استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ

إعداد
أ.م.د/ نشوة محمد مصطفى عمر الغزاوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

تاريخ استلام البحث ٢٠١٨/١/١٥
تاريخ قبول البحث ٢٠١٨/١/٢٥

استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ

أ.م.د/ نشوة محمد مصطفى عمر الغزاوي

مقدمة

إن محور التقدم هو العقل البشري المفكر الذي يقدم النظرية القابلة للتطبيق مما ينتج عنه تطور الحياة البشرية، وازدهارها، حيث أن التقدم أصبح يقاس بما تملكه الدول من عقول مفكرة، قادرة على صناعة المعرفة وتسخيرها لمواجهة الثورة العلمية التي يواكبها العالم والتي تعد قوامها المعلومات والتقنيات المستمرة التي يزداد تأثيرها يوماً بعد يوم، مما يتطلب مستوى عالياً من إعمال العقل، واكتساب المهارات التنظيمية حتى يستطيع الفرد مسايرة ما يدور حوله من مجتمع المعارف. لذلك فالمناهج الدراسية لابد أن تتضمن المهارات العقلية التي تساعد الطلاب في التعامل مع المعلومات وتمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ومن هنا فإن أفكار التجديد التربوي تنصب على تناول التفكير باعتباره الحل الأمثل الذي يسهم في حل مشكلات المجتمع ، فالحاجة إذن ماسة لتنمية التفكير وإتاحة الفرص للطالب للتدريب بنفسه على خطوات وعمليات حل المشكلة وتنمية وتطوير مهاراته من خلال الاستقراء والاستنتاج وصناعة القرار والتقييم والتحليل ، وبذلك فالتفكير أساساً للتعلم أياً كان نوعه معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً.

والتفكير التقويمي يعرف بأنه قدرة الطلاب على ممارسة مهارات فحص المعطيات والمفاضلة وتصنيف المعطيات،وإصدار الأحكام عند مواجهتهم بمشكلة أو قضية أو ظاهرة ما(جمال حسن السيد إبراهيم،٢٠١٤، ١٥٦)

ومهارات التفكير التقويمي من المهارات التي يجب تنميتها وتضمينها في المقررات الدراسية وتدريب المتعلمين على ممارستها لأنها من متطلبات العصر الذي تتعدد فيه البدائل والاختيارات.

وقد أكدت العديد من نتائج الدراسات والبحوث التربوية السابقة على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التقويمي منها دراسة إيمان سمير حمدي أحمد (٢٠١٠)، تهاني عطية محمود (٢٠١٠)، سماح عبد الحميد سليمان أحمد (٢٠١٤)، منال علي محمد الخولي (٢٠١٣).

وتواجه أمتنا العربية اليوم تحديات على المستوى السياسي، حيث تشهد تغيرات سريعة متلاحقة، وهذا يتطلب العمل على غرس الوعي والممارسة السياسية، وغرس قيم المسئولية الوطنية في نفوس النشء، مما يجعل هناك أهمية لربط المناهج الدراسية بالحياة، والتخطيط لها على أساس حاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل.

وعلى المستوى المجتمعي، نجد أن مجتمعنا يواجه كثيراً من التحديات، وخاصة في السنوات الأخيرة، ومن أخطرها مشكلة التطرف والإرهاب، والذي من أسبابه الرئيسية ضعف الانتماء والوعي والممارسة السياسية، والقصور في التنشئة السياسية، بالإضافة إلى تسرب بعض الآراء الهدامة إلى عقول الأبناء، فكل مواطن له دور في صنع واتخاذ القرار السياسي، ولكي يؤدي هذا الدور السياسي، لابد أن يكون على فهم ومعرفة بسياسة بلده، وبالمبادئ التي تقوم عليها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، مما يجعل الجانب السياسي يحظى بقدر كبير من الاهتمام في إعداد مواطن هذا العصر. (سليم عبد الرحمن، ٢٠٠٩، ١٣٦).

ومن هنا تظهر أهمية الثقافة السياسية حيث أنها مسألة حتمية وضرورة تفرضها ظروفنا المصرية والعربية على كل مواطن، فالثقافة السياسية تمكن الفرد من التعرف على حقوقه وواجباته السياسية لتحميه من التطرف السياسي.

بالنظر إلى مناهج التاريخ نظرة تحليلية، نجد أنها بحكم طبيعتها ووظائفها وبشكل كبير وتلقائي، تسمح بتناول عديد من مكونات الثقافة السياسية، لما لها من وظائف اجتماعية، تتمثل في بناء مواطن مثقف سياسياً وتنمية الوعي والممارسة السياسية لديه، مما يساعده على فهم البيئة السياسية التي يعيشها.

والصلة بين التاريخ وعلم السياسة وثيقة، حيث تعتبر الحوادث التاريخية من أهم الموضوعات التي يدرسها الباحث السياسي. فكثيراً ما كانت الأحداث التاريخية مصدر لوضع النظريات السياسية الحديثة. والنظريات الاجتماعية والسياسية تكون في الغالب صادرة عن الظروف الاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع سواء أكان ذلك بالتأييد أو بالمناهضة ففي كلا الحالتين يكون التأثير واضحاً – بالواقع الاجتماعي والسياسي – على تلك النظريات.

كما يعد المنهج التاريخي من أهم مناهج البحث في السياسة والعلوم السياسية التي تستخدم في مختلف البحوث السياسية المنهج التاريخي ، كما أن العلوم السياسية تأخذ المنهج التاريخي على أساس أن الأحداث السياسية التاريخية هي التي تشكل خبرة الإنسان السياسية في مختلف مجالات علوم السياسة.. فالتاريخ على هذا يعتبر مصدراً من مصادر المعلومات السياسية، حيث تترتب معرفة الحاضر على خبرات ومعرفة ما سبق أن حدث في الماضي. فالرجوع إلى التاريخ يجعل الدارس يقف على تلك الأصول والمنابع التي صدرت عنها مختلف الأنظمة سواء في المجال السياسي أو غيره من مجالات النشاط البشري داخل المجتمع. فعن طريق مثل هذه الدراسات يستطيع الباحث أن يخرج بتعليمات أو قوانين عامة تصبح الأساس في صياغة النظريات السياسية (بطرس غالي ، ١٩٧٦ ، ٢٤) ، ويعني التاريخ أيضاً بالتعرف على المفاهيم والتيارات والأحداث

والشخصيات البارزة عبر التاريخ والاصطلاحات الفكرية والسياسية في الوطن العربي والعالم وما يتصل بها من كتب من علوم إنسانية أخرى وعلى الواقع السياسي العربي والعالمي كما أن التاريخ يتناول موضوعات وقضايا النضال السياسي بل والحضاري في كل العصور السابقة وحتى في العصر الحالي ويتضمن العديد من المصطلحات السياسية والاجتماعية والاقتصادية مثل اتفاقية (agreement)، أزمة دستورية (Constitutional Crisis)، إستراتيجية (Sterategy)، استفتاء دستوري (Referendum)، أزمة اقتصادية (Economic Crisis)، الاشتراكية (Socialism)، اقتراع (Polling)، حركات سياسية (Political movements)، ثورة (Revolution) ، الأمانة العامة للجامعة العربية وغيرها.

ويؤكد العديد من التربويين، على أن التاريخ مادة دراسية تشارك في الإعداد للثقافة السياسية وتوجه اهتماماً خاص إلى المهارات الاجتماعية اللازمة، لكي يسهم الأفراد في بناء مجتمعهم المحلي، مثل أن يكونوا أعضاء في أحزاب أو مؤسسات اجتماعية تشارك في المشروعات المحلية، وحضور لقاءات وندوات تحمل مسئولية القيام بالدور السياسي والاجتماعي والاقتصادي المتوقع منهم.(صفاء محمد علي، ٢٠٠٨، ٥٧).

كما يؤكد المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية أن امتلاك المعرفة بالوثائق والمصادر الأصلية ذات الصلة بوجود الأمة ومؤسساتها المدنية والسياسية هي من بين خصائص المواطن الصالح الفعال الذي تسعى إلى تحقيقه مناهج التاريخ. (المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية، ٢٠١٠).

وهو ما يتماشى مع طبيعة مادة التاريخ وأهميتها وأهدافها.

نجد أن الثقافة السياسية تعتبر إحدى عوامل تكوين الوعي والممارسة السياسية لدى الفرد، والمؤشر الرئيسي والأساسي، للوصول إلى المستوى الممارس للوعي السياسي القائم حيث أنها قيم سائدة في المجتمع تتصل بعلاقة الأفراد في المجتمع بالنظام السياسي. (نهى إبراهيم، ٢٠٠٦، ٥٦).

هذا وقد أوصت العديد من الدراسات التي استهدفت تقديم تصورات لبرامج في الوعي والممارسة السياسية لإدراجها ضمن المقررات الدراسية منها دراسة (محمد عبد الحميد، ٢٠١١) ، ودراسة (رمضان الزيان،٢٠١٠) ، ودراسة (سماح إبراهيم السيد، ٢٠٠٩) ، ودراسة (إنجي صلاح الدين ابراهيم،٢٠١٦) ، دراسة (Kennedy, Kerry,2000)

ولما كان الأمر كذلك فإن مؤسسات التعليم بعامة، ومؤسسات التعليم العالي بخاصة – باعتبارها مؤسسات تربوية اجتماعية تختص بإعداد الكفاءات الفنية التي تمارس النشاط في مواقع العمل المختلفة – مطالبة اليوم بالسعي لجعل هؤلاء الشباب مواطنين مكتملي المواطنة وذلك من خلال تثقيفهم بمشكلات المجتمع واحتياجاته عن طريق الحرص على إدخال البرامج السياسية ضمن

المقررات الدراسية لتدريب الطلاب على ممارسة الشئون العامة في الحياة والمشاركة السياسية وتحمل المسئولية، فضلاً عن ذلك فإن هناك اهتماماً معاصراً لدراسة أوضاع طلاب الجامعة وأوجه رعايتهم، ويرجع ذلك إلى ما يمتلكه شباب الجامعة من قوة باعتبارهم من أهم عناصر الإنتاج المتاحة في المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء، وذلك لإعدادهم وتهيئتهم لقيادة المجتمع في المستقبل في كافة مجالات الحياة؛ تأسيساً على ما سبق فإن من أهم الأهداف التي ينبغي أن تتبناها الجامعة لمواجهة تحديات القرن الحالي هي تنمية الثقافة السياسية.

ومن الدراسات التي أوضحت دور التاريخ في تنمية الوعي والممارسة السياسية، دراسة (أميرة محمد عبد الفتاح ، ٢٠١٤) ، دراسة (محمد حسن العمايرة، عاطف يوسف، ٢٠١٠)، دراسة (محمد عبد الحميد، ٢٠١١).

ويقع على معلم التاريخ دور كبير في تعريف الطلاب حقوقهم وواجباتهم نحو الآخرين، ومسئولياتهم نحو المجتمع الذي يعيشون فيه حيث يقوم بتوجيه سلوك الطلاب توجيهاً سليماً بعيداً عن التيارات والثقافات الوافدة التي تؤدي إلى الانحراف، كما أن احتكاك المعلم بتلاميذه يساعد على توضيح الكثير من المفاهيم السياسية الغامضة كما يغرس المعلم القيم والاتجاهات المرغوبة لتقوية الانتماء وتوصيل المعرفة السياسية، كما يشكل السلوك الديمقراطي، كما يؤكد المعلم دائماً على الالتزام بالقواعد والقوانين المدرسية والمجتمعية.

وتسعى التربية إلى تعديل سلوك الفرد وإكساب الطلاب القدرة على التعلم الذاتي فلم يعد من أهدافها نقل المعارف والمعلومات للطلاب للحفظ ولكن لابد أن يفهموا المعلومات وأن يعالجوها ويستخدمونها في مواقف أخرى جديدة لم يسبق لهم تعلمها.

ومن هنا يجب الاعتماد على طرق ونماذج وإستراتيجيات تساعد الطلاب على التعلم والتفكير والتقييم الذاتي وتعطيهم قدر كاف من المرونة والحرية في اختيار طرق تعلمهم ووسائلها وموادها التعليمية وتعد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الإستراتيجيات التي تساعد على تحقيق الهدف الحقيقي من تدريس التاريخ.

والتعلم الذاتي هو العملية التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية والمعرفية وما وراء المعرفة في تعلمهم. (Zemmerman, B, 2001, 329)

وقد أكدت العديد من توصيات الدراسات والبحوث التربوية على أهمية استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في التدريس مثل دراسة (جيهان محمد، ٢٠١١)، دراسة (سليم محمد، ٢٠١١)، دراسة (مكة البنا، ٢٠١٣)، دراسة نوتا (Nota, et al., 2004)، دراسة شانج (Chang, 2011) ، دراسة بيل (Bell, Akroyd, 2006).

كما أشارت العديد من الدراسات والبحوث على ضعف الثقافة السياسية لدى الطالب المعلم منها ، دراسة (إنجي صلاح الدين إبراهيم ٢٠١٦) ، ودراسة (انشراح ابراهيم المشرفي٢٠١٢)
كذلك أشارت مجموعة من الدراسات على ضعف مهارات التفكير التقويمي لدى الطلاب مثل دراسة (جمال حسن السيد إبراهيم ، ٢٠١٤)، دراسة (Beyer,B.K,2001).
ومن خلال نتائج هذه البحوث والدراسات التي تم الاطلاع عليها وللتأكد من مشكلة البحث قامت الباحثة بتطبيق أولاً: استبيان على عينة عشوائية من الطالبات المعلمات شعبة التاريخ بكلية البنات جامعة عين شمس الفرقة الرابعة بهدف التعرف على مدى ثقافتهم ووعيهم وممارستهم السياسية تجاه القضايا السياسية المعاصرة وطبقت على عينة بلغ قوامها (٣٠) طالبة وقد تضمن الاستبيان مجموعة من الأسئلة المتنوعة منها على سبيل المثال أذكر أعضاء مجلس الشعب والشورى ومعرفة بعض اختصاصاتهم، وكيفية استخراج بطاقة انتخابية، كيفية المشاركة في الانتخابات وقد أشارت النتائج إلى ضعف الثقافة السياسية لدى الطالبات معلمات التاريخ ، ثانياً: قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية وذلك بتطبيق اختبار مهارات التفكير التقويمي وهي (مهارة وضع المعايير أو المحكات – مهارة تقييم الأدلة والبراهين – مهارة كشف الأخطاء والمغالطات) وذلك للتأكد من وجود ضعف في هذه المهارات.
تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طالبات الفرقة الرابعة تاريخ تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس (٣٠) طالبة وذلك في العام الجامعي ٢٠١٦ – ٢٠١٧.
وأوضحت الدراسة الاستطلاعية ضعف مهارات التفكير التقويمي لدى الطالبات حيث كانت النسبة التي حصلت عليها الطالبات ٢٤% وهي نسبة ضئيلة جداً مما يشعرنا بالخطر وبضرورة البحث عن إستراتيجيات حديثة في التدريس لتنمية مهارات التفكير التقويمي.
ومن هذه الإستراتيجيات استخدام التعلم المنظم ذاتياً في التدريس والتي استخدمتها الباحثة في البحث الحالي.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في ضعف الثقافة السياسية ومهارات التفكير التقويمي لدى الطالبة معلمة التاريخ وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:
" **ما فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ؟**"
ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما صورة مقرر تاريخ العرب المعاصر باستخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ؟

٢. ما فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير التقويمي لدى الطالبة معلمة التاريخ؟

٣. ما فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تدريس التاريخ في تنمية الثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

- الكشف عن استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى الطالبة معلمة التاريخ.
- الكشف عن استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ.

منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على منهجين:

١- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك من خلال تحليل محتوى مقرر تاريخ العرب المعاصر.

وإعداد قائمة بمهارات التفكير التقويمي التي يمكن تنميتها من خلال تدريس المقرر وأيضاً فيما يتعلق بعرض الإطار النظري ونتائج البحث والاستدلالات من الدراسات السابقة والأدبيات والبحوث التي تناولت كل من التعلم المنظم ذاتياً ومهارات التفكير التقويمي ، والثقافة السياسية.

٢- **المنهج التجريبي التربوي:** تم استخدامه في تحديد مدى فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ.

التصميم التجريبي للبحث: استخدمت الباحثة طريقة المجموعة التجريبية الواحدة.

فروض البحث

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التقويمي لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقافة السياسية لصالح التطبيق البعدي.

٣- تتسم استخدام طريقة التعلم المنظم ذاتياً في تدريس التاريخ بفاعلية في تنمية مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ.

٤- توجد علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبات معلمات التاريخ من خلال التدريس باستخدام التعلم المنظم ذاتياً.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- عينة من الطالبات المعلمات تخصص تاريخ تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس في العام الدراسي ٢٠١٦ – ٢٠١٧م.
- فصل دراسي كامل.
- مقرر تاريخ العرب المعاصر.
- قياس بعض مهارات التفكير التقويمي (مهارة وضع المعايير أو المحكات – مهارة تقييم الأدلة والبراهين – مهارة كشف الأخطاء والمغالطات).
- قياس الثقافة السياسية (البعد الثقافي القائم على المعلومات العامة- البعد الثقافي القائم على القيم السياسية – البعد الثقافي القائم على المهارات الاجتماعية).

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث فيما يمكن أن يسهم به وتقديم:

١. قائمة بالمهارات الرئيسية والفرعية للتفكير التقويمي التي يجب أن تتحقق من خلال مقرر تاريخ العرب المعاصر لتنمية مهارات التفكير التقويمي لدى الطالبة المعلمة.
٢. قائمة بالأبعاد الرئيسية والفرعية للثقافة السياسية التي يجب أن تتحقق من خلال مقرر تاريخ العرب المعاصر لتنمية الثقافة السياسية لدى الطالبة المعلمة.
٣. دليل للمعلم يعرض توصيفاً إجرائياً لكيفية تنفيذ المقرر باستخدام التعلم المنظم ذاتياً.
٤. اختبار مهارات التفكير التقويمي يمكن الاستفادة منه في مناهج التاريخ.
٥. مقياس لقياس أبعاد الثقافة السياسية يمكن الاستفادة منه في مناهج التاريخ.

خطوات وإجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

١- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة التي لها صلة بمتغيرات البحث.
٢- تحليل محتوى مقرر تاريخ العرب المعاصر (الفرقة الرابعة تاريخ تربوي) كلية البنات جامعة عين شمس وتحديد مهارات التفكير التقويمي المتضمنة به.
٣- إعداد دليل المعلم لتدريس المقرر المختار وفقاً للتعلم المنظم ذاتياً.
٤- إعداد أوراق العمل في المقرر (تاريخ العرب المعاصر) للطالبة المعلمة.

٥- إعداد أدوات البحث (اختبار التفكير التقويمي التي حددتها الباحثة مسبقاً وحساب صدقه وثباته.
٦- إعداد مقياس الثقافة السياسية بأبعاده التي حددتها الباحثة مسبقاً وحساب صدقه وثباته.
٧- اختيار مجموعة البحث وضبطها.
٨- تطبيق أدوات البحث قبلياً على المجموعة التجريبية (مجموعة البحث) والمتمثلة في اختيار مهارات التفكير التقويمي ومقياس الثقافة السياسية).
٩- تدريس المقرر للمجموعة التجريبية (مجموعة البحث) باستخدام التعلم المنظم ذاتياً.
١٠- تطبيق أدوات البحث بعدياً على مجموعة البحث.
١١- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً في ضوء فروض البحث لمعرفة فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ.
١٢- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

مواد وأدوات البحث:

تضمنت مواد وأدوات البحث ما يلي:

أولاً: مواد تجريبية:

- دليل المعلم لتدريس المقرر (تاريخ العرب المعاصر) باستخدام التعلم المنظم ذاتياً.
- أوراق عمل للمقرر (تاريخ العرب المعاصر) وتتضمن مجموعة من الأنشطة وفقاً للتعلم المنظم ذاتياً للطالبة معلمة التاريخ.

ثانياً: أدوات القياس (من إعداد الباحثة)

اختبار مهارات التفكير التقويمي – ومقياس الثقافة السياسية

مصطلحات البحث

التعلم المنظم ذاتياً: "**Self regulated learning**" يعرف بأنه تعلم ذاتي التوجه وهو عملية يبادر فيها الفرد أو الجماعة بتحمل مسئولية تعلمهم فيما يتعلق بتخطيط وتنفيذ وتقويم الجماعة بتوجيه نفسها دون الاعتماد على الخارج. (أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل، ١٩٩٩، ٢١٥).

ويعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: قدرة الطالبة المعلمة على وضع أهداف التعلم والتخطيط لها ومراقبة تعلمها وتقويمه خلال المرور بخطوات التعلم المنظم ذاتياً وذلك لتنمية مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لديها من خلال دراستها مقرر تاريخ العرب المعاصر.

التفكير التقويمي يعرف بأنه : القدرة على ممارسة مهارات فحص المعطيات والمفاضلة وتصنيف المعطيات وإصدار الأحكام عند مواجهة الدارس لمشكلة أو قضية أو ظاهرة ما (جمال حسن السيد إبراهيم ، ٢٠١٤ ، ١٥٦).

ويعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: قدرة الطالبة المعلمة على فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها واستخدام اللغة بدقة في عمليات الاتصال وإدراك العلاقة المنطقية بين القضايا والمشكلات التاريخية والقدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة وتقويم الشواهد والأدلة والتعرف على المسلمات وتقويم الحجج ووضع المعايير والمحكات وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة معلمة التاريخ في اختبار مهارات التفكير التقويمي.

الثقافة السياسية

تعرف بأنها: عملية تعويد الأفراد على مفردات النظام السياسي وتوجيههم نحو المشاركة السياسية الفاعلة في المجتمع (رمضان الزيان، ٢٠١٠، ١٦٧).

وتعرفها الباحثة إجرائياً في هذا البحث بأنها: إكساب الطالبة المعلمة المعلومات والقيم والمهارات السياسية اللازمة إلى جانب تكوين اتجاهات سياسية إيجابية لدى الطالبة المعلمة مما يساعدها على معرفة وفهم الواقع المحيط بها والوعي بالمشكلات والقضايا السياسية وبالتالي تسلك الطالبة المعلمة سلوكاً سياسياً يتفق مع الاتجاهات والمفاهيم والقيم السياسية للدولة وتكون قادرة على ممارسة أدوارها المختلفة في كافة الأجهزة والمؤسسات الرسمية للدولة وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في مقياس الثقافة السياسية.

