﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

***

توظيف القصص الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي "

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص مناهج وطرق تدريس)

إعداد

أ.د. مصطفى زايد محمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المتفرغ كلية التربية -جامعة سوهاج

د. أحمد يوسف عبد العزيز
مدرس المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المتفرغ كلية التربية -جامعة سوهاج

أ / أشرف حسن على حسن سرور
باحث ماجستير – قسم مناهج وطرق تدريس

مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية العدد الثالث – أبريل ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

ملخص:

سعى الباحث إلى التعرف على أثر استخدام القصص الإلكترونية في الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي المعتمد على المجموعتين: التجريبية، والضابطة. وقد صمم الباحث عدداً من المواد التعليمية والأدوات البحثية، تمثلت في: دليل إرشادي للتلميذ، دليل للمعلم لاستخدام القصص الإلكترونية، اختبار التحصيل المعرفي، اختبار التفكير الناقد.

وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وطبقت على عينة عشوائية تكونت من ٦٨ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المنتظمين في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م في مدينة سوهاج بمدرسة سيتي الخاصة – محافظة سوهاج، قسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. وقد استمر التطبيق ٤ أسابيع حيث بدأ في سبتمبر ٢٠١٦/٩/٢١، وانتهى ٢٠١٦/١٠/٢١م. ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة.

وكشفت نتائج الدراسة عن أثر استخدام القصص الإلكترونية في تنمية التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وقد قدمت الدراسة عدداً من التوصيات للقائمين على تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم ومعلمي الدراسات الاجتماعية ومشرفيها، واقترحت بعض الدراسات ذات الصلة بموضوعها.

الكلمات المفتاحية : القصص الإلكترونية ، التحصيل المعرفي ، التفكير الناقد .

ABSTRACT

The Effect of Using the Electronic Story in Teaching Social Studies on the Cognitive Achievement and the Development of Critical Thinking of Second Year Prep Students

The researcher sought to identify the impact of the use of electronic stories in social studies on cognitive achievement and the development of some critical thinking skills among second grade students. To achieve the objectives of the study, the descriptive and semi-empirical approaches were used based on the experimental and control groups. The researcher designed a number of educational materials and research tools, such as: a guide for the student, a guide for the teacher to use electronic stories, cognitive achievement test, critical thinking test

It was verified by the correct statistical methods, and was applied to a random sample consisting of 68 secondary school students in the academic year 2016/2017 in Sohag City Private School - Sohag governorate, divided into two groups: one experimental and the other an officer. The application lasted 4 weeks starting on September 21, 2016, and ended 21/10/2016. To analyze the study data, percentages, arithmetic averages, standard deviations, and T test were used for independent samples

The results of the study revealed the impact of the use of electronic stories in the development of cognitive achievement and the development of some critical thinking skills among second grade students. The study presented a number of recommendations to the planners of the curricula of the social studies in the Ministry of Education and the teachers of social studies and supervisors, and suggested some studies related to its subject.

Keywords: electronic stories, cognitive achievement, critical thinking.

مقدمة:

دأب التربويون على البحث عن أفضل البيئات التعليمية التفاعلية، التي تجذب اهتمامات التلاميذ وتحثهم على تبادل الأدوار والخبرات، وإتقان المهارات، واكتساب القيم. وتعد وسائط تكنولوجيا المعلومات وفي مقدمتها الحاسب الآلي والإنترنت، وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أفضل الوسائل لتوفير تلك البيئة المستهدفة، حيث يمكن العمل خلالها في سياقات منهجية فردية وجماعية والمشاركة في الحبكة الدرامية للمواقف التعليمية بوصفها محاولات جادة لتعلم أنشطة، وفرصاً أوسع للمتعلم في بناء معارفه، وتكوين اتجاهاته نحو الوسائط التكنولوجية سمة العصر الراهن (كرامي بدوي مغنم، ٢٠١٣. ٩٨).

التعلم في العصر الرقمي يلزمه استحداث طرق مبتكرة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم، يقوم على نظريات وممارسات جديدة، تهدف إلى زيادة الاهتمام والمشاركة من المتعلمين من خلال تمركز المتعلم في حوارية النهج ضمن إصلاح تربوي شامل للمناهج والأساليب (Al.Katib,2002).

يحدث تعلم القرن الحادي والعشرين فى بيئة متسارعة التغير من سمات الفيض المعلوماتى وزيادة فى القاعات الدراسية المتاح فيها فيضاً من المستحدثات التكنولوجية، مثل أجهزة الهواتف الذكية، وتطبيقات الويب المتنوعة، وأدوات التواصل الاجتماعي، والقدرة على التعاون والمساهمة على نطاق لم يسبق له مثيل؛ مما يتطلب إعداد وتجهيز المتعلم، وإمداده بالمهارات اللازمة لمواجهة تحديات هذا القرن، والتى تركز على مهارات التفكير العليا، والدافعية للتعلم، بالإضافة إلى محو الأميه المعلوماتية والتكنولوجية (إيمان زكى، ٢٠١٤، ٣٧٨).

إن إعداد الطالب للعيش في مجتمع سريع التغير، يتطلب من المهتمين بالتربية أن يساعدوه على التكيف مع هذا المجتمع السريع التغير، من خلال إتاحة الفرصة أمامه، وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه، ويمكن تحقيق ذلك إذا احترمنا طرق تفكيره، وكشفنا عن طاقاته الكامنة؛ من خلال توجيهها إلى الطريق التي تجعل هذا الطالب يصبح قادراً على حل المشاكل التي يواجهها أو يفكر في طرق حلها، إن طبيعة هذا العصر يحتاج إلى مفكرين غير تقليديين، بل مفكرين يتميزون بمهارات عليا تتلاءم مع هذا العصر؛ لأن هذا العصر يعتبر عصر الإبداع، لذلك زاد الاهتمام بضرورة تحسين، وتطوير مهارات التفكير (العليا والدنيا) لدى طلبة المدارس في جميع المراحل، الأمر الذي حثت عليه العديد من الأبحاث

والدراسات الحديثة، وقد ارتكزت معظمها على تنمية التفكير لدى الطلاب (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٥ ، ٩٨).

ويرى الباحث أن التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهاراته هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها، ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم، إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق؛ لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير، إن مدارسنا نادراً ما تهيئ للطلبة فرصاً كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم، أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطلبة بالمعلومات، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير، والإبداع، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا، ولم يحاول واحد منهم كسر جدار المألوف، أو الخروج عنه.

وهناك اتجاه لهذه الدراسات ينادى بتنمية التفكير، من خلال دروس وبرامج خاصة ومحددة في تطوير مهارات التفكير العليا والدنيا، واتجاه ينادى بتنمية مهارات التفكير العليا والدنيا من خلال الحصص اليومية للمواد الدراسية، وهذا هو الاتجاه التقليدي. وبصفة عامة فإن تعليم مهارات التفكير للطلاب، وتدريبهم على ممارسة مهارات التفكير الدنيا والعليا، مثل مهارات التفكير الناقد يحقق انقلاباً نوعياً في طرق التدريس للمناهج الدراسية، وفى تحسين نوعية المخرج أو المنجز التعليمي؛ وبالتالي انعكاسه على خطط التنمية الوطنية للبلاد. إن مثل هذه المهارات وغيرها تقوم بتنظيم للعمليات العقلية، والتي من شأنها أن تساعد في تكوين شخصية علمية مفكرة، تتجاوز (الحدود التقليدية النمطية في التعليم) حدود المعلومة، أو الموقف التعليمي المرتبطة بالمقرر الدراسي إلى تحقيق الهدف الأسمى من إعطاء المعلومة، وهو توظيفها في مواقف أخرى تعليمية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى تعلم وتعليم مهارات التفكير، ودمجها في المنهج الدراسي؛ لأن تعلم مهارات التفكير مطلب لذكاء الفرد، فالذكاء قدرة عقلية تعبر عن نفسها بواسطة مهارات التفكير وقد شبهت الدراسات العلاقة بين الذكاء وتعلم مهارات التفكير، بالعلاقة بين محرك السيارة ومهارة قيادتها أو إدارتها. إن تعلم المحتوى

الدراسي مقروناً بتعلم مهارات التفكير؛ مما يجعله أعلى مقارنة مع تعلم المحتوى فقط (Landry, et al 2006, 30).

كما أن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير، يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابياً وفاعلاً، كما أن تعليم مهارات التفكير يعطى الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره ؛ مما ينعكس على تحسن مستوى التحصيل لديه، وشعوره بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية. إن ممارسة إحدى مهارات التفكير الأساسية (المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق) والمهارات الفرعية التي تتكون منها عمليات التفكير المعقدة، كمهارات (الملاحظة، والمقارنة، والتصنيف) هي مهارات أساسية لا بد من إجادتها قبل الانتقال إلى التفكير المركب، وهى مهارات أقل صعوبة من استراتيجيات التفكير أو عمليات التفكير المركبة، وتضم مهارات التفكير الناقد (فراس محمود السليتي، ٢٠٠٦ ، ٧٤).

يقف التفكير الناقد ضد العديد من العادات الهدامة، كالانقياد العاطفي، أو التطرف بالرأي والتعصب، وينزع إلى التعرف بحكمة، وله القدرة على التمييز بين أمثلة التفكير المنطقي وغير المنطقي (مجدي عبدالكريم حبيب، ٢٠١٣) .

والتفكير الناقد هو الذى يتصدى لمكونات وعناصر الغزو الثقافي، فيفحص مسلماتها وحججها ويقومها باستخدام محكات ومعايير معينه؛ حتى يستطيع الفرد الوقوف على الصالح والطالح منها (مجدى عبد الكريم حبيب،٢٠٠٣,٥٥).

ويؤكد(عبد الرحمن الغامدى، ٢٠٠٥,٣٢). على أن مصطلح التفكير الناقد من أعقد المصطلحات المستخدمة، وأكثرها غموضاً فى مجرى التفكير وقاموسه ، ويفسر لدى العامة بتفسيرات سلبية ، تعنى الهدم والانتقاص والنقد اللازع المدمر ، مع أن ذلك لا يرتبط بالمعنى اللغوي العربي الصحيح للمصطلح ، حيث جاء فى معجم لسان العرب لابن منظور كلمة "نقد "بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزائف منها" . وورد فى المعجم الوسيط بمعنى: نقد الشيء نقداً . نقده يختبره ، أو يميز جيده من رديئه (إياد سميرالشوربجى ،٢٠٠٩,١٣).

ويعد التفكير الناقد هدفاً أساسياً من أهداف التربية والتعليم فى كثير من الدول، وذلك ضمن توجه الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم ، وقد أصبح التفكير الناقد شعاراً للعديد من رجال التربية، ومسعى عاماً للتربية والتعليم (ياسرمحمد الدليمى ،٢٠٠٧,١٨٥).

وللتفكير الناقد أهمية كبيرة فى العملية التعلمية – التعليمية ، خاصة فى عصر التفجر المعرفى ودخول تكنولوجيات الاتصال والمعلومات لحقل التعليم ، وتنمية القدرة على التفكير الناقد أصبحت ضرورة تربوية، وليس خياراً. (عبدالله على ابراهيم ،٢٠١٠)، تمليها جملة من التحديات التى تفرض نفسها على كل الأصعدة فى الحاضر والمستقبل .

ونظراً إلى أهمية التفكير الناقد، فقد دأب كثير من الباحثين فى البحث عن مداخل واستراتيجيات لتنمية مهاراته فى المراحل التعليمية المختلفة مثل :

- دراسة (خديجة أحمد بخيت، ٢٠٠٠) التى أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج المقترح القائم على برنامج كروت، من خلال الحوارات والمناقشة والإلقاء فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد، وقد أظهرت نتائجها أهميه هذا المدخل فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دراسة (فاضل خليل إبراهيم، ٢٠٠١) التى انتهت إلى ضرورة العمل على تنمية، وتعزيز القدرة النقدية وتوفير المواقف التدريبية التى تنشط مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، مع ضرورة الإكثار من الحوارات والمناقشات فيما بينهم .
- دراسة (عفت مصطفى الطناوى، ٢٠٠٧) التى بينت أن تعميق قدرة التلميذ على التفكير الناقد كأحد أنماط التفكير، تمكنه من دراسة الأفكار، وتحليلها، وتقييمها للوصول إلى قرار علمي في المواقف الحياتية، حيث إن تنمية التفكير من المتطلبات المعرفية والوجدانية لمواجهة تحديات العصر المتناسبة، وظروف الحياة التى تتشابك فيها المصالح .
- دراسة (أماني حلمى عبد الحميد ،٢٠١٠) أكدت فاعلية القصة فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية .
- دراسة محمد عبدالله الزهرانى (٣٦,٢٠٠٨) التى كشفت عن وجود علاقة قوية بين التفكير الناقد والتحصيل المدرسى .

كما يرى الباحث أنه من الملاحظ لما يدور داخل الغرف الصفية في مدارسنا، أن دور الطالب في العملية التربوية والتعليمية محدود للغاية ، وسلبي، ولا يتجاوز عملية التلقي، أو مراقبة المشهد الذي يخطط له . هذا إذا كان قد خُطط له فعلاً . وينفذه المعلم بكل تفاصيله. إن الدور الهامشي للطلاب هو إفراز للمناخ الصفي التقليدي المتمركز حول العمل، والذي تتحدد

عملية التعلم فيه بممارسات قائمة على الترديد والتكرار، والحفظ المجرد من الفهم، ونقيض ذلك هو المناخ الصفي الآمن المتمركز حول الطالب، الذي يوفر فرصاً للتفاعل والتفكير من جانب الطلاب. كما أن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ويجعلان دور الطلبة إيجابياً فاعلاً، ينعكس بصور عديدة ، من بينها تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي، ونجاحهم في الاختبارات المدرسية بتفوق، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها، ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.

ويعد التطور المعرفي هو أحد الجوانب الإنمائية التطورية، التي تظهر آثارها في كثير من المواقف الحياتية اليومية. ولا تخفى أثار هذا الجانب التطوري في أي موقف سواء كان في المنزل أو الحضانة، أو الروضة، أو المدرسة. إن هذا الجانب المعرفي يعكس سلامة تفكير الطفل وتطوره، فإذا سلم هذا الجانب استطاع الطفل أن ينمو ويتطور في طريق التكيف السوي، كما أن المعرفة هي أبنية أو تراكيب، منتظمة ذات علاقة داخلية، وهى التي تحدد قواعد التعامل مع المعلومات، أو الأحداث، ويجرى عن طريقها تنظيم الأحداث، وهى التي تتحكم في تفكير الطفل وتوجيه سلوكه، وهى تمثل بصورة فعلية، المخزون المعرفي للفرد، وهذه البنيات المعرفية تشكل ما يسمى بالنمو والتطور العقلي لدى الطفل (Jackson, 2015, 10) .

كما يلقى التربويون أهمية كبيرة على القصة وفاعليتها كطريقة تدريسية، ويرون أنها أسلوب ناجح يحقق كثيراً من الأغراض التعليمية والتربوية المنشودة في كثير من مجالات التعليم فالملاحظ أن الطلاب يميلون بفطرتهم إلى القصة، فمن الطفولة الباكرة، منذ أن يقدر الطالب على فهم لغة القصة، نراه يحبها، ويحرص على سماعها، ويستغرق فيها إذا حُكِيت له، مشغوفاً بتتبع حوادثها، وتخيّل شخصياتها، وتوقع ما يحدث من هذه الشخصيات، وما يئول إليه أمرها، والشغف بالقصة لا يختفي بتجاوز مراحل الطفولة إلى مرحلة المراهقة وما بعدها، بل إن الكبار يحبون القصص، ويتأثرون بها، كما يحبها الصغار ويتأثرون بها. وإن لكل مرحلة من مراحل النمو لون من القصص أكثر ملاءمة لها. ومنشأ هذا الشغف يعد وسيلة إلى إشباع حب الإنسان للاطلاع ورغبته في المعرفة، وهي مصدر هام لإثارة الانتباه والتشويق، كما أنها تفسح المجال للخيال أن يعمل، وفيها غذاء وروي له، وتوفر الاهتمام

بالموقف التعليمي، وارتفاع درجة الانتباه والتركيز حياله. وينشأ هذا عن وحدة القصة، وتسلسل أفكارها، وترابط أجزائها من البداية إلى النهاية، وكأن بها خيطاً يمسكه خيال المتعلم، ويتبعه فلا يشرد ذهنه. كل هذه العوامل تجعل من القصة خبرة تعليمية فنيّة قوية التأثير، عميقة الأثر، وعليه فقد اعتبرت كوسيلة من وسائل العملية التعليمية (Wagner, et al , 30) .2014

استخدام القص على مر التاريخ كوسيلة لتبادل المعلومات، وإحداث التفاهم؛ ولتبادل المعرفة والحكمة والقيم. ولقد اتخذت القصص عده أشكال تم تكييفها مع كل وسيط ناجح ظهر، ولقد ارتبطت القصة والتعلم ارتباطاً وثيقاً؛ لأن عملية تأليف قصة هى عملية صنع معنى، ومن خلال القصة يطلب من المتعلم التفكر فيها بمعرفة، ومن خلال عمليات المراجعة المستمرة يتم تسجيل مدى تطور المتعلم معرفياً؛ لذا تستخدم على نحو متزايد فى مؤسسات التعليم العالي؛ لأنها تساعد الطلاب على التفكير الناقد وفهم المحتوى، ويمكن من خلال القصة تدريس أى محتوى تعليمي. وتمثل القصة عاملاً مهماً في التقريب بين الناس فى المدارس والأسر والمجتمع، من خلال إنشاء رابطة مشتركة بينهم وبين بيئة التعلم (Mahita,I.&martin,c.,2010,306).

وتعد رواية القصة منذ الأزمان الغابرة من المدخل والأساليب المهمة في تنمية القيم عامة والأخلاقية خاصة؛ حيث بأحداثها يولع التلاميذ، وتقدم بها الأفكار والمفردات اللغوية، ونسرد بها الأحداث التاريخية، وتزويد التلاميذ بالحوار الجذاب على اختلاف ألوانه، فهى الفن الذى يبنى خيال المتعلمين، ويثبت لديهم مشاعر الخير والنبل فى نفوسهم (محمد محمود موسى، ووفاء محمد سلامة ٢٠٠٤، ٤٦٤).

تختلف القصص في الشكل والنوع، فبعضها يكون واقعياً ، في حين يكون البعض الآخر خيالياً، والبعض يكون مكتوباً في شكل نثر، في حين يكون البعض الآخر مكتوباً في شكل شعر والبعض يجعلنا نتعجب، والبعض يجعلنا نفكر (Zazkis, & Liliedhl,2009, 4 – 5).

رواية القصة هى جزء لا يتجزأ من الحياة البشرية، وتعد واحدة من أقدم أشكال الفنون الشعبية وتستخدم فى إحاطة مستخدميها بمعلومات تاريخية وثقافية، وقيم أخلاقية ومجتمعية، ويمكن أن تساعد بشكل فعال فى اكتساب معرفة القراءة والكتابة، والحساب، واللغات،

والمهارات الحياتية وأيضا القراءات التكميلية، خصوصاً فى المرحلة المبكرة من التعليم. وتعد رواية القصة مورداً أو أداة تعليمية يمكن استخدامها داخل وخارج الفصول الدراسية، وتسعى لتطوير مهارات المتعلمين الإبداعية من خلال تحفيز خيالهم من الجوانب التعليمية (Norhoyati,a.m&Siew,p.h 2004.146).

تحقق القصة أربع غايات تربوية، وهي: إيصال ما ينبغي من الأفكار والمعتقدات للتلميذ، وحث التلميذ على التفكير والبحث عن المعرفة، وحب الاستطلاع، وتدريب التلميذ على مهارات الاستماع والتحدث والتركيز، وخلق صلة ما بين التلميذ والعالم الخارجي؛ حتى يصبح عضواً فعالاً في المجتمع (خالد العبيدي، ٢٠٠٩، ٢٥).

وعلى الرغم من قدم رواية القصة كفن شعبي قديم، إلا أن التكنولوجيا أعادته مرة أخرى للحياة بشكل مختلف يتصف بالحداثة، وذلك من خلال رواية القصص الرقمية، والتي تعد وسيلة فعالة لاستخدام التكنولوجيا فى التعليم، وتعمل على تعزيز مشاركة الطلاب فى التعلم بجدية؛ مما يؤدى إلى التعمق فى المضمون، والابتكار فى أسلوب العرض، وإتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن المعارف، والانحراف والانخراط فى المحتوى أكثر جدية (Susan Randoloph,2007,7).

ويرى (Alan clark2004) أن المواد التعليمية الإلكترونية تمثل جزءاً أساسياً فى بيئة التعليم الإلكتروني، وتشتمل على أنواع متعددة، فمنها : الكتب الإلكترونية –المقررات الإلكترونية – الألعاب الإلكترونية – الحقائب التعلمية الإلكترونية – القصص الإلكترونية وغيرها .

