لأنه يُعد أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفى الفعال الذي يسمح للمتعلم باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل ايجابى مع بيئته. ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب. وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة.

ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع. ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير. أن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه. حيث وجد كلا: (لبيفة قطامى. ٢٠٠٢. ص ص١٣١-١٣٢). (جودت سعادة. ٢٠٠٣. ص٦٨). "جويريرو" (Juarrero, 2005,p 8). (أحمد النجدى وآخرون. ٢٠٠٥. ص ص ٢٧١-٢٧٢) :

١- تشجع المتعلم على التعبير عن أفكاره ووجهة نظره بحرية تامة.

٢- تؤدى إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.

٣- تشجع المتعلم على تطبيق أساليب التعلم الذاتى فى عملية التعلم.

٤- تقود المتعلم إلى الاستقلالية فى تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.

٥- تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.

٦- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.

٧- ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.

٨- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.

٩- تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

١٠- تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.

١١- تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.

١٢- تكسب المتعلم مهارة الحوار والمرونة والميل إلى المناقشة والقدرة على توليد الأفكار.

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

٣- مهارات التفكير الناقد:

اختلف المربون حول التفكير الناقد نتيجة اختلاف منحى الدراسة الذى انتهجه كل منهم. فقد ركز علماء النفس فى دراستهم للتفكير الناقد على كونه عملية، أو قدرات عقلية. بينما كان اهتمام التربويين منصباً على اعتباره مجموعة من المهارات يمكن التدريب عليها، وكتساب التلاميذ إياها، وقد أورد هؤلاء عدداً من النماذج لمهارات التفكير الناقد، ويستعرض الباحث منها بعض النماذج التى تستخدم بشكل واسع فى مجال الدراسات الاجتماعية .

يعد نموذج "دريسيل وميهيو" (Dressel & Meyhew, 1954) : من أقدم النماذج التي تضمنت قائمة بمهارات التفكير الناقد هي:

١- تحديد النقاط الرئيسة.	٢- تمييز الفرضيات المدروسة.
٣- تقويم الدليل أو مصدر المعلومات.	٤- استنباط النتائج المهمة.
٥- تمييز الأفكار الواردة.	٦- تمييز العناصر العاطفية في المادة المقدمة.
٧- تمييز المعلومات المنقحة من غير المنقحة.	٨- تمييز المعلومات ذات العلاقة عن غير ذات العلاقة.
٩- تمييز مدى كفاية المعلومات.	١٠- التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.
١١- تقرير مدى تدعيم الحقائق للتعميمات.	١٢- فحص الثبات في المعلومات.

ويرى "أينيس" (Annis, 1985, p. 66) أن مهارات التفكير الناقد يمكن تلخيصها في ثلاث مجموعات رئيسة هي:

١- تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة.	٢- استدلال المعلومات.
٣- حل المشكلة واستخلاص استنتاجات معقولة.	

ويحدد جودت سعادة (٢٠٠٣، ص٨٢) مهارات التفكير الناقد فيما يلي :

١- الاستنتاج.	٢- الاستقراء.
٣- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.	٤- المقارنة.
٥- تحديد الأولويات.	٦- التتابع.

٧- التمييز.	٨- التعرف على وجهات النظر.
٩- تحديد المجالات.	١٠- التحقق من التناسق أو عدم التناسق فى الحجج والبراهين.

وأورد صلاح الدين محمود (٢٠٠٥، ص١٤٩) قائمة تضم مهارات التفكير التالية:

١- استنباط واستخلاص المعلومات.	٢- القدرة على تمييز الفرضيات وتعريف غير الواضح منها.
٣- التمييز بين الحقيقة والرأى والادعاء.	٤- التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.
٥- معرفة التناقضات المنطقية.	٦- تحديد دقة التحيز واستيعابه.
٧- القدرة على التنبؤ.	٨- فهم الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة.
٩- تحديد قوة البرهان أو الادعاء.	

وبالرغم من اختلاف علماء النفس والمربين بشأن المهارات المكونة للتفكير الناقد سالفة الذكر. إلا أنها تدور جميعها حول مهارات أساسية توضح الفرضيات وجمع المعلومات وتحديد دقة الخبر ومصدره وتقييم الأدلة واستخلاص النتائج. وقد استفاد الباحث منها فى تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مجال الدراسات الاجتماعية.

٤- معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير. والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقويمي الذي يمارسه الفرد في معالجة الموضوع ويمكن تلخيص هذه المعايير فى التالي (خير شواهين، ٢٠٠٢. ص ص٢٧-٢٨) :

١ ــ الوضوح: وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى. فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها. ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم. وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه.

٢ ــ الصحة: وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة. وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

٣ ــ الدقة: الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع حقه من المعالجة. والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

٤ ــ الربط: ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش.

٥ ــ العمق: ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة. وألا يلجأ في حلها إلى السطحية.

٦ ــ الاتساع: ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع.

٧ ــ المنطق: ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً. لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير. والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح. أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

٥- المعلم وتنمية التفكير الناقد:

عند مناقشة أهمية دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند التلاميذ. يجب أن ندرك دوره كقدوة. من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند التلاميذ. ومن هذه الأدوار ما يلي: (علي راشد، ٢٠٠٢، ص ص ٨١-٨٥):

١- المعلم مخطط لعملية التعليم: ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية أهداف الأداء. وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.

٢- المعلم مشكل للمناخ الصفى : إن المناخ الصفى المبنى على ديناميات المجموعة والمشاركة الديمقراطية هو الذي يوطد مناخ جماعى متماسك. يقدر فيه التعبير عن الرأي، والاستكشاف الحر، والتعاون، والدعم، والثقة بالنفس، والتشجيع.

٣- المعلم مبادر: وذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد والنشاطات وتعريف التلاميذ بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للتلاميذ، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك التلاميذ بفاعلية.

٤- المعلم محافظ على التواصل: إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام التلاميذ بقضايا ممتعة وحقيقية، وإنما الصعوبة التى يواجهها هى فى الحفاظ على انتباههم، وهذا يستدعى من المعلم استخدام مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز التلاميذ.

٥- المعلم مصدر للمعرفة: يلعب المعلم فى كثير من الحالات دور مصدر للمعرفة، إذ يقوم بإعداد المعلومات وتوفير الأجهزة والمواد اللازمة للتلاميذ لاستخدامها، في حين يتجنب تزويد التلاميذ بالإجابات التى تعوق سعيهم للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها.

٦- المعلم يقوم بدور السابر: و ذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبرير أو دعماً لأفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التى توصلوا إليها.

٧- المعلم يقوم بدور القدوة: يقوم المعلم بوصفه نموذجاً بتقديم السلوك الذى يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد فى تفكيره وقراءته، منهمك بحيوية، مبدع، متعاطف، راغب فى سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة. ولكى يكون المعلم نموذجاً للتفكير الناقد لابد أن يتصف بالصفات التالية:

- منفتح الذهن بحيث يشجع التلاميذ على تبنى أفكارهم الخاصة وأن لا يتقيدوا بما يقوله المعلمون فقط.
- غير متشدد بالمواقف وخاصة عندما تكون الأدلة واضحة ومتناقضة مع مواقفه والاعتراف بالخطأ عند الضرورة.

- إبداء الاهتمام والالتزام بالتعلم.
- البدء بالتنظيم والتحضير اللازم لتحقيق أهداف التعلم .
- أن يكون حساساً لمشاعر الآخرين ومستوى معرفتهم ودرجة ثقافتهم.
- السماح للتلاميذ بالمشاركة فى وضع القوانين واتخاذ القرارات المتعلقة بكل جوانب التعلم و الذى يشمل أيضاً الاختبارات والتقويم.

٦- تدريس الدراسات الاجتماعية وتنمية التفكير الناقد:

إن تنمية التفكير الناقد من أهم الأهداف التى يسعى تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيقها. لتكوين العقلية العلمية التى تواجه المشكلات بطريقة إيجابية فى عصر يتسم بتطور المعلومات المتلاحقة فى مجال الدراسات الاجتماعية. ويتطلب ذلك البحث عن النظريات والاستراتيجيات والنماذج المختلفة التى من شأنها أن تسهم فى نمو هذه العقلية العلمية. والتى تعتمد أساساً على حل المشكلة. واستخدام أسلوب التساؤل. واستنتاج الأسئلة من التلاميذ. وقيامهم بملاحظات دقيقة. وجمع البيانات. وعمل الاستنتاجات والاستدلالات. والتقييم الموضوعى. ومعرفة التناقضات لاختيار الصحيح منها. وبالتالى القدرة على اتخاذ القرار من بدائل مختلفة. وإصدار الأحكام. والتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات والمواقف المختلفة. وجميعها من مهارات التفكير الناقد.