الإطار النظري

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتيًا

أولاً: مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا

وصف علماء التربية التعلم المنظم ذاتيًا بطرق مختلفة؛ فمنهم من وصفه على أساس معرفي أو عاطفي والبعض الآخر على أساس الشيء المراد تطويره ومنهم من عرفه على أساس سلوكي فيعرفه "zimmermen" بأنه سلوك أو حركة تحدث في الفصل الدراسي مثل تنظيم الطلاب لتعلمهم أو لبيئتهم وذلك لتحقيق أهداف معينة. (Fong- yi flora, 2012, 187).

كما يشير كلاً من "بيجق، شانك وسيمون" (Schunk, Biggs)و (Simon) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا هو قدرة المتعلم لتحفيز تعلمه واتخاذ الخطوات اللازمة للتعلم والإدارة وتقييم المتعلم لتعلمه

وتوفير التغذية الراجعة والحكم الذاتي وفي الوقت نفسه محافظته على مستوى عالي من التحفيز الذاتي لتحقيق أهدافه (Cotherine, mark, w. 2010 p 28).

ويعرفه باندورا (Banadura) بأنه العملية التي يتم فيها تحديد الأهداف والانخراط في السلوكيات والعمليات المعرفية والاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف (Tossi. M. T. etab, 2011, 40) ويشير بنتريش، والتروكارينك (printrich, wolters, karaberick) أن التعلم المنظم ذاتيًا هو نوع من التعلم يتمركز حول المتعلم ويكون فيه الطالب على درجة عالية من التحضير الذاتي والنشاط السلوكي وما وراء المعرفي وذلك لتحقيق أهدافه التي يتطلع إليها (Sungers.s, Gungorens,s, 2009, 883) ويعرفه زيمرمان وشانك (Zimmerman and shunk) على أنه العملية التي يكون فيها الطلاب نشيطين ويتحملون مسئولية تعلمهم ومعرفتهم وسلوكياتهم التي تكون منظمة جدًا تجاه تحقيق أهدافهم (Sharon K. Zumbrun, 2011, 309) وتعرفة آية محروس السيد بدر (٢٠١٥) بأنه: القدرة على مراقبة المتعلم لعملية تعلمه وتوجيه سلوكه وتكييفه في علاقته ببيئة التعلم (معرفيًا، ما وراء معرفي، أدائيًا، وجدانيًا، إداريًا) بغرض تحقيق هدف التعلم بكفاءة.

وتعرفه هند أحمد أبو السعود (٢٠١٤) بأنه قدرة الطالبة المعلمة على وضع أهداف التعلم والتخطيط لها ومراقبة هذا التعلم وتقويمه خلال المرور بخطوات التعلم المنظم والمرحلة الكشفية– التنفيذ التأمل) وذلك للرفع من مستوى تحصيلها المعرفي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديها.

ومما سبق ترى الباحثة أن: التعلم المنظم ذاتيًا يتمركز حول المتعلم فالمتعلم هو محور العملية التعليمية، تكامل مكونات التعلم المنظم ذاتيًا المعرفية والاجتماعية والسلوكية، أهمية التقويم في العملية التعليمية حيث يشترك كلا من المعلم والمتعلم في التقويم.

المبادئ التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيًا (Principles of self regulated learning)

يذكر "بنتريش، ليزر برينلو (Printrich, linner, brink)" أن معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيًا تشترك في بعض المبادئ والافتراضات العامة للتعلم المنظم ذاتيًا وهذه الافتراضات يمكن أن تسهم في وضوح ماهيته ومنها:

- وجود دافعية للبحث عن المعلومات وأيضًا تخطئ العقبات فالفرد في تعلمه يبحث عن المعلومات ويحاول المواءمة بينها وبين المعلومات والخبرات السابقة لديه.
- الفهم العميق المستمر ويحدث تعميق الفهم نتيجة لإعادة التنظيم الداخلي والخبرات البيئية والنماذج الاجتماعية والمعلومات الجديدة.

- التنظيم حيث أنه يشتمل على مختلف الترتيبات للبيئة وأيضًا الموضوعات التي تيسر التعلم واستخدام الطالب الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.
- لابد من توافر الوقت الكافي لاستخدام الاستراتيجيات المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيًا حيث التأكيد على أهمية إدارة الوقت والقيام بتخطيطه وجدولته ووضع الأولويات.
- وجود نوع من تقييم الذات "Self appraisal" حيث أنه يؤدي إلى فهم عميق للتعلم من خلال تحليل الأساليب الشخصية واستراتيجيات التعلم ومقارنتها مع استراتيجيات الآخرين وتقويم ما نعرف وما لا نعرف وكذلك دورية تقييم الذات في عمليات وناتج التعلم حتى تصبح عادة ضرورية للنمو والتطور.
- التقويم وله أهمية كبيرة حيث يرشد المتعلمين كيف يكونوا جيدين في تعلمهم ويحدث التقويم الذاتي عندما يذكر الطالب في مدى تقدمه في العمل الذي أنجزه حيث يدخل مقارنات بين ما أكمله والمعيار الذي يقارن به أي أن التعلم الفعال يحتاج إلى التغذية الراجعة من وقت لآخر (هند أبو السعود، ٢٠١٤، ٩٠- ٩١).

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا

أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة (سليم محمد سليم، ٢٠١١) ودراسة (صلاح محمد أحمد إبراهيم، ٢٠١٠) و(دراسة نصرة محمد عبد الجليل، ٢٠٠٧)، ودراسة (Chill WH,2010) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم كأساس جديد وهام في التعلم يجذب كلا من صانعي السياسية والمعلمين والتربويين وذلك لما يتميز به من:

- إعطاء فرصة للباحثين وصف المكونات المتعددة التي تعد جزءًا هامًا من التعلم الناجح.
- يسمع بشرح التفاعلات الحالية والمتبادلة التي تحدث بين هذه المكونات المختلفة.
- يربط التعلم والتحصيل مباشرة بالذات، بمعنى ربطة بأهداف، دافعية، إرادة، ووجدان المتعلم.
- يبين للمتعلمين كيف يتعلمون كيف يتذكرون ويحفظون، وكيف يفكرون، كيف يثيرون دافعية أنفسهم وكل هذه أمور مهمة جدًا يوفرها التعلم المنظم ذاتيًا كذلك يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم.

أهداف التعلم المنظم ذاتيًا

يسعى التعلم المنظم ذاتيًا لتحقيق الأهداف التالية:

- التحفيز الذاتي للطلاب وتنشيط دافعيتهم.
- تحديد أهداف المهام الرئيسية والفرعية والعمل على تحقيقها، طريقا لمتطلبات المهام التعليمية.
- بناء نطاق المعلومات والمعتقدات وتنظيم الذات.

- تعليم الطلاب مراقبة النواتج المرتبطة بالاستراتيجية المستخدمة والعمل على تعديل الأهداف إذا لزم الأمر.
- توليد تغذية راجعة داخلية مما يؤدي إلى تدعيم بناء شخصية الطلاب لمواجهة الاحتياجات الفردية والخاصة (سليم محمد سليم، ٢٠١١، ٣٨).

مكونات التعلم المنظم ذاتيًا:

يتكون التعلم المنظم ذاتيًا من ثلاثة مكونات متكاملة فيما بينها وهي كما يلي:

أولًا المعرفة (cognition): توضح التفسيرات المعرفية للتعلم والسلوك الإنساني أن كل ما يصدر عن الفرد من استجابات تعتمد بالدرجة الأولى على ما لديه من معرفة داخلية وما يتوافر له من معلومات في بيئته الخارجية أي أن معرفة الفرد تؤثر في قدرته على التعلم والفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة وربط المعلومات الجديدة بما هو مخزون في الذاكرة مما يحسن التعلم (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦، ٣١).

ما وراء المعرفة (Meto cognitive) : وتعرف مهارات ما وراء المعرفة بأنها قدرة المتعلم على معرفته بتفكيره والتحكم في هذا التفكير كذلك معرفة ما يدور بعقله من عمليات معرفية وضبط وتوجيه تلك العمليات بصفة مستمرة وتقوم ما وراء المعرفة على أسس منها الاختيار السليم لاستراتيجيات التفكير والتخطيط والمتابعة وتقويم عمليات التفكير.

– الدافعية(Motivation): أكدت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيًا على الدافعية كمكون هام للتعلم المنظم ذاتياً حيث أنها تؤدي دور بارزًا في عملية التعلم ورفع مستوى الإنجاز.

ثانيًا: المكون السلوكي (Behavioral)

يتركز هذا المكون حول كيفية إدارة والتحكم في الموارد المتاحة للطلاب وكيفية استغلالهم لها فهذا المكون يعبر عن مدى القدرة على الاستفادة من هذه الأشياء.

وتشير ملاحظة الذات إلى ردود فعل الطلاب واستجاباتهم عن أدائهم والتي تتضمن توجيها ومراقبة منتظمة لأدائهم الأكاديمي وملاحظة الفرد لذاته تمده بمعلومات حول مدى تقدمه في تحقيق أهدافه الأكاديمية وتتأثر الملاحظة الذاتية ببعض العمليات الذاتية مثل فعالية الذات ووضع الأهداف الأكاديمية الذاتية والتخطيط بالإضافة إلى مؤثرات السلوك (عصام علي الطيب، ٢٠١٢، ٤٥).

ثالثًا: المكون البيئي (Environment)

إن التعلم الإنساني لا يزال معتمدًا اعتمادًا كليًا على السياق البيئي الاجتماعي وأهم عناصر هذا المكون هي المساعدة الاجتماعية ، ومصادر البيئة المادية كما أن التعلم المنظم ذاتيًا لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن يتأثر أيضًا بالبيئة والأحداث السلوكية بشكل تفاعلي.

ويوضح مارتينزوزيمرمان (Zimmerman, martinzeponse) أن هناك مصادر أخرى مثل:

- المساعدة المباشرة من المعلمين والطلاب الآخرين من البالغين.
- هناك مساعدة معنوية وأدبية (Jose, M., 2004, 145)

النظريات المفسرة للتنظيم الذاتي للتعلم:(Theories of Self – Regulated Learning).

وهناك العديد من النظريات التي تناولت التنظيم الذاتي للتعلم من ناحية كل من المنظور المعرفي الاجتماعي، والمنظور الإجرائي السلوكي، والمنظور الإداري، والمنظور الفينومينولوجي (الظاهراتي)، ومنظور فيجوتيسكي، ومنها:

نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي:

قدم زيمرمان (Zimmerman, 1989) تصورًا لشرح مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم استند فيه إلى نظرية المعرفة الاجتماعية لـ "باندورا" (Bandura, 1983) في هذا المجال، حيث أشار إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم أحد أهم التضمينات التربوية للنظرية الاجتماعية المعرفية.

وتفترض هذه النظرية مبدأ التبادلية بين ثلاثة عناصر هي (الذات والبيئة والسلوك) وأن هناك قوة نسبية تتجاذب في نطاقها هذه العناصر الثلاثة، ويمكن أن تتعدل تلك القوة من خلال جهود المتعلم لتنظيم ذاته، والمخرجات التي يمكن ملاحظتها من خلال الأداء، والتغيرات التي تحدث في السلوك، وتتحدد أوجه التنظيم الذاتي للتعلم من خلال استخدام الفرد لمهارات تحت تأثير المحددات الثلاثة لبلوغ أهداف أكاديمية، فعندما يمارس المتعلم نوعًا من المهارات التي من خصائصها ضبط هذه المحددات الثلاثة عندها يوصف المتعلم بأنه منظم ذاتيًا.

ويقوم التنظيم الذاتي على أساس مشاركة الأفراد الفعالة في عملية تعلمهم الخاصة، حيث يضع هؤلاء المتعلمون ذوي التنظيم الذاتي تصورا أثناء تعلمهم يؤكدون خلاله على معالجة وتفعيل ما لديهم من مهارات معرفية وما وراء المعرفية والقيام بتقوية الفاعلية الذاتية، ثم يقومون بإعادة بناء ما لديهم من أفكار، وابتكار أفكار جديدة والتدرب عليها ذاتيًا، وتهذيب المهارات الشخصية والسلوكية لينجزوا من خلالها أهدافهم التعليمية. (Zimmerman, 1999, 541).

وفي ضوء نظرية المعرفة الاجتماعية فإن الأفراد يمكنهم ضبط سلوكهم بدرجة كبيرة من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم، على النتائج المترتبة على تلك السلوكيات، وأن التغيرات التي تطرأ على السلوك تسهم فيها عمليات التنظيم الذاتي. (عبد الوهاب محمد كامل، ٢٠٠٢، ٢٤٦).

كما أشار باندورا (Bandura, 1986) إلى أنه كي يصبح الفرد منظمًا ذاتيًا وفقًا للمنظور المعرفي الاجتماعي فإنه ينبغي استخدام العمليات الفرعية الثلاث التالية:

١. الملاحظة الذاتية: " Self Observation" أو المراقبة الذاتية "Self Monitoring" ، ويقصد بها الاهتمام المعتمد والمتأني بملاحظة المتعلم لنواحي محددة من سلوكه الشخصي.

٢. التقييم الذاتي "Self Evaluation": ويشير إلى مقارنة المتعلم بين سلوكه الحالي باتجاه تحقيق الهدف وبين معيار محدد.

٣. تعديل السلوك " Behavior Adjustment" : الحكم على مدى تقدم الأفراد تجاه الهدف الموضوع وتعديل سلوكهم تبعًا لذلك. (Wang, C., 2004,10) وقد انطلق البحث وفقاً لهذه النظرية.

خصائص التعلم المنظم ذاتيًا:

من العرض السابق لمصطلح التنظيم الذاتي للتعلم، تتضح العديد من خصائصه والتي اتفقت عليها الدراسات التالية: دراسة(وحيد السيد، ٢٠٠٦)،ودراسة (Engles, et al., 2008)،ودراسة (أميمة محمد عفيفي، ٢٠١١)،ودراسة(جيهان محمد، ٢٠١١) ، ودراسة (آية بدر محروس ٢٠١٥)، ودراسة (هند أبو السعود ٢٠١٤) وهي:

- تحكم المتعلم ذاتيًا في عملية التعلم.
- استخدام العديد من الاستراتيجيات (لتحقيق أهداف المهام الأكاديمية).
- التفاعل في أثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم، والتي تعمد على إدراك المتعلم لفاعليته الذاتية في التعلم، وبين التأثيرات السلوكية التي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلمين من خلال مراقبة ذاتهم، وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي.
- وعي المتعلمين بعملية تعلمهم يسهم في تحقيق المهام الأكاديمية.
- القيام بتوليد الأفكار ذاتيًا، وحفز المشاعر، والأفعال حتى ينجزوا أهداف التعلم.
- لديهم توجيه ذاتي في عمل التغذية الراجعة الدورية لأنفسهم خلال التعلم، وهذا يرجع إلى دورة العمليات المعالجة، والتي يقومون بها لمعرفة وتحريك أثر فاعلية منهجية تعلمهم أو استراتيجياتهم، ثم الاستجابة إلى هذه التغذية الراجعة بطرق متعددة الأشكال.

ويتفق كلا من (Zimmerman, mondpulsen1990K)،(Zimmer man, et al, 1994) و (Femin, T. M, Mari a.c, 2004)،(Karen. R, Harris, 2010 و (Zimmerman,2001)، و(ربيع عبده شوان، ٢٠٠٦)، (عصام علي الطيب، ٢٠١٢)،(محمد عبد السميع،٢٠٠٩)، (عبد العزيز طلبه عبد الحميد،٢٠١١) على أن أكثر هذه الاستراتيجيات شيوعًا والتي يستخدمها الطلاب في تنظيم تعلمهم سواء داخل المدرسة أو خارجها هي استراتيجيات(التقويم الذاتي– التنظيم والتحويل– وضع الأهداف والتخطيط لتنفيذها– البحث عن المعلومات المراقبة الذاتية– والاحتفاظ بالسجلات والنسبة البيئية– مكافأة الذات– التسميع والحفظ– والتذكر– وطلب المساعدة من الأقران والمدرسين والراشدين– ومراجعة الاختبارات والسجلات)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لنموذج زيمرمان (Zimmerman)

أولًا: الاستراتيجيات الرئيسية

وهي استراتيجيات التخطيط ووضع الأهداف وتنظيم وتحويل المعلومات والتسميع.

– استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمي وتتمثل في استراتيجيات التقويم الذاتي ومكافأة الذات.

– استراتيجيات تهدف إلى تحسين بيئة التعلم وتتمثل في استراتيجيات الترتيب البيئي والبحث عن المعلومات وطلب العون ومراجعة السجلات.(ربيع رشوان،٢٠٠٦، ١٨).

أما ا لعمليات الفرعية فهي

١– **الملاحظة الذاتية: (Self– observation)** وهو ما تسمى بمراقبة الذات وتركيز انتباهه على أبعاد معينة لسلوكه فيصنف السلوك هنا في أبعاد وهي الكم والجودة والأصالة.

٢– أحكام الذات "self – Judgment" وتشير إلى مقارنة المتعلم نتائج أدائه والمعايير الموضوعة أو الأهداف المراد تحقيقها، وتتأثر هذه العملية بعوامل مثل أنماط المعايير المستخدمة ومناسبة الهدف وأهمية إنجاز الأهداف.

٣– **رد الفعل الذاتي (self reaction)** ويشير إلى التأملات وردود الأفعال المتعلقة بالتقدم نحو الهدف ونتائج الأداء مثل الرضا عن النتائج وقبولها (ربيع عبده رشوان ،١٩، ٢٤٩) وهذه العمليات ليست معتمدة تبادليًا فقط ولكنها متفاعلة مع بعضها البعض وطبقًا لهذا النموذج فإن عمليات التعلم المنظم ذاتيًا تتبع ثلاثة مراحل وتربطها علاقة تبادلية وهذه المراحل.

المرحلة الكشفية (forethought phase) وهي مرحلة وضع الأهداف والتخطيط النشط وتنشيط ما وراء المعرفة والإمكانيات الشخصية، كما تتضمن تخطيط وتنشيط الدافعية للتعلم وتخطيط وتنشيط السلوك الظاهر وغير الظاهر بما يتضمن التخطيط الجيد للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلم،

وفي هذه المرحلة ينظر المتعلم لتنظيم السياق البيئي والمادي والمعنوي ويمكن أن يصل فيها المتعلم إلى الأسئلة التالية:

ما اهتماماتي واحتياجاتي؟ ، ما أهدافي؟ ، ما أسئلتي واستفساراتي؟ ، ما أولوياتي ومن أين أبدأ؟ ، أين يجب أن يكون العمل؟ ، هل سأعمل بمفردي أم مع صديقي؟

- **مرحلة الأداء أو الضبط الإداري " Volitional control phase "**: وتتضمن هذه المرحلة العمليات التي تحدث بناء التعليم أو التنفيذ أو الدخول في تنفيذ الاستراتيجيات التي يتم تحديدها في المرحلة الكشفية وكذلك ملاحظة التقدم في الأداء ومدى اكتساب الخبرة في المهمة وفي هذه المرحلة يسأل المتعلم نفسه عدد من الأسئلة مثل:

- هل تقدم نحو ما حدده من أهداف بنجاح؟ وإذا كان الجواب بلا فيسأل نفسه كيف يمكن فعله لجدولة تلك الأهداف أو تغيير مدخل التعلم لتحقيقها؟
- هل العناصر البيئية أو مكونات الفصل مشتتة للانتباه؟
- وإذا كانت كذلك ما أوجه الضبط التي يجب أن أفعلها في بيئة التعلم؟
- هل عملي دون جدوى؟ وإذا كان ا لأمر كذلك فماذا أفعل لزيادة الدافعية؟
- هل أنا محبط أو أشعر بالملل؟ وإذا كان الأمر كذلك ماذا أفعل لأجدد نشاطي للتعلم؟
- هل أعوض في خصم المعلومات؟ وإذا كان الأمر كذلك فماذا عن الاستراتيجيات التي أتبعها في العمل؟
- هل أنا متردد؟ وإذا كان الأمر كذلك أين يجب أن أبحث عن مساعدة وطلب العون (سليم محمد سليم، ٢٠١١، ٧٥).

- **مرحلة التأمل:** وهي مرحلة بعدية يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج جهوده رضاه عن الأداء ويستخدم ميكانزيم التغذية الراجعة وتتضمن التقييمات الذاتية وإصدار الأحكام والانعكاس الذاتي لتفكير المتعلمين ومقارنة أداء المهمة ببعض المعايير لتقييم ذاتهم، ويسأل المتعلم نفسه فيها العديد من الأسئلة مثل: هل أنجزت أهدافي التي حددتها؟ وإذا لم أحققها فماذا أستطيع أن أفعل بعد ذلك؟ ماذا أفعل وقت التردد والإحباط؟ كيف أتغلب على هذه الخبرة؟ لماذا لم أحقق إنتاج وتحت أي ظرف؟ كيف أستطيع تطبيق نتائج التقييم في مشروعات مستقبلية؟ ما هي الاستراتيجيات الأكثر والأقل نجاحًا فيما استخدمت؟ وما الآليات التي يمكن أن أتبعها مرة ثانية في المستقبل؟ وما المجال الذي أحتاج إلى صقله أو تهذيبه؟

وهذا النموذج ستقوم الباحثة بتطبيقه أثناء تدريس مقر تاريخ العرب المعاصر لأن هذا النموذج يحتوي على جميع الأساليب مقسمة إلى مراحل ثلاثة واضحة وفي كل مرحلة مجموعة أسئلة خاصة بها وهذه الأسئلة تجذب الطلاب للإجابة عنها بسهولة.

خطوات تدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

١) تعلم المهارات التنظيمية:

في الواقع أن بعض الطلاب يتعلمون المهارات التنظيمية من مجرد مشاهدة وتقليد الآخرين، ولكن البعض الآخر لا يستطيع أن يستنتج ماهية المهارات التنظيمية، وهؤلاء الطلاب يعانون بشكل مستمر من الإجهاد والملل والإهمال والتشتت، وتعد مشكلة هؤلاء الطلاب الرئيسية هي المهارات التنظيمية، وبالتالي فهم يحتاجون إلى إرشاد مفصل يسير معهم خطوة خطوة في هذه المهارات.