فالقصة الإلكترونية تعد نوعاً من أنواع المواد التعلمية الإلكترونية، والتى تقدم لمرحلة رياض الأطفال، وهناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت القصة الإلكترونية، مثل دراسة كل من (Jony Werhallen,2006,378) والتى استهدفت عرض القصة الإلكترونية على أطفال مرحلة رياض الأطفال؛ ولذلك صمم برنامج قصص إلكتروني متعدد الوسائط قائم على عرض القصص باستخدام الحاسوب؛ وكانت النتائج أن البرنامج القصصي له تأثير إيجابي على الأطفال حيث زادت دافعيتهم نحو التعلم، وتحسن أداؤهم اللغوي، وزادت قدرتهم على التفكير والإبداع. وكذلك دراسة كل من (Korat&Shamir,2008,110) والتى هدفت إلى التعرف على أثر القصة الإلكترونية على تنمية مهاره القراءة الإلكترونية لدى

الأطفال الصغار، وذلك على عينة من الأطفال الصغار قوامها ١٤٩ طفلاً، وجاءت نتائج الاختبار القبلي والبعدي لصالح الأطفال الذين استخدموا القصة الإلكترونية.

بينما هدفت دراسة (أسعد على رضوان ٢٠١١) إلى التوصل إلى أسس إنتاج القصة التعليمية التفاعلية لأطفال الروضة، وتصميم وإنتاج القصة التفاعلية فى ضوء هذه الأسس، وتحديد فاعلية القصة التفاعلية المصممة على الكمبيوتر؛ لإكساب الأطفال المهارات الحياتية، حيث تم الاقتصار على أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال كمتعلمين؛ لتعليمهم المهارات الحياتية، وكانت نتائج البحث أن هناك فروضاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذين تعلموا المهارات الحياتية، من خلال القصة التقليدية التى يقوم المعلم بسردها وبين متوسطات درجات الأطفال الذين تعلموا المهارات الحياتية باستخدام المسرودة بالكمبيوتر، وذلك لصالح التلاميذ الذين تعلموا المهارات الحياتية باستخدام القصة التقليدية التى يقوم المعلم بسردها .

ويؤكد (Alan davis2007,7) و(Adboe systems Incorporated 2003,3) على أن رواية القصة الرقمية هى التعبير الحديث عن الفن القديم المعروف برواية القصة على مدار التاريخ والذى يستخدم بغرض تبادل المعرفة والحكمة والقيم وغيرهم فيما بين المستخدمين، وهذا ما أشارت إليه أيضا (Janet Salmans 2006,13) والتى ذكرت أن رواية القصة الرقمية هى التطور الحادث على رواية القصة التقليدية المتعارف عليها، وذلك بالاعتماد على التكنولوجيا الرقمية والتى وفرت لرواية القصة العناصر الرقمية التالية (النص، الصورة، الصوت، الصورة المتحركة ذلك بغرض إنتاج قصة رقمية متماسكة تلعب دوراً فريداً فى التعليم .

وتصنف القصص الإلكترونية (الرقمية) كإحدى التقنيات التربوية العصرية المهمه فى بلوغ العديد من الأهداف التعليمية المنشودة ، ويرجع ذلك إلى أنها : (نادر سعيد شيمى ،٣,٢٠٠٩) .

- تحافظ على الأصالة الروائية، وتعيد تقديمها بثوب جديد يتمثل فى الوسائط المتعددة .
- تطوير مهارات التلاميذ فى البحث والتقصى فى مراحل تشارك القصص الرقمية، وتوزيع المهام.

- توفير عناصر الجذب والإثارة والتشويق للتلاميذ؛ الأمر الذى يجعلهم فى حالة ترقب وانتباه مستمر.
- تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

هناك عدة أمور ينبغي مراعاتها عند بناء القصص الإلكترونية (الرقمية)، منها أن تضم القصص معلومات ومفاهيم علمية، وأن تتضمن جوانب اجتماعية، وتدعم قيم وأخلاقيات مجتمعية وقضايا إنسانية، وأن توظف الأدوات التكنولوجية لإنتاجها وعرضها. أكد على ذلك (Bemard. R, 2009, 224).

وحدد أيضاً مجموعة من العناصر التي ينبغي أن تتضمنها القصة الرقمية كمكونات أساسية لها، وتتمثل تلك العناصر في:

وجهة النظر (Point of view)، السؤال الدرامي (A dramatic Question)، نغمات الصوت (The gift of your voice)، والموسيقى التصويرية (The power of The sound track)، والاقتصاد (Economy)، السرعة (Pacing).

التوظيف التربوي للقصة الإلكترونية يتطلب ضرورة التركيز على العلاقة بين المحتوى والتكنولوجيا والطرق التربوية في التدريس؛ بهدف تحسين الأداء التدريسي للمعلمين، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وقد أجريت بعض البحوث والدراسات التي استهدفت تقصى فاعلية استخدام القصص الإلكترونية (الرقمية) فى تحقيق بعض النواتج التعليمية، ومن هذه الدراسات:

- دراسة " باريت "(Barrett,2006) التي أكدت نتائجها فاعلية القصص الرقمية كأداة للتعلم العميق ومهارات التأمل .
- دراسة صادق (Sadik,2008) التي أكدت على أن القصص الرقمية، تعد أسلوباً تربوياً أمثل لدمج التكنولوجيا فى العملية التعليمية .
- دراسة مياد (Mead,2010) التى أكدت على الدور الإيجابي للقصص الرقمية، كأداة تقييم في التعليم والتعلم.
- دراسة ونج وزاهان (Wang&Zhan,2010) التى أبرزت أهمية استخدام القصص الرقمية كأسلوب إثرائي فعال فى عملية تعلم المواد الدراسية المختلفة .

- دراسة حسين محمد عبد الباسط (٢٠١٠) والتى أبرزت نتائجها فاعلية برنامج قائم على برمجية الفوتوستورى فى تطوير مهارات تصميم القصص الرقمية فى مجال الجغرافيا .
- دراسة كاسمى (Kasami,2011) التى أبرزت نتائجها الأثر الإيجابي للقصص الرقمية فى تنمية دافعيه الطلاب، وارتفاع مستوى الأداء بمقرر محو الأمية الكمبيوترية .

ومن خلال ما سبق نجد أن العديد من البحوث تؤكد أن القصة، أياً كانت، لها تأثيرها في نفس القارئ، سواء كانت خيالية أم واقعية أم مأسوية، مع الاختلاف في درجة ميول المتعلمين؛ ومن ثم تعتبر القصة عاملاً تربوياً مهماً في تعليم الدراسات الاجتماعية، وفي إمداد المتعلم بألوان مختلفة من المعرفة الراقية في تفكيره ومضمونه، وللقصة وظائف عديدة منها: توسيع خيال التلميذ، وتربية وجدانه، وتنمية ذاكرته وتقوي حافظته، وتطبعه على حسن الاستماع، وحسن الاستماع أساس الفهم وحسن الفهم أساس لحسن الكلام والتفسير، وكذلك تحثه على التعليم، وتحببه في المدرسة .

وكذلك تنقل الإنسان إلى مكان الحدث، عن طريق تصوير مجريات أحداثها وأفرادها وهذا عامل نفسى يعطى القصة أهمية فى تتبع أحداثها دون ملل (الحازمى، ٢٠٠٢) .

والدراسات الاجتماعية كمادة دراسية فى جميع مراحل التعليم العام، تستهدف تزويد المتعلمين بالحقائق وتحليلها ونقدها، والتوصل إلى مفاهيم وتعميمات تساعدهم على تفسير الأحداث والظواهر وإرجاعها إلى عللها ودوافعها الأصلية ، واستخدام أنماط متعددة من التفكير العلمي لاستنتاج العلاقات المختلفة بين البيئة والإنسان وتأثير كل منها على الآخر، وتحليل المشكلات التي نشأت وتنشأ هذا عن التأثير؛ بغية الوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات التي يدرسونها (أحمد إبراهيم شلبي، يحيى عطيه سليمان ، فهيمة سليمان عبد العزيز، ١٩٩٨، ٦٢).

وهذا يتطلب استخدام طرق وأساليب واستراتجيات تدريسية، تُسهم فى رفع مستويات التحصيل وتنمية التفكير، وربط المحتوى التدريسي بمواقف الحياة .

ومن خلال تحليل الباحث لخطوات القصة الإلكترونية، تبين أن هناك علاقة بين مخرجات تلك الاستراتيجية، وتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث إنها تُهيئ مناخ صفى ديمقراطي يسمح للمتعلم بإبداء ملاحظاته، وعرض استنتاجاته، والاستفادة من خبرات وأفكار زملائه فى مجموعة التعلم، من أجل مساعدته على الوصول إلى مستوى مناسب من التساؤل

والتشكك فيما يتوافر لديه من معارف وحقائق سابقة، ومن ثم يبدأ فى إعمال فكره عندما يجد نفسه فى مواقف تعليمية، وفى مواجهة مشكلات حقيقية تتطلب منه توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول لتلك المشكلات تتسم بمرونتها وأصالتها وطلاقتها، وبالتالي استبعاد الحلول الغير قابلة للتطبيق .

من العرض السابق يتضح أهمية القصة الإلكترونية ، الأمر الذى جعل الباحث يسعى إلى محاوله تقصى أثرها فى تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

مشكله البحث :

لعل من أهم الاتجاهات الحديثة حول تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها هو ضرورة التحول من مفهوم تدريس الدراسات الاجتماعية إلى مفهوم تعليم الدراسات الاجتماعية لذا ينبغي أن يكون تعليم هذه المادة عملية تفاعلية نشطة يتم من خلالها احتواء المتعلم وتفاعله مع الأحداث والظواهر والقضايا من حيث ملاحظتها، وإدراكها، ومناقشتها مع زميله ومعلمه، ثم ممارستها فى صورة ذات معانى وظيفية (محمد إسماعيل الغيبسى، ٢٠٠١، ١٧٥) .

وهذا يتطلب من معلم الدراسات الاجتماعية التخلي عن طريقة العرض فى تدريس مادته والتي يقدم فيها الحقائق إلى المتعلمين، على أن تحل محلها طرق واستراتجيات تركز على التحليل والتعليل المنطقي للأحداث والظواهر، وتفسيرها، والربط بينها، وجمع المعلومات من مصادرها الأصلية ونقدها وتحليلها، والاستنتاج منها وتطبيق ما تعلموه فى حل المشكلات التى تعد جزءاً من المحتوى التدريسي المقرر (إمام محمد البرعى، ٢٠٠٨، ٢٦) .

ويؤكد الواقع التعليمي أن المتعلمين يفتقرون إلى استخدام العادات العقلية في مختلف الأنشطة التعليمية في مادة الدراسات الاجتماعية، هذا بالإضافة إلى أنهم يحفظون الحقائق والمفاهيم دون فهم واستيعاب، وضعف قدراتهم على تطبيق المعلومات والمفاهيم فى مواقف جديدة (إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٢، ٢٠٠)' وهذا يُعزى إلى اعتماد معلمي هذه المادة على الأمور التجريدية، واستخدامهم المواد المطبوعة واللغة اللفظية بدلاً عن الأفعال المادية، والسلوكيات التعاونية نحو الأساليب التدريسية الفاعلة (مجدى حسن رجب ،٢٠٠٠، ٦٣).

وتعانى المدارس المصرية من ضعف تحصيل الطلاب فى مختلف الموضوعات، لاسيما الأساسية، وعلى رأسها الدراسات الاجتماعية، وقد يعود ذلك لعدة عوامل، منها قلة توفر الإمكانيات أو البيئة المدرسية أو الاجتماعية، أو أسلوب عرض المحتوى، ومن خلال بعض ملاحظات المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس أن استخدام الوسائل التعليمية فى التعليم يجعل من الطلاب أكثر فاعلية ومشاركة وحيوية، ورغبه فى التعلم، ويكسر جمود العملية التعليمية، وتأتى مشكلة الدراسة فى محاولة لاستقصاء أثر استخدام القصص الإلكترونية، وما تحويه من وسائط متعددة على تحصيل الطلاب، وتنمية تفكيرهم بصفة عامة، والتفكير الناقد بصفة خاصة لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة الدراسات الاجتماعية ، وأن العمل على تنمية التفكير لدى الطلاب فى مرحلة التعليم من أهم غايات وأهداف التربية، خاصة فى المرحلة الإعدادية، ولاحظ الباحث باعتباره معلماً، أنه على الرغم من الاتجاه العام لتطوير الممارسات التعليمية بالمدارس، إلا أنه مازالت الكثير من الممارسات التعليمية تتم بالطرق التقليدية عند تقديم المحتوى؛ مما قد يؤثر على قدرة الطالب على تنمية تفكيره، وأيضا انخفاض مستوى التحصيل، وقد رأى الباحث أن تطوير طرق تقديم المحتوى قد يساعد الطلاب في تنمية تفكيرهم، وزيادة تحصيلهم، وقد وجد أن تصميم وتقديم القصص الإلكترونية قد يساهم في تنمية أحد أنواع التفكير، وهو التفكير الناقد، وكذلك تعمل على تبسيط المعلومات التى ستقدم فى المحتوى، ومعالجة الطريقة التقليدية لتقديم المعلومات، والذى لا يخلو من العيوب، كتشتت ذهن التلميذ، وعدم الاهتمام بما يقوله معلم الفصل، بالإضافة إلى صعوبة فهم الهدف من الدرس المقدم له، وعدم وضوح بعض المصطلحات؛ وبالتالي ظهور ضعف في تنمية تفكيره بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص، والذى يعتبر من الغايات المنشودة من استخدام تلك القصص في هذه المرحلة .

من العرض السابق يتضح الآتي :

- تنمية التفكير الناقد من الأهداف التربوية المهمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية .
- إغفال معلمي الدراسات الاجتماعية دور الوسائط التكنولوجية في تدريس المادة، وتنمية التحصيل والتفكير الناقد من خلال أساليب وتقنيات تحث على إضفاء جو من المتعة والترفيه على المتعلم، بل ما زال الإصرار على استخدام الطريقة التقليدية أحادية الجانب، يحظى بنصيب وافر فى تدريس الدراسات الاجتماعية.

- تعد القصص الإلكترونية من التقنيات الواعدة فى تدريس المواد الدراسية عامة، والدراسات الاجتماعية خاصة؛ لما لها من أثر إيجابي في إثارة التلاميذ، وخلق جو من المرح وتنمية ميول التلاميذ واتجاهاتهم، وإكسابهم مهارات السيناريو والفن الروائى.

سؤالا البحث :

حاول البحث الحالى الاجابة عن السؤال

ما أثر استخدام القصة الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد: "الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج" لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى ؟

هدفا البحث :

هدف البحث الحالي إلى :التعرف على أثر استخدام القصص اللالكترونية فى الدراسات الاجتماعية فى تنمية مهارات التفكير الناقد: "الافتراضات –التفسير–المناقشات–الاستباط – الاستنتاج " لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

فرضا البحث :

سعى البحث الحالي إلي اختبار صحة الفرض الاتى:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وحدة " محمد ﷺ قصة بناء أمة " باستخدام القصة الإلكترونية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد.

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلى :

١- محاولة لمعالجة أوجه القصور فى أساليب واستراتيجيات تعلم الدراسات الاجتماعية المتبعة فى المدارس ، ومسايرة للاتجاهات التربوية الحديثة فى استخدام التقنيات التعليمية المتقدمة فى العملية التعليمية، بما يسهم فى زيادة الفاعلية، وإضفاء جو من المتعة والترفيه .

٢- يمكن أن يساعد استخدام القصص الإلكترونية فى تكوين منظومة من مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ؛ مما يكون له أثر إيجابي فى حياتهم العملية والعلمية المستقبلية فى عصر المعلوماتية .

٣- يقدم أدوات تقويم تتمثل فى : اختبار تحصيل معرفى ، اختبار تفكير ناقد ، يمكن الإفادة منها فى تقويم جوانب تعلم الدراسات الاجتماعية وتعلمها لدى التلاميذ.

٤- يقدم لمعلمي الدراسات الاجتماعية أنموذجاً إجرائياً لكيفية استخدام القصص الإلكترونية فى تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية؛ مما يعينهم على الاسترشاد به فى بناء نماذج أخرى فى صفوف دراسية مختلفة .

٥- قد يسهم تشارك التلاميذ فى بناء القصص الإلكترونية فى إكسابهم مهارات التصميم الفعال وخطوات السيناريو التعليمى المحكم .

٦- توجه أنظار القائمين فى العملية التعليمية إلى أهميه التفكير الناقد فى مجال التعليم، ودور القصص الإلكترونية فى تنميته باعتبارها مستحدثاً تكنولوجياً غير تقليدي .

حدود البحث :

اقتصر البحث على :

١- وحدة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م وهى وحدة " حياه محمد ﷺ قصة بناء أمة " .

٣مهارات التفكير الناقد: " الافتراضات – التفسير– المناقشات– الاستنباط – الاستنتاج".

٢- عينة عددها ٦٨ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة سيتي الخاصة – محافظة سوهاج.

مواد وأدوات البحث :

في ضوء طبيعة البحث ، وأهدافه تم إعداد المواد التعليمية والأدوات التالية :

١- كتيب إرشادي للتلميذ لتدراسه الوحده باستخدام القصص الإلكترونية.

٢- دليل إرشادي لمعلم الدراسات الاجتماعية لتدراسه الوحده باستخدام القصص الإلكترونية .

٣- اختبار التفكير الناقد (معرفة الافتراضات – التفسير– تقويم المناقشات–الاستنباط – الاستنتاج).

منهج البحث :

استخدم البحث الحالى :

١- المنهج الوصفى فى مراجعة البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات النظرية ذات الصلة بالقصة الإلكترونية، والتفكير الناقد، والتحصيل المعرفي، وكذلك الاستفادة من الدراسة النظرية في بناء أدوات البحث .

٢- والمنهج شبه التجريبى ، القائم على تصميم المجموعتين (تجريبية – ضابطة) ، حيث درست المجموعة التجريبية وحدة الدراسة بالفصل الدراسي الأول من كتاب الدراسات الاجتماعية باستخدام القصص الإلكترونية، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة ، وطبقت أدوات القياس قبلى / بعدى على تلاميذ المجموعتين، ثم حسب حجم الأثر فى التحصيل والتفكير الناقد بعد انتهاء التجربة .

متغيرات البحث :

١- المتغير المستقل (التجريبي) : ويتمثل في استخدام استراتيجية القصة الإلكترونية في تدريس وحدة " محمد ﷺ قصة بناء أمة "، المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ضمن منهج الدراسات الاجتماعية .

٢- المتغيرالتابع:

- التفكير الناقد عند مهارات (الافتراضات – التفسير – المناقشات– الاستنباط – الاستنتاج)

مصطلحات البحث :

ورد فى هذا البحث مصطلحات ومفاهيم تربوية ، ويمكن تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً على النحو الآتي

١ – القصة الإلكترونية :

تعرف القصة بأنها لون من ألوان التراث الأدبي يتناول موضوعاً ما ، (قد يكون حدثاً تاريخياً، أو موضوعاً جغرافياً) وما يرتبط به من قضايا، ومشكلات علائقية متعددة في أسلوب أدبى تمتزج فيه الحقيقه بشئ من الخيال الرفيع ، ويتميز بالقدرة على جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم (حسن عمران حسن، ٢٠٠٦، ١٦٠).

ويعرف روبيان (Robin,2006) القصص الرقمية بأنها فن رواية القصص المدمج مع الوسائط المتعدده من صوت وصوره وفيديو وبرمجيات تقنية؛ بهدف حكي الحكايات أو سرد الأحداث التاريخية أو إعلام المتعلمين بموضوع ما .

عرفها كل من (محمد موسى ، وفاء سلامة، ٤٨٤,٢٠٠٤) بأنها تحويل، أو إخراج، أو إعداد قصة مؤلفة من قبل تأليفاً بشرياً وليس إلكترونياً ، وتحمل القصة المؤلفة على وسيط إلكتروني، وهو اسطوانة الليزر، أو الاسطوانة المدمجة، أو CD ROM ، من خلال إضافة بعض التقنيات المتعلقة بالصوت والصورة والرسوم إلكترونية المتحركة، ومؤثرات موسيقية أخرى، مع الاستفادة من خصائص الفيديو والإرجاع والتثبيت فيما يعرف بالوسائط المتعددة .

ويعرف البحث الحالي القصة الإلكترونية بأنها حكاية مروية مع الوسائط المتعددة، من صورة وتعليق صوتي، وكتابي، وحركة، ورسوم ؛ بهدف سرد أحداث تاريخية، ومعلومات جغرافية وإكساب قيم وسلوكيات مرغوبة، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ الصف الثاني الإعدادي

٢-التفكير الناقد Critical Thinking:

يعرف واطسون وجلاسر (Watson&Glaser) التفكير الناقد بأنه: "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء فى ضوء الأدلة التي تستندها بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحه النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية (داودعبد الملك الحدابى ، الطاف احمد الأشول،٢٦,٢٠١٢).

ويعرف البحث الحالي التفكير الناقد بأنه هو مجموعة العمليات العقلية الاستدلالية والاستكشافية التى تزود الفرد بمهارات من أجل تقرير حقيقة المعرفة، وفحصها، وتقويمها والتحليل الموضوعي لها فى ضوء الدليل الذى يدعمه؛ للوصول إلى استنتاجات سليمة بطريقة واضحة، بدلا من القفز إلى النتائج وذلك لتنميه بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى.