وتُعد مناهج الدراسات الاجتماعية إحدى الميادين المهمة التى تسهم فى تنمية القدرة على التفكير الناقد. وذلك بجعل المتعلم قادراً على اكتساب مهارة معالجة المعلومات. والقدرة على تحديد البيانات ومصادر الحصول عليها. وتنظيمها. وتحليلها. وتقييمها. والتعرف على المناسب وغير المناسب منها. وصياغة الفرضيات واختبارها. والتوصل إلى التعميمات واكتشاف التحيز (Fenwick, & Parsons, 1997, p. 76) .

ويؤكد محمود دنيا (١٩٩١، ص٣٧) على أهمية التفكير الناقد كهدف من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية. وذلك نظراً لما للتفكير الناقد من علاقة وثيقة بالفهم وبإعمال العقل. ويتضح ذلك فى عدد من القدرات مثل: القدرة على عقد المقارنات الجغرافية والتاريخية.

قراءة الجداول والرسوم البيانية والخرائط واستخلاص معلومات ونتائج منها، والقدرة على التفسير الذكى، والاستنباط والاستقراء، واستخدام القواعد والتعميمات فى تفسير مواقف جديدة، والقدرة على إدراك العلاقات وتطبيق التعميمات فى مواقف الحياة المختلفة.

ويشير جودت سعادة (١٩٨٤، ص٢١٨) إلى أن مناهج الدراسات الاجتماعية تؤدى دوراً كبيراً فى إعداد المواطن الصالح، وذلك من خلال تطوير مهارات تفكيره بحيث يصبح قادراً على اتخاذ القرار وإيجاد الحلول للمشكلات التى يعانى منها مجتمعه، ولكى يتم إعداد المواطن الصالح ذو الشخصية الفاعلة والقادرة على المشاركة فى بناء المجتمع يجب الاهتمام بتنمية التفكير الناقد.

والدراسات الاجتماعية بحكم بطبيعتها قادرة على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ من خلال ما تتضمنه من قضايا اقتصادية وثقافية واجتماعية وأحداث تاريخية وبيئية واجتماعية، تتطلب من التلاميذ عند دراستها إعمال العقل والفكر فيها، وتحليلها تحليلاً يساعدهم على فهمها، والإفادة منها فى مواجهة مشكلاتهم اليومية.

ويمكن تنمية التفكير الناقد فى تدريس الدراسات الاجتماعية من خلال توجيه انتباه التلاميذ إلى تحديد المشكلات والمسائل والقضايا المطروحة، وتكليف التلاميذ بأنشطة على شكل قضايا تتطلب الانتباه، وتتحدى العقل، وأيضاً من خلال توجيه عناية التلاميذ إلى التفكير فى تفكيرهم (Met Cognition) مما يساعدهم على مراقبة تفكيرهم وتوجيهه إلى أفضل الحلول، واستبعاد الحلول غير الممكنة(VanSickle, & Hoge, 1991, p. 152.).

وعلى ذلك فهناك معايير للتفكير الناقد لتحقيقه بصورة فعالة، وتُعد بمثابة موجهات للمعلم ينبغى ملاحظاتها والالتزام بها أثناء تدريس الدراسات الاجتماعية، مثل وضوح العبارات وصحتها، وموثوقيتها، والدقة، ومدى علاقة السؤال أو العبارة بموضوع النقاش، والعمق، والاتساع، و الشمولية، والمنطق.

وعلى المعلم أيضاً أن يهيئ المواقف والمشكلات التى تحتاج إلى تفسير، ويجعل التلاميذ يشعرون بأنهم فى حاجة إلى مزيد من البيانات لحل تلك المواقف والمشكلات وعليه أن يكون موجهاً ومرشداً ونموذجاً يحتذى به التلاميذ فى عملية التفكير الناقد، وأن يتواصل مع التلاميذ

ويراقبهم فى كيفية معالجة المشكلات. وتوصلهم إلى الحلول. حتى ينمى هذه المعايير فى تفكير التلاميذ.

ولكى تحقق الدراسات الاجتماعية ذلك. يجب أن يُستخدم فى تدريسها نماذج تدريسية تهتم بالتفكير الناقد وتسعى إلى تنميته لدى التلاميذ. ويقترح الباحث استخدام نموذج التحرى الجماعى لـ "ئيلين". لما له من علاقة وثيقة بالدراسات الاجتماعية حيث أنه أحد النماذج الاجتماعية من ناحية. وعلاقته الوثيقة بتنمية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص من ناحية أخرى. حيث يلاحظ من العرض السابق مدى ارتباط خطواته بتنمية التفكير لدى التلاميذ. ولذلك جاء هذا البحث فى محاولة للتعرف على أثر استخدام نموذج التحرى الجماعى فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث. أُتبعت الإجراءات التالية:

أولاً: تحديد مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى:

١- اشتقاق المهارات:

تم اشتقاق مهارات التفكير الناقد من خلال الرجوع إلى المصادر التالية:

- البحوث والدراسات السابقة التى تناولت مهارات التفكير الناقد وبخاصة فى مجال الدراسات الاجتماعية.
- الكتابات النظرية والمراجع المتخصصة.
- أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية فى مرحلة التعليم الأساسى (الابتدائى والإعدادى).
- استطلاع آراء المتخصصين فى مجال تدريس الدراسات الاجتماعية.

٣- تصنيف مهارات التفكير الناقد في قائمة:

تم استخلاص مهارات التفكير الناقد من المصادر سالفة الذكر، وتصنيفها إلى ستة مهارات فرعية. تندرج تحت مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى، تمهيداً لعرضها على مجموعة من المحكمين.

٣- ضبط القائمة:

للتأكد من سلامة قائمة مهارات التفكير الناقد، ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادى. عُرضت فى صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس(*)، لإبداء الرأى حول:

- مدى ارتباط كل مهارة فرعية بالتفكير الناقد.
- مناسبة كل مهارة لمستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.
- تقديم مقترحات بإضافة أو حذف أو تعديل المهارات الفرعية للتفكير الناقد.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف بعض المهارات وتعديل صياغة البعض.

٤- الصورة النهائية للقائمة:

فى ضوء التعديلات التى أجراها السادة المحكمين، والتى تم الأخذ بها، تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى، بحيث أصبح العدد الكلى للمهارات ستة مهارات، يوضحها الجدول (١) التالى:

جدول (١)

الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير الناقد

م	المهارة
١	الاستنتاج (الاستنباط).
٢	الاستقراء.

(*) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين لمواد وأدوات البحث.

٣	تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
٤	تحديد أوجه الشبه والاختلاف.
٥	الحكم على مدى صحة المعلومات وصحة مصادرها.
٦	اتخاذ القرار.

ثانياً: إعداد الوحدة المختارة وفق لنموذج التحرى الجماعى:

- تم اختيار وحدة "خريطة مصر الطبيعية" المقررة ضمن منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادى. وتشغل الوحدة الثالثة من الكتاب المقرر للعام الدراسى ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧م. وقد اُختيرت هذه الوحدة للأسباب التالية:

أ- تحتوى على العديد من جوانب التعلم. الذى يُمثل تعلمها صعوبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.

ب- تتضمن العديد من جوانب التعلم التى يمكن صياغتها فى صورة مشكلات حقيقية. مما يجعلها مناسبة للتعلم بنموذج التحرى الجماعى.

ج- تتضمن مجموعة من الأنشطة المختلفة. التى يمكن استغلالها لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

د- تتضمن كماً كبيراً من المعلومات (الحقائق – المفاهيم – التعميمات) التى يمكن للتلميذ أن يحصلها بنفسه ومتعاوناً مع زملائه.

- وقد تطلب إعداد وحدة "خريطة مصر الطبيعية" وفق لنموذج التحرى الجماعى لـ "تيبن". إعداد كل من :

١- دليل للمعلم يسترشد به أثناء التدريس.

٢- أوراق عمل للتلميذ تعينه عل تنفيذ المهام والأنشطة المطلوبة منه.