أ- تحديد المتطلبات والتوقعات ، ب- التخطيط للأمام، ج- إتباع عادات محددة

د- تحديد المواعيد ، هـ- الانتهاء من المهام والواجبات ، و- تقسيم المهام إلى أجزاء وإنجازها ، ز- استخدام المصادر المتاحة

٢) مساعدة الطلاب على مواجهة الصعوبات الدراسية:

ويعني هذا أن يكون لدى الطالب القدرة على مراقبة أدائه الأكاديمي، ووعيه بالصعوبات التي لا يستطيع التغلب عليها بنفسه، والقدرة على الحزم واتخاذ القرار لعلاج هذه الصعوبات عن طريق طلب المساعدة من شخص يمتلك معرفة أكثر، وهذا السلوك يساعد الطالب على تجنب الفشل، ويضمن استمرار مشاركته في الفصل، ويساعده على النجاح في مهمته، كما يؤدي إلى زيادة احتمال إتقانه الأكاديمي، وقدرته على التعليم بشكل مستقل، وتتضمن القدرة على طلب المساعدة مجموعة من الكفاءات أهمها:

الكفاءات المعرفية كنوع للمساعدة، وكيفية طرح الأسئلة، والكفاءات الاجتماعية: كمعرفة أفضل شخص يمكن طلب المساعدة منه، وكيفية طلب المساعدة بشكل ملائم اجتماعيًا، ولكي يصل الطالب لمهارة طلب المساعدة بشكل توافقي، فإنه يحتاج إلى ثلاثة عوامل رئيسة تساعده على تنظيم تعلمه، وهي: الشعور بالارتباط والشعور بالاستقلالية، والشعور بالكفاءة، وهذا يتطلب من المعلم مجموعة من الإجراءات أهمها: تحقيق التفاعل مع الطلاب، وتشجيع الطلاب على الاندماج في مجموعات، ودعم كفاءة الطلاب. (Newman, 2002, 132- 138).

٣) نمذجة مهارات التنظيم الذاتي داخل حجرة الدراسة:

يجب على المعلم أن يكون قدورة في تنظيمه لمهاراته الذاتية جميع مهارات التنظيم الذاتي داخل فترة الدراسة وعليه كذلك أن يقدم التغذية الراجعة المناسبة والدعم اللازم لجميع جهود الطلاب لمحاكاة سلوكيات التنظيم الذاتي.

وقد قدم (paris&paris, 2001) عددا من الأسس التي يمكن للمعلم من خلالها تصميم أنشطة تؤدي إلى التشجيع عل استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وهي كما يلي:

١- تقييم الذات: "self- Appraisal"

يمكن أن يؤدي إلى فهم أعمق للتعلم ويتم ذلك من خلال:

أ- تحليل الأساليب الشخصية ومهارات التعلم ومقارنتها مع مهارات الآخرين، والتي تزيد من وعي المتعلم بالطرق المختلفة في التعلم.

ب- تقويم ما تعرف وما لا تعرف، وهذا يصل من خلاله المتعلم إلى مدى عمق الفهم ويدرك مفاتيح التشجيع، وتوزيع الجهد المطلوب للتعلم.

ج- ضرورة تقييم الذات وناتج التعلم، حتى تصبح عادة ضرورية للنمو والتطور، حيث أنها تشجع على مراقبة الذات وتطورها.

٢- الإدارة الذاتية: "self- Management"

والتي يمكن تعلمها بعدد من الطرق منها:

أ- الطريقة المباشرة من خلال تعليمات واضحة توجه التفكير إلى مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والمشاركة في الممارسات من خلال الخبرات السابقة.

ب- بطريقة غير مباشرة من خلال النمذجة والأنشطة التي تنطوي على تحليل عمليات التعلم.

ج- من خلال التقييم ومناقشة الأدلة للنمو الشخصي (Paris & Paris,2001,89).

دور المتعلم ليصبح منظمًا ذاتيًا:

حددت (Chill,2010) عدة خطوات يقوم بها الطالب ليصبح متعلمًا منظمًا ذاتيًا ودور المعلم فيها وهي:

- فهم الأسس والقواعد: يكون دور المعلم فيها إرشاديًا ويمد الطالب بالمصادر ليتعلم خمس مهارات مهمة وهي (تقويم الذات- التخطيط وتحديد الأهداف- التزود باستراتيجيات المراقبة- مراقبة الناتج- تحسين النتائج).
- تطوير مهارة التخطيط وإدارة الوقت: يتعلم المتعلم في هذه المرحلة كيف يقوم ذاته، كأن يسأل نفسه عددا من الأسئلة مثل: متى يجب أن أذاكر دروسي؟ أين أذهب لمذاكرة الدروس؟ فيتعلم

الطالب كيف يحدد أهدافه، ويتعلم معنى فاعلية الذات، وكيف يمكن تحسينها، ويتعلم الطالب كيف يصبح متناغمًا اكثر من مشاعره، ويتحمل مسؤولية افعاله وتنظيم فترات استذكار محاضرته.

- تطوير فهم المادة الدراسية: تتطور "استراتيجية تقويم الذات" من خلال مهارات القراءة والتلخيص ومراقبة التقدم والتحسن في الأداء، وكيف أن تحديد الأهداف يساعد المتعلم على التقاط الأفكار مما يقرأ، وعلى الكتابة أو التعامل مع الاختيار.
- تطوير أخذ الملاحظات: من خلال فهم لماذا تؤخذ الملاحظات، فالطالب يمكنه مقارنة الملاحظات بعد أخذ الاختبار ويرى كيف استفاد من تلك الملاحظات التي أخذها أثناء المذاكرة، وعندها تتطور مهاراته في أخذ الملاحظات.
- تطور مهارة توقع الاختبار: من خلال توقع الأسئلة والمشكلات والقضايا التاريخية التي يمكن ان تكون بالاختبارات، فمثلا يستخدم المتعلم الأقلام الفوسفورية في تحديد الكلمات المفتاحية المهمة في الملاحظات التي تم أخذها، والتي تساعده على الانتباه للمعلومات.

التعلم المنظم ذاتيًا وتدريس التاريخ

حدد بن خلدون في مقدمته أن علم التاريخ علم قائم بذاته على الاستنتاج والتحليل ومقارنة الأدلة والاستنتاج والتقويم، وربط الملاحظة بالنتائج بالمقدمات وتمحيص الأدلة وربط الأحداث وتتبعها يتطلب العديد من المهارات كمهارة التنظيم، وتحديد الأهداف والتخطيط والمراقبة الذاتية، والإتقان والضبط، والاستعانة بالمصادر الخارجية إذا تطلب الأمر تقويم الذات، وإتقان الأداء وكلها أهداف تسعى جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لتحقيقها ومن ثم يمكن تحقيقها من خلال تدريس مادة التاريخ.

والتاريخ من أهم أهدافه اكتساب المعلومات بطريقة ذاتية أي أن الطالب يسعى وينشط ويبذل جهد للحصول على المعلومات من مصادرها ولكي يحصل على معلومات تاريخية دقيقة يتطلب ذلك منه الملاحظة الجيدة ومقارنة الأدلة، والتأكد من صدق المصادر، والقدرة على التفسير والتحليل والتركيب، وأهمية النقد والتقويم المستمر للذات والأداء والأحداث البيئية والحياة المحيطة.

ولما كان التاريخ علم يتنبأ بما يمكن أن يحدث في المستقبل فهو يتفق مع التعلم المنظم ذاتياً في كون الأخير تعلم مدى الحياة

المحور الثاني

مهارات التفكير التقويمي

يعد التفكير التقويمي من أهم أنواع التفكير التي يجب تنميتها لدى المتعلمين كون مهاراته من المهارات العقلية التي يحتاجها المتعلمون لبناء قدراتهم الذهنية وقدراتهم على مواجهة المواقف التعليمية والحياتية وتحصيل المعرفة ، فلابد من إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية بشكل مثير للتفكير من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال وإشعال التفكير (جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، ٢٠٠٤، ٥٤٤) ، ويعد تعليم التفكير وتوجيهه هدف أساسي لا يحتمل التأجيل فهو وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرق تدريس ونشاط ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية ، والتفكير التقويمي لا غنى عنه في التفكير العلمي وتفكير حل المشكلات واتخاذ القرارات وهو أمر مهم وضروري في مجالات الحياة بصفة عامة (إبراهيم بن أحمد الحارثي، ٢٠٠٩، ٢٨٧).

ومهارات التفكير التقويمي من المهارات التي يجب تنميتها وتضمينها في المقررات الدراسية وتدريب المتعلمين على ممارستها لأنها من متطلبات العصر الذي تتعدد فيه البدائل والاختيارات.

وأوصت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية تنمية مهارات التفكير التقويمي بشكل هادف ومقصود ومنها دراسة (المعتز بالله زين الدين محمد، ٢٠١٠) ودراسة (أشرف راشد علي ٢٠١٢).

تعريف التفكير التقويمي

عرفه "فتحي عبد الرحمن جروان" بأنه: نشاط عقلي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها (فتحي عبد الرحمن جروان،٢٠١٥، ٧٦).

عرفه ميكر " Meeker " بأنه القدرة على التقييم والتوصل لاتخاذ قرارات وإصدار أحكام حول الحلول والمحكات والبدائل واختيار أفضلها.

وعرفه "مور وباركار" بأنه: عبارة عن الحكم الحذر والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه .(Moor,May and Hall Suzan,2012)

كما عرفه "وليد رفيق" بأنه هو تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد الفرد أو يقوم بأدائه وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء. (وليد رفيق، ٢٠١٧، ٢٣٠).

وتعرفه "نايفة قطامي" بأنه:العملية الذهنية التي يتفاعل معها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات ومواقف ويولد فيها الأفكار ويحللها ويعيد تنظيمها وترميزها (نايفة قطامي، ٢٠٠٠، ٨٦).

وعرفه "نبيل عبد الهادي" وآخرون بأنه سلسلة من النشاطات الذهنية العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لبعض الأحداث والمواقف التي تنقل إليه عن طريق الحواس متمثلاً ذلك باللمس والبصر والسمع والشم والذوق والتي بدورها تعد بمنزلة القنوات التي تنقل المعلومات إلى الحواس (نبيل عبدالهادي وآخرون، ٢٠٠٥، ٥٢).

يرى بلوم أن التفكير الناقد مرادف لمفهوم التقويم الذي يعد أعلى مراتب الجانب المعرفي، فهو يمثل العمليات الفعلية والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لكي يصدر أحكامًا ويتخذ قرارات ويعطي تفسيرات للواقع في مواقف معينة، وتقديمه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وقبول الفرد للحل الذي وصل إليه يعتمد على المحكات التي يضعها الفرد لكل من العملية والناتج وهذه المحكات بدورها تشتمل على مهارات التوجه الذاتي، واتجاهات الفرد نحو ذاته كمفكر ومهارات التوجه للموضوع وتتضمن المعايير التي توضع لتنمية التفكير أي أنه التقويم الصحيح للأفكار.

بينما يعرفه "سايز" بأنه: التفكير الذي نمارسه عندما نحاول أن نبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ويستخدمه الفرد لمعرفة نتائج ما يقوم به من أعمال والحصول على أدلة تؤيد أو تنفي وجهة نظر الفرد بهدف الوصول إلى أفضل إجابة ممكنة للأسئلة التي يثيرها الذهن أو المشكلات التي يهدف إلى حلها ويتضمن عمليات عقلية رامية يكون فيها الفرد حيويا نشطًا. (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٦٨).

إذاً فالتفكير التقويمي هو عملية استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنيب الأخطاء الشائعة الناتجة عن التعميم في الحكم على الأشياء ويتفق رسل "Russel" مع جونسون على كون التفكير الناقد عملية هامة يتم من خلالها التقويم والتصنيف طبقًا للمحكات المتفق عليها مع تجنب الأحكام المبنية على الجانب الانفعالي.

ويرى باير" Bayer" أن هذا النوع من التفكير قد ينقل المعلومات والتأكيدات والخبرات من الشك إلى اليقين باستخدام العديد من الأدلة للوصول إلى الحقيقة. (Beyer, B.K, 2001).

ويشير تعريف "واطسون، مليـر" إلى أن التفكير التقويمي عبارة عن فاعلية المفكر في فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها بدلا من القفز إلى النتيجة على نحو غير ناضج. ويتطلب التفكير التقويمي قدرة الفرد على فهم اللغة واستخدامها في عملية اتصال دقيقة وتفكير مميز مع إدراك العلاقة المنطبقة بين القضايا وكذلك القدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة وتقويم الشواهد والأدلة والتعرف على المسلمات وتقويم الحجج والأحكام. (فتحي جروان، ٢٠٠٢، ٤٠).

والتفكير التقويمي يتخذ أشكالا عدة منها:

- الحوار الناقد الجماعي.

البساطة: التي تتجلى في وصف الواقع والتعرف عليه وهي خطوة أساسية في التفكير التقويمي.

- الإطراء والمحاكاة والتطوير.
- القدرة على التوقع.
- اختيار المنظور المناسب

مهارات التفكير التقويمي

حدد كلا من (فكري ريان،٢٠٠٧)،و(محمد عبد الرازق خلق٢٠١٧) و(Anderson،1985)، (واطسون، جليسر Watson, Glaser) التفكير التقويمي أنه مجموعة من المهارات يمكن التدريب عليها واكتساب الأفراد إياها وقد أوضح كل من كارين وصند "Carin, sund" أن مهارات التفكير التقويمي تتمثل في المقارنة والافتراض واتخاذ القرار والتصنيف والاستدلال وتجميع وتنظيم الحقائق والقياس والافتراض والتنبؤ والتعميم والتعريف الإجرائي ويتضح من مهارات التفكير التقويمي العلاقة بينها وبين مهارات التفكير الناقد والاستقصاء.

بينما يرى فيصل يونس أن هذه المهارات تنقسم إلى:

أ- مهارات معرفية صغرى، مثل القدرة على التعرف على جملة غامضة او افتراض مشكوك فيه أو تناقض أو عدم اتساق أو استنتاج.

ب- مهارات معرفية أوسع نطاقًا: مثل القدرة على القراءة والكتابة النقدية الانغماس في المناقشات، والجدال بما يتطلبه من أخذ ورد، وتقييم مصادر المعلومات، وصياغة واستكشاف الحجج والبراهين والنظريات.

ج- مهارات: مثل تنميته المثابرة الفكرية، والثقة بالعقل والإخلاص والشجاعة الفكرية ، والتواضع الفكري، وتأجيل الحكم والتفكير باستقلالية (فيصل يونس ، ١٩٩٧ ، ٣٩).

وصنف فتحي جراوان مهارات التفكير التقويمي إلى:

١- مهارة التعرف على الأخطاء والأفكار المغلوطة وتتضمن المهارات الفرعية الآتية التفريق بين الحقائق والآراء والتعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع وغيرها وكذلك التعرف على الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة.

٢- مهارة إيجاد محكات أو معايير تستند عليها عملية إصدار الحكم وتشتمل على مهارات فرعية مثل التعرف على القضايا والمشكلات المركزية والافتراضات الأساسية وتقييم الفرضيات والتنبؤ بالمترتبات على فعل ما والتتابع في المعلومات والتخطيط لاستراتيجيات بديلة.

٣- مهارة البرهان وإثبات الدقة وتشتمل على مهارات فرعية مثل الحكم على مصداقية مصدر المعلومات.

- الحكم على تقارير المشاهدات وتصنيف المعلومات وكذلك مقارنة أوجه الشبه والاختلاف وتحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف وتقييم الحجج والبراهين(فتحي عبد الرحمن جروان، ٢٠٠٢، ٧٦ - ٧٧).

كما صنفها "جودة أحمد سعادة" إلى مهارة طرح الفرضيات وإصدار الأحكام والوصول لحلول، تقديم الأدلة ووضع المحكات والتعرف على الأخطاء وكشف المغالطات وتحمل المسؤولية (جودة أحمد سعادة، ٢٠٠٣، ١٨).

بينما صنفها صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل إلى:

- مهارة إصدار الأحكام وهي قدرة الطلاب على إصدار حكم على ظاهرة أو موضوع ما في ضوء مبررات محددة تؤيد هذا الحكم.
- مهارة تصنيف المعطيات وهي تعني قدرة الطلاب على تصنيف ما يقدم لهم من معلومات أو أشكال أو صور أو رسومات في فئات وفق الخصائص المشتركة بينهم.
- مهارة كشف المغالطات (فحص المعطيات) وهي قدرة الطلاب على التمييز بين الحقيقة والادعاء.
- مهارة بناء معايير وهي وضع مجموعة من المحكات على قيمة ونوعية الأفكار.
- مهارة التحقيق وهي تأكيد دقة الادعاءات المقدمة حول قضية ما.
- مهارة المفاضلة وتعني قدرة الطلاب على الاختيار بين عدة بدائل في ضوء وثائق ومبررات تقود عملية اختيار البديل المناسب الصحيح. (مريم محمد الأحمدي، ٢٠٠٥،٤٠) وسوف يقتصر البحث الحالي على المهارات التالية:

أولاً: مهارة وضع المعايير أو المحكات Establishing criteria

تعريف مهارة وضع المعايير: هي تلك المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير من أجل التوصل إلى أحكام معينة وتتضمن المهارات الفرعية التالية: التعرف على الافتراضات الأساسية ، التنبؤ بالمترتبات على فعل ما، التتابع في المعلومات.

أهمية تدريس مهارة وضع المعايير:

- وضع مقاييس للحكم على الأشياء والقيام بمجموعة دقيقة من الخيارات.
- تصنيف الأشياء والعمل على تقييمها.

أهداف تدريس مهارة وضع المعايير:

- الوصول إلى الأحكام أو القرارات أو الحلول المهمة.
- زيادة فاعلية الطلاب في التوصل إلى الأحكام أو تحديد الخيارات المرغوب فيها.
- تطبيق هذه المهارة والحكم على فاعليتها.

خطوات مهارة وضع المعايير

١- تحديد القرارات أو الحكم حول موضوع معين.

٢- اقتراح قرارات عديدة فرعية ذات علاقة بالحكم الأنسب.

٣- اختيار أفضل القرارات التي يمكن عن طريقها تشكيل المعايير المطلوبة.

٤- الحكم على أداء هذه المهارة وتقييمها.

ثانيًا: مهارة تقييم الأدلة والبراهين (Evaluating Evidence Skill)

تعريف مهارة تقييم الدليل: مهارة تقييم الدليل هي المهارة التي تستخدم لتحديد فيما إذا كانت المعلومات تتمتع بصفة الصدق من جهة وجهة الثبات من جهة ثانية.

أهمية تدريس مهارة تقييم الأدلة والبراهين:

- تزويد الطلاب بأدوات للتفكير بطريقة ناقدة لما يسمعون عنه أو يشاهدونه أو يقرؤونه.
- تشجيع الطلاب على المقارنة بين المعلومات والوصول إلى قناعة بوجود الأدلة التي تدعم الحلول أو القرارات السليمة.

أهداف تدريس مهارة تقييم الأدلة والبراهين:

تقرير فيما إذا كانت المعلومات المتوفرة مهمة وضرورية أو أنها غير ذلك.

- تطبيق مهارة تقييم الدليل والحكم على فاعليتها.

خطوات مهارة تقييم الأدلة والبراهين:

١- تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع المطروح أو المشكلة المراد حلها.

٢- التحقق من ملائمة المعلومات المتوفرة عن طريق الاكتشاف فيما إذا كانت مفهومة وصادقة وثابتة وصادقة ومتناسقة.

٣- تطبيق خطوات مهارة تقييم الدليل.

٤- تقييم فاعلية تطبيق هذه المهارة.

إجراءات تدريس مهارة الأدلة والبراهين:

١- التمهيد للمهارة.

٢- وصف قصة شخصية مر بها المعلم ووصف الطريقة التي تم التصرف في ضوئها.

٣- العمل على تحديد الخصائص المتعلقة بكل من التفكير العميق والثبات والصدق والهدف والتناسق.

٤- توضيح عملية تقييم الدليل للطلاب.

٥- وصف المواقف التي يتوقع من الطلبة المرور بها.

وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية وهي:

أ- الحكم على مصداقية المعلومات: وتعني قدرة الطالب على استخدام القواعد السليمة في إصدار الأحكام والقرارات.

ب- تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة:

ج- تصنيف المعلومات

د- مقارنة أوجه الشبه والاختلاف

ثالثًا: مهارات كشف الاخطاء والمغالطات

يمكن التعرف إلى التحيز في وجهة النظر أو في الرأي عن طريق ميل فرد ما لصالح أو لغير صالح شخص معين أو شيء محدد أو أمر ما أو قضية بذاتها، فمشاعر الشخص غالبًا ما تؤثر بشكل واضح في تحديد مواطن التحيز أو إتباع نمطية جامدة بعينها والنمطية (Stereotype) هي شكل من أشكال التحيز ذات الصلة بصفات محددة تسود بشكل عام، بين مجموعة من الناس دون اعتبار أو احترام للأفراد وما بينهم من فروق فردية وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية منها:

- التفريق بين الحقائق والآراء: في هذه المهارة يتم التمييز بين الحقائق والآراء عن طريق بيان الأسباب أو توضيح المبررات لاختيار عبارات على أنها تمثل الحقائق واختيار آخر على أنها تعبر عن رأي وعن مجموعة من الآراء.

- التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع:

ينبغي في هذه المهارة أن يحدد المتعلم ما إذا كانت المعلومات او المعارف التي يتم الحصول عليها ذات علاقة أو أنها لا تمت بصلة لموضوع المناقشة والموقف التعليمي الذي تقوم عليه هذه المهارة، فعلى المتعلم استخدام هذه المهارة، لتحديد المعلومات التي تطرح عليه وتمييز المعلومات ذات العلاقة بالموضوع المعلومات ذات العلاقة الضعيفة بالموضوع كما ينبغي توضح المبررات وراء كل تصنيف لهذه المعلومات.

- التعرف على الاستنتاجات المغلوطة.

الأهمية التربوية للتفكير التقويمي

يعد التفكير التقويمي من الأهداف التربوية الهامة في هذا العصر الذي تميز بالتقدم السريع في جميع المجالات، وظهور عديد من المشكلات التي تواجه الأفراد مما يتطلب من الفرد أن يختار أفضل الحلول وهذا يلقي على عاتقه مسئولية الاختيار واتخاذ القرار والقدرة على الاختيار الجيد تتضمن بالضرورة القدرة على قياس البدائل، وتقويمها تقويما صحيحا وهو جوهر التفكير التقويمي.