إجراءات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث الحالى واختبار صحة الفروض ، تم اتباع الخطوات الآتية :

١- إعداد دراسة نظرية حول :

- القصة الإلكترونية (مفهومها – فوائدها – مراحل إنتاجها – أنواعها – فاعليتها ، وأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية) .

- التفكير الناقد من حيث ماهيته ، ومهاراته، وأهمية تنميته، وعلاقته بطبيعة الدراسات الاجتماعية وأهدافها.

٢- بناء المواد التعليمية وأدوات البحث وتشمل :

- كتيب التلميذ
- دليل المعلم .
- اختبار التفكير الناقد .
- عرض هذه الادوات على السادة المحكمين.

٣- إجراء تجربة استطلاعية لضبط مواد وأدوات البحث .

٤- اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتقسيمها إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة).

٥- تطبيق أدوات البحث تطبيقاً قبلياً .

٤- تدريس البرنامج لتلاميذ المجموعة التجريبية ، فى حين يدرس تلاميذ المجموعة الضابطة نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة .

٥- تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً .

٦- معالجة النتائج إحصائياً ، وتحليلها ، وتفسيرها .

٩- تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء نتائج البحث .

المحور الأول: القصة الإلكترونية

تعد القصة من طرق التدريس التي استخدمت في التدريس منذ قديم الزمن، وما زالت تستخدم حتى الآن، وهي طريقة فعالة وناجحة جداً، وخاصة في المناهج الدراسية القابلة لهذا النوع من طرق التدريس، مثل: (اللغة العربية – التربية الدينية – الجغرافيا – التاريخ – العلوم)، ويعد هذا الأسلوب القصصي أو طريقة القصة من الطرق التي استخدمها القرآن الكريم في العديد من الآيات كما تعد القصة من الطرق التي استخدمها النبي ﷺ في العديد من الأحاديث النبوية الشريفة ؛ لتعليم الصحابة العديد من آداب السلوك والمعاملات والعبادات. (حنان احمد أبو رية، ٢٠٠٧ ، ٧٨).

القصة الإلكترونية :

مفهوم القصة الإلكترونية : القصص الإلكترونية تعرف بأنها : "مجموعة من الحكايات المؤلفة التي تعمل على وسيط إلكتروني (أقراص مدمجة CD) ، من خلال إضافة بعض التقنيات المتعلقة بالصوت والصور واللون، والرسوم الكرتونية المتحركة، والمؤثرات الموسيقية،

وتعتمد هذه الحكاية على الوقائع والأحداث، والحبكة القصصية، والأشخاص، والخط الدرامي، والعقدة ولها زمان ومكان وتهدف إلى التعليم والتثقيف والإمتاع والتسلية. (محمد موسى ووفاء

سلامة، ٢٠٠٤، ٤٦٧).

ويعرفها (أحمد نوبي، ٢٠١٣، ٧) بأنها "مجموعة المواقف التعليمية للقصة التقليدية، التي يتم تحويلها باستخدام برامج الحاسب الآلي لتحاكي الواقع بالصوت والصورة، وتصميم الصور بها بالأبعاد الثنائية والثلاثية.

فالقصص الإلكترونية هي عملية تصميم وتطوير فيلم قصير، يربط بين أحداث قصة ما مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة، مثل الصور والفيديو والموسيقى والسرد (Jakes,2006).

إن القصة الإلكترونية، بوصفها أسلوباً جديداً في طريقة السرد، أو نوعاً جديداً في أسلوب كتابة القصة القصيرة، ليست سهلة، إنما هي طريقة تصعب فيها القراءات النصية، والتحليلات الرمزية والدلالية، إذ تؤدي إلى نوع من إشكالية الفهم التحليلي والاستقرائي، وغموض في إدراك مضامينها. يشترك في كتابتها أكثر من قاص، فهي كلعبة شطرنج، تربط غيبياً بين كاتب وآخر ويتم فيها تبادل الأفكار، وتبادل الرؤى والاطلاع على مستويات الآخرين الإبداعية والفنية. ولقد برزت ثلاثة أشكال من القصة الإلكترونية: الأول القصة الإلكترونية باللعب، والثاني القصة المتفرعة، والثالث القصة الافتراضية. (Valkanova, et al 2007 , 75).

والشكل الأول هو القصة الإلكترونية باللعب. ويعتمد هذا الشكل على مشاركة المتلقي للسرد بفعاليات وأنشطة تتقاطع مع القصة المروية أو المقروءة. والمثال النموذجي على هذا النوع هو قصص الأطفال التي تستثير خيال الطفل، وتحفزه للتعبير عن قراءته الخاصة للسرد،

من خلال اللعب الذي يتقاطع مع ويضيف إلى المادة السردية. والنوع الثاني هو القصة المتفرعة، وتقوم خصوصية هذا النوع على بنية النص الإلكتروني، وإمكانيات التفرع والتزامن التي يتيحها. ففي القصة المتفرعة يتاح للقارئ إمكانية الاختيار بين عدة احتمالات لتطور السرد في مفاصل معينة من تطور حبكة القصة. وفي هذه المشاركة يتخذ القارئ موقعاً يمكنه من ممارسة قرارات تتعلق برغباته الشخصية، ورؤيته الخاصة للنص السردي. والنوع الثالث هو ما يسمى بالقصة الافتراضية، ويتخذ هذا النوع اسمه من مصطلح الواقع الافتراضي. وفي الحقيقة لا يتجاوز هذا النوع كونه توظيفاً لتطبيقات ألعاب الواقع الافتراضي التي تطورت بشكل كبير خلال العقد الماضي. وفي هذا النوع يدخل القارئ– المتلقي – إلى القصة ويتحول إلى أحد شخصياتها، فيشارك في صناعتها، ويتدخل في تطور أحداثها. (Dupain, et al 2005 , 34).

وتبرز في القصة الإلكترونية عناصر ثانوية، إضافة إلى العناصر الرئيسية، وهي أكثر اهتماماً في القصة القصيرة، ومنها الوحدة، والمغايرة، والإيقاع؛ مما يؤدي إلى سير أحداث القصة في إطارها العام، كونها قصة قصيرة واحدة، كما تؤدي إلى إضافة قوى جديدة لها تدعمها وتزيدها إبداعاً، وإلى توكيد حركتها. إذن القصة الإلكترونية ما هي إلا نتاج التطور الفكري الذي لازم المراحل التاريخية، فكانت جنساً أدبياً له ميزاته الخاصة التي ميزته عن الفنون السردية الأخرى ويرى بعض المنظرين لهذا النوع من السرد أن الوسائط الإلكترونية قد أحدثت تغييرات كثيرة في علاقة الإنسان بالسرد، وأن العلاقات القائمة مع النص الإلكتروني تفتح آفاقاً كبيرة لتطور السرد الأدبي. وفي هذا الإطار وضمن هذا المجال بدأ النقاد يتعاملون مع مصطلحات لم تكن مقبولة قبل عدة سنوات، وأخذوا يتقبّلون فكرة أن النص الإلكتروني أدى إلى تطور أنماط تعبير أدبي جديدة، وأن أهم هذه الأنماط وأكثرها تداولاً اليوم هو ما يعرف بالقصة الإلكترونية. (Fehér,2008 , 67).

أهمية القصة الإلكترونية :

تحقق القصة عامة، والقصص الإلكترونية بخاصة، العديد من الفوائد التربوية والمميزات ومن هذه الفوائد التربوية في مجال التعليم ما أورده صادق (Sadiq,2008) ، ونادر شيمي (٢٠٠٩) في دراسة كل منهما، وهي كالآتي:

- نموذج لتفعيل التكنولوجيا: حيث تعد القصص الإلكترونية نموذجاً تربوياً واضحاً لتفعيل تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية والتربوية .
- تنمية الإبداع والنقد البناء، حيث تهدف القصص الإلكترونية إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي وبالأخص مهارتي الطلاقة والمرونة، بالإضافة إلى أنها تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد.
- التخلص من الانطوائية والخجل: حيث إن استخدام القصص الإلكترونية في مجال تعليم مهارات اللغة العربية، يساعد الطلبة الخجولين على التفاعل الإيجابي، بطرح ما يدور في عقولهم والتعبير بحرية تامة عن آرائهم، وما يخطر لديهم من قصص مشابهة.
- تحسين وتطوير مهارات الاتصال والتواصل، سواء أكانت سمعية، أو بصرية، أو كتابية.
- رفع مستوى الكفايات: كالكفاية الإلكترونية الناتجة عن استخدام تطبيقات الوسائط المتعددة في بناء القصة الإلكترونية، إضافة إلى الكفايات الأخرى، ككفاية التحدث والتعبير والاستماع.
- دعم التمثيل الذاتي : حيث إن القصص الإلكترونية لها دور هام في دعم التمثيل الذاتي، وذلك من خلال المشاركة والتعبير عن الرأي.

يشير "إنجل" (Engle,2010) إلى وجود عدة أسباب مهمة تدفعنا لاستخدام القصة الإلكترونية في عمليتي التعليم والتعلم، يمكن إيجازها في التالي:

- تدفع المعلم للتفاني في عمله، وتشجعه على الإبداع والابتكار.
- تحفيز الجو التعليمي التعلمي المناسب في الصف، وتطوير المهارات في حل المشكلات.
- جذب انتباه الطلبة ، وحثهم على العمل التعاوني.
- تفعيل الأساليب التعليمية التعلمية المتنوعة واحتضانها.
- ملائمة لكافة أنواع الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.

وبذلك يمكن القول بأن سرد القصص الإلكترونية تعد وسيلة من وسائل التعبير والتنفيس العاطفي المغلف بسياق مشوق ومثير، وتساعد كذلك في تنمية مهارات البحث والاستقصاء، وتنمي الإحساس بالمشكلة، وتحسن المهارات الاجتماعية والأنماط السلوكية المرغوبة.

مراحل إنتاج القصة الإلكترونية :

من خلال دراسة وتحليل الأدب التربوي لمراحل إنتاج وتصميم القصص الإلكترونية في صادق (Sadiq 2008) ، وشنج (Chung, 2008)، وحسين عبدالباسط (٢٠١٠) يمكن استخلاص مراحل إنتاج القصص الإلكترونية في الخطوات التالية :

أولاً : تحديد مجال القصة أو اتجاهها العام: فلا بدّ من تحديد مجال القصة، سواء أكان مجالاً دينياً أم ثقافياً، أم خيالياً، أم علمياً.

ثانياً : كتابة نص القصة: وفي هذه الخطوة يتم تحديد الفكرة الرئيسة للقصة، ويسمح للكاتب إعادة الكتابة أكثر من مرة؛ حتى يصل إلى الصيغة النهائية.

ثالثاً : إعداد السيناريو: حيث يساهم السيناريو في تحديد الشكل الأساسي لرواية القصة، وعناصر الوسائط المتعددة المستخدمة في العرض؛ حتى تصبح أكثر إثارة للمتلقي.

رابعاً : إعداد السيناريو المصور: في هذه الخطوة يتم تحديد النص والوسائط المتعددة المراد استخدامها في أماكن محددة بالقصة، وبتفاصيل دقيقة تساهم في تسهيل تنفيذ الخطوة التالية.

خامساً : الحصول على المصادر : حيث في هذه الخطوة يتم الحصول على الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج رواية القصة، سواء من خلال الإنترنت، أو من خلال الكمبيوتر الشخصي أو من خلال الأجهزة المساندة مثل: الماسح الضوئي، كاميرا التصوير الرقمية.

سادساً : الإنتاج : في هذه الخطوة يتم إنتاج رواية القصة، وذلك باستخدام البرامج المناسبة لذلك.

سابعاً : التشارك : ويتم التشارك في هذه المرحلة الإجرائية عند تعاون الطلبة في المساهمة في بناء القصة منذ مراحلها الأولى، والثانية هي مشاركة القاعدة العريضة من المستهدفين والجمهور وذلك من خلال النشر على الإنترنت، أو تسجيلها على أسطوانات مدمجة.

ويرى الباحث : أن مراحل إنتاج القصص الإلكترونية تشبه في خطواتها السبع إنتاج القصص الورقية التي يتناولها القراء من كتب التراث، إلا أن تلك القصص تحولت من صيغتها التي هي عليها إلى الصيغة الإلكترونية على الأقراص الضوئية، أو أقراص الليزر، أو تبث عبر القنوات الفضائية، أو عبر الشبكة العنكبوتية، إلا أن عملية التحويل هذه تحتاج إلى إعادة كتابة النص القصصي مرة أخرى؛ حيث يتلاءم مع الإمكانات الإلكترونية الضخمة، فقد يحتاج الأمر

إلى نوع من الحركة، أو الرسوم المتحركة، والسيناريو والحوار الخفيف، والإضاءة والإظلام والديكور... وغيرها من العناصر الدرامية، وهنا يكون الأمر أشبه بتحويل القصص والروايات المكتوبة إلى أعمال درامية.

أنواع القصة الإلكترونية :

تتعدد أنواع القصص الإلكترونية ، وقد صنفها وليد جابر أحمد (٢٠٠٥) في الآتي:

- قصص الأخلاق والمثل العليا: تهدف هذه القصص إلى غرس القيم الحميدة في نفوس الطلبة وتوجيههم لعمل الخير والدعوة إليه.
- القصص الاجتماعية : هدفها إلقاء الضوء على أنماط الحياة الاجتماعية المختلفة في مجتمع الطلبة وتعريف الطلبة على الأساليب المختلفة للتعامل مع المجتمع بكافة نواحيه وطبقاته.
- القصص التاريخية : تهدف إلى عرض شخصيات مشهورة في العالم، تميزت أعمالهم بإيجاد علامة فارقة قديماً وحديثاً؛ تخليداً لأسمائهم في عقول الطلبة، وتشجيعهم للسير على خطى هؤلاء.
- قصص المغامرات : هدف هذه القصص تنمية حب الاستطلاع والاكتشاف في نفوس الطلبة وتشويقهم لمتابعة مجريات الأمور، من خلال عرض حياة بعض الرحالة والمكتشفين.
- القصص الفكاهية : وهدفها تقديم المتعة للطالب، وتنشيط حيويته، ومساعدته على تلوين حياته بألوان المرح والسعادة.
- القصص الرمزية : هدفها تقديم العظة والعبرة، وتوجيه المستمع أو القارئ إلى السلوكيات الحميدة أو الإيجابية، والنفور من السلوكيات السيئة عن طريق الإيحاء والتمثيل، لا عن طريق الإرشاد والوعظ المباشرين، حيث تقدم على ألسنة الطيور أو الزواحف أو غيرها.

نستنتج مما سبق أن القصص الإلكترونية تتعدد أنواعها؛ ومرجع هذا التعدد هو اختلاف الهدف أو الاتجاه من رواية القصة الإلكترونية، الأمر الذي يجعل استهداف تنمية بعض القيم والاتجاهات الإيجابية من الأهداف التي يمكن ان تأتي بنتائج تعليمية مهمة في تدريس المواد الدراسية.

مكونات القصة الإلكترونية :

توجد مكونات أساسية للقصة الإلكترونية حددها روبن (Robin 2006) في ستة مكونات وهي:

١ – وجهة النظر : وهي تحديد وجهة نظر الكاتب.

٢ – السؤال الدرامي (العقدة) ، وهو السؤال الذي ستتم الإجابة عنه عند نهاية القصة.

٣ – المحتوى الانفعالي: وهو تفاصيل القضايا، والأحداث، والظواهر التي تشد انتباه ومشاعر الجمهور نحو موضوع القصة.

٤ – نغمة الصوت الخاصة: حيث يتم من خلالها إسقاط الطابع الشخصي على القصة ؛ بغرض مساعدة الجمهور، سواء أكان مستمعاً، أم مشاهداً، أم مستمعاً ومشاهداً في آن واحد، على فهم أحداث ومحتوى القصة.

٥ – قوة الموسيقى التصويرية : الموسيقى أو أي أصوات أخرى تدعم محور القصة، والتكلفة الاقتصادية المناسبة؛ وذلك من خلال الاستخدام الفعال للمعلومات والصور والرسوم والمشاهد المتطلبة فقط لمحتوى القصة، ودون تحميل أية مشاهد للقصة بمعلومات وتفاصيل فوق المعدل المطلوب.

٦ – السرعة : وذلك بعرض تسلسل الأحداث في القصة بمعدل سرعة، أو بطء، يتناسب مع طبيعة كل مشهد من مشاهد القصة.

بناء القصة الإلكترونية :

بعد الاطلاع على بعض الأدبيات، والدراسات التي تناولت رواية القصص الإلكترونية مثل: (محمد موسى، ووفاء سلامة،٢٠٠٤)، (ميسون صالح، ٢٠٠٨)، (نادر شيمي، ٢٠٠٩)، (حسين عبدالباسط، ٢٠٠٩)، "وفرازل" (Frazel,2011) و(أحمد نوبي وآخرون، ٢٠١٣) يمكن إيجاز مراحل بناء القصة الإلكترونية في الآتي:

(١) مرحلة الإعداد (Preparation Stage) :

مرحلة البداية والتي يجب أن يوضع في الاعتبار أن ما يخطط له فيها سيكون له مردوده على المشروع ككل، بل سيمتد مردوده إلى الأثر التعليمي برمته، وخلال هذه المرحلة يقوم التلاميذ بالعمل تشاركياً، وبإشراف وتوجيه معلمهم على المهام التالية :

- **رسم خريطة مفاهيم، أو خريطة عقلية للقصة الإلكترونية.**

- تحديد وتوقع الزمن المطلوب لها.
- تطوير الحبكة الدرامية للقصة (البداية – العقدة – النهاية – القيم المستفادة...).
- كتابة السيناريو للنص، وتوثيقه بالأشكال والصور المعبرة عن أحداث القصة الإلكترونية.
- تقصي الويب عن برمجيات مناسبة لإعداد القصة، ومساعدة المعلم باعتباره خبيراً.
- إتاحة استخدام التلاميذ للقصص المكتوبة، والمتوفرة بالإنترنت، وكتب التربية الأخلاقية.

(٢) مرحلة الإنتاج (Production Stage) :

عند توافر المصادر والحبكة الدرامية للقصة والبرمجيات المطلوبة تبدأ عمليات الإنتاج تتحرك، وتنطوي هذه المرحلة على المهام التالية:

- اختيار البرمجة المناسبة للفئة التي تقوم بتطوير القصة الإلكترونية.
- اختيار الكائنات (Learning Objects) البصرية والسمعية، أو عرض الشرائح.
- تحريك المؤثرات الانتقالية على الصور والشرائح.
- توظيف المؤثرات الصوتية والموسيقى بالطريقة المناسبة.
- تقمص المعلم دور المشرف والميسر للتلاميذ.
- تصدير المشروع على أقراص (CD – DVD).

(٣) مرحلة العرض (Presentation Stage) :

تقوم كل مجموعة من التلاميذ المشاركين هنا بعرض القصة الرقمية على الفصل، وتنطوي هذه المرحلة على التالي:

- توافر مكبرات الصوت المناسبة للعرض، وبرامج تشغيل الفيديو الداعمة.
- تشجيع المعلم لتلاميذ الفصل على إبداء آرائهم بكل مصداقية للقصة المعروضة.
- حث كل مجموعة على التأمل الذاتي (Self Reflection) في إنتاجهم المعروض أمام تلاميذ الفصل.
- التصفيق ومدى الإعجاب بالقصة من قبل الفصل، عامل جوهري بهذه المرحلة.

(٤) مرحلة التقويم (Evaluating Stage)

تعد هذه المرحلة مرحلة مراجعة تقويمية، وتأكيد على مشروع القصة الإلكترونية، وهي تنطوي على التالي:

- معيار الصوت ، ومدى وضوحه ، وتألق الراوي.

- الحبكة الدرامية ، وتطورها ، وتوافر عناصرها.
- المؤثرات الانتقالية للصور والشرائح.
- البناء الهرمي للقصة.
- إمكانية عودة المشروع إلى مرحلة الإنتاج ؛ لتفادي بعض الأخطاء أو تعديل المستوى.

(٥) مرحلة المشاركة (Collaborative Stage) :

وهي المرحلة النهائية التي تتمثل في المشاركة العالمية لمشروع القصة الإلكترونية، حيث يتم تصدير القصة الإلكترونية على الشبكة الدولية للإنترنت عبر المواقع المخصصة لهذه الأغراض التي منها:

- اليوتيوب YouTube .
- البرزنتيشنتيوب Presentation Tube .

القصة الإلكترونية وأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية :

بتقصي أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية، وجد أن ثمة دوراً جوهرياً للقصص الإلكترونية في تحقيق بعض أهداف تدريس هذه المناهج في مراحل التعليم المختلفة، وهي:

١ – توظيف وسائط تكنولوجيا المعلومات في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها:

يذكر ديم (Deim,2002,192) أن استخدام التكنولوجيا في تدريس الدراسات الاجتماعية من الأهداف الرئيسة؛ وذلك لمساعدة المتعلم بالمرور بخبرات عن العالم الحقيقي الذي يعيش فيه وإدراك بعض المفاهيم المعقدة، وكيفية معالجتها.