أ- إعداد دليل المعلم:

تطلب البحث الحالي إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية تنفيذ موضوعات الوحدة باستخدام نموذج التحري الجماعي، ويتضمن هذا الدليل ما يلي:

١- مقدمة: توضح أهداف الدليل ، ومفهوم نموذج التحري الجماعي، والخطوات الإجرائية لتنفيذه داخل الصف الدراسي.

٢- إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم، يجب أن يراعيها عند التدريس باستخدام نموذج التحري الجماعي، وتم تقسيمها إلى إرشادات قبل التدريس، وأثناء التدريس، وبعد التدريس.

٣- الأهداف العامة للوحدة المختارة.

٤- المحتوى العلمي للوحدة المختارة.

٥- الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدة المختارة، وذلك بعد الاطلاع على الخطة الزمنية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧م.

٦- الوسائل التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس الوحدة، مع ملاحظة أن هذه الوسائل التي يحتويها الدليل لا تقيد حرية المعلم، فمن الممكن أن يضيف المعلم الوسائل التعليمية التي يراها مناسبة لتلاميذه وتحقق أهداف الدرس.

٧- الأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ دروس الوحدة، وللمعلم حرية استخدام ما يراه مناسباً من الأنشطة التعليمية لتلاميذه، ويحقق الأهداف المرجوة من تدريس الوحدة.

٨- أساليب التقويم، وقد اشتملت أساليب للتقويم المبدئي، والمرحلي، والنهائي.

٩- تخطيط مقترح لتنفيذ دروس الوحدة المختارة باستخدام "نموذج التحري الجماعي" وتضمن كل درس العناصر التالية:

أ- عنوان الدرس.

ب- الأهداف السلوكية لكل درس.

ج- المحتوى العلمي (عناصر) كل درس.

د- الوسائل التعليمية.

هـ - خطوات السير فى الدرس وفقاً لنموذج التحرى الجماعى. وهى:

- المرحلة الأولى: تقديم المشكلة (التهيئة).	- المرحلة الثانية: التعرف على ردود فعل التلاميذ.
- المرحلة الثالثة: تحديد المشكلة وصياغتها.	- المرحلة الرابعة: تقسيم التلاميذ إلى مجموعات.
- المرحلة الخامسة: معالجة المشكلة المطروحة.	- المرحلة السادسة: تصحيح المسار.
- المرحلة السابعة: التقويم وتقديم الأنشطة الإثرائية.	

ومما تجدر الإشارة إليه، أن دليل المعلم لا يقيد حرية المعلم فى تنفيذ خطة دروسه. وإنما هو موجه ومرشد له. ويساعده فى تنفيذ الدروس المتضمنة فى وحدة "خريطة مصر الطبيعية" باستخدام "نموذج التحرى الجماعى". ومن ثَمَّ يستطيع المعلم أن يضيف ما يراه مناسباً لمستوى تلاميذه من أنشطة، أو وسائل تعليمية، أو أساليب للتقويم.

ب- إعداد أوراق عمل التلميذ:

تطلب البحث الحالى إعداد أوراق عمل للتلميذ يسترشد بها أثناء دراسته لموضوعات الوحدة المختارة والتى تمت صياغتها وفقاً لخطوات نموذج التحرى الجماعى. وتتضمن أوراق العمل هذه ما يلى:

أ- مقدمة: تشمل التعريف بأوراق عمل التلميذ، والهدف منها، والتعريف بنموذج التحرى الجماعى وكيفية التعلم عن باستخدامه، وعرض التعليمات المهمة التى يجب على التلاميذ مراعاتها أثناء الدراسة.

ب- التخطيط لتنفيذ دروس الوحدة المختارة، بحيث تتضمن خطة كل درس ما يلى:

١- **عنوان الدرس:** وقد تم تحديده تحديداً دقيقاً.

٢- **الأهداف السلوكية للدرس:** وقد رُوعى فى صياغتها أن تكون واضحة ومحددة، وقابلة للملاحظة والقياس، وشاملة للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية. ولجميع أجزاء الدرس.

٣- **الأنشطة التعليمية:** وقد تضمنت أنشطة أثناء سير الدرس. وأنشطة إثرائية بعدية. وقد روعى فيها التنوع. والمشاركات الفردية والجماعية.

٤- **المشكلات (المهام) الخاصة بالدرس:** تم صياغة مشكلات حياتية واقعية قدر الإمكان. وروعى فى حل المشكلة أن يكون للتلميذ دور نشط وإيجابى فى التوصل إلى المعرفة بأشكالها المختلفة. من خلال قيامه بالأنشطة المتضمنة في كل درس بأوراق العمل. ومن خلال مناقشاته مع أفراد مجموعته. ومن خلال تدوينه لملاحظاته واستنتاجاته لكل ما يتوصل إليه من معرفة.

٥- **تقويم الدرس:** وهو يشمل مجموعة متنوعة من الأسئلة. ما بين الأسئلة الموضوعية مثل (أسئلة التكملة. والصواب والخطأ. وأسئلة إعطاء المفهوم الجغرافى) وأسئلة المقارنات. وأسئلة التفسير. وأسئلة الخرائط. وبعض الأسئلة المقالية القصيرة. وقد روعى أن يتضمن هذا التقويم أسئلة تنمى مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

٦- **ورقة التقرير النهائى:** تضمنت أوراق عمل التلميذ ورقة خاصة بالتقرير النهائى. لتسلم لرائد المجموعة؛ حيث يقوم بمشاركة أفراد مجموعته بتدوين جوانب التعلم المختلفة التى تم التوصل إليها أثناء حل المشكلة المطروحة. ثم يقوم رائد كل مجموعة بعرض تقرير مجموعته النهائى على بقية تلاميذ الفصل وأمام المعلم.

ج- عرض دليل المعلم وأوراق عمل التلميذ على السادة المحكمين:

- بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم وأوراق عمل التلميذ وفقاً لنموذج التحرى الخدعى. تم عرضهما على السادة المحكمين. للحكم على مدى صلاحيتهما للتطبيق . وقد أجريت التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون. وبذلك أصبح دليل المعلم* وأوراق عمل التلميذ** فى صورتهما النهائية. وصالحين للتطبيق.

(*) ملحق (٢) الصورة النهائية لدليل المعلم.

(**) ملحق (٣) الصورة النهائية لأوراق عمل التلميذ.

- الصدق الظاهرى (Face Validity). حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين. الذين أجمعوا على أن كل مفردة من مفردات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.
- الصدق الذاتى (الإحصائى) (Intrinsic Validity). وهو يمثل الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار. وبما أن معامل ثبات الاختبار يساوى "٠,٩١" فإن معامل الصدق يساوى "٠,٩٥". وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مرتفعة.

٧ حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلى:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة *. وقد تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٧٧ – ٠,٤٤). بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٥٦ – ٠,٢٣) **. وعلى هذا تعد هذه الأسئلة متفاوتة فى نسب السهولة والصعوبة حيث رُوعى فى إعدادها أن يكون بعضها للتلميذ الضعيف. وغالبيتها للتلميذ المتوسط وفوق المتوسط. وبعضها للتلميذ المتفوق. وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٧ حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلى :

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار . وذلك بعد ترتيب درجات التلاميذ ترتيباً تنازلياً حيث أُختيرت نسبة (٢٧%) العليا من درجات التلاميذ. و(٢٧%) الدنيا من درجات التلاميذ. وكانت نسبة (٢٧%) من العينة الكلية للتلاميذ تمثل (١١) تلميذة. وباستخدام معادلة التمييز. تم إيجاد معاملات تمييز مفردات الاختبار والتى تراوحت بين (٠,٨٨ – ٠,٤٤) ***. وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.

٧ حساب زمن تطبيق الاختبار التحصيلى :

---

* ملحق (١٤) المعادلات الإحصائية المستخدمة فى البحث.

** ملحق (١٠) معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلى.

*** ملحق (١١) معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلى.

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك بحساب الزمن الذى استغرقه (٧٥%) من التلاميذ فى الإجابة عن أسئلة الاختبار، ووجد أن زمن تطبيق الاختبار هو (٤٥) دقيقة، بخلاف الوقت المخصص لإلقاء تعليمات الاختبار.

٣- طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، ولا تُعطى درجات بين الصفر والواحد الصحيح، ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية للاختبار، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (٤٥) درجة.

(ب) اختبار مهارات التفكير الناقد:

لإعداد اختبار مهارات التفكير الناقد قام الباحث بما يلى:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى (مجموعة البحث)، وشمل الاختبار ستة مهارات للتفكير الناقد هى: الاستنتاج – الاستقراء – تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة – تحديد أوجه الشبه والاختلاف – الحكم على مدى صحة المعلومات وصحة مصادرها – واتخاذ القرار .