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث التربوية مثل: دراسة (وليد رفيق العياصرة ٢٠١٦) على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير بكل أنواعه وأنه يضع هدفًا لمعظم المؤسسات التربوية بما فيها مؤسسات إعداد المعلمين، وأنه تحليل وجهات النظر والتعامل مع الحوار والقدرة على الاستنباط، والاستنتاج، والتفسير، والتقويم.

هذا بالإضافة إلى ان التفكير التقويمي يحترم استقلالية الطالب ويدعو إلى العقلانية ويشجع الطلاب على اكتشاف المعلومات وعلى استخدام معارفهم ومهاراتهم واستبصارهم لكي يفكروا بأنفسهم، فالاقتصار على مجرد إعطاء الطلاب الحقائق أو توضيح الطريق الصحيح لحل مشكلة ما لهم يؤثر بالسلب على قدرتهم على النقد وتعديل المعتقدات السائدة من خلال المعرفة الجديدة.

– يساعد الطالب على استيعاب المعارف والآراء المتعددة بعد التثبت من صدقها وتبني اتجاهات وآراء يقبلها العقل وتبين الآراء التي تستند إلى أدلة منطقية من الآراء الضعيفة.

– ضرورة تربوية لحماية عقول الطلاب من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع والتي يتعرضون لها في حياتهم اليومية إذا ما تم تدريبهم على ممارسته وذلك باستخدام طرق تدريس مناسبة ومن خلال التخطيط الناجح للدروس.

– اتباع الخطوات الصحيحة لحل المشكلات التي تتطلب تفضيل رأي على رأي أو الإجابة بنعم أو لا، أو بدرجة من درجات الاحتمال عند الرد على سؤال أو مناقشة موضوع، أو اشتقاق نتيجة من مقدمات أو وقائع معينة وتقويم هذه النتيجة وتقويمها ومناقشتها ومقارنتها بغيرها.

خطوات التفكير التقويمي

أكد كلاً من و(Balkis M. Isiker, G, 2005) و(وليم تاضروس عبيد٢٠١١)، (مرام فؤاد أبو نادي، ٢٠١٥)، (محمد هاشم ريان،٢٠١٢)، (Beach board C,2010K)، (Preus B. 2012)، (Welchk.C, hiebj. 2015)، و (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٥) على خطوات التفكير التقويمي كما يلي: تحديد الهدف من التفكير، التعرف على أبعاد الموضوع ، تحليل الموضوع إلى عناصر بما يتلاءم مع الهدف – وضع المعايير والمؤشرات الملائمة لتقييم عناصر الموضوع ، – صياغة الفكرة التي طورها المتعلم بعد مروره في الخطوات التمهيدية –

ملاحظة العناصر المختلفة المتضمنة في النص – تحديد العناصر الأزمة وغير الأزمة وفق معايير مصاغة – ربط العناصر بروابط وعلاقات– وضع الأفكار المتضمنة في صورة تعميمات في جمل خبرية– وضع الأفكار في وحدات تضم: مقدمة الفرضيات، الدليل أو نتيجة الدليل– صياغة افتراضيات عامة – الترتيب في قبول الأحكام أو التسليم بها – توليد معان جديدة تتجاوز الخبرة التي يتضمنها النص – التوصل إلى القرارات والحكم.

خطوات تعلم مهارات التفكير التقويمي:

١- جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.

٢- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.

٣- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.

٤- تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.

٥- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.

٦- البرهنة وتقديم الحجة على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه.

٧- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان والحجة ذلك. (زياد مسعد، د. ت، ٢٣٧).

التاريخ وتنمية مهارات التفكير التقويمي: يحقق أهداف تعلم التاريخ يقول "بول ودرنج" هدف التعليم أن يستطيع الطالب أن يفكر بوضوح ودقة وأن يخرج من الشواهد بالاستنتاجات الصحيحة لكي يتخذ القرارات الحكيمة طوال حياته (أحمد النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ٢٤٤).

إن تنمية مهارات التفكير بكل أنواعه ومنها مهارات التفكير التقويمي من أهم أهداف تدريس التاريخ في جميع المراحل التعليمية المختلفة وتعد مهارات التفكير التقويمي من المهارات العقلية الهامة لدارس التاريخ حيث يتعرض لكتابات العديد المؤرخين، كذلك تحليلات مختلفة تتناول القضايا والأحداث وهنا يجب أن يكون على وعي بفحص المعطيات وتصنيف المعلومات وكشف المغالطات والمفاضلة بين الآراء وبيان الرأي الصحيح والادعاء والفرق بينهم، كذلك إيجاد محكات ومعايير يستند عليها في الحكم ومهارة التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع وغيرها كذلك كشف المغالطات وإثبات الدقة وتقديم البراهين والأدلة التاريخية على صحة حادثة أو موقف أو قضية تاريخية حديثة أو قديمة او معاصرة وربط الأسباب بالنتائج.

كما إن تنمية مهارات التفكير التقويمي من أهم المهارات التي يهدف تدريس التاريخ لتحقيقها لتكوين العقلية العلمية التي تواجه المشكلات بطريقة إيجابية تعتمد أساسًا على حل المشكلة واستخدام أسلوب التساؤل، واستنتاج الأسئلة من الطلاب، وقيامهم بملاحظات دقيقة وجمع البيانات، وعمل

الاستدلالات والاستنتاجات، والتقييم الموضوعي ومعرفة التناقضات لاختيار الفرض الصحيح وبالتالي القدرة على اتخاذ القرار من بدائل مختلفة وإصدار الأحكام والتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات والمواقف المختلفة.

ويمكن تنمية مهارات التفكير التقويمي في تدريس التاريخ من خلال توجيه انتباه الطلاب إلى تحديد المشكلات والمسائل المطروحة، وتكليف الطلاب بأنشطة على شكل قضايا تتطلب الانتباه، وتتحدى العقل، وأيضا من خلال توجيه عناية الطلاب إلى التفكير في تفكيرهم "meta cognitive " مما يساعدهم على مراقبة تفكيرهم وتوجيه للوصول إلى أفضل الحلول، واستبعاد الحلول غير الملائمة وغير الممكنة.

يعد تقييم الحج في النقاشات والمجالات اليومية المختلفة من جوانب الاهتمام في حياتنا المعاصرة. كذلك تحليل المغالطات المنطقية التي تمارس في وسائل الإعلام المختلفة (Blair Anthon yi 1992, 370- 371).

ولأن الحجة هي في طبيعتها عبارة عن نتيجة مستندة إلى مجموعة من الأدلة والمقدمات وتقييم الحجة يتطلب الحكم عليها بأنها حجة قوية أو ضعيفة أو أنها جيدة أو سيئة وهذا الحكم يتطلب وجود مجموعة من المعايير والشروط العقلانية والمنطقية يتم في ضوئها هذا الحكم، وذلك بصرف النظر عن نوع تلك الحجة (سياسية- قانونية- اجتماعية- أخلاقية- الخ) حيث أن تقويم الحجج على البنية المنطقية للحجة وكيفية صياغتها وهذه الأبنية لا تختلف باختلاف المجال الذي يمكن أن تقدم فيه الحجة (von emerenfrans and others,2008, 91-92).

وتقويم الحجج السياسية المتضمنة في مقررات التاريخ تتطلب أن يتوفر لدى الطلاب مجموعة من المهارات من أهمها تحديد مدى وضوح ودقة المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الحجة السياسية، ربط نتيجة الحجة بالأسباب والوقائع السياسية المرتبطة بها، تحديد ما قد تتضمنه الحجة السياسية من افتراضات ضمنية، تقييم ما قد تتضمنه الحجة من تفسيرات مختلفة لبعض الأحداث السياسية، تحديد مدى كفاية الأدلة السياسية التي تقدمها الحجة، تحديد مدى اتساق العبارات السياسية التي تتضمنها الحجة، البحث في دقة مصداقية مصدر المعلومات السياسية في الحجة، وضع تصور كلي للمواقف السياسية (عبد الله يوسف عبد المجيد ، ٢٠١٤ ، ٣٢).

ومن مميزات التفكير التقويمي أنه: يعتمد على الواقع والمشاهدة، التجرد من الذاتية ، والتدقيق والتحقيق، الوصول لحل المشكلة (محمد عبد الرازق خلف الحمادي ، ٢٠١٧، ٢٦)

وقد أجمع كل من ابتسام جعفر جواد، نسرين حمزة عباس (٢٠١٣) ، أميمة محمد عفيفي (٢٠١٢)، جمال حلمي فتح الباب مرعي (٢٠١٥) أمين علي سليمان (٢٠١٠) سناء محمد

سليمان (٢٠١١) ، علي أحمد مدكور (٢٠١٣)، عيد حسين الصحين، فتحي جروان (٢٠١٥) ، (لينا عز الدين علي٢٠١٢) على أن:

سمات الشخص الذي لديه تفكير تقويمي هي: يفرق بين الراي والحقيقة – الإلمام بالموضوع المراد نقده–إمكانية النقد بموضوعية– يعرف متى يحتاج إلى معلومات جديدة حول شيء ما– يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها– يعتمد الطريقة المنظمة في التعامل مع المشكلات– حب الاستطلاع والمرونة– القدرة على الحوار والإقناع– القدرة على ربط الأفكار– القدرة على الاستنتاج – متفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة – لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئًا– يستكشف ويتخيل البدائل– يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور– يتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية.

دور المعلم في تنمية مهارات التفكير التقويمي

أكد كل من (Sharon M. 2012)، و(وجيه بن قاسم القاسم وآخرين ٢٠٠٧)، و(محمد صالح الإمام وآخرين٢٠١٠)، و(جودت أحمد سعادة ٢٠٠٨)، و(حمد محمد الشمري ٢٠١٤) ، و(هبة سامي فرحات ٢٠١٥)، و(محمد هاشم ريان ٢٠١٥) على أنه يستطيع المعلم تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى الطلاب من خلال الأساسيات التالية:

- تصنيف الافكار وتنظيمها واستخدامها في قضاياهم السياسية والتاريخية والاجتماعية استخدامًا صحيحًا.
- إدراك التتابع والتسلسل في الأفكار مع التسلسل المنطقي مثل تعاقب الازمان والعصور التاريخية والقدرة على استخدام مفاهيم الزمن (قبل، بعد، أثناء، فيما بعد...)
- تحفيز واستثارة قدرة الطلاب على تنبؤ وقوع الأحداث وهذا يعتمد على خبراته السابقة واستجابته لها.
- استخدام القواعد السليمة في إصدار الأحكام والقرارات.
- تشجيع الطلاب على تكوين فرضيات بعيدة عن الشك، ومما يساعد في ذلك التخمين الجيد.
- تحفيز قدرة الطلاب على الإحساس والتفكير في الآخرين وفهمهم ومعرفة كيف يفكرون.
- تحفيز قدرة الطلاب على فهم ذاتهم ومن ثم التعرف على أسلوبه في التفكير وفهم النصوص المقروءة ومدى قدرتهم على الاستيعاب.
- وعلى ذلك فهناك معايير التفكير التقويمي لتحقيقه بصورة فعالة وتعتبر بمثابة موجهات للمعلم ينبغي ملاحظتها والالتزام بها أثناء تدريس التاريخ مثل وضوح العبارات وصحة البيانات،

وموثوقيتها، والدقة والربط الذي يقصد به مدى علاقة السؤال والعبارة بموضوع النقاش، والعمق، والاتساع، أو الشمولية، والمنطق.

- التخطيط لعملية التعليم
- تهيئة المناخ التعليمي المناسب في غرفة الصف.
- يبادر إلى استخدام الموارد والنشاطات وطرح الأسئلة المفتوحة
- التركيز في المناقشات الصفية على التباين والبحث عن العمل.
- التوضيح للطلبة بأن معاضة الفكرة ليس دليلا على قلة أهميتها.
- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم.
- تشجيع الطلبة على متابعة تفكيرهم وسبر جوانب القضية المطروحة، وان لا يقبلوا ببساطة ما يقوله المعلم لهم.

النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير التقويمي:

١- إغناء المناهج والكتب المدرسية بمهارات التفكير التقويمي.

٢- إدارة نقاشات ومناظرات في مواضيع عامة، حيث يقدم الطلبة أراءهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة، وتبني كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها في مواجهة الرأي الآخر.

٣- تشجيع الطلاب على حضور الاجتماعات أو مشاهدة برامج التلفاز التي تقدم وجهات نظر مختلفة.

٤- تشجيع الطلاب على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم، ومناقشة ما يكتبون.

٥- تشجيع الطلاب على تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة عن التحيز او التعصب.

٦- تشجيع الطلاب على طرح أسئلة لها إجابات متعددة.

٧- تشجيع الطلاب على قراءة الأدب الذي يعكس قيما وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك.

٨- دعوة مهتمين بالقضايا العامة يحمل كل منهم وجهة نظر مختلفة ومناقشتهم.

معوقات تنمية مهارات التفكير التقويمي في العملية التعليمية

- التسرع في إصدار الأحكام وإبداء الآراء.
- البعد عن الموضوعية عند تقييم الأفكار أو النصوص المقروءة أو الشخصيات العلمية والأدبية.
- مسايرة الاتجاهات الشائعة دون تحكيم العقل.
- التفكير الروتيني أو التفكير الجامد المحدود – عدم التنظيم – عدم الضبط المنطقي (صالح محمد علي ومحمد أبو بكر نوفل ، ٢٠٠٦، ٣٩).

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من (هبة سامي فرحات، ٢٠١٥) ودراسة (أحمد القرارعة، ٢٠١٤) ودراسة (سيد رجب محمد إبراهيم، ٢٠١٦) و(إلهام علي الشلبي وهدى سعد عبد العزيز، ٢٠١٥).

علاقة التفكير التقويمي بالتعلم المنظم ذاتيًا

مهارات التفكير التقويمي تتفق جميعها في رؤية واحدة إلا وهي مساعدة الطلاب على القيام بدور إيجابي في عملية تفهمهم، وإعطاؤهم الفرصة في إبداء آرائهم والمناقشة والتساؤل، وإجراء الأنشطة وذلك إما بطريقة فردية أو من خلال مجموعة وهو ما ركز عليه أثناء تدريب الطلاب على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا.

تفكير معالجة المعلومات هذا النمط ببساطة يعتمد على سباق المدخلات والمخرجات أي أن الأمر يعتمد على عملية تعرض المثيرات (معلومات) ويتم تخزينها ثم فيما بعد يتم استعادتها، فالعقل الإنساني هنا شأنه شأن الكمبيوتر، يستقبل المعلومات ويجري عمليات عليها وربما قام بإجراء تعديل على شكلها ومضمونها ثم تخزينها ويستدعيها وقت الحاجة، لذا تتطلب المعالجة تجميع وتمثيل المعلومات عند الحاجة "retrieval" وهذا ما يطلق عليه نموذج معالجة المعلومات للذاكرة " information processing model of memory" ويعمل هذا النظام بأكمله بواسطة عمليات التحكم Control processes التي تحدد كيف ومتى تتناسب المعلومات خلال نظام المعالجة ، كذلك يعتمد على ذاتية المتعلم وقدرته على تنظيم تعلمه.

المحور الثالث: الثقافة السياسية

إذا ما تناولنا كلمة السياسة وتتبعنا معناها في بعض معاجم اللغة نجد أن لسان العرب ذكر أن أصل كلمة، سياسة، جاء من «السوس» وهي تعني الرئاسة، وإذا قيل رأسوا فلانا: أي أنهم سوسوه أو أساسوه. وعندما نقول ساس الأمر نعني أنه قام به، ولكن القيام بالأمر هنا ليس قياماً بأي معنى وإنما شرط السياسة أن يقوم بالأمر بما يصلح هذا الأمر. والأمر في هذا الموقف هو أمر الجماعة أو مجموع الناس. وذلك لأن كلمة «أمر» تعني حكم الدولة. (Ibid, in)

ولم يتوقف معنى كلمة سياسة عند العرب إلى هذا، وإنما تطور وتطرق إلى معاني كثيرة مثل السياسة العامة والسياسة الخاصة والسياسة الشرعية والسياسة المدنية وهكذا.

وترتبط كلمة «سياسة» "Politics" في اللغات الأجنبية والانجليزية منها على وجه الخصوص بالحكم، فهي كما يعرضها قاموس "The new English dictionary" «علم فن الحكم، أو هي العلم الذي يهتم بشكل وتنظيم وإدارة دولة ما. فضلاً عن اهتمامه – بترتيب علاقات الدولة بالدول الأخرى ومن ثم فهناك سياسة خاصة بكل دولة من الدول تقريباً. فهذه دولة سياستها امبريالية

وهناك سياسة قومية وتلك سياسة داخلية وأخرى خارجية وهذه سياسة شيوعية وهكذا (The New English dictionary,107).

وكلمة «سياسة» ترتبط بتجمع الأفراد وانتظامهم في جماعة تبادل المصالح والمنافع وتحاول تحسين أوضاعها وأحوال معيشتها، وأن أدى ذلك إلى صراع أو شقاق بين أفرادها فهي – أي الجماعة – تحاول تطوير حياتها ووسائل رفاهيتها فضلاً عن توفير أسباب الأمن والطمأنينة والحماية لأعضائها.

تتكون كلمة، سياسة، وفقاً للمصطلح اليوناني القديم من شقين Polis أي المدينة أو الدولة أو اجتماع مواطني هذه المدينة، و Tkechne أي فن التدبير والإدارة. وقد استخدم اليونان كلمة Polieteia بمعنى الدولة والدستور والنظام السياسي "Political order" كذلك كانت تدل عندهم على الجمهورية.

وكلمة سياسة تشير في المقام الأول إلى نشاط ما فضلاً عن دلالتها على دراسة ذلك النشاط. فهي عملية" Process " من عمليات النظام الاجتماعي Social order إذ أنها تتضمن التعاون وحل التناقضات بين أفراد وجماعات المجتمع باستخدام السلطة السياسية " Political Authority " وأن دعى الأمر لاستخدام الإجبار لضبط سلوك الناس بما يتلائم مع مصالح الجماعة أو المجتمع ككل. هذا إلى جانب أن السياسة تتضمن أنشطة الجماعات المختلفة داخل نطاق مجتمع ما كالأحزاب السياسية على سبيل المثال. والعملية السياسية تتميز عن بقية العمليات الاجتماعية باهتمامها الذي يتركز في الغالب على الأهداف العامة للمجتمع.

أما دراسة «السياسة» فتتضمن «علم السياسة» والتاريخ السياسي والفلسفة السياسية؛ كل ذلك في محاولة وصف وتصنيف وتحليل وتفسير النشاط السياسي والقيم والقواعد التي تتمخض عنها القرارات السياسية.

ويشير المصطلح – أي علم السياسة – عند استخدامه، باختصار إلى الاهتمام أو التركيز على دراسة حكومة دولة ما، أو على وجه التحديد السلطة السياسية.

أما من الناحية التاريخية فإن مجموعة المعلومات هذه تشير إلى تراث الفكر السياسي وخاصة في ميادين الدستور والقانون الدولي والإدارة العامة والأخلاق وفلسفة السياسة، فضلاً عن موضوعات أخرى كثيرة كالأحداث السياسية والحكم وممارسة القوة السياسية Political power.

ويستخدم المصطلح في الوقت الراهن عند كثير من الكتاب والدارسين على أنه يشير فقط إلى الحكم أو السلطة السياسية، وذلك تمييزاً له عن دراسة الفكر السياسي. ولكن هذا لا يعني عدم الاهتمام بأثر الفكر السياسي على سياسات المجتمعات وتغيرها.

أن علم السياسة في جميع الأحوال ما هو إلا فرع من العلوم الاجتماعية يختص بدراسة أصول تنظيم الحكومات وإدارة شئون الدولة، حتى أن بعض علماء السياسية يعرفونه على أنه «علم الدولة». أي كل ما يتصل بالسلطة وحكومات الجماعة.

التربية السياسية:

تعتبر التربية السياسية موضوعاً أساسياً من موضوعات علم الاجتماع السياسي، إذ أن جميع المجتمعات الإنسانية تعتمد في تماسكها وتطورها على ما يتوفر لديها من فهم مشترك للقيم والعادات والتقاليد التي تسود المجتمع، والتي تطبع سلوك أعضاء المجتمع بطابع معين يميزه عن سلوك أعضاء المجتمعات الأخرى، وهي كذلك توحد بين مشاعر واتجاهات أعضاء المجتمع نحو تحقيق أهداف معينة. وقد لا يختلف ذلك كثيراً عما تتضمنه فكرة الثقافة. ولا يتأنى للإنسان أن يصل إلى هذا الفهم المشترك بمجرد ولادته، ولكنه يصل إليه عن طريق عملية طويلة.

وتعرف التربية السياسية "Political Education" بأنها تلقين الأفراد قيم وثقافة المجتمع السياسية، وقد يتضمن حكماً وتوجهاً محافظاً بل متناقضاً مع منطق التطور والتغير، وفي واقع الأمر لا توجد تنشئة سياسية تعمل على إعادة إنتاج الثقافة السياسية دون تغير أو تبديل ولا يوجد أيضاً جيل يقبل ثقافياً وسياسياً أن تكون ثقافته نسخة طبق الأصل للثقافة السياسية للأجيال السابقة، وخصوصاً في عصر معلوماتية الثقافة الذي نجايله(إبراهيم أبراش ،١٩٩٨، ٢٠٥)

ويمكن القول أن التربية السياسية تبدأ أولاَ ضمن الإطار الاجتماعي الأشمل، حيث أن النظام السياسي مرتبط بالنسق الاجتماعي (أدهم عدنان محمد طبيل ،٢٠٠٧،٣٨)

ويعرفها جود "Good" بأنها: تعني تنمية وعي الناشئين بمشكلات الحكم والقدرة على المشاركة في الحياة السياسية وتنمية ذلك بوسائل مختلفة كالمناقشات الغير رسمية والمحاضرات والاطلاع في النشاط السياسي كما أنها عملية إعداد الطلاب لممارسة العمل السياسي في ميدان الحياة عن طريق تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الخاصة بالثقافة السياسية والتي تساعدهم على المشاركة الإيجابية في الحياة السياسية وإعدادهم لتحمل المسئولية وتمكنهم من القيام بواجباتهم والتمسك بحقوقهم..(Good carter,1973, 423)

إذن فإن التربية السياسية عملية مقصودة تجرى في المؤسسة التعليمية مثل المدرسة أو الجامعة من خلال مناهج تثقيفية محددة ويدخل تنظيمها ونظامها وجودها الخاص كعنصر هام من عناصر التربية.