ويؤكد (منصورعبد المنعم ٢٠٠٥، ٦٢) على هدف توظيف وسائط تكنولوجيا المعلومات في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها؛ حيث إنها تزيد من التحصيل الأكاديمي للمعلومات والمفاهيم والمهارات، وتساعد الطلاب والمعلمين على التكيف مع طبيعة الحياة في المجتمع العالمي الجديد والتوافق مع تضخم المعرفة الإنسانية في شتى فروع الحياة.

٢ – تكوين الاتجاهات والقيم المرغوب فيها : يهدف تعلم الدراسات الاجتماعية ضمن ما يهدف إلى اكتساب المعلمين القيم، والاتجاهات، وأنماط السلوك المرغوب فيها؛ وذلك نظراً للصلة الوثيقة بين هذه المكونات الوجدانية وطبيعة الدراسات الاجتماعية، التي تتناول بالدراسة المكان والإنسان والزمان، والتفاعلات القائمة بينهم (كرامى بدوى ، علام على، ٢٠١٢، ١٦٦).

٣ – تشجيع روح التعاون والعمل الجماعي: ولعل من أهداف الدراسات الاجتماعية المهمة بحكم طبيعتها المتمحورة حول الإنسان والجماعة التي ينتمي إليها، والبيئة التي تشملهم إلى تنمية العمل التعاوني، وإثراء روح المشاركة الجماعية بين المتعلمين، وهذا ما أكدت عليه دراسة (أحمد جابر، ومصطفى زايد، ١٩٩٤)، ودراسة (خالد عمران،٢٠١٢).

٤ – اكتساب المعلومات والمعارف التاريخية والجغرافية: تهتم الدراسات الاجتماعية بأن يبحث المتعلم بنفسه عن المعلومات التي تتعلق بالبيئة التي يعيش فيها، ووطنه وعالمه، وذلك من خلال تهيئة مواقف تعليمية غنية وثرية يمكن من خلالها استثارة نشاط المتعلم ودافعيته، بحيث يشارك فيها المتعلم مشاركة تامة؛ مما يسهم في شعوره بلذة ومتعة التعلم، ومن ثم في إقباله على المادة، وحبه لها (محمود جابر، ١٤٦،٢٠٠٣).

٥ – إثارة اهتمام التلاميذ وميولهم نحو دراسة الدراسات الاجتماعية: إثارة اهتمام المتعلم وتنمية ميوله نحو دراسة الدراسات الاجتماعية من الأهداف المنشودة، وقد لا يتأتى ذلك من خلال التركيز على محتوى مادة الدراسات الاجتماعية فقط، بل لا بد من تقديم المحتوى بأسلوب يتسم بالإثارة والتشويق، والاستحواذ على انتباه المتعلم.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال القصة عامة ، والإلكترونية منها خاصة، فهي توفر فرصاً للاستيعاب والفهم، فعندما يحسن التلميذ الاستماع للقصة تستميل عواطفه، ويتطور كيانه عقلاً وخلقاً بما تحمل هذه القصة الإلكترونية من معلومات ومعارف وقيم سلوكية مرغوبة، الأمر الذي ينطوي على ميلهم ميلاً شديداً لدراسة المادة بأسلوب القصص، وهذا ما أكدت عليه دراسة "أحمد جابر" (١٩٨٧)، ودراسة "خالدعبد اللطيف عمران" (٢٠٠٨).

من العرض السابق يتضح أن القصص الإلكترونية تقنية واعدة في تدريس المواد الدراسية عامة، والدراسات الاجتماعية بخاصة؛ لما تنطوي عليه من عناصر تشويق وجذب المتعلمين لموضوع التعلم، بالإضافة إلى إثارتها للجوانب الاجتماعية في تعلم المادة الدراسية.

دور المعلم في القصة الإلكترونية :

رغم أن القيم التعليمية التقليدية والمهارات الاجتماعية تترك لولي الأمر، لكن يبدو أن الحاجة لتعلمها في المدرسة يتزايد باستمرار، وليس من المنطقي توقع اكتساب الطلاب لجميع القيم السلوكية الجيدة من القصص، ولكن يجب على المعلم اختيار تلك القصص التي تحاكي الاحتياجات السلوكية للفصل، كما أن تعلمها لن يحدث بصورة فورية، إنما يمكن التدرج

والاستمرارية لها. كما يتطلب تحديد المهارة التي يحتاجها الطلبة، وبناء عليها، يتم اختيار الشخصية والقصة الإلكترونية لتقديم هذه المهارة. فعلى سبيل المثال، إذا لاحظ المعلم أن الطلاب يفتقرون إلى احترام بعضهم البعض، يقوم باختيار قصص تعلم الاحترام وكيفية تقمص الأدوار؛ ليكتسبوا العدالة ومراعاة الآخرين. أيضا عند تقديم شخصية القصة الإلكترونية، تتم مناقشة رسالة ومضمون القصة الإلكترونية لترسيخها وتعلمها، حيث إن تقديم مهارة معينه والتركيز عليها يزيد من وعي الطلبة لهذه المهارة. (France, et al 2011 , 74).

ويتم استرجاع المهارات التي تم تعلمها من وقت لآخر، مع إضافة المهارات السلوكية والاجتماعية الجديدة، فمثلا عندما ينعت الطالب الأول طالباً آخر بمسمى غير لائق، يطلب من الطالب المتضرر أن يشرح شعوره وماذا يجب على الطالب الأول أن يفعل من وجهة نظره ثم نسأل الطالب الأول أن يستجيب في كيفية تلبية طلبات الطالب المتضرر. أيضا يجب تقديم قصص جديدة لرفع قدراتهم على التعايش مع الآخرين، وأخذ المسؤولية، وتقديم الأفضل في المدرسة. .(Dupain, et al 2005 , 28)

ويرى الباحث مما سبق أن القصص الإلكترونية تمثل خبرات وتجارب، ومشاعر وأحداث الإنسان التي مرّ بها في حياته. وإلقاؤها طريقه لإيصال الأفكار، وتقاسم الخبرات الشخصية وتكوين المعرفة للمجتمع. كما أن القصص تستخدم للتوافق بين رسالة وقيم المؤسسات واحتياجات الطلاب، فهي تقلل مقاومة التغيير، ويستفاد منها في جمع التبرعات، أو التوظيف، أو التحفيز أو بناء الثقة وخلق الأتباع. إن العقل معالج فعّال للقصص الحقيقية والخيالية. وتعتبر القصص التي تشتمل على الصور أدوات تعليمية ممتازة. أما طريقة الاستفادة من القصة الإلكترونية فتكون بمراجعة القصة الإلكترونية بدقة؛ لتحديد الهدف من القراءة، ثم توجيه الانتباه إلى الهدف الرئيسي في القصة الإلكترونية، وتشجيع التفكير الناقد، ومناقشة القصة الإلكترونية؛ لترسيخ المضمون الرئيسي. ولكي نطور الشخصية باستخدام القصة الإلكترونية فيجب خلق عادات تقوي من أواصر العائلة، من خلال القراءة وتقاسم قصص وخبرات العائلة، واستخدام القصص للتهدئة ونبذ المخاوف. وهناك دور رئيسي للقصة التراثية يتمثل في قدرتها على التأثير والتزويد بخبرات وتجارب وثقافات تمس وجدان الفرد، وتمنحه الإحساس بالانتماء للجماعة والانسجام معها. أما دورها في تطوير القيم والسلوك، فهو واضح من استخدام القرآن الكريم للقصص في سوره، والذي سرد المواعظ والمثل العليا في التعامل

الإنساني من خلال قصص الأنبياء. ولقد تطور أسلوب تعلم القيم حديثاً، وأصبح ينادى بتطبيقه من خلال المناهج المدرسية وأن يصبح من صلبها. ومن الأهمية بمكان أن يستبدل ولي الأمر أسلوب القوانين والمكافآت والعقاب لإجبار الطالب على تطبيق السلوك الجيد والتصرفات الحسنة بالأسلوب القصصي، وينصح أن يبدأ بتهيئة البيئة لإلقاء القصة الإلكترونية، ثم يتأكد من الترتيب المنطقي للأحداث، وبعدها تقديم أبطال وشخصيات القصة الإلكترونية في صورة واضحة، مع وضع نهاية مناسبة للقصة. وللمعلم دور في هذا الجانب ويوصى عند استخدام هذا الأسلوب بأن يبدأ بوتيرة وجرعات صغيرة في إدخال القيم، ثم يقدم الشخصية والرسالة، ويضع التوقعات المطلوبة، ومن ثم يسترجع المهارات لترسيخها، وأخيراً يشارك الوالدين لضمان الاستفادة من هذه القيم والسلوك الحميد.

وظائف القصة في حجرة الدراسة :

يمكن إيجاز وظائف القصة في حجرة الدراسة في النقاط الآتية : (Green,2004,2):

- استثارة اهتمام التلميذ، فرواية القصة لقضية معينة دون تقديم الحل فوراً يثير دافعية تلاميذ الفصل للتفكير لحل المشكلة، والمشاركة في الاكتشاف، والتوحد مع أبطال القصة، مما يساعدهم على ربط مادة المقرر بحياتهم، وذلك يؤدي إلى زيادة التفكير حول المادة، وقدرة أكبر على تطبيق المعرفة الجديدة.
- تقديم بيئة لتذكر المادة الدراسية، فالترابط المنطقي هو السمة المميزة للقصة الجيدة، فإذا كان من الصعب تذكر قائمة التعاريف والمفاهيم المنعزلة، فإن استدعاء تتابع أحداث القصة يسهل من تذكرها.
- المساعدة في ابتكار صور عقلية جيدة ، حيث تقدم القصة ترابطات طبيعية بين الأحداث والمفاهيم.
- تقديم شكل مألوف للمعلومات المشتركة .
- تحسين قيم فرع من فروع المعرفة ، وربط التلاميذ الحاليين بمعتقدات المجتمع .

القصة الإلكترونية كإحدى استراتيجيات التدريس :

تعتبر استراتيجية القصة الإلكترونية التعليمية إحدى الاستراتيجيات التعليمية، ذات الأهمية الكبيرة في مخاطبة وجدان الطالب وعقله معاً. كما أن الرواية القصصية تُحدث تنوعاً معرفياً لدى الطلبة من خلال الأفكار والحوادث، وما يتخللها من عمليات عقلية لدى الطلبة

في الربط والتحليل والتفسير والتقويم، وغيرها من العمليات العقلية التي قد تحدثها تلك الاستراتيجية. (Wyatt, 2008 ,32).

ولقد قدمت الدراسات تصورات عن استخدام القصة الإلكترونية كإحدى استراتيجيات التدريس، وكأسلوب جديد في التدريس بالنسبة للعديد من معلمي الدراسات الاجتماعية؛ حيث تم إعداد دراسات بمثابة مادة للتدريب على كيفية تحويل الدرس إلى قصة تربوية. فكان بناء القصة الإلكترونية التربوية بطريقة عملية على عدة مراحل دائرية الشكل في البناء القصصي التربوي للدرس، ومنها مرحلة الإعداد، وفيها يتم تحديد الأهداف والأسلوب والاستراتيجيات التي ستتبع في التنفيذ، وكذلك المشاركين في عملية البناء. أما المرحلة الثانية، فعملية التنفيذ، وفيها تتم عملية السرد القصصي عبر خطوات فكرية وعلمية واضحة؛ من أجل التوصيل والتوصل إلى القيم المستهدفة بطريقة ذاتية وتوجيهية معاً. وتتخلل عملية التنفيذ تقييم ثنائي تمنح كل من المعلم والطالب تغذية راجعة مستمرة في نهاية كل خطوة من تلك الخطوات. والمرحلة الثالثة هي عملية التقويم لمدى تحقيق وتحقق الأهداف والغايات المستهدفة من عملية البناء. أما المرحلة الرابعة، فتتمثل في تطوير عملية التخطيط ومراحل التنفيذ لما سبق من خطوات، وكذلك إيجاد مُخطط جديد وتجديدي لمنهجية عملية بناء القصة الإلكترونية التربوية. (Terry, 2012 , 74)

وقد وضعت الدراسات شروطاً لعملية بناء القصة الإلكترونية:

- مناسبتها للنضج العقلي والمستوى العمري للطلبة.
- مناسبة القصة الإلكترونية لموضوع الدرس المُستهدف.
- أن تتناسب أفكارها مع تحقيق أهداف وغايات الدرس.
- التشويق والمتعة لكل من المعلم والطالب.
- تقديمها بأسلوب شيق ؛ لجذب انتباه الطلبة ومركزية اهتمامهم.

وقد توصلت الدراسات إلى أن الأسلوب القصصي يعمل على تسهيل عملية نقل المعلومات التي يُراد إيصالها والتوصل إليها، وكذلك المحتوى الدراسي إلى المتلقي أو الدارس بيسر. كما يزيد هذا الأسلوب من مشاركة الطلبة الإيجابية، ويساعد هذا الأسلوب على توظيف الحواس لدى الطلبة وعلى وجه الخصوص (السمع ، والبصر ، والحركات لعضلات الوجه) خلال عملية السرد، بالتالي يسهل مفهوم التعليم والتعلم معاً وإيجاد ثوابت بين ما سمعه وما سيكتسبه،

ومن ثم بقاء أثر التعليم عن طريق المعلم، ويعمل على تحسين قدرات ومهارات الطلبة، ومن ثم زيادة استيعابهم للمعلومات والاتجاهات المراد اكتسابها، وهو عملية مشوقة وجذابة تبقي أثر التعلم، وتتيح فرصة كبيرة لإبداع الطلبة، وزيادة مساحة خيالهم في التحليل والتفسير لوقائع السرد القصصي، ويحد من الملل الذي يصيب التلاميذ إذا ما تعارضت أنماط تعلمهم مع نمط المعلم في التدريس. (Vinogradova, et al 2011 , 52).

المحور الثاني : التفكير الناقد :

التفكير الناقد :

يدعو الله – سبحانه وتعالى – بني البشر في أكثر من موضع من كتابه الكريم إلى التفكير محفزاً إياهم على التفكير في خلق السماوات والأرض، وعلى استلهام آياته والاستفادة مما فيه من عظات وعبر، ومن قصص الغابرين على مر العصور، ولذلك كان التفكير عملية يومية مصاحبة للإنسان بشكل عام، واعتبره أحد المفكرين العرب "فريضة إسلامية" الأستاذ عباس محمود العقاد في كتابه: "التفكير فريضة إسلامية" .

ولهذه الأسباب السابقة وغيرها يرى الباحثون أن من أهم الأهداف في أي نظام تعليمي هو تنمية عملية التفكير عموماً، ومهارات التفكير الناقد بصورة خاصة (ستيفن بروكفيلد، ١٩٩٣).

ويرى هالبرن (Halporn, 1996) أن النظرة التقدمية للتربية لا بد أن تبنى على أساسين هما: معرفة كيف نتعلم، ومعرفة كيف نفكر بوضوح، وذلك في ظل التدفق السريع للمعلومات وحيث تكون المشكلة فيما يمكن أن نفعله بالقدر الهائل من المعطيات الذي تقدمه هذه المعلومات والتي لا بد أن تنقى وتفسر وتصنف وتدرس وتطبق، وبالتالي فإذا لم نفكر بشكل ناقد، سيتعذر الحصول على كل الأجوبة من هذه المعطيات، أو معرفة ماذا تعني، ولماذا وجدت.

حاول العديد من الباحثين تقديم تعريف واضح للتفكير الناقد، إلا أنه يعد من المفاهيم الغامضة نسبياً التي تتردد دائماً، بحيث يصعب تعريفها بشكل محدد، فهناك تباين بين علماء النفس في تحديد التفكير الناقد؛ نظراً إلى اختلاف أطرهم الفلسفية، والنظرية، والثقافية في النظر إلى التفكير الناقد.

هناك العديد من التعريفات للتفكير الناقد، وردت في الأدب النفسي والتربوي، منها: تعريف (مريم محمد إسماعيل، ٢٠٠٩، ٧٧) التفكير الناقد على أنه: "عملية تقويمية تؤدي إلى الوصول إلى نتائج صحيحة أو أحكام متميزة، ولكي يتحقق ذلك ينبغي استخدام الأساليب المنطقية، والبعد عن التأثر بالنواحي الذاتية.

كما تعرفه (دعاء أحمد جروان، ٢٠٠٦، ٤٢) أنه عملية تبنى قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الواقع الملاحظ، والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي، بعيد عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع، أو تجنبها الدقة، أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية.

ويشير (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣) إلى أن التفكير الناقد عملية تفكير مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكر أو أكثر للتحقيق والتقصي بجمع الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد، ومن ثم إصدار الحكم بقبولها من عدمه اعتماداً على مبادئ أو قيم معينة.

وعرفه (واطسون جلاسر) بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند عليها، ويتضمن من ثم القدرة على الاستنباط والتفسير وتقويم الحجج، والتعرف على الافتراضات، والقدرة على تقويم الاستنتاجات (هند الحمورى، ومحمود الوهر، ١٩٩٧، ١٤٦).

ويعرفه (داود عبدالملك، وإلطاف أحمد محمد، ٢٠١٢) بأنه أحد أنماط التفكير، يستخدمه المتعلم بغرض التمييز بين المفاهيم السليمة والأخرى الخاطئة باستخدام خمس مهارات: الافتراضات – التفسير – تقويم المناقشات – الاستنباط – الاستنتاج.

من خلال التعريفات السابقة يمكن تحديد معالم التفكير الناقد من خلال نقاط الاتفاق بين التعريفات السابقة كما يلي:

- يهدف التفكير الناقد إلى تبني قرارات، وإصدار أحكام معينة، أو حل لمشكلة في موقف ما.
- يرتكز على استخدام عدد من المهارات بشكل منفرد، أو مجتمعة معاً.
- تقييم واختبار الأدلة ومصادر المعلومات، والاحتمالات والبدائل بموضوعية ودقة كبيرة ودون تحيز على ضوء معايير معينة.
- الاعتماد على النشاط العقلي والمنطقي في تميز الأداء، والحقائق والمعلومات والادعاءات وربط المقدمات بالنتائج.

يعد الابتكار في وقتنا الحاضر من الأدوات المهمة ، التي تؤخذ في الاعتبار عند رسم السياسات والخطط المختلفة للتنمية، ولاشك أن للابتكار مجالاته وطرقه ومناهجه. والتفكير الناقد هو القدرة على تقييم الأفكار، وتقديم ما يستحق منها الأخذ به، والكشف عن مواطن القوه والضعف فيها، واقتراح طرائق لتحسينها. والتفكير الناقد هو القدرة العقلية التي يتمكن الفرد بموجبها من القيام بعمليات الفحص الدقيق للوقائع والأفكار والحلول والمواقف؛ مما يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف ومن ثم القدرة على الحكم وفق معايير محددة وممنهجة. (Jackson, 2015,74).

وللتفكير الناقد مجموعة من المهارات الأساسية، التي ينبغي أن يتقيد بها الفرد، من أجل الخروج بتفكير ناقد يدعم عملية الابتكار والإنتاج، ويسهل الفكرة ويدعمها إلى أرض الواقع. ومن جملة المهارات القدرة على تقييم صحة المعلومات ومصداقية المصدر والتمييز بين الحقائق والآراء هذه والتعرف على الافتراضات المسبقة والاستدلال، بالإضافة إلى القدرة على تقييم الأدلة، وتحديد درجة قوة البرهان المنطقية، وتحديد الادعاءات والحجج وغيرها من المهارات. والتفكير الناقد هو روح الابتكار، ولكن هذه الروح ستموت إذا لم يكن لديها القدرة على التفكير الناقد والبحث العلمي. حيث يعتبر التفكير الناقد شكلاً من الأشكال التي تدفع إلى الإبداع والابتكار، بحيث لو وجد نقد لفكرة ما أو منتج معين سوف يدفعنا نحو السعي إلى تجويده، وتحسينه، وإضافة التعديلات والتحسينات إليه وكل هذا يأتي بفضل التفكير الناقد له، ولولا النقد لبقي على حالته، ولما تغير نحو الأفضل؛ لذا فإن هناك ضرورة لا غنى عنها، وعلاقة وثيقة بين التفكير الناقد والابتكار. (Hughes, 2015 ,31).

ويرى الباحث أن التفكير الناقد يعتبر روح الابتكار، والأداة المساعدة في التطوير وتحويل الأفكار إلى منتج أو خدمات، بحيث ينمي التفكير الناقد لدى الطالب على أن يمكنه، ويجعله قادراً على فحص المعلومات وتقييمها، والحكم على صحتها، والتساؤل حول المعلومات وتفسيرها مدعوماً بالبحث عن أدله لدعم أو رد المعلومات، كما يمكنهم أيضاً من التعامل مع وسائل الإعلام بطريقة موضوعية، وينمي مهارات المشاهدة الواعية لديهم، بالإضافة إلى تطوير محكمات لتقييم سلوك الآخرين وتوضيح القيم والمعايير.

المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد :

تعتمد عملية التفكير الناقد على مكونات خمسة إذا افتقدت إحداها، لا تتم العملية بالمرة، إذا بكل منها صلة وثيقة ببقية المكونات وهذه المكونات هي:

١ – القاعدة المعرفية Knowledge Base: وهي تعني كل ما لدى الفرد من معلومات ومعتقدات وقيم ومسلمات، يعرفها الفرد، ويعتقد بصحتها، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

٢ – الأحداث الخارجية External Event : وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض وتتوقف كفاءتها كمثيرات للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.