٢- وصف الاختبار ونوعه:

تم إعداد أسئلة الاختبار لتقيس مهارات التفكير الناقد الأساسية. وقد روعي فى صياغة أسئلة الاختبار ما يلى:

- أن يكون لكل سؤال من أسئلة الاختبار هدف محدد.
- انتماء كل سؤال لمهارة معينة من مهارات التفكير الناقد المُراد قياسها.
- وضوح ودقة كل سؤال ومناسبته لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.
- التنوع فى الأسئلة وفى الأفكار التى تتناولها.

- صياغة الأسئلة في صورة مقالية. وبعضها في صورة اختيار من متعدد (مهارة الاستقراء). لأن هذا النوع من الأسئلة يمكن أن يساعد على معرفة الأفكار والحلول المختلفة لدى التلاميذ. ومن ثم يمكن قياس مهارات التفكير الناقد لديهم.
- التنوع في الأسئلة بما يسمح بالتعرف على مهارات التفكير الناقد المختلفة لدى التلاميذ.
- أن تكون هذه الأسئلة موجزة (مقال قصير) لكي لا تصيب التلاميذ بالملل.

وقد تكون الاختبار من (٤٠) سؤالاً. موزعة على ستة أجزاء. يقيس كل منها مهارة معينة من مهارات التفكير الناقد. والجدول (٣) يوضح مواصفات اختبار مهارات التفكير الناقد.

جدول (٣)

جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى

المهارة	الأسئلة	العدد	الوزن النسبى
الاستنتاج (الاستنباط)	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩	٩	٢٢.٥%
الاستقراء	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧	٨	٢٠%
تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	٨	٢٠%
تحديد أوجه الشبه والاختلاف	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٥	١٢.٥%
الحكم على صحة المعلومات وصحة مصادرها	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥	٥	١٢.٥%
اتخاذ القرار	٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠	٥	١٢.٥%
المجموع	٤٠	٤٠	١٠٠%

وقد عُرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله. وأُجريت التعديلات اللازمة التى أشار إليها السادة المحكمون. كما طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) تلميذة، وهى تُمثل أحد فصول الصف الأول الإعدادى[*]. بعد استبعاد التلاميذ مجموعة البحث، وذلك بهدف:

ψ حساب معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد:

حُسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة "سبيرمان – براون" للتجزئة النصفية (Split-Half Method) لكل جزء من أجزاء الاختبار، وللاختبار ككل. وقد أشارت

(*) فصل ١ ٣ بمدرسة ناصر الإعدادية بنات، بمحافظة سوهاج.

النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠,٩٥". وهذا يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات عالية.

٧ حساب معاملات صدق اختبار مهارات التفكير الناقد:

تم حساب معامل صدق الاختبار بطريقتين هما :

- الصدق الظاهرى (Face Validity). حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين. الذين أجمعوا على أن كل مفردة من مفردات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.
- الصدق الذاتى (الإحصائى) (Intrinsic Validity). وهو يمثل الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار. وبما أن معامل ثبات الاختبار يساوى "٠,٩٥" فإن معامل الصدق يساوى "٠,٩٧". وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مرتفعة.

٧ حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد :

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة التى تم استخدامها فى الاختبار التحصيلى السابق. وقد تراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٧٧ – ٠,٣٨). بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٦٢ – ٠,٢٣) [*]. وعلى هذا تُعد هذه الأسئلة متفاوتة فى نسب السهولة والصعوبة حيث روعى فى إعدادها أن يكون بعضها للتلميذ الضعيف. وغالبيتها للتلميذ المتوسط وفوق المتوسط. وبعضها للتلميذ المتفوق. وذلك مُراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٧ حساب معاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد:

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار. وذلك بعد ترتيب درجات الطلاب ترتيباً تنازلياً حيث أُختيرت نسبة (٢٧%) العليا من درجات الطلاب. و(٢٧%) الدنيا من درجات الطلاب. وكانت نسبة (٢٧%) من العينة الكلية للطلاب تمثل حوالى (١١) تلميذة.

(*) ملحق (١٢). معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد.

وباستخدام معادلة التمييز التي تم استخدامها في الاختبار التحصيلي السابق، تم إيجاد معاملات تمييز مفردات الاختبار والتي تراوحت بين (٠,٧٧ – ٠,٤٤)[**]، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مُيزة.

٤- حساب زمن تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك بحساب الزمن الذي استغرقه (٧٥%) من التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار. ووجد أن زمن تطبيق الاختبار هو (٤٠) دقيقة. بخلاف الوقت المخصص لإلقاء تعليمات الاختبار.

٣- طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار باعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة. ولا تُعطى درجات بين الصفر والواحد الصحيح. ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية للاختبار. وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (٤٠) درجة.

تجربة البحث ونتائجها:

١- هدفت تجربة البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام نموذج التحرى الجماعي لـ "ثيلين" في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات البحث. وتم اختيار فصلين من فصول الصف الأول الإعدادي بمدرسة ناصر الإعدادية بنات بمدينة سوهاج[*] حيث وقع الاختيار على فصل (١ ٢) ليمثل المجموعة التجريبية، وفصل (٤/١) ليمثل المجموعة الضابطة.

[**] ملحق (١٣)، معاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد.

[*] انظر أسباب اختيار هذه المدرسة في أصل البحث.

٢- استغرق تنفيذ تجربة البحث حوالى "خمسة" أسابيع حيث بدأت فى يوم السبت الموافق ١١ ١١ ٢٠٠٦م. إلى يوم الخميس الموافق ١٤ ١٢ ٢٠٠٦م. أى بواقع (١٥) حصة دراسات اجتماعية. تدرس بالتبادل بين التاريخ والجغرافيا. أى بمعدل (٧) حصص لجغرافيا لتدريس هذه الوحدة.

٣- بالاتفاق مع إدارة المدرسة قامت إحدى معلمات الدراسات الاجتماعية "تخصص جغرافيا" بالتدريس لكلتا المجموعتين (المجموعة التجريبية والضابطة).

تنفيذ تجربة البحث:

١- التطبيق القبلى: تم تطبيق الاختبار التحصيلى واختبار مهارات التفكير الناقد على مجموعتى البحث التجريبية والضابطة. للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل بدء التدريس. وتم التصحيح وحساب المتوسطات وتباينها واستخدام اختبار "ت" (T – Test) لعينتين غير مرتبطتين مع تساويهما فى العدد (فؤاد البهى السيد. ١٩٧٩. ص٤٦٧). حيث أظهرت النتائج أن الفرق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائياً. وهذا يشير إلى أن المجوعتين متكافئتان تقريباً فى التحصيل وفى مهارات التفكير الناقد.

٢- تدريس الوحدة للمجموعة الضابطة: سار التدريس مع المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة المعتادة التى تتبعها المعلمة مع تلاميذها. حيث كانت تقوم بذكر موضوع الدرس أولاً. ثم تسرد الحقائق والمعلومات المتضمنة فى الدرس. كما كانت تستخدم أحياناً طريقة المناقشة. وتم تزويد المجموعة الضابطة بنفس الوسائل والأنشطة والمعلومات الإثرائية التى تلى كل درس من دروس الوحدة. والتى استخدمتها المجموعة التجريبية. وبذلك يكون الاختلاف بين المجموعتين فى أسلوب التدريس فقط. وقد تم التدريس للمجموعة الضابطة فى نفس الوقت الذى بدأ فيه التدريس للمجموعة التجريبية. كما انتهى التطبيق فى نفس موعد.