أهميــة التربيــة السياســية: تتفق دراسة كلاً من(دعاء حسين حامد، ٢٠١١) ودراسة(إسماعيل السيد،٢٠١٢) ودراسة(إسماعيل عبد الفتاح،٢٠١١) ودراسة(انشراح إبراهيم المشرفي،٢٠١٢) على أن أهمية التربية السياسية:

- تنمية الوعي بنظام الحكم ومشكلاته والقدرة على المشاركة السياسية.
- تعريف المواطن بحقوقه وواجباته وتهيئته لمعرفة المواقف القومية والسياسية والحكم عليها حكماً سليماً.
- تهيئة الأفراد لممارسة العمل السياسي وتفهم المجتمع الذي يعيشون فيه.
- إعداد أبناء الشعب بالمبادئ السليمة وبالمثل العليا.
- تعريف الطلاب المفاهيم السياسية الحديثة.

ويبدأ الفرد في الانضمام إلى جماعات اجتماعية معينة في سن مبكرة كالطبقة الاجتماعية أو جماعة دينية أو ثقافية وما إلى ذلك من جماعات قد يكون لها على نحو أو آخر نشاط يمس من قريب أو بعيد الكيان السياسي للمجتمع. وقد يحاول الانضمام إليها أو ممارسة النشاط فيها، بحيث يكون اهتمامه مركزاً عليها أكثر من الأسرة.

ومن هنا تصبح الجامعة والمدرسة ذات أهمية خاصة في عملية التنشئة السياسية، حيث ينمو الاهتمام بالسياسة في تلك المرحلة من واقع تجربة الطالب وتفاعله مع النظم القائمة في المجتمع والمدرسة والجامعة فضلاً عن ما يتلقاه من موضوعات دراسية تساعد في توجيهه وتكوين الاتجاهات السياسية والاجتماعية لديه.

التربية السياسية والشخصية المصرية

إن دراسة الشخصية وبناؤها من الموضوعات المحورية في علم النفس، سواء أكانت الدراسة تدور حول القضايا العامة أو حول قضايا فرعية أو خاصة. فبناء الشخصية يمثل مركزاً هاماً في دراسة السلوك الفردي والجمعي، حيث أن الفرد لا يسلك منفرداً أو منعزلاً عن الجماعة التي يعيش فيها، ومن واقع القيم والعادات والتقاليد والثقافة التي ينشأ في أحضانها ومن ثم فإن الشخصية تبدو وكأنها مرتبطة بالفرد ذاته وبسلوكه الصادر عن استجاباته المختلفة للبيئة أو المحيط الخارجي الذي حوله. أما عن خصائص ومكونات الشخصية المصرية فيذكر "جمال حمدان" عن شخصية مصر ، كانت مصر تتميز بسيادة الإسلام إلا أنها عرفت تعدد اجتماع الأديان الثلاثة بنسب رمزية، ولعل هذا الوضع يجد تفسيره ولو بشكل ما في خاصية التسامح الديني التي تميز الشخصية المصرية وروح التسامح هذه ترتبط أيضاً بصفة أخرى تميز الشخصية المصرية وهي خاصية الاعتدال والتوسط والبعد عن التطرف ما يعرف بالطابع القومي. (جمال حمدان ،١٩٦٧، ٤٧). ولكن من أهم

سلبيات الشخصية المصرية هو العزوف عن المشاركة السياسية لذلك ينبغي تنمية الثقافة السياسية لتأهيل الفرد لممارسة حقوقه السياسية حتى يعتاد ذلك.

«إن التعليم لم تعد غايته تخريج موظفين للعمل في مكاتب الحكومة. ومن هنا فإن مناهج التعليم في جميع الفروع ينبغي أن تعاد دراستها لكي يكون هدفها هو تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة».

إن التربية السياسية هي إحدى العمليات الاجتماعية التي عن طريقها يحصل الأفراد على المعلومات والقيم والاتجاهات التي تتعلق أو ترتبط بالنسق السياسي لمجتمعهم.

وبالرغم من كثرة الدراسات التي قامت حول موضوع التربية السياسية، فإن الأمر لا يزال يحتاج إلى جهود مكثفة من الباحثين.

ذلك لأن التغير الاجتماعي يسير بخطي حثيثة في مختلف المجتمعات ، الأمر الذي يتطلب متابعة هذا التغير وأثره على مشكلات التربية السياسية والشخصية وعلاقة ذلك بالبناء الاجتماعي ككل.

جوانب التربية السياسية

تهتم التربية السياسية بتحقيق النمو السليم المتكامل لكل من الفرد والمجتمع على السواء وتوفير فرص التوازن والتكيف بينهما ويمكن التميز بين ثلاثة جوانب

- **الجانب المعرفي:** وفيه يتم اكتساب الفرد أنماط السلوك السياسي وغرس القيم والاتجاهات والمعارف والمعتقدات السياسية عن طريق الثقافة السياسية التي تقدم للأفراد من خلال المناقشات الرسمية وغير الرسمية من خلال الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام.

- **الجانب الوجداني:** يشير إلى المرحلة التي يطور فيها الفرد مشاعره من حيث القبول أو الرفض لموقف سياسي معين تجاه الحكومة أو الحاكم أو النظام السياسي وتكوين اتجاه نحو المشاركة السياسية.

- **الجانب السلوكي:** ويقصد به المرحلة التي يصل فيها الفرد إلى الاهتمام بالقضايا السياسية والحرص على تتبعها، والسعي إلى المشاركة السياسية والإسهام الفعال في الحياة السياسية (إنجي ٢٠١٦، ٣٩).

تعريف الثقافة السياسية

اتفق كلاً من أميرة محمد عبد الفتاح (٢٠١٤) ، وجلال أحمد رشيد شعث (٢٠٠٨) ، ونشأت إدوارد (٢٠٠٩) على تعريف الثقافة السياسية بأنها مستوى إدراك الشباب للواقع السياسي التاريخي لمجتمعهم، ودورهم في العملية السياسية ومشاركتهم في التصويت والسلوك الانتخابي،

واتجاهاتهم السياسية، وانتمائهم للأحزاب السياسية القائمة وكيفية الاعتماد على كل تلك المتغيرات في تقويم الواقع السياسي لمجتمعهم والتعرف على ما ينبغي دعمه أو تغيره في هذا الواقع.

وهي حالة ذهنية تستند إلى قاعدة معرفية وثقافية عريضة تمكن الفرد من التفاعل مع المحيط الاجتماعي والقدرة على تفسيره والعمل على تغييره أي يتجاوز الإنسان بهذا الوعي همه الشخصي إلى الهم الوطني للمجتمع الذي يعيش فيه.

والثقافة السياسية يقصد بها معرفة المواطن لحقوقه السياسية وما يقابلها من واجبات وما يدور حوله من أحداث سياسية داخل المجتمع، ثم قدره المواطن على النظرة الكلية للواقع السياسي المحيط به، وعدم النظر إليه باعتباره أحداث منفصلة لا يجمعها رابط بهدف مواجهة مشكلات المجتمع السياسي.

كما تعرف الثقافة السياسية أيضاً بأنها: ما لدى الفرد من معارف سياسية على المستوى المحلي والعالمي نتيجة الثقافة السياسية التي حصل عليها المواطن داخل المجتمع والتي تعد مؤشرًا جيدًا على التخلف والتقدم السياسي من حيث إدراك المواطنين لدورهم في صنع القرارات ومدى ظهور فكر المواطنة المسئولة (Responsible Citizenship).

وتعد الثقافة السياسية هي إحدى أهداف التربية السياسية يصبح الطالب من خلالها قادرًا على رؤية المجتمع وقضاياه السياسية من زاوية واعية وفهم لهذه القضايا على المستوى النظري وتحديد الدور الذي يمكن أن يمارسه في المجتمع مستقبلاً.

وتعرفها (أزهار عبد المنعم) بأنها قدر من المعارف والاتجاهات والقيم ذات الصلة بالقضايا السياسية اللازمة لإعداد الشباب في المرحلة الجامعية بهدف مساعدتهم على اتخاذ القرارات السليمة المتعلقة بتلك القضايا.(أزهار عبد المنعم ، ٢٠٠٧ ، ١٥).

ويعرف (نشأت إدوارد) الثقافة السياسية بأنها العملية التي يكتسب من خلالها الأفراد المعارف، والمهارات، والخبرات، والقدرات التي تمكنهم من المشاركة والممارسة فيما بعد كأعضاء فعالين في مجتمعهم، وتتم هذه العملية داخل المدرسة من خلال حصول التلاميذ على الكم والكيف المعرفي، وغرس القيم السياسية لديهم. (نشأت إدوارد، ٢٠٠٩، ٥٨).

وقد اتفقت كل من دراسة (تورني، ٢٠٠٥) ودراسة (دينا شاكر، ٢٠٠٨) على هذا التعريف.

ويعرفها كلاً من(Kennedy, Kerry): بأنها مجموعة القيم، والمعتقدات السياسية الأساسية في أي مجتمع وهذه القيم تميزه عن غيره من المجتمعات. وإن القيم التي تشكل الثقافة السياسية هي: الشعور بالهوية القومية، المنطلقات الحكومية، عملية صنع القرار. (Kennedy, Kerry, 2006, 123)

ويعرفها (مجدي عزيز) بأنها: تساعد التلاميذ على معرفة النظم السياسية: المحلية، العالمية، وحقوق المواطنة السياسية، وطرق وأساليب المشاركة في العمل السياسي. (مجدي عزيز، ٢٠٠٩، ٨٣٨)

ويعرفها (رمضان الزيان) بأنها: عملية تعويد الأفراد على مفردات النظام السياسي، وتوجيههم نحو المشاركة السياسية الفاعلة في المجتمع. (رمضان الزيان،٢٠١٠، ١٦٧)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن التأكيد على النقاط التالية:

- تمثل الثقافة السياسية مجموعة القيم والاتجاهات والسلوكيات والمعارف السياسية لأفراد المجتمع.
- الثقافة السياسية ثقافة فرعية، فهي جزء من الثقافة العامة للمجتمع تؤثر فيه وتتأثر به ولكنها لا تستطيع أن تشذ عن ذلك الإطار العام لثقافة المجتمع.
- تتميز الثقافة السياسية بأنها متغيرة، فهي لا تعرف الثبات المطلق.
- تختلف الثقافة السياسية بين مجتمع وآخر كما تختلف من فرد لآخر داخل المجتمع.

وتعرف الثقافة السياسية في هذا البحث بأنها إكساب الطالبة معلمة التاريخ المعلومات والمفاهيم، والقيم، والمهارات السياسية الأساسية اللازمة، إلى جانب تكوين اتجاهات سياسية إيجابية لديها ، مما يساعدها على معرفة وفهم العالم المحيط بها، والوعي بأهم المشكلات والقضايا السياسية المحيطة، وبالتالي تسلك الطالبة معلمة التاريخ سلوكًا سياسيًا يتفق مع الاتجاهات والمفاهيم والقيم السياسية للدولة، وتكون قادرة على ممارسة أدوارها المختلفة في كافة الأجهزة والمؤسسات السياسية الرسمية للدولة والمشاركة الإيجابية في الحياة السياسية وأعدادهم لتحمل المسئولية وتمكنهم من القيام بواجباتهم والتمسك بحقوقهم.

ثانيًا: أهمية الثقافة السياسية

تزايد الاهتمام بالثقافة السياسية في السنوات الأخيرة لأهميتها في حياة المواطن، فالمواطن العادي –وفي أغلب دول العالم– في حاجة إلى المعلومات التي تبين له حقوقه وواجباته، كما أنه في حاجة إلى المعلومات المتعلقة بسلطات الدولة، ومسئوليات كل سلطة، واتخاذ القرار السليم في المواقف التي توجب اتخاذ مثل هذا القرار كالتصويت في الانتخابات العامة أو الاقتراع على مشروع قرار له أهمية وطنية.

كما أنها تنمي المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد على تشكيل الممارسات السياسية للأفراد في مراحل حياتهم المختلفة عن طريق الوسائط التربوية المتعددة كالمناهج الدراسية، والأنشطة التعليمية، والأحزاب السياسية، فالثقافة السياسية لها ضرورة في حياة المجتمعات الحديثة

من حيث إعداد مواطنين صالحين قادرين على القيام بواجباتهم في المجتمع (Torny, 2009, 377).

ويشير "روشيه" Roshe أن الثقافة السياسية هي جزء من الثقافة بمفهومها العام وأنها طرق التفكير والشعور والسلوك السياسي الخاص بجماعة ما، وعليه يمكن القول أن خصائصها هي نفسها خصائص الثقافة ومطبعة على مستوى السياسية فهي ثقافة فرعية تتأثر بالثقافة الأشمل، فهذه الأخيرة تؤثر بشكل كبير على ثقافة المجتمع السياسية، وتكتسب مقوماتها ويتحدد طابعها من خلال الثقافة العامة للمجتمع.

إن مصطلح الثقافة السياسية يستخدم لوصف العملية التي يكسب الفرد من خلالها اتجاهاته نحو السياسة، وهناك منظمات عديدة في المجتمع تسهم في عملية الثقافة السياسية والتي يصبح منها الفرد واعيًا بالنسق السياسي ومدركًا لها والثقافة السياسية جزء من الثقافة الكلية في المجتمع، بمعنى أنها فرعية تتأثر بالثقافة الكل، هذا هو الذي يؤدي إلى الاهتمام بالأحداث والظواهر السياسية وتفسيرها من خلال المنظور الأشمل للثقافة في المجتمع. إذن فإن التربية السياسية عملية مقصودة تجرى في المؤسسة التعليمية مثل المدرسة أو الجامعة من خلال المناهج التثقيفية محددة ويدخل تنظيمها. ونظامها وجودها الخاص كعنصر هام من عناصر التربية السياسية (أزهار عبد المنعم ،٢٠٠٧ ، ٣٤)

العوامل التي تؤثر على تكوين الثقافة السياسية

تتأثر الثقافة السياسية داخل المجتمع بعدة عوامل أهمها:

- مستوى التعليم (ابتدائي – إعدادي – ثانوي – جامعي).
- قيام الثورات والحروب في المجتمع حيث أن قوة الحركة الوطنية تزيد من وعي الفرد وتؤثر فيه.
- التغير الثقافي في المجتمع.
- الوسط المحيط.
- وسائل الإعلام.

مستويات الثقافة السياسية

١- المستوى النظري يقصد به الأفكار والإيديولوجيات التي يتضمنها من قيم ثقافية ومعايير وعواطف ويمر هذا المستوى بثلاث مراحل هي:

أ- مرحلة المعرفة والإدراك: ويكون الفرد على مستوى الإدراك المباشر وفهم الحقائق دون التأثير في الموقف بشكل مباشر، وتقبل الأفكار ثم انتقاءها..

ب- مرحلة الاهتمام السياسي: ويقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتمكنها وبلوغها أهدافها، وعناصر الاهتمام أربعة مستويات وهي (الانفعال مع الجماعة – الانفعال بالجماعة – التوحد مع الجماعة – تعقل الجماعة).

ج- مرحلة الانضمام السياسي: يحتاج الوعي الإنساني إلى مؤسسة لتكوينه فكرياً، قد تكون مؤسسة تربوية أو سياسية أو دينية.

٢- مستوى الممارسة: وهي مرحلة يصبح فيها الفرد قادراً على المشاركة السياسية بدرجاتها المختلفة أو بعضها بما يتناسب مع دوره في النظام السياسي داخل المجتمع أو العزوف عنها أو القيام بحركات سياسية تبين حقيقة رفض تجاه المواقف، وتعتبر الحركة السياسية والطلابية من أهم مظاهر الوعي السياسي.

ويمر هذا المستوى بمرحلتين

أ- مرحلة التقويم

ب- مرحلة الرقابة السياسية (سماح إبراهيم ، ٢٠٠٩ ، ٨٠)

ثالثاً – نماذج الثقافة السياسية:

تقسم نماذج الثقافة السياسية إلى ثلاثة أنماط وهي:

- **الثقافة السياسية المشاركة:** هي أن تكون اتجاهات المواطنين إيجابية نحو الموضوعات السياسية أي بالمشاركة في الأنشطة السياسية.
- **الثقافة السياسية التابعة:** وهي أن تكون استجابة المواطنين للنسق السياسي سلبية، لأنهم لا يمارسون أي تأثير في الموضوعات السياسية وإنما يتأثرون بها فحسب.
- **الثقافة السياسية المحدودة:** تعني أن الفرد لا يجد أية علاقة بينه وبين النسق السياسي وليست عنده معلومات كافية عنه.

ومن هنا نجد أن أنماط الثقافة السياسية الثلاثة موجودة في مجتمعنا ولهذا لابد من تشجيع الأفراد والطلاب المعلمين على الممارسة السياسية الإيجابية وعدم إتباع نمط السياسة التابعة أو المحدودة (إنجي صلاح،٢٠١٦، ٣٨).

رابعاً – خصائص الثقافة السياسية

وفيما يلي عرض لأهم خصائص الثقافة السياسية:

- إن القيم والاتجاهات التي يكتسبها الفرد قد تتفق مع النظام السياسي وقد تختلف عنه وفي حالة اتفاقها مع النظام السياسي تكون مدعمة له، وفي حالة اختلافها عنه تكون معوقة له.

- إن التربية السياسية الرسمية منها وغير الرسمية عملية مكتسبة يتم تعلمها من خلال المؤسسات المختلفة في المجتمع.
- قد تكون التربية السياسية مقصودة أي مخطط لها، وقد تكون تلقائية دون تخطيط.
- أن التربية السياسية عملية مستمرة يتعرض لها الشخص من جميع مراحل حياته، ويمكن أن تتغير اتجاهات التربية السياسية السائدة في المجتمع.
- أن للمؤسسات التعليمية دوراً رئيسياً في التربية السياسية فهي الأقدر على غرس المفاهيم والقيم السياسية في نفوس الشيء.
- إن المناهج المدرسية وخاصة التاريخ دور كبير في التربية السياسية حيث توجد علاقة وثيقة بين التاريخ والسياسة.
- إن الممارسة الفعلية العملية البسيطة للمفاهيم السياسية عن طريق بعض الأنشطة المدرسية لها أكبر الأثر في نجاح عملية التربية السياسية.

مداخل تضمين الثقافة السياسية في مناهج التعليم

يرى "بانكس ١٩٧٣"، أنه على الرغم من عدم إمكانية تدريس العلوم السياسية بوصفها مادة مستقلة إلا أنه يمكن تضمين مفاهيمها وتعميماتها في مناهج التاريخ لإتاحة الفرصة للمعلمين باستخدامها داخل الصف الدراسي لتعليم التلاميذ الأنظمة السياسية وإكسابهم المفاهيم السياسية مثل الدولة، والقوة، الشرعية، والثقافة السياسية، والنظام السياسي حيث أن محتوى مناهج التاريخ تتضمن كماً هائلاً من المفاهيم أغلبها سياسية في معناها ومحتواها، ومناهج التاريخ هي الأكثر قدرة على تحقيق الممارسة السياسية الإيجابية وتنمية بعض القيم السياسية والمفاهيم المتعلقة بها (عادل الشاذلي، ٢٠٠٥، ١٨١ – ٢٣٩).

ومن الدراسات التي تناولت مداخل تضمين الثقافة السياسية في مناهج التعليم دراسة (سماح السيد، ٢٠٠٩).

أبعاد الثقافة السياسية

١- **البعد الثقافي القائم على المعلومات العامة، ويشمل:** معرفة بعض المفاهيم السياسية الأساسية، مثل أشكال نظم الحكم، والحقوق والواجبات، معرفة معنى الانتماء الوطني، معرفة السلوك الانتخابي، والاعتبارات التي تحكمه. وقد أكدت دراسة (ميشيل، ٢٠٠٧) على أن تشكيل واستمرار بناء المجتمع إنما يحدث عن طريق ما يسمى "بالشبكات الاجتماعية" بمعنى حدوث نوع من التبادل والمشاركة والتعاون بين أفراد المجتمع نظراً لعرض وجهات النظر الخاصة بقضايا المجتمع(عبد الغفار رشاد،٢٠١٣، ٨٩).

ثانياً: البعد الثقافي القائم على القيم السياسية، ويشمل: المناقشة والحوار، احترام الرأي والرأي الآخر، حق الاختيار، والعمل الجماعي، المشاركة السياسية بطريقة فعالة تنم عن الاهتمام، التأكيد على الديمقراطية، الاهتمام بأحداث السياسة العالمية والعربية.

الحوار السياسي

مفهوم الحوار السياسي: الحوار السياسي يعني مناظرة أو محاورة بين طرفين أو أكثر أجبرتهما طبيعة المرحلة وعدم المواجهة المباشرة إلى تبادل الأفكار والآراء بقصد الوصول إلى اتفاق مشترك يضمن الحد الأدنى للبقاء والتنافس السلمي على الساحة السياسية، وهو أيضاً عملية تلاق فكري بين أطراف سياسية من منطلقات حضارية وفكرية مشتركة ولكنها متفقة على الحد الأدنى للالتقاء حول نقاط معينة، ويستهدف خلق الأرضية الفكرية والواقعية للإجماع الوطني في العمل السياسي لمواجهة الأخطار المحيطة بالوطن من الداخل والخارج (محمود عبد الرشيد،٢٠٠٩، ٦٥).

– أهدافه: يستهدف الحوار في النهاية مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها فيما يلي:

– الوصول إلى حد أدنى من الاتفاق، مع وجود التميز الفكري حول قضايا المجتمع الأساسية وهي التنمية، والسلام، والديمقراطية، وطرق الاستقرار وغيرها.

– ضرورة تهيئة جو نفسي وإعلامي مهيأ للحوار بين القوى السياسية وإشاعة جو من رغبة متخذي القرار في التغيير إذا حدث إجماع وطني، مما يشكل نوعاً من الالتزام الأدبي والأخلاقي والسياسي لجدية الهدف من الحوار.

– ضرورة تضييق نقاط الخلاف وتوسيع نقاط الاتفاق في الحوار بكل الطرق والوسائل للوصول إلى إجماع وطني حول إستراتيجيات العمل في المرحلة المقبلة.