٣ – النظريات الشخصية Personal Theory: وهي الصيغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية، بحيث تكون طابعاً مميزاً له، ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير للأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

٤ – الشعور بالتناقض أو التباعد Discrepancy: ويبدأ من نظرة قلقة، ثم ينتهي بالبحث من مصادر المعرفة، وإدراك ذلك التناقض يستثار بالعوامل الدافعة، ويتحدد بالنظرة الشخصية ويعتبر متغيراً وسيطاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير.

٥ – حل التناقض Resolving The Discrepancy : وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة.

وهكذا فهي هي الأسس في بنية التفكير الناقد (عزيزة السيد، ١٩٩٥، ٥٤ – ٥٧).

أهمية التفكير الناقد :

هناك إجماع بين علماء النفس على ضرورة تنمية القدرة على التفكير الناقد، ويرجع هذا إلى أن التفكير الناقد يتضمن تعلم كيف تسأل ومتى؟ وما الأسئلة التي تطرح؟ وكيف تعلل ومتى؟ وما طرق التعليل التي تستخدما؟ وهذه القدرة تبقى نافة في إنتاج المعلومات من أي نوع، كما تمكننا من اكتساب المعرفة وتحليلها وتقويمها، بغض النظر عن الزمان أو المكان

أو أنواع المعرفة القبلية اللزمة، فالتفكير الناقد ليس خياراً تربوياً، وإنما هو ضرورة تربوية لا غنى عنها.

إن تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه. ذلك أن التعليم في أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان للمحتوى، وإلى ربط عناصره بعضها ببعض.

إنه يمكّن الطلاب من مواجهة متطلبات المستقبل التي لن تكون في اكتساب كم هائل من الحقائق التي ينبغي تعلمها، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها.

كما أن تنمية التفكير الناقد تؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره، وتحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات؛ للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر أو استكشاف.

ومن الطبيعي أن يتعلم الفرد مهارات التفكير الناقد؛ ليكون قادراً على اتخاذ القرارات الصائبة، وحل المشكلات المستعصية في حياته؛ وليحمي ذاته ومصالحه. ولقد كان وما زال تحسين التفكير هدفاً سامياً للتعليم منذ أيام أرسطو، وفي عصرنا هذا حيث يتفجر كم هائل من المعلومات وأصبح من المحال أن يلم الفرد بالمعرفة كاملة، ولكن يمكن تعليم الطلاب مهارات التفكير الناقد وذلك بتزويدهم بأساليب الحصول على المعرفة والمعلومات، وكذلك بمهارات فحص هذه المعلومات وتقويمها والحكم على صحتها.

مهارات التفكير الناقد :

ويشمل التفكير الناقد مجموعة من المهارات سوف نعرضها فيما يلي:

أولا: مهارة المقارنة

إن عملية المقارنة تتطلب التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر، عن طريق فحص العلاقات بينهما، والبحث عن الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الأخر. وبالمقارنة يستطيع الشخص المتعلم والعادي أن يختار كثيراً من الضروريات الهامة للحياة التي يحتاجها، من ملبس ومأكل ومشرب ومسكن وتعلم وتعليم وغيرها، فالمقارنة تتيح للشخص التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، ومن ثم

تحديد إيجابيات الشيء وسلبياته وأخيراً الاختيار من بين بدائل متعددة. (Halpern, 2014 , 34)

كما أن معرفة التلميذ بموضوع المقارنة وخبراته السابقة تشكل متطلبات أساسية لإجراء المقارنة بصورة متقنة، خاصة إذا كان سؤال المقارنة من النوع المفتوح، غير أن دقة الملاحظة والقدرة على تحليل المعلومات وتنظيمها ومرونة التفكير، لا تقل أهمية في إتقان عملية المقارنة عن الخبرات السابقة، فكل هذه الخطوات – كانت بدايتها– تفكير بسيط، ثم تدرجت إلى نوع مركب من التفكير فيما وراء المدرك – فوق معرفي– لصنع قرار أوحل مشكلة. إن مهارة المقارنة تتضمن مجموعة من العمليات المعرفية، مثل: الدقة، والتميز، وإصدار الحكم على أوجه الشبه والاختلاف التي يعتبرها الخطوة النهائية لمهارة المقارنة، وبين في نفس الوقت أن تعلم مهارة المقارنة يتم في تدرج من البسيط إلى المركب. (Bensley, et al 2014 , 20).

إن المقارنة ليست مهارة تفكير لتنظيم المعلومات فقط، بل مهارة تفكير تلعب دوراً مهماً جداً في توليد وتراكم وتنظيم معارف الإنسان والمجتمع، فمن غير المقارنة يصعب التثبت من معارف سابقة وبالتالي توليد معارف جديدة، ولهذا يتجلى هذا الدور المهم للمقارنة في عمليات البحث العلمي والدراسات التجريبية في مختلف العلوم. (Paul, et al 2011 , 64).

إن مرحلة تفسير البيانات تقوم على تحديد نقاط التشابه ونقاط الاختلاف بين المفهوم المنشود والمفاهيم الأخرى ذات الصلة به، وشرح المفهوم وتوضيحه، والتوصل للاستدلالات المحتملة لتطوير مبادئ وتصميمات، ولهذا يشتمل على عدد من الاستراتيجيات أو الأسئلة، وكذلك على عمليات تفكير داخلية خفية مثل : التمييز، والمقارنة، وربط المعلومات، وتحديد علاقات السبب والنتيجة، والاستقراء، والاستنتاج، وإيجاد المعاني المتضمنة. (Pang, et al 2014 ,84).

وفى معجم المصطلحات التربوية والنفسية تعرف المقارنة بأنها إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، ويقصد بها تعرف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينها، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدها ومفقود في الأخر، وقد تكون المقارنة مفتوحة أو مغلقة محددة، وفى كل

الحالات تمثل المقارنة عملية تلخيص مركز لوضوح المقارنة، إما عن طريق الملاحظة المباشرة لأشياء ملموسة أو بصورة تأملية لأشياء مجردة، أو عن طريق التجريب. وتعرف أيضاً بأنها إحدى مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطور المعرفة، وتعرف بأنها تعنى تحديد أوجه الشبة والاختلاف بين المعلومات. (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٥ ، ٦٣).

أهمية مهارة المقارنة التربوية :

إن كون المقارنة أحد أبرز مهارات التفكير الأساسية، لذا تستعمل في كثير من جوانب الحياة وبشكل يومي، فعندما يواجه الفرد شيئاً جديداً لم يألفه من قبل، يلجأ بصورة تلقائية لعملية البحث في مخزونه المعرفي عن شيء مألوف سبق أن اختبره، وحتى يفحص إمكانية نقل المعرفة عما هو مألوف إلى ما هو جديد، يلجأ إلى طرح عدد من التساؤلات في مثل هذه الحالات : ما هذا؟ وماذا يشبه؟ بل قد يتوقف نجاحه في التعامل مع المواقف الجديدة على مهارة المقارنة. ويمكن أن تبرز أهمية المقارنة في النقاط التالية (Halpern, et al 2013 , 41) :

١. تقوم المقارنة بمهمة فهم وتفسير البيانات، عن طريق تحديد نقاط الاختلاف والتشابه، والتمييز بين خصائص المفاهيم المعينة، وإيضاح تفاصيل المفهوم، مثل شرح النظم الاقتصادية في العالم؟ ما مقوماتها؟ ما خصائصها؟ وفى النهاية توجه أسئلة خاصة عن النظم الاقتصادية وأخيراً تطرح تساؤلات عن : ما أوجه الشبه والاختلاف بين النظم الاقتصادية في العالم؟
٢. تقوى العلاقة بين المعلم والتلميذ، ليشملها الحب والانتماء والصداقة والصبر، وتدفع المعلم إلى تقديم فرص تدريسية متنوعة تسهم في إظهار قدرات تلاميذه، وتساعد على استنتاج الحقائق العلمية دون أخذها كمسلمات.
٣. لعملية المقارنة الأثر البالغ في حياة الأفراد والمجتمع في اتخاذ خطوات تطبيقية في حياتهم اليومية، بناء على تحديد الخيارات المناسبة تجاه الأحداث اليومية، وذلك لما توفره من القدرة على التعرف على الأشياء المتشابهة والمختلفة، وبالتالي القدرة على تكوين علاقات وروابط عملية فيما بينها؛ مما ينعكس على عملية التقييم النهائي في اتخاذ القرار المناسب حسب المعلومات المتوافرة.

٤. عملية المقارنة تتيح للفرد والمجتمع الاختيار من بين بدائل متعددة، قبل الوصول إلى النتيجة النهائية للاختيار أو لاتخاذ القرار، ومن الشواهد على ذلك ضعف أبنائنا الطلاب في اتخاذ القرار السليم من أجل تحديد مستقبلهم الوظيفي أو التعليمي؛ وذلك لوجود خلل في البنية التعليمية المهارية لديهم، والتي كان من المفترض أن تعزز هذه الجوانب في حياتهم التعليمية والمهنية ناهيك عن حالة الإحباط والتردد التي تنجم عنها عدم القدرة على اختيار الخيار المناسب له في حياته.

٥. إن عملية المقارنة تتيح للشخص المتعلم الفرصة المواتية للتعرف على المتشابهات والمختلفات وأيضاً الإيجابيات والسلبيات؛ وبالتالي الوصول إلى حل المشكلة أو الموضوع المطروح والذي قد يحتاج الوصول إليه إلى اتخاذ قرار مناسب حياله.

٦. إن عملية المقارنة تمنح المتعلم الفرصة المواتية في التدرج في مستويات التفكير الدنيا : التذكر والفهم، والتطبيق- وبالتالي الانطلاق إلى مستويات التفكير العليا : التحليل، والتركيب والتقويم- وبما يتيح لهم ممارسة أنواع من مهارات التفكير المتعددة، بل تعتبر ركيزة أساسية في بناء نمط تفكيري منطلق من البسيط المتدرج إلى المركب المتعمق، ومن ثم الوصول إلى النتيجة النهائية بحل مشكلة أو اتخاذ قرار.

إن العلاقة التفكيرية في إجراء المقارنة لا تتطور بغير التدريب والممارسة على إجراء مقارنات متنوعة ومتفاوتة الصعوبة حتى يصبح البحث عن عناصر عملية المقارنة أمراً تلقائياً ومباشراً، وتشمل هذه العناصر أوجه الشبه والاختلاف بين طرفي المقارنة من حيث : الشكل اللون، الطول والعرض، والاستعمال، والخصائص، والملمس، والوظيفة، والوزن، والحجم، والتكلفة والفصيلة أو الانتماء، ومادة الصنع، والطعم، والرائحة وغيرها. ولكل مهارة عناصر تميزها عن غيرها من المهارات؛ ولذلك فإن من أبرز عناصر المقارنة:

- إيجاد أوجه الشبه والاتفاق.
- إيجاد أوجه الاختلاف والتفاوت.
- تحديد السمات للشيء المفحوص.
- إيجاد الروابط بين جوانب التشابه والاختلاف.
- التصنيف لأوجه الشبه والاختلاف.

- التوصل إلى النتائج والاستنتاجات لصنع قرار أو حل مشكلة. (Wagner, et al 2014 ,96)

ويرى الباحث في ضوء هذا السياق أن المقارنة تعطى للمتعلم الحرية في اختيار السمات المناسبة مع الموضوع الذى هو مثار النقاش، وقد تتفق جميع هذه السمات أو بعضها، أو قد يحتاج المتعلم إلى طرح سمات جديدة من وجهة نظره الشخصية، والتي تعتبر محط اهتمام لديه، مما يشير إلى مدى التفاعل بين المتعلم وهذه المهارة، وبالتالي ينعكس على الأداء الفعال للمتعلم والمعلم في نفس الوقت.

ويرى الباحث أنه عندما نصف الأحداث والظواهر أو نلاحظها، فبلا شك أن فهمنا لها يزداد، لكن عندما نقارنها مع غيرها من الظواهر فإن هذا الفهم يزداد عمقاً لهذه الظواهر أو الأحداث، فالقدرة على المقارنة بين الأشياء تفيد المتعلم في العديد من مواقف الحياة، وفى العادة تقوم المقارنة أحياناً بمقارنة شيء جديد مع شيء معروف لديك؛ وذلك من أجل استطلاع المزيد حول هذا الشيء أو الموقف، فعند وجود شيئين متشابهين إلى درجة كبيرة فلا شك أنك ستقوم بالبحث عن الاختلاف بينهما، وكذلك الحال عندما تجد هذين الشيئين مختلفين تماماً، فسوف تقوم بالبحث عن أوجه التشابه بينهما، وتبذل في سبيل ذلك مجهوداً كبيراً، وبالتالي فالمقارنة، مهما كان نوعها، فإنها تفيد في حياة الفرد، ولكن تحتاج إلى بذل الجهد في الشيء المقصود.

والمقارنة يمكن تقسيمها إلى نوعين رئيسيين هما: (Johnson, et al 2014 , 30) :

- المقارنة المفتوحة: حيث تتم المقارنة بين ظاهرتين بشكل عام، دون التركيز على جانب معين، مثل : المقارنة بين فصل الشتاء والصيف، أو الفلزات واللافلزات، الفقريات واللافقاريات، فالهدف في هذه المقارنة عام وشامل.
- المقارنة الهادفة أو المركزة: بحيث نقارن بين ظاهرتين بما يخدم أغراضنا أو الهدف الذي نسعى إليه، مثل المقارنة بين مدينتين من حيث الأكثر هدوءاً، أو بين كتابين من حيث الأكثر إقناعاً أو بين منتجين من حيث الأحسن جودة. ففي هذه المقارنة يكون الهدف واضحاً ومحدداً.

ثانيا: مهارة التقويم :

تناول العديد من التربويين تعاريف عدة للتقويم، فهو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. ويعرف بأنه مجموعة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقرير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء ورفع الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف. ويعرف بأنه الحكم التقييمي على الأفكار والأشياء والنتائج والأعمال والطرق وغيرها ويمكن أن يبنى التقويم على معايير داخلية أو خارجية. (Sziarto, et al 2014 , 47).

ويرى الباحث من خلال التعريفات السابقة للتقويم أنه أحد أهم عناصر المنهج الستة (الأهداف، والمحتوى، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وطرائق التدريس، والتقويم).

أنواع التقويم :

تقويم المتعلم يأخذ عدة أشكال كالتالي:

١. التقويم المبدئي(القبلي): أي تحديد مستوى الطلاب قبل البدء في تدريس موضوع جديد لهم ويهدف التقويم هنا إلى قياس مدى تمكن الطلاب من المفاهيم والمهارات والمعلومات اللازمة للتعلم الجديد.

٢. التقويم البنائي (التكويني): ويجرى التقويم في هذه المرحلة أثناء نفسها، وذلك من خلال الملاحظة الواعية لنشاط التلميذ التعليمي على اختلاف أنواعه، ومن خلال اختبارات الفترات القصيرة التي يعطيها المعلم بين الحين والأخر أثناء التدريس. ويهدف التقويم في هذه المرحلة إلى متابعة الطلاب في تعليمهم، والتأكد من أنه يسير في اتجاه بلوغ الأهداف المرسومة بشكل مناسب، كما يهدف إلى تقويم الخبرات التعليمية نفسها، وتحديد مدى ملامتها للموقف التعليمي لتحقيق الأهداف المخطط لها.

٣. ويعرف التقويم البنائي أنه تقويم منظم يتم أثناء القيام بعملية التدريس؛ لتعديل مسار هذه العملية أولاً بأول؛ كي يتمكن التلميذ من إتقان المادة الدراسية. (France, et al 2011 ,.30)

علاقة التقويم بالأهداف التربوية :

تعتبر عملية التقويم عملية أساسية في كل نواحي حياتنا، وعلى الأخص فيما يتصل بالتعليم في المدارس والجامعات والمعاهد العلمية المختلفة، وبالنسبة للأهداف التربوية والتعليمية تعتبر عملية التقويم جانباً أساسياً وجزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية. ونحن نقوم بعملية التقويم ليس فقط من أجل التقويم كهدف، بل من أجل تحقيق غايات وأغراض متعددة لارتباطها الوثيق بالعملية التربوية. (مجدى عبد الكريم، ٢٠٠٣ ، ٤١).

ويتفق معظم التربويين أن التقويم الجيد يتسم بخصائص أساسية، تكمن في التالى:

***عملية مستمرة. *عملية إيجابية.**

***عملية تعاونية. *عملية شاملة**

***تحتاج إلى مقدرة فنية. *تميز بين الفروق الفردية.**

ويرى الباحث أن هناك علاقة مترابطة بين مهارة التقويم بالتفكير الناقد تتجلى في النقاط التالية:

١. وسيلة تشخيصية: أي التعرف على مواطن القوة وتعزيزها، وكشف جوانب الضعف وتلافيها.

٢. تقديم التغذية الراجعة للمعلم: وذلك من خلال ما يلمسه المعلم من إجابات الطلاب، والوقوف على مدى نجاحه في عمله، ومعرفة العقبات والمشكلات التي تواجه تلاميذه.

٣. التعرف على الفروق الفردية: فالتقويم يساعد المعلم في التعرف على قدرات الطلاب واستعداداتهم وميولهم وإمكانياتهم، وبالتالي توجيههم تربوياً ومهنياً.

٤. تطوير المناهج : فالتقويم يساهم في تطوير المناهج وذلك من خلال الاستفادة من المشكلات والعقبات التي تواجه الطلاب، ومن خلال المتابعة التقويمية المستمرة أثناء العملية التعليمية ومن خلال نتائج الاختبارات النهائية، يمكن تطوير المناهج في ضوء ذلك.

٥. يستخدم التقويم لتطوير التفكير النقدي، وزيادة التواصل بين أعضاء الصف الدراسي .

٦. يساهم التقويم في زيادة المناقشات الصفية، التي تعمل على إصدار أحكام وحل المشكلات وفق فكر ناقد فعال.

٧. إن التقويم يجعل من الطلاب القدرة على اتخاذ القرار، وهذا بدوره يقود الطلاب إلى استخدام نشاط عقلي ناقد مصحوب بالحوار العلمي.

٨. يعزز التقويم روح الصلة بين المعلم والمتعلم، عن طريق إصدار الأحكام والرأي المصحوب بالفكر الناقد؛ مما يجعل المعلم بأن يستخدم أساليب التعزيز كنوع من المكافآت التشجيعية.

٩. يساهم التقويم في المرونة في التفكير، حيث يمكن الطلاب من القدرة على حل المشكلات.

ثالثا: مهارة التحليل :

يعد مفهوم التحليل، من المفاهيم الغامضة فيهتم فريق من الباحثين بالتحليل بوصفه قدرة معرفية، في حين ينظر فريق ثاني إليه كعملية عقلية متعددة المراحل والخطوات، ويرى فيه فريق ثالث أنه مهارة يمكن اكتسابها بالتعلم والتدريب، وينظر إليه فريق رابع بوصفه أسلوباً مميزاً للشخصية. ويعرف التحليل بأنه سلسلة النشاطات الموجه نحو هدف معين، أو سلسلة التغيرات التي تأخذ شكلا معيناً، ويعرف التحليل بأنه تجزئة الرسالة إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية، بحيث تتضح العلاقات البنائية أو الهرمية فيما بينها. كما تشمل القدرة على تحليل العلاقات ذاتها والعناصر والمبادئ التنظيمية الموجودة في الرسالة. ويعرف التحليل أيضاً بأنه هو قدرة المتعلم على القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات، مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها. فالشخص الذي لديه مقدرة على فك وتركيب آلة معينة نقول إن لديه قدرة ميكانيكية، ومن يستطيع أن يعزف على آلة نقول إن لديه قدرة موسيقية، ومن لديه المقدرة على إجراء تجارب علمية يصحبها اختراع نقول لديه قدرة فكرية علمية. (Paul, et al 2011 ,30)

ويرى الباحث أن هناك اعتماد متبادل بين التحليل والتفكير التركيبي أثناء مواجه أية مشكلة. فإذا كان التحليل يفتت الأشياء أو المواقف إلى أجزاء منفصلة، من خلال معرفة الاختلافات بين المكونات المشكلة لها، فإن هذه التجزئة قد تؤدى إلى فقدنا المعنى الكلى أو الدلالة العامة للموقف محل اهتمامنا، وبالتالي نحتاج إلى إجراء التفكير التركيبي ليضفي معنى على ما تم تجزئته من خلال البحث عما هو مشترك، وتحديد المعنى العام وراء ما هو مجزئ، أي أننا نحتاج عندئذ للتفكير التركيبي. فإذا ركز أحد الطلاب كل تفكيره لتحليل مكونات المخلوط دون إلقاء نظرة كلية على علاقة مكونات المخلوط بعضها ببعض فإنه سوف يفشل

في فصل المكونات عن بعضها، وإذا حلل أحد التلاميذ تجربة تحويل الطاقة الكهربية إلى طاقة حركية، عن طريق فكرة عمل الموتور دون أن يعرف صور الطاقة والعلاقة بينهما، ويستخلص الدلالات العامة، والتوجهات المشتركة بين صور الطاقة وتحويلاتها فلن يصل إلى فهم التجربة والمغزى منها.