٣- التدريس للمجموعة التجريبية: تم التدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التحرى الجماعى. وقبل بدء عملية التدريس التقى الباحث مع معلمة الفصلين عدة مرات. بهدف تدريبها على كيفية التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعى. واستخدام أوراق

عمل التلميذ. وأثناء هذه اللقاءات استفسرت المعلمة عن بعض النقاط المتعلقة بتجربة البحث. وقد أكد الباحث للمعلمة أنه لا يوجد أى تغيير فى محتوى الوحدة، وإنما تم إعادة بنائها فقط كى يتم تدريسها للتلاميذ وفقاً لنموذج التحرى الجماعى، وهو نموذج حديث نسبياً فى التدريس يحقق إيجابية التلاميذ ونشاطهم فى المواقف التعليمية، وأن وقت التجربة محدد ومطابق للوائح التى وضعتها وزارة التربية والتعليم، كما سيتم توزيع أوراق عمل التلميذ على جميع تلاميذ المجموعة التجريبية، كما سيتم تدريس موضوعات الوحدة فى حجرة الدراسة، وهناك بعض الموضوعات التى يتطلب تدريسها الانتقال بالتلاميذ إلى حجرة مناهل المعرفة بالمدرسة للاستماع إلى الأفلام التسجيلية، أو مشاهدة (CD) باستخدام جهاز الكمبيوتر، ولقد سارت المعلمة فى تدريسها لكل درس من دروس الوحدة كما هو مُبين بدليل المعلم، حيث يبدأ الدرس بتهيئة التلاميذ له، ثم قراءة الأهداف السلوكية للدرس بدقة، وبعد ذلك تقوم المعلمة بتوجيه التلاميذ للقيام بالأنشطة المطلوبة فى كل مرحلة من مراحل التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعى وهى: تقديم المشكلة – التعرف على ردود أفعال التلاميذ – تحديد المشكلة وصياغتها – تقسيم التلاميذ إلى مجموعات – معالجة المشكلة المطروحة – تصحيح المسار – التقويم . ثم الإجابة عن أسئلة التقويم الواردة فى أوراق عمل التلميذ، ثم تكلف المعلمة تلاميذها بالقيام بالأنشطة الإثرائية والتى تم عرضها فى دليل المعلم وفى أوراق عمل التلميذ.

٤- التطبيق البعدى: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق الاختبار التحصيلى واختبار مهارات التفكير الناقد على تلاميذ المجموعتين.

ثانياً : اختبار صحة فروض البحث وتحليل وتفسير النتائج:

١- اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض البحث على أنه:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى فى كل جزء من أجزاء الاختبار التحصيلى على حده (التذكر – الفهم – التطبيق) وفى الاختبار ككل. ثم استخدام اختبار "ت" لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية. ويوضح جدول (٤) ذلك تفصيلياً.

جدول (٤)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى

المجموعة / المستوى	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
التذكر	٤٠	١٤.٦٠	١.٨٣	٤٠	٤,٧٢	٢,٨٢	٧٨	٢.٦٤	١٩.١١	دال عند مستوى (٠,٠١)
الفهم		٩.٣٥	١.٠٧		٢,٤٣	١.٨٦			٢١.٨٤	
التطبيق		١٣.٩٥	١.٩٨		٣,٩٢	٣,٠٦			٢٠.٥٥	
الاختبار ككل		٣٧.٩٠	٣,٠١		١١,٠٧	٤.٩٤			٣٧,٠٥	

من خلال استعراض جدول (٤) يتضح ما يلى :

١- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفى فى مستوى التذكر لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٩.١١) . بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢.٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

٢- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفى فى مستوى الفهم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢١.٨٤) . بينما وجدت

قيمة "ت" الجدولية للدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

٣- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لاختبار التحصيل المعرفى فى مستوى التطبيق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٠,٥٥) ، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية للدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

٤- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل المعرفى ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٣٧,٠٥) ، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية للدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من ذلك أن المجموعة التجريبية التى درست وحدة "خريطة مصر الطبيعية" باستخدام نموذج التحرى الجماعي قد تفوقت على المجموعة الضابطة التى درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى.

وهذا يعنى، أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، الأمر الذى يقود إلى : "رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل ".

ويمكن إرجاع ذلك إلى:

١- وضوح الأهداف وتحديدها بصورة سلوكية فى دليل المعلم، بالإضافة إلى وضوح الإرشادات والتوجيهات وخطوات السير فى الدرس كل ذلك ساعد المعلم على السير بخطوات واضحة ومحددة لتحقيق الأهداف المنشودة أثناء التدريس.

٢- وضع الأهداف السلوكية فى بداية كل درس جعل التلميذ مهتماً بما هو مطلوب منه بعد الانتهاء من دراسة الدرس. مما ساعد على تحقيق الأهداف المنشودة.

٣- التنوع فى الوسائل التعليمية والأدوات ما بين الخرائط المتعددة ونماذج الكرة الأرضية والأطالس والأفلام التسجيلية والاسطوانات (CD) التعليمية والصور الفوتوغرافية والأشكال التوضيحية الورقية واللوحات التعليمية والشفافيات والمجسمات والصورة الضوئية وغيرها. كل ذلك كان عاملاً مهماً في جذب انتباه التلميذات واستثارة دافعيتهن نحو التعلم. مما أدى إلى زيادة مستوى التحصيل لديهن.

٤- التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعى يُركز على أن يعتمد التلميذ على نفسه ويتعاون مع زملائه فى تعلم موضوعات الوحدة المختارة من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية التى تتناسب مع ميوله واستعداداته وإمكاناته. مما جعل الموضوع أبقى أثراً فى ذهن التلميذ. وأكثر قابلية للفهم. وساعده ذلك على تحليل وتفسير المعلومات التى تتضمنها الوحدة. وإدراك معانيها وكشف العلاقات بينها. ومن ثَمَّ تطبيقها وتوظيفها فى مواقف أخرى جديدة فى حياته العملية و اليومية.

٥- تنظيم وحدة الدراسة وفقاً لنموذج التحرى الجماعى فى ضوء مجموعة من الأنشطة والمهام المحددة مع بيان الهدف من كل نشاط أو مهمة والمطلوب من التلميذ التوصل إليه قد ساعد على تيسير حدوث عملية التعلم من جانب التلاميذ وانعكس ذلك على زيادة مستوى تحصيلهم.

٦- مناخ بيئة التعاون الذى يوفره التعلم باستخدام نموذج التحرى الجماعى يعزز عملية الاتصال وتبادل المعلومات والتعبير عن الأفكار والإصغاء إلى الآخرين وهذا بالطبع له مردود جيد على زيادة مستوى تحصيل التلاميذ.

٧- اعتماد مواقف التعلم من خلال نموذج التحرى الجماعى على التشجيع والمناقشة والمتابعة والعون والمساعدة يكون سبباً مباشراً فى زيادة مستوى تحصيل التلاميذ.

٨- التقويم الشامل (القبلي والتكويني والنهائي) وما صاحبه من تغذية راجعة فورية ساعد التلميذات في التوصل لكافة جوانب التعلم لكل درس، ومن خلاله تأكد المعلم من تحقق الأهداف السلوكية لكل درس من دروس الوحدة المختارة. كما أن تنوع أسئلة التقويم ما بين الأسئلة المقالية (المقال القصير) والموضوعية ساعدت التلميذات في إتقان الإجابة على الأنواع المختلفة من هذه الأسئلة، مما ساعد في زيادة تحصيلهن المعرفي.

ويتفق هذا مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي استخدمت نماذج تدريسية مختلفة أو مداخل تدريسية لتنمية التحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ، مثل : دراسة "دورر وآخرون" (Durr, et al, 1999) ، ودراسة سونيا هانم قرامل (٢٠٠٠) ، ودراسة زايد الخوسني (٢٠٠٠) ، ودراسة "لومبيكين" (Lumpkin, 2002) ، ودراسة "بول أنتوني" (Paul Anthony, 2004) .

٣- اختبار صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه :

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد على حدة. وفي اختبار مهارات التفكير الناقد ككل. ثم استخدام اختبار "ت" لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول (٥) ذلك تفصيلياً.

جدول (٥)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد

المجموعة / المهارة	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
الاستنتاج (الاستنباط)	٤٠	٧,٨٠	١,١٣	٤٠	١,٦٥	١,٣١	٧٨	٢,٦٤	٢٢,٢٥	دال عند مستوى (٠,٠١)
الاستقراء		٧,٢٠	٠,٨٢		١,٤٥	١,٣١			٢٤,٠٠	
تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة		٦,٩٧	٠,٩٤		١,٢٥	١,٠٣			٢١,٣٦	
تحديد أوجه الشبه والاختلاف		٤,٢٥	٠,٧٧		٠,٦٧	٠,٦١			٢٢,٩٧	
الحكم على مدى صحة المعلومات وصحة مصادرها		٤,٣٠	٠,٦٨		٠,٧٢	٠,٦٤			٢٣,٦٠	
اتخاذ القرار		٤,٠٠	٠,٧٥		٠,٩٠	٠,٧٧			١٧,٣٨	
الاختبار ككل		٣٤,٥٢	١,٦٩		٦,٦٥	٢,٦٧			٥٦,١٥	

من خلال استعراض جدول (٥) يتضح ما يلى :

١- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى مهارة الاستنتاج (الاستنباط) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٢,٢٥) ، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

٢- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى مهارة الاستقراء لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية،

حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٤,٠٠) ، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

٣- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢١,٣٦) ، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

٤- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى مهارة تحديد أوجه الشبه والاختلاف لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٢,٩٧) ، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

٥- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى مهارة الحكم على صحة المعلومات وصحة مصادرها لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٣,٦٠) . بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

٦- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى مهارة اتخاذ القرار لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٧,٣٨) ، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

٧- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات التفكير الناقد ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٥٦,١٥) ، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٧٨) تساوى (٢,٦٤) لمستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من ذلك أن المجموعة التجريبية التي درست وحدة "خريطة مصر الطبيعية" باستخدام نموذج التحري الجماعي قد تفوقت على المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة. في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد.