– أن الحوار يتم بين خبراء ومتخصصين من قبل الجماعات التي يمثلونها وليست لهم صفة رسمية، وبالتالي لا تكون لمناظراتهم موضع مسئولية لأحد، وفي ذات الوقت يتحقق الهدف من الإجماع الوطني على الحوار.

الديمقراطية: الديمقراطية هي تعبير واع عن إرادة المجتمع، وهي أيضاً الإطار المرجعي لحركة الأفراد ودعم أنشطتهم داخل هذا المجتمع، وهي العمود الفقري في بناء المجتمع، حيث أنها تبني على أساس الثقة المتبادلة بين الحاكم والمحكوم، كما أنها تقوم على أساس التقارب الحضاري بين الشعوب، والديمقراطية هي صانعة الوعي السياسي لدى أبناء المجتمع الملتزمين بالقيم الداعمة للسلوك الديمقراطي، تأكيداً على العلاقة المتبادلة بين الحقوق والواجبات، وبين الحرية والمسئولية (فايز مراد مينا ، ٢٠٠٥ ، ٨٩).

وهدفت دراسة (محمد حسن العمايرة، عاطف يوسف، ٢٠١٠) إلى: تعرف وجهة نظر الطلاب في دور المدرسة الثانوية في إكساب ثقافة الديمقراطية والسلوك الديمقراطي، وكانت أهم نتائجها فاعلية دور المدرسة في إكساب طلابها لثقافة الديمقراطية.

كذلك دراسة هيلج وارنولد وتان وبويد (٢٠١٤) حيث أشارت النتائج إلى أن التلاميذ يفضلوا أشكال الديمقراطية التمثيلية والمباشرة عن حكم الأغنياء، وناشد الطلاب بمبادئ الديمقراطية الأساسية مثل: التمثيل، وحق التصويت لتبرير أحكامهم (Al-jarrah,2015,11).

ثالثاً: البعد الثقافي القائم على اكتساب المهارات

- المهارات العقلية، مثل القدرة على التفكير التقويمي، وإبداء الرأي حول القضايا والمشكلات السياسية.
- المهارات الاجتماعية، مثل مهارات المشاركة، وهي مهارات المشاركة في أنشطة تعاونية، والمشاركة في المناقشات، والندوات السياسية بوجهات النظر المختلفة، والاستنتاجات، ويتوافر فيه نوع من المجادلة إلى جانب العادات العقلية المهمة.

٢- المشاركة السياسية: Political Participation وتعرف بأنها تلك العملية التي من خلالها يلعب الفرد دوراً في الحياة السياسية لمجتمعه، من خلال مشاركة الأفراد في اختيار حكامه، وفي صياغة السياسة العامة بشكل مباشر أو غير مباشر.

ويتوافر للمشاركة السياسية ثلاث خصائص وهي:

- الفعل بمعنى الحركة النشطة للجماهير في اتجاه تحقيق هدف معين.
- التطوع بمعنى تقديم الجهود طواعية، تجاه الأهداف العامة لمجتمعهم بدون تأثير مادي أو معنوي.
- الاختيار أي إعطاء الحق للمشاركين بتقديم المساندة للعمل السياسي، والقادة السياسيين.

أهمية المشاركة السياسية

أن المشاركة السياسية هي في المقام الأول إسهام أو انشغال المواطن بالمسائل السياسية داخل نطاق مجتمعه سواء أكان هذا الانشغال عن طريق التأييد أو الرفض أو المقاومة أو التظاهر وما إلى ذلك.

فكيف ولماذا ينشغل الناس بالسياسة؟ وكيف تؤثر خصائص وطبيعة الفسق السياسي على أسلوب مشاركة المواطن في السياسة؟ ثم كيف تؤثر الأنماط التي يستخدمها المواطنون في عملية المشاركة على وظيفة النسق السياسي (Cocher,deans, 193)

وتتأثر عملية التنمية السياسية في المجتمع خلال مراحل التاريخ بعدد من المتغيرات تتمثل في التالي:

١. البناء السياسي والثقافة السياسية في المجتمع.

٢. سمات القادة السياسيين وتوجيهاتهم.

٣. العصر التاريخي.

٤. تتابع المشاكل في تنمية النسق ومواجهة الأزمات.

هناك علاقة بين التعليم والتنمية فالتعليم يؤدي إلى الإسراع بتنفيذ خطط التنمية بدورها تؤدي إلى رفع مستوى التعليم، والعكس فإن سيادة الأمية تدعم التخلف وفق خطط التنمية، والتعليم يكسب المواطن المهارات السياسية اللازمة للمشاركة السياسية فضلاً عن الأنماط السلوكية الموائمة للمجتمع (نعمان فرج ، ١٩٨٧ ، ٤٦).

أهم التحديات والمشكلات التي تواجه تنمية أبعاد الثقافة السياسية.

١- يتمثل في تحقيق المقررات الدراسية:

- عدم تحديد أهداف المقررات الدراسية بدقة وبوضوح.
- عدم ارتباط المقررات التي يدرسها التلميذ بالبيئة السياسية التي يعيش فيها.
- ضعف مواكبة المقررات الثقافية للاتجاهات العالمية الحديثة من حيث اختيار المادة العلمية أو بنائها وتكوينها.
- ضعف تركيز المقررات الدراسية على إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي، باستخدام الكمبيوتر التعليمي والوحدات البرمجية، واستخدام نظم المعلومات.
- ضعف تبني المقررات الدراسية لنوع جديد من التفكير القائم على ثقافة الإبداع في مقابل ثقافة الحفظ والتلقين.
- لا يلقى النشاط الثقافي السياسي الاهتمام الكافي من قبل المسئولين والطلاب، نظراً لاعتباره مصدراً من مصادر إهدار الوقت بلا فائدة تعود عليهم، وعدم اقتناع التلاميذ وأولياء الأمور، وأعضاء هيئة التدريس بأهمية ممارسة الأنشطة الثقافية السياسية ودورها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب (عيد عبد الغني الديب ، ٢٠٠٩ ، ٣٩).

ثامناً: مدى الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه تنمية أبعاد الثقافة السياسية

ولقد رأت الباحثة أن هناك عدة نقاط يمكن من خلالها الاستفادة ببعض التجارب الرائدة والمستحدثة منها: إضافة مواد ثقافية سياسية جديدة كاستخدام تكنولوجيا المعلومات ومناهج البحث السياسية والتربية السياسية كما يحدث في (الولايات المتحدة الأمريكية) ، تنوع طرق وأساليب التدريس المستخدمة مع التلاميذ كما يحدث في بعض الدول المتقدمة، زيادة نسبة المقررات الثقافية للتلاميذ كما يحدث في (اليابان – فرنسا)، تنوع أساليب التقويم للتلاميذ، الاهتمام باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في تنمية الثقافة السياسية للمعلمين كما يحدث في (كوريا – اليابان)، توفير التمويل اللازم للأنشطة كما يحدث في الولايات المتحدة الأمريكية، اختيار معلمين ومدربين وإعدادهم إعداد ثقافي كما في سنغافورة.

أساليب تنمية أبعاد الثقافة السياسية: اتفق كلاً من (رفيقة حمود، ٢٠١٢) و (Perkins,2011) ، و(جلال عبد الوهاب، ٢٠١٣) أن هناك عدة أساليب لتنمية أبعاد الثقافة السياسية للطلاب في عدة نقاط أهمها: استخدام أساليب التعلم الذاتي والتفاعلي، استخدام أسلوب التقويم، مراجعة الأنشطة التي يمارسها الطلاب في الجامعة

دور معلم التاريخ في تنمية الثقافة السياسية

اتفقت دراسة كلاً من دراسة (تغريد عمران ، ٢٠١١)، ودراسة(glonzer,perry,2010) ودراسة (محمد حسن العمايرة وعاطف يوسف ٢٠١٠) على:

١- ضرورة تكليف المعلم بالاهتمام بالأنشطة التعليمية مثل الندوات- المناظرات- حلقات النقاش التمثيليات- المسرحيات- الرحلات- الزيارات الميدانية، وغيرها مما يثري الموقف التعليمي ويزيد من فعاليته.

٢- ضرورة تزويد المكتبة المدرسية بالكتب التي تتناول المفاهيم السياسية العامة للدولة حتى يتسنى للمعلمين والتلاميذ والإطلاع عليها والتعرف على القضايا الهامة التي تمثلها.

٣- ضرورة مراعاة أن يعمل المعلم على جعل الموقف التعليمي موقف خبرة يعتمد على التفاعل المستمر بينه وبين الطلاب.

٤- مراجعة برامج إعداد معلم التاريخ حيث يتم تدريبه على كيفية اختيار المفاهيم السياسية المناسبة والأنشطة التي يمكن أن تساهم في تنميتها.

٥- ضرورة إعداد أدلة للمعلم تتناول طرق التدريس المتنوعة التي تساهم في رفع الوعي السياسي للطلاب.

٦- ضرورة توفير الإمكانات اللازمة للمعلم وتوفير الوقت اللازم لممارسة النشاط مع الطلاب لتحقيق الأغراض التعليمية.

التاريخ وتحقيق التربية السياسية: يهدف تدريس التاريخ إلى:

- إدراك مغزى التطور والعوامل المسئولة عنه، واستعداد الإنسان لتقبله والمشاركة فيه.
- معرفة ثقافات الشعوب الأخرى وجوانب الاتفاق بينها.
- إدراك المشكلات التي يواجهها الإنسان في حياته المعاصرة وأوجه الشبه الاختلاف فيها وتحليلها وتفسيرها واقتراح أساليب ووسائل حلها.
- تنمية الوعي بأهمية البيئة لحياة الإنسان والعمل على حمايتها.
- تنمية مهارات التفكير العلمي وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع
- تعميق انتماء الفرد لوطنه وتأكيد الولاء له.
- المشاركة في تحقيق الاستقرار السياسي والسلام العالمي.
- تأكيد الاستقلال الوطني وتكوين المجتمع الديمقراطي.
- اكتساب القدرة على المشاركة الإيجابية وتشجيع النشاط.
- ضرورة مواجهة أي انحرافات تمس الوحدة الوطنية أو تمهد للتطرف والإرهاب وذلك انطلاقاً من أن التعليم متعلق بقضية أمن مصر القومي (سماح إبراهيم ، ٢٠٠٩ ، ٧)
- تنمية القدرة على التميز بين الحقائق الثابتة، والتيارات السياسية المختلفة.
- فهم النظام الديمقراطي وتكون المهارات الأزمة للمعيشة فيه، سواء كانت مهارات سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية.
- تنمية القدرة على التغير والمناقشة العلمية والمشاركة في الحوار، وتقبل الرأي الآخر والنقد البناء والتعرف على النظم والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ليدرك حقوقه وواجباته نحوها.
- يسهم التاريخ في تفسير الحاضر في ضوء الماضي.
- يساعد على تقويم الحاضر وإصدار أحكاماً بشأنه.
- يساعد على إدراك حقيقة التغير في المجتمع.
- يؤدي إلى تحقيق التربية السياسية:

إن دراسة التاريخ تؤدي إلى معرفة الطالب بأنواع الحكم والحكومات التي كانت موجودة في العصور القديمة مثل (الحكم الديمقراطي- الحكم الملكي- الحكم الديكتاتوري)، وأي الدول

تطبق هذه الأنواع من الحكم في الوقت الحاضر، مما يؤدي إلى معرفة الطالب لهذه الأنواع من الحكومات

وتتبدل القيم الأخلاقية وتتحول باختلاف الوعي القيمي مع تغير الزمن ومع تعقد الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

مناهج التاريخ ودورها في تنمية الثقافة السياسية

أكدت العديد من الدراسات منها دراسة (شكرية حقي، ٢٠٠٩)، ودراسة (أميرة محمد عبد الفتاح ، ٢٠١٤)، ودراسة (إيمان عبد الله، ٢٠٠٨) وغيرها من الدراسات التي اهتمت بضرورة تدريس أبعاد الثقافة السياسية لجميع التلاميذ بالمراحل المختلفة حتى مرحلة الجامعة، وذلك عن طريق المناهج الدراسية بتزويد الطلاب بالثقافة التي تساعدهم على فهم الحرية والديمقراطية، وحرية التعبير، حرية التفكير، المشاركة السياسية، كما يقع على عاتق مناهج التاريخ بوصفها مادة ذات طابع إجتماعي تنمية الوعي لدى الطلاب بالمشكلات العالمية والمحلية وأسبابها، والصراعات القائمة بين الدول والتي يعاني منها عالمنا المعاصر، وتدريبهم على كيفية تناول هذه المشكلات بجدية واهتمام وكيفية التوصل إلى حلول مناسبة لها.

التاريخ وعلم السياسة:

التاريخ هو العلم الذي يعني بتسجيل الأحداث البشرية، ويستقصى مسبباتها. والجانب السياسي منه له علاقة وثيقة بعلم السياسة، حيث أن:

- بعض الأحداث التاريخية كانت مصدراً لاستحداث بعض النظريات السياسية فجميع الأبحاث السياسية حول الأمن والسلام الدوليين كتبت أثناء فتن وحروب دولية.
- أدت بعض النظريات السياسية إلى وقوع حوادث تاريخية، ذلك أن الباحث في العلوم السياسية لا يمكن أن يتجاهل أثر آراء مونتسكيو وفولتير وغيرهما من الفلاسفة ذوي الآراء التي مهدت لقيام الثورة الفرنسية سنة ١٧٨٩، وكذلك لا يمكن إغفال أثر النظريات الماركسية التي أدت إلى قيام الثورة الشيوعية سنة ١٩١٧ في روسيا، وفي سنة ١٩٤٩ في الصين.
- التحليل السياسي لأزمة ما تكون قائمة في الوقت الحاضر أمر عسير على الباحث السياسي إذ أنه يحلل حوادث يعيش فيها، حيث لا يستطيع أن يعيش في الماضي لكي يمكنه أن يلم بصورة كاملة شاملة يميز في ظلها الأهم والمهم أو الأصل والفرع من عوامل وقوع هذه الأزمة. وإنما الذي يمكنه من ذلك ويرجع به إلى الماضي هو التاريخ، ومن هنا تتضح العلاقة بين علم السياسة وعلم التاريخ.

ويرتبط الفكر السياسي بظهور الإنسان وارتباطه في جماعة فلم توجد جماعة عبر التاريخ لم يكن لها من يسوسها بأساليب تختلف من جماعة إلى أخرى وفقاً للقيم والعادات والتقاليد والثقافة التي تسود كل جماعة من هذه الجماعات. وعبر المسيرة التاريخية للجماعات البشرية حاول الكتاب والمفكرين تقنين وفلسفة الأنماط التي تساس بها هذه الجماعات على اختلافها، مما نتج عنه علوم اجتماعية كثيرة كان في مقدمتها إلى حد ما علم السياسة"Political Scionce" وقد انصبت اهتمامات جميع العلوم الاجتماعية على دراسة الإنسان في ارتباطه مع الآخرين أو في مواجهته لهم في هذه النظريات(L'acceleration de L'Histonie).

كما أن التاريخ يتضمن العديد من المصطلحات السياسية والاقتصادية والاجتماعية كما أنه يتضمن معلومات عن أهم المدن ازدحاماً بالسكان، والميزان العسكري لدول العالم وغير ذلك من المقارنات والإحصائيات الهامة والمفيدة كذلك بعض عناصر الثقافة السياسية في الحكايات الشعبية والبطولات الفردية.

يقول بن خلدون "إن الاجتماع الإنساني ضروري" ويعبر الحكماء عن هذا بقوبهم "الإنسان مدني بطبعه".

ويوضح ابن خلدون في عبارة قصيرة مدى احتياج الإنسان إلى أخيه الإنسان لإشباع حاجاته الضرورية ولم يستطع الإنسان عبر تاريخه الطويل إشباع تلك الحاجات إلا عن طريقين هما الأول العيش في نطاق جماعة والثاني تنظيم هذه الجماعة. (R. Presthus, 1979,39).

ويعد الاهتمام بالثقافة السياسية وفقاً لتطور الواقع الاجتماعي من أهم الموضوعات التي يجب أن يكون طالب الجامعة بشكل عام والطالب المعلم بشكل خاص على دراية بها إذ أن السياسات المعاصرة ما هي إلا نتاج للفكر السياسي عبر تاريخ البشرية الطويل وتطور المجتمع البشري.

كما أن دراسة التاريخ تجعل الدارس له انطلاقاً من معرفة الماضي والحاضر أن يتجه نحو المستقبل، كيف نستقبله، وماذا أعددنا لأنفسنا ونحن نستقبله؟

أهمية الثقافة السياسية للطالب المعلم

الشباب المصري ليس بعيداً عن التيارات العالمية، لذلك لابد وأن يتسلح بسياج يحميه من السلبيات، ولا يجعله منعزلاً عن الإيجابيات، وهذا السياج هو الثقافة بصفة عامة والثقافة السياسية التي تجعله مشاركاً وإيجابياً فعالاً، ويتيح له الفرص لتحمل أعباء مسئوليات مواجهة بعض المشكلات الكبرى التي يعاني منها المجتمع وخاصة الطالب المعلم. فالمعلم الذي يتشكل فيها يقوم بدوره بتشكيل أجيال وأجيال على أساس من ذات القيم وذات المفاهيم وذات الأفكار، ولذا فإن أكثر الفئات احتياجاً إلى تنمية مستويات الثقافة السياسية ، تلك الفئات التي سوف تتعامل مع التلاميذ

ألا وهم طلاب كليات التربية باعتبارهم معلمي المستقبل، ونظراً لدورهم الفاعل الذي ينتظرهم مستقبلاً في توجيه الأجيال، بل ويمكن القول: أنه لا يمكن أن نتوقع نجاحاً للبرامج الهادفة لإعداد المواطن الصالح سياسياً عن طريق معلمين سلبيين في اتجاهاتهم نحو المشاركة السياسية في حياة مجتمعهم وغير مدركين للقوى المؤثرة في العملية التعليمية، وقد أثبتت التجارب البشرية التي تمت في العقود الماضية أهمية التعليم؛ فهو الوسيلة الوحيدة لمقابلة تحديات القرن الحادي والعشرين، ولن تأتي الثقافة السياسية إلا بتربية سياسية تعد المواطنين لممارسة الشئون العامة عن طريق الوعي والمشاركة، وتحمل المسئولية، ومعرفة الحقوق والواجبات، ومن هنا أصبح لزاماً على التربية أن تعمل على إعداد طلابها اجتماعياً وسياسياً.

إجراءات البحث

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

أولاً: اختيار المقرر: تم اختيار مقرر تاريخ العرب المعاصر المقرر على طالبات الفرقة الرابعة تاريخ تربوي في كلية البنات للأسباب التالية:

– يتضمن المقرر العديد من المشكلات والقضايا السياسية ذات الارتباط بالحياة الاجتماعية والسياسية المعاصرة للطالبات والتي بحاجة إلى معرفتها وتعميق فهمها على أسس تاريخية صحيحة مثل موضوعات العرب بعد الحرب العالمية الأولى – اتفاقية سايكس بيكو – وعد بلفور – تقسيم ٤٨ – قيام الجمهوريات في سوريا – الثورة العربية – مراسلات الحسين مكماهون.

– تساهم موضوعات المقرر في توضيح العديد من أبعاد الثقافة السياسية مثل الوضع العربي والوضع العالمي والعلاقة بينهما.

– الحالة الاجتماعية والسياسية للعرب وللدول الأوروبية وشكل العلاقة بينهم.

– مما يتيح الفرصة لإعمال العقل واستخدام مهارات التفكير التقويمي مثل فحص الأدلة والبراهين وكشف المغالطات والأخطاء التاريخية كذلك وضع المعايير والمحكات.

– يتم تدريس المقرر في الكلية بالصورة المعتادة.

– تدريس المقرر كبير نسبياً مما يتيح الفرصة لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبات عينة البحث.

ثانياً: تحليل المقرر (تاريخ العرب المعاصر)

وقد مرت عملية تحليل المقرر بالخطوات التالية: تحديد الهدف من التحليل: يهدف تحليل المحتوى في البحث الحالي تحديد مهارات التفكير التقويمي المتضمنة كذلك أبعاد الثقافة في مقرر تاريخ العرب المعاصر على طلاب الفرقة الرابعة تاريخ تربوي ، تحديد وحدة التحليل: تم تحديد وحدة

التحليل على أساس الكلمة التي تتضمن مهارة تفكير تقويمي. وكذلك بعد من أبعاد الثقافة السياسية.

– حدود التحليل: يشمل التحليل كل مهارات التفكير التقويمي وفق التعريف الإجرائي لمهارات التفكير التقويمي وكذلك أبعاد الثقافة السياسية.

يشمل التحليل كل العناوين الرئيسية والفرعية التي وردت في ثنايا محتوى المقرر.

– ثبات التحليل: قامت الباحثة بتحليل محتوى مقرر تاريخ العرب المعاصر مرتين منفصلتين بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع وفي نفس الوقت قامت زميلة من نفس التخصص بإجراء التحليل مرتين منفصلتين بنفس الفاصل الزمني وبحساب نسبة الاتفاق بين نتائج تحليل الباحثة وزميلتها في المرة الأولى للتحليل كانت نسبة الاتفاق (٠,٩٢) وفي المرة الثانية كانت نسبة الاتفاق (٠,٩٤) وهي نسبة مقبولة للثبات.

– حساب صدق التحليل: للتأكد من صدق التحليل قامت الباحثة بعرض التحليل على بعض السادة المحكمين من خبراء المناهج وذلك بهدف إبداء الرأي حول مدى مناسبة الأداة لتحليل المحتوى فضلاً عن مدى مناسبة فئات التحليل للهدف الذي صممت من أجله الأداة وقد اتفق معظم السادة المحكمين على صلاحية وحدة التحليل ومناسبة فئاته.

ثالثاً: إعداد قائمة مهارات التفكير التقويمي

الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد مهارات التفكير التقويمي المتضمنة بمحتوى مقرر تاريخ العرب المعاصر على طالبات الفرقة الرابعة تاريخ تربوي.

– مصادر اشتقاق القائمة: اعتمدت الباحثة في إعداد قائمة مهارات التفكير التقويمي الأساسية والفرعية على المصادر التالية:

نتائج تحليل المحتوى، أهداف تدريس التاريخ، الدراسة النظرية لمهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير التقويمي بصفة خاصة، نتائج العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، آراء الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس.