وبالتالي فإن كلا النوعين التحليل والتفكير التركيبي يرتبطان أحدهما بالأخر إلى حد كبير ونحتاج إلى ممارستهما معاً بشكل متناغم، إذا كنا نسعى إلى الإحاطة الكاملة بأي موقف أو مشكلة نواجهها وتسمى القدرة على ممارسة التحليل والتركيب معا بالقدرة على التفكير التنسيقي ويعنى التفكير التنسيقي، بهذا المعنى، القدرة على تحليل المهمة أو المشكلة أو الموقف في ظل مراعاة الهدف العام الذي تحلل من أجله المشكلة، ومراعاة ربط التحليل بهذا الهدف بشكل متأن. بمعنى أخر المقدرة على إدراك النسق المتكامل الذي تتحرك في ظله الأجزاء مع التعامل مع هذه الأجزاء وتحليلها دون التغافل عن كون هذه الأجزاء يكمن وراءها معنى كلى، فيمارس التحليل عندئذ في ظل مراعاة المعنى الكلى الأكبر، وعلى هذا يوصف مثلاً المدير الذي يتابع تفاصيل العمل وأداء كل مرؤوسيه لأعمالهم داخل مختلف الأقسام، في ظل مراعاته الأهداف الأساسية للمؤسسة، وبدون أن تأخذه التفاصيل المتصلة بكل قسم بعيداً عن هذه الأهداف، بأنه يفكر على نحو تنسيقي، أي أنه يحلل في ظل وجود هدف مسبق للتحليل وبالتالي فإن عملية التفكير التنسيقي عملية أكثر تعقيداً من التفكير التحليلي، فهي ببساطة عملية تحليل في ظل هدف واضح يوجه عملية التحليل ولا يجعل الموقف يفقد معناه نتيجة التجزئة والتفتيت التي يفرضها التفكير التحليلي. ويبنى التفكير التنسيقي على أساس مسلمة أساسية مؤداها أن كل شيء يعمل في نسق، وأن كل نسق في علاقة ديناميكية مع باقي الأنساق. بمعنى أخر، أن كل شيء يتفاعل مع كل شيء مما حوله، يؤثر فيه ويتأثر به ونحن بصدد كل شيء لا نستطيع أن نتعامل مع أجزاء الموقف بشكل مستقيم، بل يجب أن نتعامل معها بتناغم يجب أن نتعامل مع كل عناصر الموقف ونعرف كيف يتفاعل كل منها مع الأخر. (Halpern, 2014 , 41).

علاقة التحليل بالتفكير الناقد :

يتناول الباحثون التحليل – في بعض السياقات – كمرادف لمفهوم التفكير الناقد، أو على الأقل باعتباره مكوناً من مكونات عملية النقد والتقويم. وهو ما رصده بعض المهتمين منهم

بالمفهوم في الأصل اللغوي لكلمة نقد إلى أن كلمة نقد في اللغة الإنجليزية critical يرتبط جذرها اللغوي بالكلمة اليونانية Keri ، وهى تعنى أن تقطع، وأن تفصل، وأن تأخذ الشيء بعيداً وتعزله، أو بمعنى أدق تحلله، ويرجع الخلط بين التحليل والتفكير الناقد إلى اعتماد الأخير على الأول، وهو ما تبرزه بعض التعريفات المقدمة للتفكير الناقد، والتي تشير إليه بأنه إخضاع الفرد المعلومات للتحليل والفرز والتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى تأكد صدقها وثباتها بغرض التمييز بين الأفكار السليمة وتلك الخاطئة. (Jackson, 2015 , 37).

ويرى الباحث أنه برغم هذا الخلط الذي يتبدى لدى البعض بين المفهومين، فأغلب الباحثين يجدون فروقاً واضحة بين ما نقصده بالتحليل وما نقصده بالنقد. فيسعى التحليل إلى تفتيت الأفكار إلى أجزائها دون إصدار حكم على مدى أفضلية أي جزء على باقي الأجزاء، في حين يهتم التفكير الناقد بإصدار حكم على نوعية الأفكار، بعد المفاضلة بينها، ومحاولة استنتاج ما ليس ظاهراً فيها بما يمكننا من اختيار الأفضل من بينها. وتتفق أغلب تعريفات التفكير الناقد على هذا المعنى الأخير، حيث يُشار إلى هذا النمط من التفكير على أنه يعنى التحديد أو التقييم لفعالية الفكرة فالناقد لابد أن يصدر حكمه على صدق القضايا المطروحة، حيث يتم إصدار الحكم في ظل مجموعات من المحكات، وبذلك نجد أن ما يميز التحليل عن التفكير الناقد هو عملية تقييم الأجزاء التي تم تحليلها والحكم عليها. فعملية التحليل هي جذر مشترك للتفكير الناقد، والتحليل يسبق التفكير الناقد، حيث يقوم الطالب بعملية التحليل في صورة سلسلة من النشاطات الموجه نحو هدف معين. فالتحليل يمثل أهم مرحلة من مراحل عمليات التفكير الناقد، حيث يبدأ التفكير الناقد بالخطوات الآتية:

١. التحليل : حيث تتطلب تحديد عناصر الموضوع محل التفكير الناقد، ونحلله، لوضع قائمة بالعناصر التي يتكون منها، والمكونات الفرعية التي تشكله.
٢. التصنيف، وتطلب تصنيف العناصر المتشابه في مجموعات تمهيداً للبحث عن الحل.
٣. التركيب، وتتطلب اكتشاف الجانب المشترك ووضع عنوان معبر عن مفردات كل مجموعة.

وعلى هذا نجد التحليل يشكل الخطوة الأول من التفكير الناقد، الذي يتضمن تحليل الموقف إلى مكوناته بالبحث عما هو مختلف يتبين هذه المكونات، ثم إصدار تقييم وحكم على

كل جزء من أجزاء الموقف، فالمشكلة ما هي إلا موقف يدركه الفرد على أنه ينطوي على فجوة بين ما هو كائن، وما ينبغي أن يكون.

رابعا: مهارة الملاحظة :

يعرف البعض الملاحظة بأنها المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما معينة من الاستعانة بأساليب البحث من الدراسة التي تتلاءم مع طبيعة هذه الظاهرة، وهذا هو المعنى العام للملاحظة وكذلك يستخدم هذا المصطلح نفسه بمعنى خاص فيطلق على الحقائق المشاهدة التي يقررها الباحث في فرع خاص من فروع المعرفة. ومن هنا يتضح أن الملاحظة التي نقصدها هي الملاحظة العلمية وتختلف عن الملاحظة في:

- أنها تخدم البحث العلمي.
- تسجل تسجيلاً منظماً لبيان العلاقة بينهما وبين ظواهر عامة، فهي ليست ملاحظة للمتعة.
- منظمة وقائية على تصميم لخططها، فهي ليست مجرد ملاحظات عشوائية.
- إنها عرضة للتمحيص لبيان صدقها وصحتها. (Bensley, et al 2014 , 63).

ويرى الباحث أن الملاحظات والتصورات التي يبينها الطفل عن العالم، سواء كان بيئة الصف أو البيئة الحياتية تتم أثناء نموه الذهني، فالتلميذ يربط ملاحظته بتفكيره حول الأشياء فالملاحظة مرتبطة بمفهوم الواقع، وبنمط التفكير الناقد، فالملاحظة تساعد التلميذ على ربط السببية بما يشاهده من مواقف؛ وبالتالي تجعل من هذا التلميذ مصدراً للأحكام وتقييم الآراء، وتوصله إلى أن يكون صاحب نقد ومفكراً ناقداً.

وينصح الباحث في الإكثار من تدريب التلاميذ على مهارة الملاحظة؛ حيث أنها تزيد من عملية التواصل بين تفكير التلميذ ومختلف التصورات التي يكونها الطفل عن العالم الداخلي والخارجي، فالملاحظة تحتوي على عنصر عفوي بحت هو (التأمل). فتأمل يساعد على زيادة إدراك التلميذ لكل ما هو محسوس ومجرد، ويشير الباحث إلى أهمية دور الملاحظة في تنمية وزيادة التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص. ويرى الباحث أن الملاحظة لا تعتبر هدفاً بل هي الوسيلة التي يستعين بها التلميذ للوصول إلى أهداف أساسيه منها:

١. التعرف على مؤشرات التغير في سلوك الطلاب واتجاهاتهم.
٢. التعرف على مؤشرات التغير في البيئة الصفية ككل.

خامسا: مهارة التنبؤ:

يعرف التنبؤ على أنه التخطيط، ووضع الافتراضات حول أحداث المستقبل باستخدام تقنيات خاصة عبر فترات زمنية مختلفة، وبالتالي فهو العملية التي يعتمد عليه المديرون، أو متخذو القرارات في تطوير الافتراضات حول أوضاع المستقبل، والتنبؤ هو بناء تصور لما ستكون عليه الظاهرة في المستقبل، والتنبؤ عبارة عن عملية تقدير وتخمين ذكي ومدروس مبني على الطبيعة الظاهرة، وتطويرها ونموها في وضعها الحالي، ودرجة النمو، واتجاهاته ومداه وقوته بعد أن يتم إخضاع كل ذلك لأدوات القياس المناسبة، والتنبؤ يبنى على الكيفية التي تكون عليها الظاهرة في وضعها الطبيعي، دون أن يؤخذ بعين الاعتبار أي أمور طارئة أو استثنائية قد تأخذ مكانها، ويكون لها فعل وأثر في وقت من الأوقات. فعالم النفس مثلا يستطيع أن يتنبأ بالأداء الحركي عند الطفل على ضوء معرفته وقياسه لدرجة النمو في كل مرحلة زمنية، وعملية التنبؤ تكون احتمالية ونسبية ولا يمكن أن تكون مطلقة وحتمية. وكلما كانت دراسة الظاهرة دقيقة في كافة الجوانب كلما كان التنبؤ إلى حد ما صحيحاً، وهذا يعتمد على استقرار وثبات الشروط والظروف الموضوعية، وعدم تبديلها أو تغيرها، ويرافق عملية التنبؤ الاستعداد المسبق لعملية تغيير قبل حدوثها، مما يجعل عملية التكيف سهلة ومقبولة في وقت لاحق. (Hughes, 2015 , 84).

كما أن التعريف الإجرائي للتنبؤ هو توقع نتائج موقف ما، فالتنبؤات تتم عادة من خلال تقييم الاحتمال الأقوى للناتج على أساس المعلومات السابقة لدى الفرد عن كيفية حدوث مثل هذه الأشياء ومهارات التنبؤ يمكن أن تعد نوعاً خاصاً من مهارة الاستنتاج، كما هو الحال في مهارة الترتيب التي تعد نوعاً خاصاً من مهارة التصنيف.

ويوضح الباحث الخلط أو التداخل بين المواقف في حياتنا اليومية مع الأحداث التي لم تقع بعد، وبين التوقعات للنواتج التاريخية أو القصصية في المناهج المدرسية، فهذه ليست تنبؤات بأحداث المستقبل. فالتلاميذ لا يمكن أن تتحسن مهارتهم في التنبؤ ما لم يحصلوا على تغذية مرتجعة حول دقة تنبؤاتهم، فقد وجد الباحثون أنه عندما يطلب من الطلاب القيام بعمل التنبؤ حول كل فقرة (دون ربطها بالمعلومات في الفقرات الأخرى) ، فإن الفهم يتناقص بوضوح سواء لدى الطلاب المرتفعين أو المنخفضين في التحصيل.

المهارات الفرعية للتنبؤ :

التنبؤ هو تكامل استراتيجيات الفهم، وبذلك فان المهارات الفرعية التي يستخدمها المعلم لإكساب تلاميذه مهارة التنبؤ تتمثل في الآتي:

١. التدريس التبادلي.

٢. قراءة المحتوى.

٣. استراتيجيات القراءة المتنوعة.

وفى هذه المهارات، يجعل المعلم الطلاب يتنبؤا من خلال ربط العناوين الرئيسية بالعناوين الفرعية، أو فحص الأشكال والتوضيحات، أو لاستنتاجات الاستهلالية للفقرات، وهذه الطرق تنشط المعلومات، وتحفز العقل على استخدام نمط التفكير الناقد. فالمعلم يطلب من تلاميذه التأني (شعورياً أو لا شعورياً) لاختبار صدق تنبؤاتهم، والطلاب في سبيل ذلك قد يطرحوا على أنفسهم أسئلة مثل : هي تنبؤ قد يؤدي أم لا؟ ما الذي تعلمته؟ هل هناك ضرورة لتغير ما اعتقدت سابقاً بأنه صواب ؟ مثل هذه الأسئلة هي تكاملية لأنها تربط العناصر أو أجزاء المعلومات الجديدة ببعضها البعض وبما هو مفهوم لديهم من قبل.

(Pang, et al 2014 , 69).

وهذا الإجراء يطبق في التجارب العلمية ويختبر فيه الطلاب الفرض، ويربطوا النتائج بفرضهم الأصلي، وكذلك في تجارب اللغة العربية، فإن الموهوب يتنبأ عندما يضع فروضاً عن طبيعة التجربة وأدواتها وتخمينه لعمل التجربة)، ويتنبأ بإستراتيجية الحل الأفضل، ثم يقوم بعمل التجربة، وبعد ذلك يقارن بين إنجاز التجربة وتخمينه لها. ويرى الباحث أن استخدام مهارة التنبؤ يمكن أن يكون فعالاً في العديد من مواقف التعلم، وعلى المعلمين أن يوفروا التساؤل والنشاطات الأخرى التي تجعل الطلاب يقومون فعلاً بعمل التنبؤات، وذلك لإكساب الطلاب القدرة على التفكير الناقد، ومن المهم ملاحظة أن الطلاب يمكن أن يغيروا من تنبؤاتهم كلما حصلوا على معلومات أكثر عن التجربة العلمية، ولابد أن يعلم التلميذ أن بعض التنبؤات سوف لا تكون صحيحة وان مثل هذه النتيجة لا تعنى أن التلميذ قد فشل أو أخطأ، وعلى المعلم أن يكون نموذجاً للتلاميذ كي يساعدهم على تقبل التنبؤات التي لم تؤيد، وعليه أيضا إعطاء أمثله عن فشل فروض بعض العلماء واتجاهاتهم نحو مثل هذه النتائج، فالعلماء يتوقعون أن العديد من فروضهم سوف تطرح

جانباً لكنهم في الوقت نفسه ينتظرون عادة إلى مثل هذا الفشل على أنه يقدم معلومات جديدة، وفكرا ناقداً مبنى على الحوار البناء بإثبات القيم والحجج، وأن هذا الفشل أحياناً يكون أفضل وأكثر فائدة عما لو كان الفرض قد تؤيد، والمعلم يمكنه مساعدة الطلاب على تعلم التفكير الناقد من خلال مهارة التنبؤ بتحليل الفروض التي لم تتأيد؛ كي يحصلوا على فكر ناقد مصحوب بإصدار الأحكام. (Halpern, et al 2013 , 63).

سادسا: مهارة الاستقراء:

الاستقراء هو الحكم على كلى لوجوده في أكثر من جزيئاته؛ لأن الإنسان والبهائم كذلك، وهو استقراء ناقص لا يفيد اليقين ؛ لجواز وجود جزئي لم يستقرا، ويكون حكمه مخالفاً لما استقراء والاستقراء هو التحقق من صدق معرفة جزئية بالاعتماد على الملاحظة والتجربة الحسية المتكررة. والاستقراء ليس برهاناً إنما صدقاً احتماليا يساعد على التنبؤ بالظواهر والحوادث المستقبلية. والاستقراء نوعان: (Wagner, et al 2014 , 74) :

١. استقراء تام وهو التفكير الذي يشكل وسيلة إلى معرفة وليس غاية.

٢. استقراء حدسي وهو التفكير الذي ينقلنا من الملاحظة والتجربة إلى تكوين الفرض الذي يفسرهما.

والاستقراء وسيلة كبرى من الوسائل التي اعتمد عليها علماء المسلمين فيما توصلوا إليه من معارف، وفيما دونوه من علوم، فالاستقراء هو الوسيلة التي اعتمد عليها علماء اللغة حين استخرجوا القواعد الفقهية العامة، أما الاستقراء لمجرد جمع المعارف، فقد كان وسيلتهم في الحديث الشريف، وفى التاريخ، وتدوين معارف الأولين، وغير ذلك. (Sziarto, et al 2014 , 34).

المهارات الفرعية للاستقراء:

- استقراء تام: وهو الذي يتم فيه استيعاب جميع جزيئات أو أجزاء الشيء الذي هو موضوع البحث، وهذا يفيد اليقين.
- استقراء ناقص: وهو الذي تدرس فيه بعض جزيئات أو أجزاء الشيء موضوع البحث، وتعتبر فيه النماذج المدروسة أساساً تقاس عليه بقية الأجزاء، وبالاستناد إلى ذلك يصدر الباحث حكماً عاماً ظنياً يشمل ما يدرسه؛ ولهذا فهو يفيد الظن. وقد دفع الاستقراء الناقص العلماء إلى البحث في كل مجالات المعرفة؛ لذلك أطلق عليه علماء النهضة

العلمية اسم الاستقراء العلمي، وقسم البعض الاستقراء الناقص إلى قسمين: رياضي وعلمي. (Johnson, et al 2014 , 95).

علاقة الاستقراء بالتفكير الناقد :

يبنى الاستقراء على مبدأين أو فكرتين وهما : مبدأ العلية (السببية) ، وتتلخص في أن لكل معلول علة، فالحكم يثبت في الأصل لعلة كذا، ومبدأ الاطراد في الواقع الحوادث (الترابط) ، وهو يعنى أن الحوادث الطبيعية مطردة، وأن الواحدة منها تنتج نفس المعلول إذا وجدت في ظروف مماثلة. (Bean, 2011 , 34).

ويرى الباحث أنه توجد علاقة إيجابية بين الاستقراء كمهارة، وقدرتها في تنمية التفكير الناقد؛ حيث إن الاستقراء ينصب على ملاحظة الظواهر الجزئية، وإجراء التجارب عليها بغية تحديد سلوكها، والكشف عن القانون العام الذي ترتبط بموجبه هذه الظواهر، فهناك فرق بين الملاحظة والتجربة، فالملاحظة هي أول الأسس التي ينهض بواسطتهما الدليل الاستقرائي فالطلاب عندما ندربهم على مهارة الاستقراء فإنما نرسخ عندهم القدرة على ملاحظة سلسلة من الجزيئات على سلسلة أخرى للوصول للحكم الكلى؛ وبالتالي فالتلميذ من خلال الاستقراء يجمع بين الملاحظة الدقيقة الواعية والاستقصاء والتحري للتمييز بين النتائج، وإثبات ما صح من الفروض ولهذا بني المسلمون الأوائل من خلال الاستقراء أصولاً لنمط من أنماط التفكير، يعرف حديثاً بالتفكير الناقد.

سابعا: مهارة الاستدلال:

الاستدلال لغة هو طلب الدليل، ويطلق في العرف على إقامة الدليل مطلقاً من نص، أو إجماع أو غيرهما، وعلى نوع خاص من الدلالة. وقيل :هو في عرف أهل العلم: تقرير الدليل لإثبات المدلول. وقد عرف بعض الباحثين الاستدلال بأنه: أسلوب في التفكير يقوم على ترتيب النتائج على مقدمات يسلم بها الخصم، إما لوضوحها للعيان، وإما لما سبق من البرهان والاتفاق عليها، وتعتمد صحة الاستدلال على صحة المقدمات، وعلى صحة الربط بين النتائج والمقدمات، أو مبدأ التلازم بين النتيجة والمقدمة، أو وضوح العلاقة بينهما. (إمام البرعي، ٢٠٠٣ ، ٨٤).

ويرى الباحث أن الاستدلال مرهون صحته بمقدمته، بمعنى أن النظرة الصحيحة لما تحويه المقدمات من معلومات لا يكون إلا بترتيبها، وتركيبها، وتحقيق التآلف بينها، وبدون

ذلك لن نتوصل إلى استدلال صحيح، فمثلاً إذا قلنا (قم بمقارنة الفلزات واللافلزات، هذا أمر يجب على التلميذ فعله) ، فهاتان مقدمتان، المعلومات فيهما متآلفة وصحيحة؛ وبالتالي سنتوصل بهاتين المقدمتين إلى نتيجة صحيحة، وهى أن (قارن بين الفلزات واللافلزات)، أما إذا قلنا : (المقارنة بين الفلزات واللافلزات، نهى) فهاتان مقدمتان المعلومات فيهما خاطئة وغير متآلفة؛ وبالتالي ستكون النتيجة لا يوجد مقارنة بين الفلزات واللافلزات وهى طبعاً خاطئة، وغير مقبولة.