وهذا يعني. أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد. لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. الأمر الذي يقود إلى "رفض الفرض الثاني من فروض البحث وقبول الفرض البديل".

ويمكن إرجاع ذلك إلى:

١- استخدام نموذج التحري الجماعي في التدريس. قد ساهم في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. بما وفره لهم من مواقف تعليمية يمارسون من خلالها مهارات الاستنتاج والاستنباط وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة وتحديد أوجه الشبه والاختلاف والحكم على صحة المعلومات وصحة مصادرها واتخاذ القرارات المناسبة. وذلك من خلال تنفيذ الأنشطة وحل التدريبات. وتعلم المفاهيم والحقائق والتعميمات الجغرافية المتضمنة في الوحدة المختارة.

٢- استخدام نموذج التحري الجماعي في التدريس قد ساعد على توفير فرص المشاركة النشطة للتلميذ في عملية التعلم من خلال: استكشاف المعلومات والبحث عنها. ومناقشة الأفكار بشكل جماعي. ومقارنة الأفكار التي تم التوصل إليها من جميع التلاميذ. وقد أدى ذلك إلى نمو مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- استخدام نموذج التحري الجماعي في التدريس وفر بيئة تعليمية صالحة لتدريب التلاميذ على مهارات التفكير الناقد من كيفية الرجوع إلى المصادر الجغرافية الأولية والثانوية. واستخراج المعلومات منها. ونقدها. وتفسيرها. ومقارنة الأدلة والبراهين. واختيار المناسب منها. وغيرها من مهارات التفكير الناقد.

٤- أتاح الفرصة للمتعلمين لممارسة التعلم كلٌ حسب قدرته وسرعته الذاتية . الأمر الذى أدى إلى شعور المتعلم بالراحة أثناء التعلم لأنه ليس مضطراً إلى الإسراع لملاحقة غيره أو الانتظار حتى يلحق به الآخرين ، وذلك ساعده على إتقان هذه المهارات .

٥- أكد نموذج التحرى الجماعى على اتباع خطوات التفكير السليم فى التعلم وهى نفسها خطوات النموذج وهى: تقديم المشكلة ثم التعرف على ردود أفعال التلاميذ حيال العرض أو التقديم. ثم تحديد المشكلة وصياغتها بشكل دقيق وواضح. ثم البدء فى التحرى والبحث عن حلول لهذه المشكلة. ثم اختبار هذه الحلول ومناقشتها وتصحيح المسار. ثم مرحلة التقويم والحكم على أفكار التلاميذ. وكل ذلك من شأنه تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ. .

٦- أن استخدام نموذج التحرى الجماعى فى التدريس، يُشعر التلاميذ بالمرونة فى التعامل مع المعلومات والأفكار ويشجعهم على ابتكار أفكار وحلول جديدة، وتقويم الآراء بحرية تامة، ويثرى فيهم لموضوع النقاش وإبراز أفضل الحلول للمشكلات المطروحة استناداً إلى أدلة معطاة لهم، وهذا من شأنه أن يُزيد قدرة تلاميذ المجموعة التجريبية علة التفكير الناقد واستخدام مهاراته فى حياتهم اليومية.

٧- إثارة تفكير التلميذات وممارستهن لعمليات عقلية عليا أثناء التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعى مثل التفسير والاستنتاج والتنبؤ وغيرها مما ساعد على تنمية التفكير الناقد لديهن.

٨- تدريب التلاميذ على استخدام الحواس المختلفة ومصادر التعلم المتنوعة والوسائل والأنشطة المتعددة، ساعد على تشعب أفكار التلاميذ، وتطوير قدرتهم على التفكير فيها ومحاولة اختيار المناسب من بينها. وذلك من شأنه تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

٩- تنوع الأنشطة والوسائل التعليمية خلال التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعى أدى إلى إثارة دافعية التلميذات نحو التعلم. كما أتاح لهن الفرصة للتحول فى نمط التفكير من موقف إلى آخر. وشجعهن على ممارسة أنواع عديدة من التفكير من بينها التفكير الناقد.

١٠- أتاح التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعي بيئة تعلم مرنة ومتفاعلة تسودها الديمقراطية وحرية إبداء الآراء وحرية المناقشة وكل هذه العوامل تدعم التفكير الناقد لدى التلاميذ.

١١- اعتماد التلميذات على أنفسهن فى اكتساب وبناء المعرفة المختلفة. جعلهن يثقن بأنفسهن. وزاد من دافعيتهن ورغبتهن وآثار حماسهن نحو التعلم. وكل هذه عوامل ضرورية لتنمية التفكير الناقد لدى التلميذات.

١٢- المناقشة والحوار والتفاعل الإيجابي بين التلميذات والمعلمة. وبينهن وبعضهن. وقمية الفرص لهن للتفكير في مواقف التعلم المختلفة. وممارستهن عمليات عقلية عليا خلال التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعي. كان له أثر واضح في تنمية التفكير الناقد لدى التلميذات.

١٣- تدريب التلميذات على تقبل آراء الغير (الزملاء) خلال المناقشات التي تتم أثناء التدريس بنموذج التحرى الجماعي. ساعدهن على التحرر من الجمود فى التفكير ومن النظرة الواحدة للموضوع. وجعلهن منفتحات عقلياً على كل جديد. كل ذلك كان مدعماً ومشجعاً لتنمية التفكير الناقد لديهن.

١٤- عمل التلميذات فى مجموعات أثناء التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعي. زاد من شعورهن بالأمن وأزال عنهن الخجل والحرج. وهذه عوامل زادت من قدرتهن على التفكير الناقد.

ويتفق هذا مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي استخدمت نماذج تدريسية مختلفة أو مداخل تدريسية لتنمية التفكير الناقد فى الدراسات الاجتماعية لدى المتعلمين فى المراحل الدراسية المختلفة . مثل : دراسة "تيلمان" (Tillman, 1994) . ودراسة "مكرينك" (McCrink,1999) . ودراسة "لومبيكين" (Lumpkin, 2002) . ودراسة إماد الزعبي . ٢٠٠٣) . ودراسة نجفة الجزار وعباس علاء . ٢٠٠٤) . ودراسة هناء إبراهيم. ٢٠٠٥) .

حجم الأثر :

ولتحديد حجم الأثر فى البحث الحالى، قام الباحث بحساب قيمة مربع إيتـــا Eta-Squared: "n^2" وذلك باستخدام المعادلة الآتية (Kiess, 1989, p. 446):

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث "t^2": هى مربع قيمة "ت". و"df": هى درجات الحرية.

وعن طريق حساب قيمة " n^2 " يمكن التوصل إلى:

١- حجم التأثير فى التجربة عن طريق تحويل قيمة " n^2 " إلى قيمة " d " فى المعادلة التالية:

$$d = \frac{2\sqrt{n^2}}{\sqrt{1 - n^2}}$$

٢- نسبة التباين الكلى فى المتغير التابع (n^2) والذى يمكن أن يرجع إلى المتغير المستقل.

ويتحدد حجم التأثير كالتالى: (أحمد جابر، ٢٠٠١، ص١١٤):

- إذا كانت قيمة "d" = ٠,٢ فإنه يكون ضعيفاً.
- إذا كانت قيمة "d" = ٠,٥ فإنه يكون متوسطاً.
- إذا كانت قيمة "d" = ٠,٨ فإنه يكون كبيراً.

ويوضح جدول (٦) حجم تأثير استخدام نموذج التحرى الجماعى فى التدريس على كل مـــن التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد للتلميذات مجموعة البحث التجريبية.