– وفي ضوء ذلك تم إعداد القائمة وقد تضمنت ثلاثة مهارات رئيسية متفرعة إلى تسعة مهارات فرعية في البنية المعرفية للمقرر وبذلك أصبحت القائمة في صورتها المبدئية.

– صدق القائمة: بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على عدد من المتخصصين بهدف التعرف على آرائهم حول دقة مهارات التفكير التقويمي التي تم التوصل إليها وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية لها وقد تم التعديل في القائمة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية تشمل (٩) مهارات ملحق (١).

رابعاً: إعداد دليل المعلم

تم إعداد دليل للمعلم للاسترشاد به في عملية التدريس وقد اشتمل الدليل على: مقدمة نبذة عن إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً وأهميتها في التعلم وخطوات التعلم وفقاً لها – توجيهات عامة للمعلم لتنفيذ الدروس وما يرتبط بها من أنشطة– أهداف تدريس الموضوعات– التوزيع الزمني لموضوعات المقرر– قائمة المراجع التاريخية التي يمكن للمعلم وللطالب الاستعانة بها– خطة السير في تدريس الموضوعات وتتضمن: الأهداف السلوكية لكل درس– الأدوات والمواد التعليمية–خطة السير في الموضوع – التقويم. ملحق (٢).

خامساً: إعداد أوراق عمل (الطالبات) ملحق (٣)

سادساً: إعداد أدوات البحث.

أولاً: إعداد اختبار مهارات التفكير التقويمي للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث تم إعداد اختبار مهارات التفكير التقويمي من خلال الخطوات التالية:

– تحديد الهدف من الاختبار: يهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية بعض مهارات التفكير التقويمي المتضمنة في مقرر تاريخ العرب المعاصر وهي (مهارة وضع المعايير أو المحكات – مهارة تقييم الأدلة والبراهين – مهارة كشف الأخطاء والمغالطات).

– صياغة مفردات الاختبار: تقسيم الاختبار إلى ثلاثة أقسام كل قسم يقيس مهارة من المهارات على نمط مجموعة من البدائل ، بحيث تعبر البدائل عن مغزى المهارة طبقاً لفحص المعلومات والوقائع المعطاة عن الموضوع.

– صدق الاختبار: وقد تم التأكد من صدقه وثباته كالتالي:

صدق الاختبار عن طريق حساب الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار ٠,٨٥ لذا فإن معامل الصدق هو = ٠,٩ ، وهو معامل صدق مرتفع.

– حساب ثبات الاختبار: قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق استخدام معامل الثبات باستخدام طريقة تكرار التطبيق وإيجاد معامل الارتباط بين درجات طالبات العينة الاستطلاعية في المرة الأولى وبين درجاتهم في المرة الثانية للتطبيق بفاصل زمني أسبوعين تقريباً واستخدام القانون التالي لإيجاد معامل الارتباط.

$$ر = \frac{ن\,مج\,س\,ص - (مج\,س)(مج\,ص)}{\sqrt{[ن\,مج\,س^2 - (مج\,س)^2][ن\,مج\,ص^2 - (مج\,ص)^2]}}$$ (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٣٤٠ – ٣٤٢)

وقد وجد أن ثبات الاختبار هو ٠,٨٥ وهي درجة مقبولة من الثبات.

– تحديد الزمن اللازم للاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية قامت الباحثة برصد زمن انتهاء أول طالبة وآخر طالبة فكانت المدة الزمنية للمقياس (٦٠) دقيقة أضافت الباحثة خمس دقائق لقراءة التعليمات ، فأصبحت المدة الزمنية ٦٥ دقيقة.

– الصورة النهائية للاختبار بلغ عدد مفردات اختبار مهارات التفكير التقويمي(٢٧) مفردة.

– وضع تعليمات الاختبار بحيث تكون واضحة ومباشرة وتفهمها كل طالبة وتساعدها في الإجابة عن مفردات الاختبار وقد اشتملت التعليمات على كتابة البيانات الشخصية، الهدف من الاختبار، كيفية الإجابة عن الاختبار، تحديد عدد مفردات الاختبار، تحديد الزمن المحدد للإجابة عن مفردات الاختبار ملحق (٤).

ثانياً: إعداد مقياس الثقافة السياسية

– تم إعداد مقياس الثقافة السياسية لطالبات الفرقة الرابعة تاريخ تربوي وفق الخطوات التالية: تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ ، تحديد أبعاد المقياس: بالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت بناء مقاييس الثقافة تم تحديد أبعاد أساسية تشتمل على(البعد الثقافي القائم على المعلومات العامة – البعد الثقافي القائم على القيم السياسية ، البعد السياسي القائم على المهارات الاجتماعية)

- تحديد نوع مفردات المقياس: لإعداد مفردات مقياس الثقافة السياسية أستعين بالدراسات والبحوث السابقة والبرامج التي تضمنت إعداد مقاييس الثقافة بوجه عام وعليه جاءت مفردات مقياس الثقافة السياسية من نمط الاختيار من متعدد، وقد تم التأكد من صدقه وثباته كالتالي:
- بعد تحديد الهدف من المقياس وتحديد أبعاده وعدد مفرداته (٦٠) مفردة موزعة بالتساوي على أبعاد المقياس.
- وضع تعليمات المقياس.
- التأكد من صدقه وثباته كالتالي:
- حساب معامل الثبات لسبيرمان وبراون للتجزئة النصفية.

رأ أ = ٠,٢ ÷ (١ + ر) حيث ر معامل الارتباط وبتطبيق المعادلة السابقة معامل الثبات = ٠,٩٤

- حساب الصدق الذاتي = الجذر التربيعي معامل ثبات الاختبار (٠,٩٤) = ٠,٩٧.

- حساب زمن المقياس: تم حساب زمن المقياس عن طريق معرفة زمن انتهاء أول طالبة وانتهاء آخر طالبة من الإجابة عن المقياس وتحديد زمن المقياس٤٠ دقيقة وإضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات ليكون الزمن اللازم للمقياس = ٤٥ دقيقة.
- تقدير درجات التصحيح لأسئلة المقياس:
- المقياس في صورته النهائية اشتمل المقياس على (٦٠) سؤال موزعة بالتساوي على أبعاد المقياس

وتم إعداد مفتاح للتصحيح (ملحق ٧).

سابعاً: التصميم التجريبي وإجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي التربوي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية من خلال المجموعة التجريبية.

- متغيرات البحث: يشتمل التصميم التجريبي على المتغيرات التالية:
- متغيرات مستقلة (التدريس باستخدام التعلم المنظم ذاتياً)

متغيرات تابعة (مهارات التفكير التقويمي – الثقافة السياسية)

- عينة البحث تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة من طالبات كلية البنات الفرقة الرابعة تاريخ تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس في العام الدراسي (٢٠١٦ – ٢٠١٧)
- التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير التقويمي – مقياس الثقافة السياسية) على مجموعة البحث وتم تصحيح الإجابات.

النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير التقويمي

قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات التفكير التقويمي على مجموعة البحث قبلياً وبعدياً. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث الذي ينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين (القبلي – البعدي) في اختبار مهارات التفكير التقويمي ككل وأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل البيانات

جدول (١)

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، وقيمة "ت" ودلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات التفكير التقويمي لدى مجموعة البحث (ن = ٤٠ طالبة)

مهارات التفكير التقويمي	البيان / التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د. ح	اختبار "ت"		
					قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة
مهارة وضع المعايير والمحكات	البعدي	١٩,٤٣	٤,٠٦٣	٣٩	٣٥,٢١	٠,٠٠	دال عند ٠,٠١
	القبلي	٧,١٣	٤,٤٥٦				
مهارة تقييم الأدلة والبراهين	البعدي	٢٢,٠٠	٣,٥٣٠	٣٩	٣٤,٩٤	٠,٠٠	دال عند ٠,٠١
	القبلي	٩,٠٠	٤,٢٧٣				
كشف مهارة الأخطاء	البعدي	٢٣,٤٠	٣,١٤٤	٣٩	٣٠,١٩	٠,٠٠	دال عند ٠,٠١
	القبلي	٩,٩٠	٥,١٥٣				
الاختبار ككل	البعدي	٦٤,٨٣	٧,٠٦٣	٣٩	٥٢,٢٥	٠,٠٠	دال عند ٠,٠١
	القبلي	٢٦,٠٣	٩,١٤٤				

من الجدول السابق يتضح أن: ارتفاع متوسطات درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير التقويمي ككل وأبعاده المختلفة عن متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي حيث بلغ متوسطات درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين (البعدي والقبلي) ككل وأبعاده المختلفة كالآتي:

(١٩,٤٣، ٧,١٣) – (٢٢، ٩) – (٢٣,٤٠، ٩,٩) – (٦٤,٨٣، ٢٦,٠٣)

وهذا الفرق بين المتوسط البعدي والقبلي الدالة على الزيادة في نمو مهارات التفكير التقويمي لصالح التطبيق البعدي يعتبر مناسباً ومقبولاً.

– حيث أن مستوى الدلالة المحسوب (٠,٠٠) أصغر من مستوى الدلالة المفروض (٠,٠١) عند كل من الأبعاد المختلفة للاختبار والاختبار ككل.

أي أن "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدي) ويرجع ذلك إلى فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير التقويمي.

وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول الذي ينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات التفكير التقويمي ككل وأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي.

ولمعرفة مدى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير التقويمي، قامت الباحثة بحساب حجم التأثير وذلك باستخدام مربع (إيتا)

وكانت النتائج في الجدول التالي

جدول (٢)

قيمة مربع (إيتا) لاختبار مهارات التفكير التقويمي ككل وأبعاده المختلفة

البيان / مهارات التفكير التقويمي	قيمة "ت"	د. ح	قيمة مربع (إيتا)	حجم التأثير
مهارة وضع المعايير	٣٥,٢١	٣٩	٠,٩٧٠	كبير جداً
مهارة تقييم الأدلة والبراهين	٣٤,٩٤	٣٩	٠,٩٦٩	كبير جداً
مهارة كشف الأخطاء	٣٠,١٩	٣٩	٠,٩٥٩	كبير جداً
الاختبار ككل	٥٢,٢٥	٣٩	٠,٩٨٦	كبير جداً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

– أن قيمة مربع (إيتا) بالنسبة لمهارة وضع المعايير هو (٠,٩٧) وهذا يعني أن ٩٧% من تباين النمو في مهارة وضع المعايير (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام طريقة التعلم المنظم ذاتياً (المتغير المستقل).

– أن قيمة مربع (إيتا) بالنسبة لمهارة تقييم الأدلة والبراهين هو (٠,٩٦٩) وهذا يعني أن ٩٦,٩% من تباين النمو في مهارة تقييم الأدلة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام طريقة التعلم المنظم ذاتياً.

– أن قيمة مربع (إيتا) بالنسبة لمهارة كشف الأخطاء هو (٠,٩٥٩) وهذا يعني أن ٩٥,٩% من تباين النمو في مهارة كشف الأخطاء (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام طريقة التعليم المنظم ذاتياً.

– وأن قيمة مربع (إيتا) بالنسبة للاختبار في مهارات التفكير التقويمي ككل هو (٠,٩٨٦) وهذا يعني أن ٩٨,٦% من تباين النمو في مهارات التفكير التقويمي والمتغير التابع، يرجع إلى استخدام طريقة التعليم المنظم ذاتياً. (المتغير المستقل).

وهذا يثبت صحة الفرض الأول أيضاً.

ثانياً: نتائج تطبيق مقياس الثقافة السياسية.

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الثقافة السياسية على مجموعة البحث قبل وبعد التدريس.

وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وبرنامج SPSS (vergan–19)

للتحقق من صحة فروض البحث الخاصة بمقياس الثقافة السياسية.

ولما كان البحث يتبع المنهج التجريبي التربوي ذو المجموعة الواحدة فإنه يمكن استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين وذلك للتحقق من صحة الفرض الثاني:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق (القبلي – البعدي) لمقياس الثقافة السياسية ككل لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل البيانات

جدول (٢)

المتوسط، الانحراف المعياري، وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لمقياس الثقافة السياسية لصالح التطبيق البعدي (ن = ٤٠ طالبة)

أبعاد المقياس	البيان / التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د. ح	اختبار "ت"		
					قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد السياسي القائم على المعلومات العامة	بعدي	١٤,٠٥	٢,٩٢٦	٣٩	٢٧,٤٤	٠,٠٠	دال عند ٠,٠١
	قبلي	٤,٥٨	٣,٤٧١				
البعد الثقافي القائم على القيم السياسية	بعدي	١٦,١٣	٢,٠١٥	٣٩	١٨,٧١	٠,٠٠	دال عند ٠,٠١
	قبلي	٧,٢٨	٣,٩٣٥				
البعد السياسي القائم على المهارات الاجتماعية	بعدي	١٦,٨٥	٢,٣٥٩	٣٩	٢١,٥٢	٠,٠٠	دال عند ٠,٠١
	قبلي	٩,٢٠	٣,٢٦٨				
المقياس ككل	بعدي	٤٧,٠٣	٤,٢٤٠	٣٩	٣٦,٠٣	٠,٠٠	دال عند ٠,٠١
	قبلي	٢١,٠٥	٦,٣٧٧				

من الجدول السابق يتضح أن:

– ارتفاع متوسطات طالبات مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمقياس الثقافة السياسية عن متوسطات درجات نفس المجموعة في التطبيق القبلي لمقياس الثقافة السياسية ككل حيث بلغ متوسطات درجات الطالبات في التطبيقين (البعدي – القبلي) ككل كالآتي (٤٧,٠٣، ٢١,٠٥)، (١٤,٠٥، ٤,٥٨)، (١٦,١٣، ٧,٢٨)، (١٦,٨٥، ٩,٢٠).

وهذا الفرق الدال على الزيادة في نمو الثقافة السياسية لصالح التطبيق البعدي يعتبر مناسباً ومقبولاً.

– حيث أن مستوى الدلالة المحسوبة (٠,٠٠) أصغر من مستوى الدلالة المفروض (٠,٠١) عند كل من الأبعاد المختلفة للمقياس والمقياس ككل.

وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقافة السياسية عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي.

وبذلك يتحقق صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الثقافة السياسية لصالح التطبيق البعدي.

ولمعرفة مدى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الثقافة السياسية قامت الباحثة بحساب حجم التأثير حيث يدل على مدى تأثير المتغير المستقل (التعليم المنظم ذاتياً) على المتغير التابع (الثقافة السياسية). وذلك باستخدام مربع (إيتا) وتم استخدام مربع (إيتا) تحديداً لمعرفة النسبة المئوية من تباين المتغير التابع الذي يمكن تفسيره بمعرفة المتغير المستقل، ويشير حجم التأثير هنا إلى قوة العلاقة بين المتغيرين أو دليل الأثر الفعلي وذلك باستخدام المعادلة: مربع إيتا = $\frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2+\text{درجات الحرية}}$

وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٣)

قيمة مربع إيتا لمقياس الثقافة السياسية ككل وأبعاده المختلفة

البيان / أبعاد المقياس	قيمة (ت)	د. ح	قيمة مربع إيتا	حجم التأثير
المعلومات العامة	٢٧,٤٤	٣٩	٠,٩٥١	كبير جداً
القيم السياسية	١٨,٧١	٣٩	٠,٨٩٩	كبير جداً
المهارات الاجتماعية	٢١,٥٢	٣٩	٠,٩٢٢	كبير جداً
المقاييس ككل	٣٦,٠٣	٣٩	٠,٩٧١	كبير جداً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

– أن قيمة مربع (إيتا) بالنسبة للبعد السياسي القائم على القيم القياسية هو (٠,٩٥١) وهذا يعني أن ٩٥,١% من تباين النمو في المعلومات العامة (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام طريقة التعليم المنظم ذاتياً (المتغير المستقل).

– أن قيمة مربع (إيتا) بالنسبة للقيم السياسية هو (٠,٨٩٩) وهذا يعني أن ٨٩,٩% من تباين النمو في القيم السياسية: (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام طريقة التعليم المنظم ذاتياً (المتغير المستقل).

– أن قيمة مربع (إيتا) بالنسبة للبعد السياسي القائم على المهارات الاجتماعية هو (٠,٩٢٢) وهذا يعني أن ٩٢,١% من تباين النمو في المهارات الاجتماعية يرجع إلى طريقة التعلم المنظم ذاتياً (المتغير المستقل).

– وأن قيمة مربع (إيتا) للمقياس ككل هو (٠,٩٧١) وهذا يعني أن ٩٧,١% من تباين النمو في الثقافة السياسية يرجع إلى فاعلية استخدام طريقة التعليم ذاتياً وهذا أيضاً يثبت صحة الفرض الثاني.

– **قياس فاعلية طريقة التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير التقويمي، والثقافة السياسية**

وذلك من خلال استخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك نسبة الكسب المعدل = $\frac{\text{س}-\text{ص}}{\text{ء}-\text{ص}}$ + $\frac{\text{س}-\text{ص}}{\text{ء}}$

حيث س متوسط الدرجات في التطبيق البعدي ، ص: متوسط الدرجات في التطبيق القبلي، ء: النهاية العظمى للاختبار.

والجدول الآتي يبين ذلك

جدول (٤)

نسبة الكشف المعدل لبلاك لاختبار مهارات التفكير التقويمي، مقياس الثقافة السياسية

أداة القياس	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي (س)	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي (ص)	النهاية العظمى (ء)	نسبة الكسب المعدل
اختبار مهارات التفكير التقويمي	٦٤,٨٣	٢٦,٠٣	٨١	١,٢
مقياس الثقافة السياسية	٤٧,٠٣	٢١,٠٥	٦٠	١,١

يتضح من الجدول السابق:

– أن نسبة الكسب المعدل لبلاك تساوي ١,٢، ١,١ لكل من اختبار مهارات التفكير التقويمي، مقياس الثقافة السياسية وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك (١–٢) للفاعلية وهذا يؤكد فاعلية طريقة التعلم المنظم ذاتياً في تنمية كلا من مهارات التفكير التقويمي، الثقافة السياسية.

وبالتالي ثم التأكد من صحة الفرض الثالث الذي ينص على: يتسم استخدام طريقة التعلم المنظم ذاتياً في تدريس التاريخ بفاعلية في تنمية مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ.

تتصف استخدام طريقة التعلم المنظم ذاتياً في تدريس التاريخ بدرجة مناسبة من الفاعلية في تنمية كل من مهارات التفكير التقويمي، الثقافة السياسية.

رابعاً: العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية.

بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة البحث في اختبار مهارات التفكير التقويمي، والثقافة السياسية، وجد أنه (٠,١٧) وبالكشف في الجداول الإحصائية عن قيمة معامل الارتباط الجدولي عند مستوى ٠,٠٥ عند درجة حرية "٣٨" نجد أنه يساوي (٠,٣٠٤).

أي أن ر المحسوب < ر الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ وبذلك معامل الارتباط (المحسوب) غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

إذن لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير التقويمي ومقياس الثقافة السياسية، وبذلك نرفض الفرض الرابع الذي ينص على أن: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبات معلمات التاريخ من خلال التدريس باستخدام طريقة التعلم المنظم ذاتياً.

تفسير النتائج

من العرض السابق لنتائج البحث يمكن التوصل إلى ما يلي:

أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير التقويمي قبلياً وبعدياً على المجموعة التجريبية أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لطالبات الفرقة الرابعة تاريخ تربوي (عينة البحث) ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام التعلم المنظم ذاتياً في التدريس ساعد على زيادة نمو مهارات التفكير التقويمي لدى الطالبات ومعرفة أهمية اكتسابها والتدريب عليها واستخدامها وربط المعرفة، التاريخية السابقة والحالية والتدقيق والتمحيص العلمي المدروس لموضوعات المقرر وكشف الأخطاء والمغالطات التاريخية وكذلك مقارنة الأدلة التاريخية وتحديد مدى صدقها وكذلك فحص المصادر الأصلية وإصدار أحكام واستخدام المعايير الدقيقة لدراسة

موضوعات المقرر وجعل عملية التعلم ذات معنى قائمة على الحوار والتفكير التقويمي والاستمتاع والديمقراطية بدلاً من الحفظ والاستظهار.

الأمر الذي جعل التطبيق البعدي أكثر تفوقاً في اكتساب مهارات التفكير التقويمي.

وأسهم التعلم المنظم ذاتياً في تنوع الأنشطة التدريسية ما بين صور ووثائق تاريخية وقراءات في التاريخ والاستعانة بالزملاء واستخدام وسائل التعلم الذاتي.

– ساعد التدريس باستخدام التعلم المنظم ذاتياً على زيادة نشاط الطالبات ومشاركتهن وعملية التعلم بل وجعل التعلم ذاتياً نظراً لتنوع الأنشطة التعليمية المستخدمة واعتمادها بدرجة كبيرة على الطالبات بخلاف ما هو متبع حالياً في تدريس التاريخ مما لابد له الأثر الإيجابي في استيفائهم واكتسابهم مهارات التفكير التقويمي.

– أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الثقافة السياسية البعدي والقبلي على المجموعة التجريبية كعينة البحث باستخدام التعلم المنظم ذاتياً أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لدى طالبات الفرقة الرابعة تاريخ تربوي (عينة البحث).

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام التعلم المنظم ذاتياً أثناء دراسة موضوعات مقرر تاريخ العرب المعاصر أدى إلى تنمية الثقافة السياسية لدى الطالبات وإدراك الأبعاد الصحيحة للثقافة السياسية وأهميتها لدارس التاريخ خاصة وللمواطن بشكل عام من خلال معرفتها والتعرض لها داخل موضوعات المقرر مثل الانتداب البريطاني على العراق، معاهدة ١٩٢٢، حلف بغداد، تأسيس جامعة الدول العربية والثورات العربية والانقلابات العسكرية.

– ساعد استخدام التعلم المنظم ذاتياً في التدريس على إضافة جو من الديمقراطية والمتعة والاطمئنان والثقة من خلال الحوار والمناقشة في موضوعات المقرر مثل الثورات العربية – تقسيم فلسطين ١٩٤٨، الحرب العالمية الأولى، انتفاضة سنة ١٩٢١، سنة ١٩٢٩، مؤتمر لندن الكتاب الأبيض، الانتدابات الأجنبية، انقلابات سامي الحناوي وأديب الشيشكلي، رد الفعل العربي وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات السابقة من حيث فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في مجال التعلم والتدريس مثل دراسة (هند أبو السعود، ٢٠١٤) ، ودراسة (سليم محمد سليم، ٢٠١١).