علاقة الاستدلال بالتفكير الناقد :

يتفق الباحثون على أن التفكير الناقد هو استخدام قواعد الاستدلال المنطقي، وتجنب الأخطاء الشائعة عن تعليمات في الحكم على الأشياء، وهو أيضاً المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند عليها تقييم الفرد، وبالتالي معرفة طرق الاستدلال المنطقي التي تساعد على تحديد مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقدم المناقشات بطريقة موضوعية. وهناك من الباحثين الذين ربطوا بين التفكير الناقد والقدرة على الاستدلال بتوضيح أصل كلمة **Reason** التي اشتقت من الكلمة اليونانية **Ratio** وتعنى التوازن فالفرد يمكنه أن يفكر تفكيراً ناقد بقدر ما يكون عليه من خبرة، وقدرة على قياس المعلومات، والأفكار، وتقديم المناقشات؛ وذلك وصولاً إلى الأحكام الموزونة، فالفرد عندما يستجيب لهذه المهارة العقلية فهو يتجه إلى الاستدلال إلى جانب الرغبة في التحدي؛ ومن ثم وجود الميل العاطفي نحو الوصول إلى الحقيقة. (منيره الرشيد، ٢٠٠٤، ٩٦).

ويرى بعض الباحثين أيضاً أن الاستدلال جزء من التفكير الناقد، حيث إن الاستدلال في جوهره يعنى بالعلاقة بين المقدمات والنتيجة التي تتبع منها بالضرورة، أو العلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقدم تأييدا لها، في حين أن التفكير الناقد بالإضافة إلى ما سبق يعنى بالحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة ، أو الأدلة المؤدية للفرضية بفحص المفاهيم والألفاظ التي تضمنها هذه المقدمات والأدلة. (جودت أحمد سعادة، ٢٠٠٦ ، ٤٥).

ويرى الباحث أن التفكير الناقد ينطوي ضمناً على الاستدلال ، بما أن مهارات الاستدلال تعد من المهارات الرئيسية المستخدمة في النقد بوجه خاص في عمليات دعم الأدلة الشخصية، والدفاع عنها وإقناع الأخر بها من خلال الاستنباط والاستقراء، إلا أنه من مؤشرات استقلالية الاستدلال هو اهتمامه باستنتاج نتائج جديدة من الملاحظات والمشاهدات متفرقة،

في حين أن التفكير الناقد تقويمي يتضمن مهارات التقويم التي تستهدف فحص الأفكار والآراء والأحكام، وتحديد الافتراضات وراء الأقوال والأفعال، وإصدار أحكام تقويمية إذا اكتملت الأدلة والبراهين لديه.

ثامنا: مهارة الاستنباط:

يعرف الاستنباطات بأنه القدرة التي تبدو في الأداء العقلي الذي يتميز باستنباط الأجزاء من القاعدة، ويعرف أيضا بأنه عملية تفكيرية منظمة تنجم عنها استنتاجات مبنية على مقدمات أو أفكار أو مسلمات، وتكون صحيحة إذا كانت مبنية على فرضيات صحية. (Wright, 2012 , 31).

المهارات الفرعية للاستنباط:

ويمثل الاستنباط بثلاث مهارات فرعية كالأتي:

١. استخدام المنطق.

٢. التحليل.

٣. حل المشكلات المكانية.

علاقة الاستنباط بالتفكير الناقد:

يرى الباحث أن تدريب الطلاب على ممارسة مهارة الاستنباط يؤدى إلى الآتي:

- يزيد من استعداد الطلاب على ممارسة التفكير الناقد.
- يزيد من فاعلية أدوار المعلمين في الموقف الصفي.
- يتيح أمام المعلم الفرصة لممارسة دور أكثر فاعلية وأكثر أهمية من دور العارف الخبير
- يزيد من إقبال الطلاب على التعلم الصفي، والمواقف والخبرات الصفية المختلفة.
- يسهم في إعداد الطلاب للحياة، ويتيح أمامهم فرصة ممارسة الحياة بأقل قدر من الأخطاء. (فراس محمودالسليتي، ٢٠٠٦ ، ٦٣)

رواية القصة الإلكترونية ومهارات التفكير الناقد:

في دراسة لوان تشي وكارولين يانغ ، الغرض منها استكشاف أثر رواية القصة الإلكترونية على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإنجاز (التحصيل) الأكاديمي للطلاب في المدرسة الثانوية العليا (١١٣ طالباً) ، أظهرت النتائج تحسناً كبيراً للطلاب في التفكير

الناقد ، وحل المشكلات ، والتحصيل، وذلك في ظل تطبيق استراتيجية رواية القصة الإلكترونية (Wu, W.& Yang. Y, 2009, 3159- 3166) .

ويتفق إستان كوكي مع نتيجة الدراسة السابقة، حيث يؤكد أن رواية القصة الإلكترونية تساعد على تحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب. (Stan Koki, 1998,2).

ويشير دانيال كريجر إلى إمكانية استخدام رواية القصة الإلكترونية كنقطة انطلاق لأنشطة التفكير الناقد، والتي تركز على الاستماع والتحدث، وهذا من خلال دمج رواية القصة الإلكترونية والتفكير الناقد وأنشطة الاتصال المختلفة في سياق موحد.

ويضيف أن تنمية مهارات التفكير الناقد يتم عن طريق أداء بعض المهام، مثل التفسير والتقييم والاستنتاج وغيرهم، وذلك من خلال ما يسمى بالاستماع النشط، والذي يمكن تحقيقه من خلال تنفيذ المراحل التالية. (Krieger, D,2005):

المرحلة الأولى: قبل الاستماع pre – Listening: وفيها يتم عرض موضوع القصة، وأهم المصطلحات والمفردات التي تتضمنها.

المرحلة الثانية: الاستماع Listening وفيها يقوم المعلم برواية القصة للطلاب، تمهيداً للبدء في التفكير بمحتواها.

المرحلة الثالثة : بعد الاستماع (١) post – Listening : وفيها يبدأ الطلاب في مناقشة المسائل والتساؤلات المعتمدة على التفسير والتقييم والاستنتاج، والمرتبطة بموضوع القصة.

المرحلة الرابعة: بعد الاستماع (٢) post – Listening : وفيها يقوم الطلاب بمجموعة من الأنشطة؛ بغرض تطوير أفكارهم حول هذه القصة.

ويؤكد كريجر على توافر مجموعة متنوعة من الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في تقديم القصة الإلكترونية، منها: القراءة، الاستماع من خلال مُشغل صوتي، المشاهدة من خلال مُشغل مرئي.

وتسعى الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها إلى مساعدة التلاميذ على القيام بأدوارهم فى المجتمع، كمواطنين صالحين قادرين على التفاعل مع المجتمع، والإسهام فى حل مشكلاتة ، وحتى يصبح التلميذ قادراً على حل مشكلات مجتمعه لابد أن تنمو لديه مهارات التفكير الناقد، وهو ما يقع على عاتق مناهج الدراسات الاجتماعية .(عادل النجدى ٢٠٠١، ٦٠).

إعداد مواد البحث وأدواته

٢-اختبار التفكير الناقد :

اختبار Watson&Gleser للتفكير الناقد (الصورة المختصرة) من تعريب وتقنين عبدالمحسن ابن رشيد المبدل (٢٠١٠).

تم تصميم اختبارWatson&Gleser للتفكير الناقد من أجل قياس القدرة على التفكير الناقد والمهارات الفرعية المتضمنة فيها. ومنذ نشر الاختبار عام ١٩٦٤ استمرت جهودWatson&Gleser فى تعديل هذا الاختبار إلى أن أصدر النسخة المعدلة عام ١٩٨٠ ، تلك النسخة التي قام فيها الباحث بتغيير بعض العبارات ، وإعادة صياغة البعض الآخر ، وحذف العبارات التي تتضمن أى إشارات للنواحي العرقية ، وغيره بما يتوافق مع المقرر محل الدراسة أما الصورة المختصرة لهذا الاختبار والتي يستخدمها الباحث فى البحث الحالي فتتكون من ٤٦ فقرة.

وقد اتبع الباحث عند إعداد اختبار التفكير الناقد الخطوات التالية :

أ- تحديد هدف الاختبار . ب- تحديد أبعاد الاختبار .

ج- صياغة مفردات الاختبار . د- صياغة تعليمات الاختبار.

هـ- الصورة الأولية للاختبار . و- التجربة الاستطلاعية للاختبار .

تحديد هدف الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بعد دراستهم للوحدة المختارة؛ وفقاً لاستراتيجية القصة الإلكترونية ، وذلك من خلال الحصول على تقديرات كمية، تلقى الضوء على المستويات المختلفة للتلاميذ، فى ضوء القدرة على ممارسة هذا النمط من التفكير ، وذلك بالرجوع إلى نتائج تطبيق هذا الاختبار إحصائياً، بعد مقارنة متوسطات درجات التلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة .

أ- تحديد أبعاد الاختبار :

اقتصر الاختبار الحالي على خمس مهارات من مهارات التفكير الناقد وهي :

(معرفه الافتراضات ، التفسير، تقويم المناقشات ، الاستنباط ، الاستنتاج) .

ب- صياغة مفردات الاختبار :

يتكون اختبار Watson&Gleser للتفكير الناقد (الصورة المختصرة) من ١٤ سيناريو ويتبعها (٤٦) فقرة ، تشمل قضايا، وبيانات، وحججاً، وتفسيرات مشابهة لتلك التي يواجهها الفرد فى قاعات الدراسة. (Watson&Gleser,2006,4).

وقد تكون الاختبار فى صورته الأولية من (٤٦) فقرة وزعت كالتالي :

١- معرفة الافتراضات : ويشمل ثلاث فقرات ، وأسفل كل فقرة ثلاث استجابات.

٢- التفسير: ويشمل أربع فقرات ، وأسفل كل فقرة ثلاث استجابات .

٣- تقويم المناقشات : ويشمل ثلاث فقرات ، وأسفل كل فقرة ثلاث استجابات .

٤- الاستنباط : ويشمل فقرتان ، وأسفل كل فقرة ثلاث استجابات .

٥- الاستنتاج : ويشمل فقرتان ، وأسفل كل فقرة خمس استجابات .

أسفل كل اختبار تعريف بالمهارة التى يقيسها ، يليه مثال تجريبي يوضح كيفية الاستجابة، ثم فقرات الاختبار التى يستجيب لها المتعلم .

ج- صياغة تعليمات الاختبار :

تم صياغة تعليمات الاختبار في الصفحة الأولي من كراسة الأسئلة، بحيث تتضمن :

- تعريف التلاميذ بالهدف من الاختبار .
- مثال يشرح طريقة الحل .
- بيانات التلميذ ، مثل الاسم ، المدرسة ، والفصل ، وتاريخ التطبيق .
- التنبيه على التلاميذ بعدم ترك أسئلة بدون إجابة .

د- طريقة تصحيح الاختبار :

تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة ثم يتم جمع الدرجات لتعطي الدرجة الكلية للاختبار ، كما تم إعداد مفتاح تصحيح للاختبار لسرعة وسهوله عملية تقدير الدرجات .

هـ – الصورة الأولية للاختبار :

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق ١ : أسماء السادة المحكمين لمواد وأدوات البحث) . بهدف التعرف على آرائهم، وملاحظاتهم حول الاختبار من حيث

- مناسبة الموقف لقياس مهارات التفكير الناقد.
- مدى مناسبة كل موقف علمياً .
- مدى صحة كل موقف لغوياً .
- مدى انتماء كل موقف للمهارة التى يقيسها .
- مدى مناسبة كل موقف لمستوى التلاميذ .

وجاءت آرائهم توضح ما يلي :

- الاختبار يعكس طبيعة التفكير الناقد.
- تعديل واستبدال بعض المواقف .
- اتفق عدد كبير من السادة المحكمين على اقتصار الاختبار على (٤٦) موقفاً فقط .

وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون ، وبذلك أصبح الاختبار يتكون من (٤٦) سؤالاً ، موزع بين خمس مهارات هي :(الافتراضات، التفسير، المناقشات، الاستنباط، التفسير).

و- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

قام الباحث بضبط الاختبار إحصائياً، حيث تم تطبيقه على مجموعة من تلاميذ مدرسة سيتى الخاصة الإعدادية بسوهاج، بلغ قوامها (٣٤) تلميذاً، وهى تقيس العينة التى طبق عليها الاختبار التحصيلي ، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تصحيح الإجابات، ورصد النتائج تمهيداً للضبط الإحصائي.

الضبط الإحصائي لاختبار التفكير الناقد :

- **حساب معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد:**

لحساب معامل ارتباط بنود الاختبار ببعضها تم استخدام طريقتين:

- الطريقة الأولي: طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method) ، باعتبار أن درجات الأسئلة الفردية هي أحد نصفى الاختبار، ودرجات الأسئلة الزوجية هي النصف الثاني للاختبار. ثم تم تطبيق معادلة "سبيرمان براون" (Sperman & Brown) لحساب معامل ثبات الاختبار.
- الطريقة الثانية: هي حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، وتم استخدام برنامج (SPSS, V. 19) ، وكانت النتائج كما يلي:

ويتضح من الجدول (٣) السابق أن معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد تراوحت ما بين (٠.٨٨ – ٠.٦٢) بطريقة التجزئة النصفية، أما بطريقة ألفا كرونباخ فقد تراوحت ما بين (٠.٦١ – ٠.٤٩) لمستويات الاختبار كل مستوى علي حدة ، ووصلت إلى (٠.٨٤) للاختبار ككل بطريقة التجزئة النصفية ، وكانت (٠.٨٦) بطريقة ألفا كرونباخ ، وهي نسب تدل علي ثبات مناسب للاختبار.

جدول (٣) معاملات الارتباط والثبات لمستويات اختبار مهارات التفكير الناقد

مستوى الاختبار	معامل الارتباط	معامل الثبات	
		طريقة التجزئة النصفية	طريقة ألفا كرونباخ
الافتراضات	٠.٥٧	٠.٧٢	٠.٦١
التفسير	٠.٧٨	٠.٨٨	٠.٥٧
المناقشات	٠.٥١	٠.٦٨	٠.٤٩
الاستنباط	٠.٤٥	٠.٦٢	٠.٤٩
الاستنتاج	٠.٧٧	٠.٨٧	٠.٥٠
الاختبار ككل	٠.٧٢	٠.٨٤	٠.٨٦

- **الصدق الذاتي (الإحصائي) : (Intrinsic Validity)**

ولحساب معامل الصدق الذاتي تم حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار لكل جزء من أجزائه على حدة، وللاختبار التحصيلي ككل، ويوضح الجدول (٤) التالي: معاملات الصدق الذاتي لمستويات الاختبار .

جدول (٤) معاملات الصدق الذاتي لمستويات اختبار مهارات التفكير الناقد

مستوى الاختبار	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
الافتراضات	٠.٧٢	٠.٨٤
التفسير	٠.٨٨	٠.٩٣
المناقشات	٠.٦٨	٠.٨٢
الاستنباط	٠.٦٢	٠.٧٨
الاستنتاج	٠.٨٧	٠.٩٣
الاختبار ككل	٠.٨٤	٠.٩١

يتضح من جدول (٤) السابق أن معاملات الصدق الذاتي لمستويات اختبار مهارات التفكير الناقد تراوحت ما بين (٠.٩٣ – ٠.٧٨) لمستويات الاختبار كل مستوى علي حدة، ووصلت إلى (٠.٩١) للاختبار ككل، وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مناسبة.

معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار مهارات التفكير الناقد :

تراوحت معاملات السهولة ما بين (٠.٧٠ – ٠.٥٠) .

تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٥٠ – ٠.٣٠) .

معاملات تمييز أسئلة اختبار مهارات التفكير الناقد :

تراوحت معاملات التمييز ما بين (٠.٨٠ – ٠.٥٠) .

حساب زمن تطبيق الاختبار :

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار من خلال استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار ، حيث تم قياس الزمن المستغرق عند انتهاء أول تلميذ من الإجابة وآخر تلميذ ، وقد بلغ (٤٥+٦٥)=١١٠ ، ÷ ٢=٥٥ دقيقة ، هذا بخلاف الوقت المخصص لإلقاء التعليمات ومدته (٥) دقائق .

الاختبار في صورته النهائية :

بناء على الخطوات السابقة ، يكون قد تم ضبط الاختبار إحصائياً وأصبح جاهزاً في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق (ملحق ٧ : اختبار التفكير الناقد في صورته النهائية)، وقد تكون من (٤٦) مفردة . وبذلك أصبحت مواد البحث وأدواته صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية وهذا ما سوف يتم تناوله في الفصل التالي.

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها :

١- اختبار صحة فرض البحث والاجابة عن سؤال البحث:

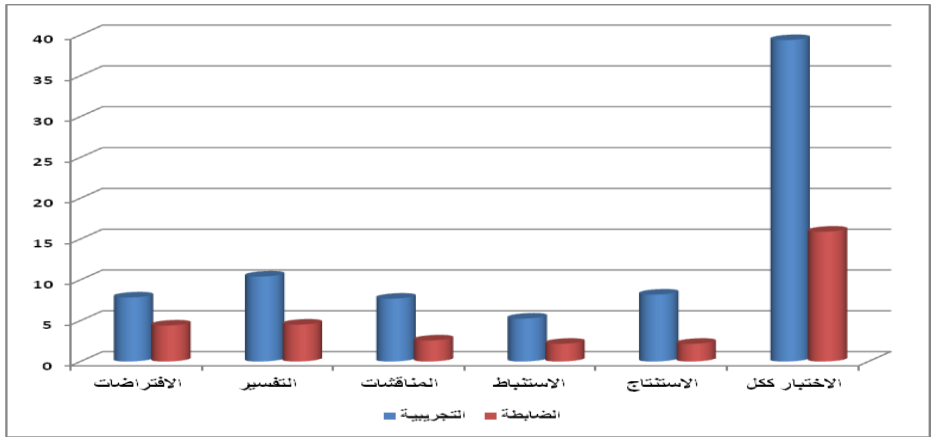
ينص الفرض على أنه:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وحدة " محمد ﷺ قصة بناء أمة " باستخدام القصة الإلكترونية ، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، في كل مهارة من مهارات اختبار التفكير الناقد على حدة ، وفى الاختبار ككل، ثم استخدام "ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١ = ن٢ لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، ويوضح جدول (١٠) هذه النتائج .

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد

المجموعة	عدد التلاميذ	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المهارة	ن	م	ع	م	ع				
الافتراضات		٧.٨٥	١.٣٠	٤.٤١	٢.٠٧			٨.١٨	غير دال عند مستوي (٠.٠٥)
التفسير		١٠.٤١	١.٨٤	٤.٥٢	٢.٢٠			١١.٦٣	
المناقشات	٦٨	٧.٧٠	١.٥٢	٢.٥٨	١.٢٠	٦٦	١.٩٩	١٥.٣١	
الاستنباط		٥.٢٦	٠.٩٩	٢.١٧	١.٨٩			١١.٥٩	
الاستنتاج		٨.٢٠	١.٧٨	٢.١٧	١.٥٤			١٤.٥٦	
الاختبار ككل	٦٨	٣٩.٣٨	٦.٢٣	١٥.٩١	٧.١١	٦٦	١.٩٩	١٤.٤٦	



شكل (٣) متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد

من خلال استعراض جدول (١٠) والشكل (٣) يتضح ما يلي:

- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مكون الافتراضات، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٨.١٨)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٦) تساوى (١.٩٩) لمستوى دلالة (٠.٠٥).
- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مكون التفسير، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١١.٦٣)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٦) تساوى (١.٩٩) لمستوى دلالة (٠.٠٥).
- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مكون المناقشات، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٥.٣١)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٦ تساوى (١.٩٩) لمستوى دلالة (٠.٠٥).
- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مكون الاستنباط، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١١.٥٩)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٦ تساوى (١.٩٩) لمستوى دلالة (٠.٠٥).
- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مكون الاستنتاج، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٤.٥٦)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٦ تساوى (١.٩٩) لمستوى دلالة (٠.٠٥).
- أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٤.٤٦)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٦) تساوى (١.٩٩) لمستوى دلالة (٠.٠٥).