جدول (٦)

حجم تأثير نموذج التحرى الجماعى على التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "إيتا" (n 2)	قيمة (d)	حجم الأثر
نموذج التحرى الجماعى	التحصيل المعرفى	٠.٩٥	٨.٨٢	كبير
	التفكير الناقد	٠.٩٧	١١.٥٨	كبير

يتضح من جدول (٦) ما يلى:

- أن حجم تأثير المتغير المستقل (نموذج التحرى الجماعى) على المتغيرات التابعة (التحصيل المعرفى والتفكير الناقد) كبير. نظراً لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨).
- أن "٠.٩٥" من التباين الكلى للمتغير التابع الأول (التحصيل المعرفى) يرجع إلى المتغير المستقل. كما أن "٠.٩٧" من التباين الكلى للمتغير التابع الثانى (التفكير الناقد) يرجع إلى المتغير المستقل. وهذا يعنى أن استخدام نموذج التحرى الجماعى فى التدريس له تأثير كبير على كل من التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مجال تدريس الوحدة المختارة.

التعليق العام على نتائج البحث:

من خلال استعراض النتائج السابقة يمكن إيجاز أهم هذه النتائج كالتالى:

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- أن استخدام نموذج التحرى الجماعى فى التدريس كان له تأثير كبير على كل من التحصيل المعرفى ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مجال تدريس الوحدة المختارة.

توصيات البحث :

فى ضوء النتائج التى أسفر عنها البحث الحالى، يمكن تقديم التوصيات الآتية :

١- إعادة صياغة وحدات مناهج الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الإعدادية وفقاً لنموذج التحرى الجماعى، الذى يجعل من التلميذ عضواً نشطاً ومشاركاً إيجابياً فى عملية تعليمه، مما يُزيد من تحصيله المعرفى، وينمى لديه مهارات التفكير الناقد.

٢- مراجعة مناهج الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الإعدادية بحيث تتضمن مواقف تعليمية تدفع التلاميذ إلى القيام بعمليات الربط والمقارنة والاستنتاج والتمييز والحكم على صحة المعلومات وصحة مصادرها واتخاذ القرارات، بما يُسهم فى زيادة تحصيلهم الدراسى وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

٣- الاهتمام باستخدام نموذج التحرى الجماعى فى تدريس الدراسات الاجتماعية، لما يوفره من مواقف تعليمية تثير اهتمام التلاميذ وتساعدهم على استخدام المعرفة فى حل المشكلات التى تواجههم، بما يؤدى إلى زيادة تحصيلهم وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

٤- تدريب معلمى الدراسات الاجتماعية بالمدارس الإعدادية على كيفية التدريس باستخدام نموذج التحرى الجماعى، وذلك من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين فى إدارة التدريب بمديريات التربية والتعليم، على أن يقوم بعملية التدريب أفراد متخصصون.

٥- تزويد معلمى الدراسات الاجتماعية بكل ما هو جديد وحديث فى مجال نماذج التدريس التى تحث على التعاون بين التلاميذ وتزيد من تحصيلهم وتنمى مهارات التفكير الناقد لديهم، وذلك عن طريق شبكة الإنترنت بمديرية التربية والتعليم.

٦- إعداد أدلة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تتناول طرق ونماذج التدريس التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذهم.

٧- مراجعة أساليب التقويم بحيث تمثل قدرة التلاميذ على التفكير بأنواعه المختلفة. والتفكير الناقد بصفة خاصة. جانباً أساسياً في تقويمهم. ولا تركز فقط على مدى حفظهم للمعلومات والمفاهيم واستظهارها.

٨- استخدام أساليب تقويم متنوعة ما بين الاختبارات الموضوعية والمقالية. واختبارات التحصيل. واختبارات المهارات. وذلك لقياس جوانب التعلم المختلفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

بحوث مقترحة:

شعر الباحث أثناء إجراء هذا البحث ببعض المشكلات ذات الصلة بموضوع البحث. والتي يعد بحثها والتصدي لها إضافة جديدة في تطوير تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. والتي تحتاج إلى توجيه الباحثين والدارسين نحوها. ومنها ما يلي:

١- إجراء بحوث أخرى عن استخدام نموذج التحري الجماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين الابتدائية والثانوية.

٢- إجراء بحوث أخرى تتناول المقارنة بين نموذج التحري الجماعي ونماذج تدريسية أخرى في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين .

٣- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية.

٤- دراسة أثر استخدام نموذج التحري الجماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية أنماط أخرى من التفكير مثل التفكير الاستدلالي. والتفكير الإبداعي. والتفكير الجغرافي. والتفكير المسابر.

٥- برنامج مقترح لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة على استخدام نموذج التحري الجماعي وأثره على أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم الدراسي.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

١- ابن منظور (د.ت) : لسان العرب ، الجزء السادس ، القاهرة : دار المعارف.

٢- أحمد جابر أحمد السيد (٢٠٠١) : "فعالية استخدام نموذج تعلم بالوسائط الفائقة فى تدريس التاريخ على اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية بعض مهارات التفكير التباعدى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى"دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٧٦)، يناير، ص ص ٧٧ – ١٢٣.

٣- أحمد جابر أحمد السيد (٢٠٠٣): أساليب تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، ج٢، سوهاج: مطبعة محسن .

٤- أحمد حسين اللقانى (١٩٧٩) : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير ، القاهرة : عالم الكتب .

٥- أحمد عبد الرحمن النجدى ومنى عبد الهادى حسين وعلى محى الدين راشد (٢٠٠٥) : اتجاهات حديثة لتعليم العلوم فى ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، القاهرة : دار الفكر العربى .

٦- إمام محمد على البرعى (٢٠٠٣): "أثر استخدام نموذج تصميم تدريس مقترح فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى" ، المجلة التربوية ، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادى، العدد (١٩)، الجزء الثانى، يوليو، ص ص ١٦٣-٢٢٢ .

٧- توفيق مرعى وأحمد بلقيس وانجيد نشواتى ونصر العلى (١٩٨٥) : أنماط التعليم ، سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم وشئون الطلاب .

٨- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : استراتيجيات التدريس والتعلم ، القاهرة : دار الفكر العربى.

٩- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٥) : التدريس والتعلم (الأسس النظرية) ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٠- جودت أحمد سعادة (١٩٨٤) : مناهج الدراسات الاجتماعية . بيروت : دار العلم للملايين.

١١- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٣) : تدريس مهارات التفكير . عمان : دار الفكر .

١٢- حسن علي حسن سلامة . (٢٠٠٤يناير) . الدلالة الإحصائية والدلالة العلمية في البحوث التربوية . المجلة التربوية بسوهاج . العدد٢٠ .ص ص١-١٤.

١٣- خالد عبد اللطيف محمد عمران (٢٠٠١) : "أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم". رسالة ماجستير. كلية التربية بسوهاج. جامعة جنوب الوادي.

١٤- خير الدين عويس (١٩٩٧) : دليل البحث العلمي . القاهرة : دار الفكر العربي.

١٥- خير شواهين (٢٠٠٢): تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم . إربد. الأردن : دار الأمل للنشر والتوزيع.

١٦- دنيس آدمز وماري هام(١٩٩٩) : "تصميمات جديدة للتعليم والتعلم- تشجيع التعلم الفعّال في مدارس الغد". سلسلة الكتب المترجمة (١١). القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

١٧- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣) : التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS . القاهرة : دار النشر للجامعات

١٨- رضا مسعد السعيد . (١٩٩٧) . الإحصاء النفسي والتربوي (نماذج وأساليب حديثة) . الإسكندرية : مطبعة الجمهورية.

١٩- رفعت محمود بهجات (٢٠٠٢) : الإثراء والتفكير الناقد . القاهرة : عالم الكتب .

٢٠- زايد الخوسني (٢٠٠٠): أثر استخدام القصة في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان" رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.

٢١- سعيد إسماعيل علي (٢٠٠٣) : "التأسيس الفلسفي للمنهج المدرسي"
Available at

http://www.lahaonline.com/Feature/OutIssues/a1-27-05-2003.doc_cvt.htm , (Retrieved on: August /12/2006).

٢٢- سليمان بن سعد أحمد السليمان (٢٠٠١): "مدى معرفة معلمى المواد الاجتماعية فى المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها" دراسات فى المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد (٤٧) ، أكتوبر. ص ص ١١٥ – ١٤٥ .