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

– تطبيق النماذج الأخرى المتعددة للتعلم المنظم ذاتياً لجميع المراحل التعليمية بما فيها المرحة الجامعية.

– استخدام التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التفكير باختلاف أنواعه.

– مسئولية القائمون على تطوير مجال تدريس التاريخ في العمل على ربطه بمستحدثات العصر وتوجهاته.

– قياس فاعلية التدريس المقترح في تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات المعلمات مثل مهارات التفكير التوليدي والمتشعب.

– عقد دورات تدريبية للمعلمين تتضمن على استخدام التدريس باستخدام طريقة التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب.

– إعادة النظر في البرامج والأنشطة التربوية في مراحل التعليم المختلفة بما يساهم في تنمية معارف الطلاب ووعيهم وقدرتهم على الممارسة السياسية مستقبلاً في المجتمع المحلي والقومي والعالمي.

– تنظيم الندوات السياسية في الجامعات والمدارس المصرية ودعوة المسئولين على المستوى المحلي والقومي إليها لمناقشة أهم القضايا والأحداث والمشكلات السياسية.

– تنظيم رحلات جامعية لزيارة المؤسسات والهيئات السياسية المحلية والعالمية.

– استخدام المقاييس المختلفة التي تتطلب إبداء آراء الطلاب في القضايا والمشكلات والمواقف السياسية.

– البحث عن حلول حقيقية لمشكلات الشباب عموماً وللطلاب خصوصاً وفي الجامعات بصفة خاصة.

– علينا بالاهتمام بتربية طلابنا تربية سياسية على قيم الحرية والعدالة والمساواة من خلال آليات الحوار وتبادل الرأي في إطار مناخ يسوده التراحم والوئام.

مقترحات البحث

– إجراء دراسة مماثلة في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية.

– برنامج مقترح لتدريب الطالبات معلمات التاريخ قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفعاليته في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون.

– إجراء مزيد من الدراسات حول التصورات المقترحة لتنمية الوعي السياسي الطلابي من خلال وسائل عديدة مثل الجامعات والمدارس.

– إجراء دراسات حول المشاركة السياسية وعلاقتها بالوضع الاقتصادي والاجتماعي.

– إجراء دراسات حول الاغتراب السياسي لدى شباب الجامعة.

– إجراء دراسات حول دور مجالس الطلاب المصرية في تنمية الثقافة السياسية.

- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي للتعرف على أثر برنامج مقترح لتنمية الثقافة السياسية بالمراحل المختلفة وفي تخصصات مختلفة.
- تطوير مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد التربية القانونية والثقافة السياسية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

١. ابتسام جعفر جواد، نسرين حمزة عباس (٢٠١٣)، فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي (K وH وL وW) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، جامعة بلبل، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد ١٣، ص ٣٣٢ – ٣٦٧.

٢. إبراهيم أبرش (١٩٩٨)، علم الاجتماع السياسي، القاهرة ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣. إبراهيم أحمد الحارثي (٢٠٠٩)، أنواع التفكير، ط٢، القاهرة، الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

٤. أحمد القرارعة (٢٠١٤)، أثر استخدام العصف الذهني في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مدار محافظة الطفلية، مجلة جامعة نجاح للأبحاث، المجلد ٢، عدد ٤، ص ١ – ٤٠.

٥. أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٦. أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل (١٩٩٩)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٧. أدهم عدنان طيبل (٢٠٠٧) ، دور وسائل الإعلام الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٨. أزهار عبد المنعم محمد (٢٠٠٧)، فاعلية وحدة مقترحة في تنمية التنور السياسي من خلال التاريخ لطلاب كليات التربية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٩. أشرف راشد علي (٢٠١٢)، استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات وأثره في التفكير التقويمي والوعي وما وراء المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ج ٢٨، العدد الأول.

١٠. أميرة محمد عبد الفتاح (٢٠١٤)، استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارات التعبير اللغوي والوعي السياسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١١. أميمة محمد عفيفي (٢٠١٠)، فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف

الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد الثالث عشر، العدد السادس، نوفمبر، ص ٨١ – ١٣٠.

١٢. أمين علي سليمان (٢٠١٠)، القياس والتقويم في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الكتب الحديث.

١٣. انجي صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٦)، برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على أبعاد الثقافة السياسية وأثره على تنمية الوعي والممارسة السياسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٤. آية محروس السيد بدر (٢٠١٥)، فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم في التربية الأسرية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٥. إيمان سمير حمدي أحمد (٢٠١٠)، فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على خرائط المفاهيم والعصف الذهني وحل المشكلات في تنمية التحصيل ومهارات التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٦. إيمان عبد الله عمر (٢٠٠٨)، مدى الإلمام بحقوق الإنسان لدى طلاب المدارس الثانوية بمحافظة نابلس – فلسطين من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

١٧. بطرس غالي ومحمود خيري عيسى (١٩٧٦)، المدخل في علم السياسة، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨. بن خلدون (د.ت) المقدمة، بيروت، لبنان، طبعة دار القلم.

١٩. تغريد عمران (٢٠١١)، نحو آفاق جديدة للتدريس، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٢٠. تهاني عطية محمود البنا (٢٠١٠)، فعالية التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧٣ ج٢، ص ٢٦١.

٢١. جلال أحمد رشيد شعت (٢٠٠٨)، أبعاد مستوى الثقافة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٢. جلال عبد الوهاب ٢٠١٣، النشاط المدرسي، الكويت، مكتبة الفلاح.

٢٣. جمال حسن السيد إبراهيم (٢٠١٤)، استخدام نظرية تريز في تدريس الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد السابع والخمسون.
٢٤. جمال حلمي فتح الباب مرعي (٢٠١٥)، برنامج مقترح قائم على الأنشطة العلمية في الفيزياء لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
٢٥. جمال حمدان (١٩٦٧)، شخصية مصر، دراسة في عبقرية المكان، القاهرة ، عالم الكتب.
٢٦. جودة أحمد سعادة (٢٠٠٣)، تدريس مهارات التفكير، القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٧. جودت أحمد سعادة (٢٠٠٨)، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة، فلسطين، الضفة الغربية، دار الشروق للنشر.
٢٨. جيهان محمد إبراهيم (٢٠١١)، أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض العمليات العقلية وتنظيم الذات لدى المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المنخفض بالمدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
٢٩. حسن درويش (٢٠٠٦)، تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد المهني كمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات اللازمة له، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
٣٠. حمد محمد الشمري (٢٠١٤)، فاعلية برنامج قائم على التعلم البنائي لتنمية الأداء الأكاديمي وبعض مهارات التفكير الأساسية لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد ١١١ ص ١١ – ٦٥.
٣١. دنيا شاكر الشريف (٢٠٠٨)، دور المدرسة الابتدائية في التنشئة بالثقافة السياسية من منظور التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٣٢. ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥)، التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة، القاهرة، عالم الكتب.
٣٣. رفيقة حمود،(٢٠١٢)، واقع طرائق التدريس، وتقنيات التعلم وأساليب التقويم المستخدمة في جامعة البحرين، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، سلسلة دراسات ووثائق، عمان، ٢٩ فبراير.

٣٤. رمضان إسحق الزيان (٢٠١٠)، التربية السياسية في ضوء السنة النبوية دراسة موضوعية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والقانونية، المجلد ٧، العدد ١، فبراير ٢٠١٠، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
٣٥. زياد مسعد (د. ت)، مهارات التفكير، منتدى وزارة التربية والتعليم السعودية.
٣٦. سليم عبد الرحمن (٢٠٠٩)، فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس علم الاجتماع لتنمية الوعي السياسي، والمشاركة السياسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد الثاني والعشرون، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٣٧. سليم محمد سليم نوفل (٢٠١١)، فاعلية إستراتيجية قائمة على التنظيم الذاتي في تنمية التحصيل لمادة الكيمياء ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٣٨. سليمان عبد الواحد (٢٠١٠)، علم النفس العصبي المعرفي رؤية نيو روسكولوجية للعمليات العقلية المعرفية، القاهرة، إيتراك للنشر.
٣٩. سماح إبراهيم السيد (٢٠٠٩)، أثر استخدام برنامج نشاط مدرسي لتدريس التاريخ بالصف الخامس الابتدائي على نمو بعض المفاهيم السياسية، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٤٠. سماح عبد الحميد سليمان أحمد (٢٠١٤)، أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفض التحصيل، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٥٣ ج١.
٤١. سناء محمد سليمان (٢٠١١)، التفكير أساسياته وأنواعه – تعليمية وتنمية مهاراته، القاهرة، عالم الكتب.
٤٢. شكرية حقي (٢٠٠٩)، مفاهيم حقوق الإنسان، ومدى كفايتها من وجهة نظر المدرسين والموجهين الاختصاصيين، دراسة تحليلية لكتب المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية – في الجمهورية العربية السورية، كلية التربية، جامعة سوريا.
٤٣. صالح محمد علي، ومحمد أبو بكر نوفل (٢٠٠٦)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٤٤. صفاء محمد علي (٢٠٠٨)، رؤى معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب.

٤٥. صلاح محمد أحمد إبراهيم (٢٠١٠)، فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم وأثره على توجهات الأهداف والنضج الاجتماعي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤٦. عادل الشاذلي (٢٠٠٥)، مدى اكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية للمفاهيم السياسية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة عليهم، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٢٧.

٤٧. عبد الرؤوف السواح (٢٠٠٩)، إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، القاهرة، دار الكتب المصرية.

٤٨. عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١)، أثر إستراتيجية التعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٤٩. عبد الغفار رشاد (٢٠١٣)، انتخابات مجلس الشعب، تحليل للإطار العام في انتخابات مجلس الشعب ٢٠١٢، القاهرة، د.ن .

٥٠. عبد الله يوسف عبد المجيد (٢٠١٤) ، وحدة مقترحة قائمة على تطبيقات المنطق غير الشكلي في مجال السياسة لتنمية مهارات تقويم الحجج السياسية والاتجاه نحو ممارسة الجدل المنطقي في المناقشات السياسية لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد ٥٧ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٥١. عبد الوهاب محمد (٢٠٠٩)، التفكير وتنميته في ضوء القرآن الكريم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية بفلسطين.

٥٢. عصام علي الطيب، (٢٠١٢)، إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان، القاهرة، عالم الكتب.

٥٣. علي أحمد مدكور (٢٠١٣)، تطوير المناهج وتنمية التفكير، القاهرة، منشورات جامعة القاهرة.

٥٤. عيد حسين الصحين وأسامة مرزوق كريشان (٢٠١٣)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التقويم الحديثة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن، المجلة التربوية، العدد ١٠٢، ص ٢٧٧ – ٣١٢.

٥٥. عيد عبد الغني الديب (٢٠٠٩)، برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الثاني، حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية في الفترة من ٢٦ – ٢٧ يوليو.
٥٦. فايز مراد مينا (٢٠٠٥)، قضايا في منهج التعليم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٥٧. فتحي جروان (٢٠٠٢)، الإبداع مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه وتدريسه، عمان، دار الفكر للنشر.
٥٨. فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢)، تعليم التفكير، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٥٩. فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠١٥)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الأردن، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
٦٠. فتحي عبد الرحمن مروان (٢٠١٠)، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، ط٢، الأردن، دار الفكر.
٦١. فكري حسن ريان (٢٠٠٣)، التعليم الاجتماعي وتدريس الاجتماعيات، القاهرة، عالم الكتب.
٦٢. فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٤)، علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٣. فيصل يونس (١٩٩٧)، قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، إصدارات مركز تنمية الإمكانات البشرية، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
٦٤. لينا عز الدين علي (٢٠١٢)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
٦٥. مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٧)، التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء سيناريوهات تربوية مقترحة، القاهرة ، عالم الكتب.
٦٦. المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (٢٠١٠)، ورقة ملخص عمل عن زيادة التثقيف والوعي السياسي للتلاميذ.

٦٧. محمد حسن العمايرة وعاطف يوسف ٢٠١٠، تقويم الطلاب لدور المدرسة الثانوية في إكسابهم ثقافة الديمقراطية وسلوكياتهم في ضوء التحول الديمقراطي للمجتمع الأردني من وجهة نظرهم/ مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.
٦٨. محمد صالح الإمام وآخرين (٢٠١٠)، التفكير الناقد والإبداعي رؤية معاصرة، الأردن، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
٦٩. محمد عبد الحميد (٢٠١١)، تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
٧٠. محمد عبد الرازق خلف الحمادي (٢٠١٧)، برنامج مقترح قائم على المدخل المنظومي لتنمية عمليات التفكير لدى تلاميذ التعليم الأساسي في سوريا، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.
٧١. محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩)، إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الحادي والسبعون، الجزء الأول، سبتمبر.
٧٢. محمد هاشم ريان (٢٠١٢)، التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعلمها وتعليمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي، الأردن، مكتبة الفلاح.
٧٣. محمد هاشم ريان (٢٠١٥)، إستراتيجية التدريس لتنمية التفكير، الكويت، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
٧٤. محمود عبد الرشيد (٢٠٠٩)، الثقافة السياسية بحث أنثروبولوجي في الواحات والنوبة، المؤتمر السنوي الرابع والعشرون للبحوث السياسية، الثقافة السياسية في مصر بين الاستمرارية والتغيير، ٤-٧ ديسمبر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة.
٧٥. مرام فؤاد أبو نادي (٢٠١٥)، تعليم التفكير، الأردن، عمان، دار أمجد للنشر والتوزيع.
٧٦. مريم محمد الأحمدي (٢٠٠٥)، برنامج مقترح لتدريب معلمات اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالبات لمواجهة تحديات العولمة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٤٨.
٧٧. المعتز بالله زين الدين أحمد (٢٠١٠)، فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ح٢، العدد ١٥٩.

٧٨. مكة البنا (٢٠١٣)، إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها.

٧٩. منال علي محمد الخولي (٢٠١٣)، أثر التدريب على إستراتيجيين للتعلم التوليدي في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٨٠. نايفة قطامي (٢٠٠٠)، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، الأردن، دار الفكر.

٨١. نبيل عبد الهادي وآخرون (٢٠٠٥)، مهارات في اللغة والتفكير، ط٢، عمان – الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٨٢. نشأت ادوارد (٢٠٠٩)، الثقافة السياسية للشباب الجامعي في المجتمع المصري، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٨٣. نصرة محمد عبد الجليل (٢٠٠٧)، أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى شعبة الحاسب الآلي، مجلة كلية البحوث النفسية والتربوية، العدد الأول، السنة الثانية والعشرون.

٨٤. نعمان فرج (١٩٨٧)، التلفزيون والتنمية السياسية، مجلة الفن الإذاعي، اتحاد الإذاعة والتليفزيون، العدد ١١٥، السنة الحادية والثلاثون.

٨٥. نهى إبراهيم شتات (٢٠٠٦)، تنمية الوعي بالمشاركة السياسية لدى الطالبة الجامعية، آمال وطموحات، مؤتمر تنمية وتطوير قطاع غزة بعد الانسحاب الإسرائيلي، فلسطين، الجامعة الإسلامية من ١٣ – ١٥ فبراير.

٨٦. هبة سامي فرحات (٢٠١٥)، برنامج مقترح قائم على بعض إستراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير والمهارات العلمية والاتجاه نحو العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٨٧. هند أحمد أبو السعود (٢٠١٤)، فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب معلم التاريخ، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٨٨. واطسون جليسر (د. ت)، اختيار التفكير الناقد، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ويحيى هندام، القاهرة، دار النهضة العربية.

٨٩. وجيه بن قاسم القاسم وآخرون (٢٠٠٧)، دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
٩٠. وحيد السيد حافظ (٢٠٠٦)، فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ١٦، ع ٦٨، أكتوبر ١٦٥ – ٢٠٣.
٩١. وليد رفيق العياصرة (٢٠١٥)، إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، الأردن، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
٩٢. وليم تاضروس عبيد (٢٠١١)، إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، الأردن، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

93. Al – Jarrah, abdallah (2015), Democracy in The Jordanian social studies curricula unpublished da. Thesis, huddlers field university, American Journal of engineering education, V6, N2, pp 113 – 123.
94. Anderson, K (1985), Women, work, and political Attitudes, American Journal of political science vol. 29 – No 3. P. 666 – 625.
95. Balk is M. B Isiker, G, (2005), the Relation ship Between Thinking Styles and Personality Types, social Behavior personality, An international Journal, V33,P.284-294.
96. Be u., p, Akroyd, d. (2006), Can factors related to self – regulated learning predict learning achievement in Vader graduate asynchronous web based courses? International Journal of instructional technology and distance learning – vol – 13, no .10.
97. Be ye, B. K, (2001), what research suggests about Teatching thinking Skills in Costa, Arthur. Editor,Developing minds,are source boo, for teatcher g, Alexandria, Virginia, ASCD.
98. Beach board C. (2010), critical Thinking Pedagogy and Student perceptions of university contributions to their Academic Development,

the international Journal of on emerging Tran discipline, Idaho state university, USA, V 13, pp 53 – 71.

99. Catherine, M, Mark, w, (2010), personalized and self regulated learning in the web zero, International Examples of Innovative Pedagogy using social soft ware, Australasian journal of education technology, Vol 26, n. 1, p. 28 – 48.

100. Chill, W, H, (2010), Students character is tics. Self regulated learning, Technology, self – efficacy and courses out comes in web – based courses, PhD. United states. Alabama, Auburn university.

101. Chong. C. k, (2011), The Role of self regulated Learning in En hancing learinig performance, The international Jurnal research and review vol.6, No.1.

102. Coe her, deans, Ency dopedia poritannicain, William Benton, publisher, vol 6 p 193.

103. Engles, N. et al., (2008), Determinants of teatchers Recognition of self – Regulated Learning practices in Elementary Education, The Jurnal of Education of Research,102, (3), p163-173.

104. Ferman. T, Maria. C, (2004), self Regulated Learning: Directions current and future, Journal of Research in Education psychology vol. 2, No. 1, p1-31.

105. Fong – Yi flora, (2012), Rethinking college student's self Regulated learning and sustained Attention. Does Text messaging during class flenses cognitive learning? Communication Education Rutledge, vol. 61, no 3, P: 185 – 204.

106. Glonzer, perry (2010), The teatching ethics in higher education, on examination of general education requirements, Journal of general education, Vol. (53) no (3), per state university press, usa,.

107. Good Curler. V., (1973) Dictionary of education: 3ed Edition New tork, Grow Hill, p 423.

108. Jose, M., (2004), self regulated of learning Thought The pro and regale program PhD, vrirersity of Almeria, Spain.

109. Kennedy Kerry(2006), Identity in crisis, Egyptian Political Identity The face of globalization , Harvard international September review, September, S.a,P123.

110. Moor, Mary Ruth, Hall, Susan (2012), listening and Reading Comprehension at Story time How to Build Habits of The mind, Dimensions of Early Child hood, v 40 n2, avail bleat: http://www.eric.ed.gov.

111. New man R, (2002), How self – regulated learners cop with Academic difficulty.

112. Nota, Laura, soresi, Salvatore, Zimmerman, Barry J. (2004), self regulation and academic achievement and resilience, A longitudinal study, International Journal of Educational re- search, v.41,

113. Paris. S. and Paris, A. (2001),classroom Application of research on self – regulated learning, Educational psycho legist, v. 36, No 2, p. 89 – 101.

114. perkins D. (2011), smart School from Training to education mind, The free press new york, p 30.

115. Preus B. (2012), Authentic Instruction for 21 st Century learning Higher order thinking in on In clusive Scholl, American Secondary Education Journal, V, 40, n3, p 280 – 312.

116. R.Presthus(1979), The organizational society.st,Martin's press, Inc.

117. Sharon M. (2012), USing Discussion Groups to In Higher order thinking skills, Master of Science in education, south west Minnesota state university, USA.

118. Sharon. Z, et al, (2011), Encouraging self – regulated learning in The class room A review of The literature, Metro politon Educational Research continuum (MERC), Virginia, common Wealth university.

119. Social Behavior Personality, An international Journal, v 33, p 284 – 294.

120. Sunges. s, Gungorens ,s, (2009), The role of class room Environement perceptions in self – regulated learning and science Achievement, Elementary education online Vol. 8, no. 3, P: 883 – 900.

121. Tapper, Ted, (2011), Political education in independent Schools,The Traditional perspective reviewed and orally zed, educational review, voll 42, no2, march.

122. The New English dictionary, Vol, 8.

123. Torny – Purta, (2009), Trust in government and civic engagement among adolescents in astralia, England, Greece, Norway and The united states, reports – research, eric, no: ed 473031.

124. Torny – Purta, J And others (2005), citizenship and education in twenty – eight countries civic Know ledge and engagement at ge fourteen prospects quartemty a view of com portative education vol. 31. No 3 September.

125. Toussi, M. Tm et al, (2011), the role of EFL Teatchers self regulation in Effective Teatching, world Journal of Education, Vol. 1, No. 2.

126. Van Emeren,F. and others(2008), Argumenation, Analysis ,Evaluation presentation, Mahwah, New Jersy, lawerence Erlbaum. Associates.

127. Wang,C,(2004) , self-Regulated learning strategies and self-efficiency Beliefs of children learning, English As, A second language, phd , ohio state university, p247.

128. Welch K. C, hieb J, (2015), A systematic Approach to Teatching critical Thinking skills to Electrical and computer engineering under graduates.

129. Zimmerman, B & shunk, D. (2001), Reflection on theories of self – regulated Learning & academic achievement. in Zimmerman, B. & shunk D. (Eds): self- regulated and academic achievement. Theoretical.

130. Zimmerman, Mond pulse n(1990),self regulated Learning and academic achievement, An over view. Educational psychologist, 25, 3-17.

131. Zumbrum . s. k, (2010), Nurturing young students writing knowledge self- regulation, Attitude, And self – efficacy, The effective of kennedy,Kerry (2006),Identity in crisis , Egyptian political identity the face of globalization, Harvard in international , September, USA, p123.