وهذا يعنى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في مهارات التفكير الناقد، وأن هذا الفرق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وحدة " قصة بناء أمه " باستخدام استراتيجية القصة الإلكترونية؛ وهذا يدل على اكتساب مهارات التفكير الناقد لديهم؛ الأمر الذي يقود إلى رفض الفرض الثاني من فروض البحث، وقبول الفرض البديل وهو:

"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وحدة "قصة بناء أمه" باستخدام استراتيجية القصص الإلكترونية ، والمجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

حساب حجم الأثر لاستخدام القصة الإلكترونية علي تنمية مهارات التفكير الناقد:

حيث يمكن معرفة حجم تأثير استخدام القصة الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، باستخدام معادلة حجم الأثر لكارل (Carl,1994, 467) . كما هو موضح في جدول (١١) التالي:

جدول (١١) حجم تأثير القصة الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد

العامل المستقل	العامل التابع	قيمة إيتا (η2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
القصة الإلكترونية	التفكير الناقد	٠.٧٦	٣.٦٢	كبير

يتضح من جدول (١١) أن نسبة حجم الأثر تساوي (٣.٦٢)، وهي نسبة عالية تتعدى النسبة التي حددها كارل (٠.٨)، وهذا يُعد مؤشراً لارتفاع حجم تأثير استخدام القصة الإلكترونية في التدريس على تنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن سؤال البحث ، والذي ينص على: ما أثر استخدام القصة الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

يتضح من إجابة السؤال ، ونتائج اختبار صحة الفرض أن استخدام القصة الإلكترونية في تدريس وحدة " محمد ﷺ قصة بناء أمة " ؛ أدى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويمكن إرجاع ذلك إلى:

- **توفر المحفزات التي ساهمت في شحذ عملية التفكير الناقد لدى التلاميذ، في ظل بيئة تعليمية تعلمية قوية فكرياً، أن طلبة المجموعة التجريبية يمارسون مهارات عقلية مختلفة أثناء الموقف التعليمي، وهذا أدى إلى تعزيز المهارات العقلية العليا؛ نتيجة تعامل الطلبة مع مواقف ومشكلات تتطلب البحث عن حلول لها عن طريق التفكير..**
- **استخدام استراتيجية القصة الإلكترونية؛ ساعد التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير الناقد. مثل التنبؤ بالافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، وتقييم المناقشات، وذلك من خلال استجابتهم مع المواقف التعليمية التي تتطلب استخدام تلك المهارات.**
- **صياغة المحتوى بشكل شجع التلميذ على أن ينطلق في تفكيره في عدة مسارات متشعبة لاكتساب المعلومات، واستكشاف الأفكار والعلاقات، وذلك تم من خلال التركيز في صياغة المحتوى على بعض المواقف، أو المشكلات التي يتطلب حلها استخدام أكثر من مهارة عقلية مع أعطاء التلميذ الحرية في اختيار المهارة التي تتناسب مع قدراته وميوله، فقد يستخدم الكتب أو الأطالس، أو الإنترنت، أو البحث في صفحات الويب ذات العلاقة، وهذا كان له مردودٌ إيجابي على شحذ، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.**
- **توجيه التلاميذ إلي استخدام المصادر الحديثة المتاحة عبر الإنترنت، والمتعلقة بالمهارات والمعلومات التي يراد تعليمها، وكذلك الاطلاع علي الآراء المتعددة حول المشكلات، والأحداث المحلية والعالمية؛ ساهم في تنمية قدراتهم على الاستكشاف، واستخلاص العلاقة ، وزيادة حصيلتهم من المعلومات، وهذا ساعد في تنمية مهارات توليد المعلومات لديهم، تلك المهارات التي تعد جزءاً رئيساً في التفكير الناقد.**
- **ساهمت الاستراتيجية وخطواتها في توفير الفرص للتلميذ أن يلتقي مع نظرائه الآخرين، حيث يتبادلون الآراء، ويقوم كل منهم بعرض وجهة نظره، وتقديم ما يعن له من أفكار ورؤى والدفاع عنها ، وربما اكتساب أفكارٍ أخرى جديدة، و تعديل وجهة نظره في بعض الأمور في ضوء المناقشات والمجادلات التي تتم بينه وبين نظرائه، و هذا من شأنه أن يساعد في تنمية مهارة المرونة التكيفية لدى التلميذ، من خلال تغيير زوايا تفكيره بشأن الموضوعات المطروحة للنقاش، وعدم الجمود عند فكرة معينة.**

يتضح مما سبق أن استخدام استراتيجية القصة الإلكترونية في تدريس وحدة "قصة بناء أمة" أدى إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية: (الافتراضات، التفسير ..... وفى التفكير الناقد ككل.

ثالثاً: التوصيات والبحوث المقترحة :

١- التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فى البحث الحالي، يوصى الباحث بالآتي:

- ضرورة استخدام القصص الإلكترونية فى تعلم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في المرحلة الإعدادية؛ للتغلب على الصعوبات التى تواجه تعلم هذه المادة.
- نشر ثقافة استخدام القصص الإلكترونية فيما بين الاوساط التعليمية .
- توظيف رواية القصص الإلكترونية في تنمية مهارات أخرى، بخلاف التفكير الناقد مثل التفكير التباعدى
- توظيف رواية القصص الإلكترونية في زيادة التحصيل بطبيعة محتوى علمى مختلف .
- تفعيل معامل الكمبيوتر في إنتاج القصص الإلكترونية .
- السعي الجاد لإعادة تقديم محتوى المقررات الدراسية على هيئة قصص الإلكترونية .
- تضمين برامج إعداد المعلم للتدريب على إنتاج القصص الإلكترونية التعليمية .
- إعادة صياغة بعض وحدات الدراسات الاجتماعية بالحلقة الابتدائية؛ وفقاً لأسلوب القصص الإلكترونية، بحيث يصبح التلميذ إيجابياً، ومشاركاً في مسئولية تعلمة؛ مما يزيد من تحصيله المدرسى .
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة بالحلقة الإعدادية؛ بهدف إكسابهم المهارات اللازمة لتطوير القصص الإلكترونية.

٢- البحوث المقترحة :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، تبدو الحاجة إلى إجراء مزيد من البحوث التربوية في هذا المجال؛ مما يزيده عمقاً وثراءً، لذا يقترح الباحث البحوث التالية :

- أثر توظيف استراتيجية القصة الإلكترونية في تدريس الجغرافيا على تنمية التفكير الناقد في مراحل دراسية مختلفة .

- دراسة مقارنة بين استراتيجية القصة الإلكترونية، وبعض استراتيجيات التدريس الأخرى للوقوف على أيهما أكثر فاعلية في تنمية التفكير الناقد .
- فاعلية استخدام استراتيجية القصة الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية، على تنمية المفاهيم والقيم الاخلاقيه لدى طلاب المرحلة الاعداديه .
- دراسة القصص الإلكترونية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .
- فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

لمراجع :

إبراهيم الحارثي (٢٠٠٢) . العادات العقلية وتنميتها لدى المعلمين .الرياض، مكتبة الشقيرى، ٢٠٠.

أحمد إبراهيم شلبي ، يحيى عطية سليمان ، فهيمة سليمان عبد العزيز (١٩٩٨). تدريس_الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. القاهرة ، المركز المصري للكتاب، ٦٢.

أحمد جابر أحمد (٢٠٠١). فعالية استخدام نموذج تعلم بالوسائط الفائقة في تدريس التاريخ علي اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية بعض مهارات التفكير التباعدي لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد السادس والسبعون، ديسمبر، القاهرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٥-٢٥.

أحمد جابر، ومصطفى زايد (١٩٩٤). "أثر استخدام أسلوب المشاركة الجماعية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالصف الثاني الإعدادي على تحصيل التلاميذ وتنمية اتجاهاتهم نحو العمل الجماعي. مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر. ع١٠، مج١.

أحمد نوبى (٢٠١٣). "أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن". المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، الرياض، المملكة العربية السعودية.

أسعد على السيد رضوان (٢٠١١). أسس إنتاج القصة التفاعلية فى برنامج الكمبيوتر وفاعليتها في تعليم الأطفال المهارات الحياتية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة حلوان .

إمام محمد على البرعى (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج تصميم تدريس مقترح في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

ـــــ (٢٠٠٨) . تعلم الدراسات الاجتماعية وتعليمها الواقع والمأمول. سوهاج ، دار الباحث للنشر ، ٢٦.

أماني حلمى عبد الحميد (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات وتحسين اتجاهين لقراءتها بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد١٦٥، الجزء ٢.

إياد سمير جمعه الشوربجى (٢٠٠٩). التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

إيمان زكى (٢٠١٤) . القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي ومهارات الإنتاج والاتجاه نحوها لدى الطلاب، دراسات تربوية واجتماعية . مصر مج٢،ع٢,٣٧٨.

جودت أحمد سعادة (٢٠٠٦). تدريس مهارة التفكير، دار الشروق، عمان، الأردن.

الحازمى (٢٠٠٢).المشكلات التربوية الأسرية والأساليب العلاجية ، دار عالم الكتاب ، الرياض .

حبيبة مصطفى حافظ (٢٠٠٧) . استخدام المعلم أساليب التربية النبوية فى تعديل سلوك الطلاب للمرحلة الثانوية بمنطقه المدينة المنورة ، رسالة ماجستير ، الجامعة الوطنية ، اليمن .

حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) . تعلم الفكر رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، القاهرة، عالم الكتب.

حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠٠٩). "تقويم أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء قيم المواطنة". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٩).

حنان أحمد أبو رية (٢٠٠٧). فعالية بعض الاستراتيجيات المعرفية في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الناقد وحب الاستطلاع العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجيستير، المكتبة المركزية، جامعة طنطا.

خالد بن خاطر بن سعيد العبيدي (٢٠٠٩). فاعلية نشاطات قائمة على عملية الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

خالد عبد اللطيف عمران (٢٠٠٢). "أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم". المجلة التربوية– مصر، ع١٧.

ـــ (٢٠١١). "فاعلية استخدام قبعات التفكير الست فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير التباعدى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي " مجلة الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٣٣يوليو) ٣٣٣ .

ـــ (٢٠١٢). تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعليمها فى عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة ". عمان ، الوراق للنشر والتوزيع ، ٤٤.

خديجة أحمد بخيت (٢٠٠٠). فاعلية برنامج مقترح فى تعليم الاقتصاد المنزلى فى تنمية التفكير العلمى الثانى عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(مناهج التفكير وتنمية التفكير) ، المجلد الأول،٢٥-٢٦ يوليو.

داود عبد الملك الحدابي، وألطاف أحمد محمد الأفول (٢٠١٢). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز، المجلة العربية لتطوير الشرق (٥) ١ .

دعاء أحمد جروان (٢٠٠٦). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال. عمان، دار القطان للنشر.

دعاء جبر الدجاني (٢٠٠٠). تعليم مهارات التفكير الناقد للصغار. نشرة "رؤى تربوية"، العدد (٨٧).

ستيفن بروكفيلد (١٩٩٣). تنمية التفكير النقدي. ترجمة: سمير عبد اللطيف جرانة، ورجاء أبو علام، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

عادل رسمى حماد النجدى (٢٠٠١). "برنامج مقترح فى الدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم المواطنه لتلاميذ المرحلة الإعدادية". رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .٦٠.

عبد الرحمن بن محمد ال ناصر الغامدى (٢٠٠٥). "التفكير الناقد فى ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأسرية والأكاديمية لدى عينه من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جده" . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى ، السعودية.

عبدالله علي إبراهيم (٢٠١٠). "أثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي". مجلة الشريعة والعلم، ١٨ (٣) ٢٩٧ – ٣٣١.

عزيزة السيد (١٩٩٥). التفكير الناقد. دراسة في علم النفس المعرفي. إسكندرية، دار المعرفة.

عفت مصطفى الطنطاوى (٢٠٠١). "تعليم التفكير فى برنامج التربية العلمية" المؤتمر العلمى الحادى عشر (التربية العلمية إلى أين ؟). الجمعية المصرية للتربية العلمية- الإسماعلية.

فارعة حسن محمد (١٩٩٣). دليل المعلم فى الدراسات الاجتماعية –مصر والعالم . القاهرة ، مطبعة المدينة.

فاضل خليل إبراهيم (٢٠٠٠). "مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ فى كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل". مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية – عمان ، الأردن، العدد(٣٨) ، يناير ٣٣٢-٢٧٤.

فهيم مصطفى (٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام: رياض الأطفال – الابتدائي – الإعدادي (المتوسط) – الثانوي: رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي. القاهرة، دار الفكر العربي.

فراس محمود السليتي (٢٠٠٦). التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص. عمان، دار الكتب.

كرامى بدوى مغنم، علام على أبو درب (٢٠١٢) "أثر استخدام رحلات التعلم الاستكشافية عبر الويب لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو استخدامها في تعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد الثاني والثلاثون، يوليو.

كرامي بدوي أبو مغنم (٢٠١٣). "فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ". مجلة الثقافة والتنمية، العدد الخامس والسبعون، ديسمبر.

مجدي حسن رجب (٢٠٠٠) . " تصور مقترح لمناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية فى ضوء مستحدثات التربية وتدريس مادة التربية القومية الاشتراكية للقرن الحادي والعشرين " . المؤتمر العلمي السادس. "التربية للجميع "، الجمعية المصرية العلمية ، الإسماعيلية ٦٣-٨٦ .

مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣). تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة، دار الفكر العربي.

ـــ(٢٠٠٣)._استراتيجيات مستقبليه لتنمية التفكير الناقد فى المناهج الدراسية المختلفة . الكويت، دار الضيافة .

ـــ (٢٠١٣). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة. دار الفكر العربي.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه. القاهرة، عالم الكتب.

محمد إسماعيل الغبيسي (١٩٩٥). " مشكلات تخطيط منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية من وجه نظر المعلمين – دراسة تحليلية ناقدة". دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣١)، مايو ، ١١١-١١٤.

محمد عبدالله الزهرانى (٢٠٠٨) . التفكير من منظور تربوى ، جده ، دار حافظ للنشر .

محمد محمود مرسى ، وفاء محمد سلامه (٢٠٠٤). "القصص الإلكترونية المقدمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة". المؤتمر الإقليمي الأول ، الطفل العربي فى ظل المتغيرات المعاصرة ، مصر ٥١٤,٤٢٦.

ـــ، (٢٠٠٤). "فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية". مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣٦) ، القاهرة.

مريم محمد إسماعيل (٢٠٠٩). "تحليل كتاب النصوص الأدبية في ضوء مهارات التفكير الناقد". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

منصور أحمد عبد المنعم(٢٠٠٥). تدريس الجغرافيا وبداية عصر جديد. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

منيرة الرشيد، (٢٠٠٤). "أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمنطقة الرياض". رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية، كلية التربية للبنات بالقصيم، قسم التربية وعلم النفس.

نادر سعيد شيمي(٢٠٠٩). "أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها". الجامعة المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد التاسع عشر، العدد(٣).

نعيمة الإندونيسي (١٩٩٧). "أثر استخدام التعليم المبرمج في تدريس مقرر الأحياء على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

هند الحمورى، ومحمود الوهر (١٩٩٨)٠ "تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمرى والجنس وفرع الدراسة" ، دراسات العلوم التربوية ،عماده البحث العلمي ، الجامعة الأردنية ، المجلد ٢٥ ، العدد١ ،١١٢-١٢٦ .

"قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطب بالمرحلة التكنولوجية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة". مجلة دراسات، المجلد الرابع، العلوم التربوية، العدد (١).

ياسر محمد محفوظ الدليمى (٢٠٠٧). "التفكير الناقد وعلاقته بالأداء العقلي لطلبه المرحلة الإعدادية" . مجلة التربية والعلم، ١٤(١) ، ١٦٢-١٨٥.

Adobe systems incorporated (2006). EXPRES,Digital storytelling in classroom tutorial to engage student in day learning.p.3.

Alan Clark(2004). learning skills, New Yourk-USA, palgrove macmillan.

Alan Davis(2007). C0-outhoring indentity Digital storytelling in an urbon middle school then technology humanities ,education &narrative http\:ineny oumal.org.p2.

Al – Katib, h (2009). How has pedagogy changed in a digital age ? Euro pean Journal of open and Distance learning. (EURDL), voll. http:/www. Eurodl.org/?. article=382.

Bernard, R. Robin (2009). Digital storytelling: A powerful Technology tool for the 21st century classroom Retrieved 30/4/2016 from: http/digital storytelling class .pbworks .com /f/Digital +A+ Powerful .pdf.

Barnsley, Gillianl (2014). the Development of moral Judgement in children's writing. www.eric.ed.tov.edueational .

Barrett H. (2006). Researching and Evaluating Digital (Eds), proceedings of Society for Information Tecnology & Teacher Education International Conference 2006 (pp. 647 – 654). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved December 16 2013. From http://www.editlib.org/p/22117.

Bean, J. C. (2011). Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. John Wiley & Sons.

Behmer, S., Schmidt, D., & Schmidt, J. (2006, March). Everyone has a story to tell: Examining electronic storytelling in the classroom. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (Vol. 2006, No. 1, pp. 655-662).

Bensley, D. A., Lilienfeld, S. O., & Powell, L. A. (2014). A new measure of psychological misconceptions: Relations with academic background, critical thinking, and acceptance of paranormal and pseudoscientific claims. Learning and Individual Differences, 36, 9-18.

Dupain, M., & Maguire, L. (2005). Electronic story book projects 101: How to create and implement electronic storytelling into your curriculum. In 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning.

Fehér, P. (2008, June). Towards effective student-centered, constructivist learning: Build Your Own Electronic Story!(A Hungarian Case Study). In World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications(Vol. 2008, No. 1, pp. 2364-2367).

Franca Garzollo and Francesca Rizzo(2005). Interactive storytilling ,cooparative e-learning and kids ,afield story, ppolitecnico of Milano, Department of Electronics and information,p2.

France, D., & Wakefield, K. (2011). How to produce an electronic story. Journal of Geography in Higher Education, 35(4), 617-623.

Green, m. c. (2004). "storytelling in teaching", observer, 17 (4) 1 – 8.

Halpern, D. F. (2014). Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge. Routledge.

Halpern, D. F., & Riggio, H. R. (2013). Thinking Critically About Critical Thinking: A Workbook to Accompany Halpern's Thought & Knowledge. Routledge.

Halpern, D.F. (1996). Thought & Knowledge: an introduction to Critical Thinkeng (3 ed), New jersey: Lawrence pub ushers mahawa.

Hughes, W., & Lavery, J. (2015). Critical Thinking: An Introduction to the Basic Skills: Canadian Seventh Edition.

Jackson, S. (2015). Research methods and statistics: A critical thinking approach. Cengage Learning.

Johnson, R. H. (2014). The rise of informal logic: Essays on argumentation, critical thinking, reasoning and politics (Vol. 2). University of Windsor.

Kasami, N. (2011). The Impacts of a Digital Storytelling –Based Project on Student Motivation in Computer Literacy Education. In M. Koehler & p. Mishra (Edx), Proceeding of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011 (pp. 1135 – 1142), Chesapeake, VA: AACE. Retrieved December 16, 2013 from http://www.editlib.org/36439.

Krieger,D. (2006) . Using Storytelling to develop thinking .in K.Bredford – watts,C. Ikeguchp,&m swanson(Eds).

Landry, B. M., & Guzdial, M. (2006). Learning from human support: Informing the design of personal electronic story-authoring tools. Journal of the International Electronic Media and Arts Association, 3(1), 106.

Mahita,l.&Martin,c.(2010). digital storytelling as aweb passport to success m the 2 1 st century ,procedia social and behavioral sciences,2,3060-3064 httb:\\ac.esls-cdn. com\ s 18770428100050571\2-2.

Norhoyati A.m & Siew, p.h (2004). digital storytelling at Cornell university : Q & A astudent vido form the lynx program.146.

Pang, B. B., & Hew, K. F. (2014). Students' critical thinking level: examining Wimba Voice Board and text online discussions. Journal of Computers in Education, 1(1), 35-47.

Paul, R., & Elder, L. (2011). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life. Pearson Higher Ed.

Robin Mello (2001). The power of storytelling :How are Narrative influemces children's Relationships in classrooms p3.

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytalling .paber presented at proceeding of society. For information &teacher educatilonal Confere.

Sadik, A. (2008).Digital storytelling :Ameaningful technology –integrated approach foe engaged student learning.Educational Technology Ressearch and Developmant,56(4),487-506.

Sanders. D & Morison – Shetlar. A. (2001). Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. Journal of Research on Computing in Education. 33 (3). 251 – 262. Retrieved September 17. 2004. From http//www.iste.org/jrte/33/3/abstracts/sanders.cfm.

Susan Rando;ph (2007). digital storytelling Gifted students .little River Elementary shool.march.28.2007.p2.

Sziarto, K. M., McCarthy, L., & Padilla, N. L. (2014). Teaching critical thinking in world regional geography through stakeholder debate. Journal of Geography in Higher Education, 38(4), 557-570.

Terry, L. M. (2012). Service user involvement in nurse education: A report on using online discussions with a service user to augment his electronic story. Nurse education today, 32(2), 161-166.

Valkanova, Y., & Watts, M. (2007). Electronic story telling in a science classroom: reflective self-learning (RSL) in action. Early Child Development and Care,177(6-7), 793-807.

Vinogradova, P., Linville, H. A., & Bickel, B. (2011). "Listen to My Story and You Will Know Me": Electronic Stories as Student-Centered Collaborative Projects.TESOL Journal, 2(2), 173-202.

Wagner, E. A. (2014). Using a kinesthetic learning strategy to engage nursing student thinking, enhance retention, and improve critical thinking. The Journal of nursing education, 53(6), 348-351.

Wang, S Y Zhan, H (2010). "Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling." International Journal of Information and Communication Technology Education, 6 (2). Pp. 76 – 87, April – June.

Weaver, M. J. (2012). Perceptions of mentoring, dropout rates, school attendance, and academic achievement in core subject areas among students in the various branches of JROTC. THE UNIVERSITY OF SOUTHERN MISSISSIPPI.

Wright, T. L. (2012). The effects of modeling instruction on high school physics academic achievement.

Wyatt, T. H., & Hauenstein, E. (2008). Enhancing children's health through electronic story. Computers Informatics Nursing, 26(3), 142-148.

Zazkis, R & lilijedahl,p. (2009). teaching Mathematics. Storytelling Aw