٢٣- سونيا هانم قزامل (٢٠٠٠) : "فاعلية استخدام مدخل الطرائف التاريخية فى تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى وتنمية تفكيرهم الناقد" ، المؤتمر العلمى الثانى عشر ، مناهج التعليم وتنمية التفكير ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، فى الفترة (٢٥-٢٦يوليو ، المجلد الأول، ص ص ١٩٧ – ٢١٥.

٢٤- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥) : تعليم وتعلم الجغرافيا فى عصر المعلومات، القاهرة : عالم الكتب.

٢٥- عادل رسمى النجدى (٢٠٠٥): مهارات التفكير الناقد فى مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بسلطنة عمان ومدى إلمام التلاميذ بها، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٧)، أكتوبر، ص ص ١٤٣– ١٧٧.

٢٦- عبد الرحمن الأحمد أحمد (١٩٩٨): تعليم وتعلم المواد الاجتماعية، الكويت: كلية التربية.

٢٧- عبد الرزاق الهزايمة ومحمود الديك (٢٠٠٠) : مرشد المعلم فى الاستقصاء للعلوم الاجتماعية، السعودية : وزارة التربية والتعليم المديرية العامة للامتحانات والاختبارات.

٢٨- عبد المجيد منصور و زكريا الشربينى وعبد اللطيف الحشاش (١٩٩٦) : التقويم التربوى (الأسس والتطبيقات) ، القاهرة : دار الأمين.

adea/dss_synthesis_report06.pdf . (Retrieved on: September/29/2006).

49- Barnes, Mary (2003): " Cooperative Connections". The Cooperative Classroom, Vol. (18), No. (2), May, pp. 1-5.

50- Barney Berlin, (2006): "Practicum in Curriculum and Instruction Information Packet". Spring. Available at: http://plato.it.luc.edu/education/ncate/syllabi/ciep/pdf/ciep561cienkus_spring03.pdf, (Retrieved on: December/6/2006).

51- Beyer, Barry, K. (1985): "Critical Thinking". Social Education, Vol. (49), No. (3), April, pp. 247 – 273.

52- Brophy, J. & Van Sledright, B. (1997): Teaching and Learning History in Elementary Schools. New York: Teachers College Press.

53- Brubacher, Mark (2003):"Roles in Groups A Reflective Approach to Developing Interactive Skills". The Cooperative Classroom, Vol. (18), No. (2), May, pp. 5-11.

54- Coughlin, & Huhtala, (2005): "Group Investigation" Available at: www.CoachingTheBrain.com . (Retrieved on: September/12/2006).

55- De Bono, E (1989) : Six Thinking Hats, Mica Management Resources, United States of America .

56- Dressel, Paul & Mayhew, Lewis (1954): Critical Evaluation and Teaching, I Owa, William C. Brown Co., .

57- Duplass, James A. & Zeidler, Dana I. (2000): "Critical Thinking and the Role of Logical Argument in Social Studies Education", Journal of Social Education, Vol. (15), No. (1), PP. 113-127, Spr., - Sum., .

58- Durr, Catrina R. & Lahart, Therese E. & Maas, Renee M. (1999): "Improving Critical Thinking Skills in Secondary Math and Social Studies Classes", Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight, ERIC NO: ED434016 .

59- Fenwick, Tara; Parsons, Jim (1997): "Using Ideas from Business to Encourage Critical Thinking in the Social Studies". International Journal of Social Education, Vol. (11), No. (2), Fall-Win., pp.76-90.

60- Gaudelli, William (2005): "Inquiry and Instructional Analysis in Social Studies Education". Available at: http://ss.education.ucf.edu/Syllabus%20Summer%2002005-SSE%205790.doc, (Retrieved on: December/6/2006).

61- Houser, Marian L (2002):"They Have No Idea What I Need." An Investigation of Nontraditional Student Expectations of Instructor Communication Behavior". Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association (88th, New Orleans, LA, November 21-24, 2002). http://SearchERIC.org/ericdc/ED474583.htm.

62- Huhtala, Jack (1994): "Group Investigation: Structuring an Inquiry-Based Curriculum". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8). http://SearchERIC.org/ericdb/ED373050.htm .

63- Hynd, C. R. (1999): "Teaching Student to Think Critically Multiple Texts in History", Journal of Adolescent & Adult, Vol. (42), No. (6), PP. 52 – 59, Mar., .

64- Johnson, D. & Johnson, R. (1992): "Implementing cooperative Learning". Contemporary Education, Vol. (63), No. (3), pp. 173-180.

65- Joyce, B. & Weil, M. (1986): Models of Teaching . New jersey : Prentice – Hall . Inc., .

66- Juarrero Alicia (2005): "Thinking Critically about Critical Thinking". PhD Prince George's Community College Association of American Colleges and Universities.

67- Kiess, H. O. (1989): Statistical Concepts for the Behavioral Science. London: Allyan and Bacon.

68- Kushner, Susan N.; & Others (1994): "A Quality Function Deployment Analysis of Customer Needs for Meeting School Improvement Goals: The Voice of the School Principal". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994). http://SearchERIC.org/ericdb/ED374510.htm.

69- Lumpkin, Cynthia (2002): "Effects of Teaching Critical Thinking Skills on the Critical Thinking Ability, Achievement, and Retention of Social Studies Content by Fifth and Sixth Graders", Journal of Research in Education, Vol. (2), No. (1), Spr., PP. 8-12.

70- Marshall, Patricia (2005): "Critical Thinking for Primary Learners in Social Studies", Journal of Southern Social Studies, Vol. (16), No. (2), PP. 2-15 Spr., .

71- McCrink, C. (1999): "The Role of Innovative Teaching Methodology and Learning Styles on Critical Thinking", Dissertation Abstracts International, Vol. (59), No. (9), P. 3420A.

72- Mirchandani, D. & Lynch, R. & Enslin, W. (2005) : "Critical Thinking and Learning Styles: Findings form Learning Outcomes Assessment in Business Policy", Available at: http://usersrowan.edu/~lynch/criticalthinking.html. (Retrieved on: September/12/2006).

73- Parker, R. (1993) : "Improving Decision Skills in Adolescences Schools in the Middle", Journal of Research in Science Teaching, Vol. (17), No. (3), PP. 232- 243.

74- Paul Anthony Thebert (2004): "Using the Urban Agenda to Increase Civics Involvement and Literacy in a Middle School Social Studies Classroom". Master, Wayne State University.

75- Petrosyan, S. & Khachatryan, H. & Arnaudyan, A.& Varrella G. (2005): " ntegrated Social Studies Instruction, Curriculum Design and Models".

76- Richard Paul & Linda Elder (2005): "Critical Thinking Concepts and Tools". Available at:

www.criticalthinking.org, (Retrieved on: August/20/2006).

7- Rodney F. Allen, (2006): "Paths to Effective Teaching: The Group Investigation Model". Senior Secondary Education Project Package 2, Ministry of Education and Culture, Republic of Indonesia.

8- Seixas, P. (1993):"Parallel Crises: History and the Social Studies Curriculum in the USA", Journal of Curriculum Studies, Vol. 25, No. (3), PP. 235 – 250.

9- Shiveley, James M.; VanFossen, Philip J. (1999): "Critical Thinking and the Internet: Opportunities for the Social Studies Classroom", Social Studies, Vol. (90), No. (1), PP.42-46 Jan-Feb.

0- Teresa A. & Robert J. (2003): "Developing A New Critical Thinking Test Using Item Response Theory". Paper presented at the 2003 Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Orland . Available at: http://harvey.psyc.vt.edu/Documents/WagnerHarveySIOP2003.pdf. (Retrieved on: December/6/2006).

- Thelen, Herbert (1960): Education and Human Quest . New York: Harper & Row Publisher Inc.,.

2- Tillman, Yvonne (1994): "Improving Critical Thinking Skills in Second Graders Through Instruction and Teacher-led- Practicum Report, Nova Southeastern University", ERIC NO: ED:373907 .

3- Van Sickle, Ronald L.; Hoge, John D. (1991) : "Higher Cognitive Thinking Skills in Social Studies: Concepts and Critiques". Theory and Research in Social Education, Vol. (19), No. (2) Spr., pp. 152-172.

4- Watson, G. & Glaser, E. (1994) :Watson Glaser Critical Thinking Appraisal Manual. New York: Harcourt, Brace & World Inc.,

85- Wilen, W. & Philips, J. (1995): "Critical Thinking: A Metacogntion Approach", Social Studies, Vol. (5), No. (3), March, PP.35-38.

86- Wright, Ian (1996): "Using the Social Studies Textbook to Teach Critical Thinking", Social Studies, Vol. (30), No. (2), PP. 68-71, Win.,