مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر السنة العاشرة العدد التاسع عشر يناير ٢٠٠١ ص ص:١٣-٤٥

مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم *

د. علي كايد سليم خريشه **

ملخص : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، ومعرفة اثر جنس المعلم وخبرته ومؤهله في ذلك وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلما من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق طبق عليهم استبانه للتعرف على آرائهم في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وبطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة وتكونت كل من الاستبانة والبطاقة من (٥٥) مظهرا سلوكيا تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا منها (٢٤) مظهرا للتفكير الناقد و(٣١) مظهرا للتفكير الإبداعي.

دلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربويا (٨٥%) ولم تظهر فروق دالة إحصائيا بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله. ولم تظهر علاقة دالة إحصائيا (α=٠,٠٥) بين آراء المعلمين في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين مستوى مساهمتهم في تنمية تلك المهارات نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

* أنجز هذا البحث بدعم من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة اليرموك.

** أستاذ مساعد بكلية التربية والفنون- جامعة اليرموك.

مقدمة : يتزايد الاهتمام بالتفكير كأحد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية إلى تنميتها لـــدى المتعـــلمين. ولعـــل السبب في ذلك يعود إلى المشكلات والتحديات العديدة التي أصبحت تواجه المجتمعات نتيجة للتغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها جميع مظاهـــر الحيـــاة المعاصرة. إن حل هذه المشكلات ومواجهة التحديات والتصدي لها بـــنجاح لا يـــتم إلا مـــن خلال العمليات العقلية التي يستخدمها الأفراد للحصول على المعـــلومات الضـــرورية المتعـــلقة بتلك المشكلات والتحديات وتذكرها، وجعلها ذات معنى، بالإضافة إلى كيفية معالجتها واستخدامها بشكل مناسب(Turner, 1994, P. 149).

إن هذه العمليات أو النشاطات العقلية التي تسعى إلى اكتساب المعارف، وحل المشكلات، وتفسير المواقف الغامضة هي ما يطلق عليه التفكير (محمد البيومي وكامل عويضة،١٩٩٦، ص٩٠)؛(محمد نجاتي،١٩٩٥، ص٢٨٤)؛(Turner, 1994, P. 150). فالعقل البشري يستقبل المثير من البيئة ويقوم بالتفكير فيه ويعمل على تسجيل، وتحليل، ومعالجـــة المعلومات المتصلة به ، إلاّ أن حقيقة ما يحدث داخل العقل البشري عندما يفكـــر الإنسان تبقى قضية تحتاج إلى المزيد من البحث والنقاش. (Myers & Myers, 1995, P. 424) وفي هذا السياق اهتم الأردن بالتفكير وتنميته لدى الطلبة بل أصبح من الأهداف الرئيسة التي تسعى إليها التربية فيه ، فقد جاء في قانون التربية والتعليم رقم (٣) لســـنة ١٩٩٤ "أن مـــن أهداف التربية أن يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطنا قادرا على التفكير النقدي الموضوعي، واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة ، والـــبحث وحـــل المشكلات، وضرورة توجيه العملية التربوية نحو تطوير القدرة على التحليل والنقد والمبادرة، والإبداع والحوار الإيجابي"، (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩، ص ص ٩-١٠) وورد فـــي توصـــيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقـــد في عمان عام ١٩٨٧ عبارات صريحة تدعو إلى تطوير قدرات التفكير المختلفة (وزارة الـــتربية والتعـــليم، ١٩٨٨، ص ٦٣). ولا بد من الإشارة في هذا المجال إلى الاهتمام الكبير الذي يوليه ديننا الإسلامي الحنيف بالتفكير وحضه على استخدام العقل،

بـــل إن هذا الأمر من الأمور الرئيسة التي قامت عليها الدعوة الإسلامية، وأكبر دليل عـــلى ذلك ما ورد في القرآن الكريم المصدر الأول والرئيسي للشريعة الإسلامية من آيـــات كريمة عديدة تدعو إلى التفكير وعلى سبيل المثال لا الحصر قوله تعالى: " **إِنَّا أَنْزَلْـــنَاهُ قُـــرْءاناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُون** " (يوسف، الآية ٢)، وقوله تعالى: " **إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُـــرْءاناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ** " (الزخرف، الآية: ٣)، وقوله تعالى: " **قُلْ هَلْ يَسْتَوِى الأَعْـــمَى والْبَصِيرُ أَفَلاَ تَتَفَكّرُونَ** " (الأنعام، الآية: ٥٠)، وقوله تعالى: " **اولَمْ يَتَفَكَّرُوْا فِـــي أَنفُســـهِم، ما خَلَقَ اللهُ السَّمَاوات والأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إلاَّ بِالْحَقِّ وأَجَلٍ مُّسَمّى** " (الـــروم، الآية ٨)، وقوله تعالى: " **إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوات والأَرْضِ واخْتِلاف اللّيْلِ والنّهَارِ لآيات لأُوْلِي الألْباب** " (آل عمران، الآية ١٩٠)، وقوله تعالى: "**الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللهَ قِيَامـــاً وَقُعُـــوداً وَعَـــلى جُنُوبِهِمْ ويَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّماوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ** " (آل عمران، الآية ١٩١).

فالتفكير عملية معقدة تتضمن العديد من العمليات العقلية بعضها يمثل مستوى منخفضا من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها الآخر يمثل مستوى أرقى وأكثر تعقيدا مثل التحـــليل والـــتركيب والتفســـير وفرض الفروض، والتأكد من صحتها والتقويم (أحمد الـــلقاني، ١٩٧٩، ص ٢٨)، ويصـــنف نيومان Newmann مهارات التفكير في فئتين رئيسيتين هما: مهارات التفكير الدنيا، ومهارات التفكير العليا. وتعني مهارات التفكير الدنيـــا التطـــبيق الروتيني والآلي للمعلومات، والاستخدام المحدود للعقل فهي تتضمن تذكـــر المعـــلومات الـــتي تـــم تعلمها سابقا، أما مهارات التفكير العليا فتعني التحدي والاســـتخدام الواســـع للعقل، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجـــتها للإجابـــة عـــن ســـؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الروتيني للمعلومات التي تم تعلمها سابقا (Newmann, 1991, P.325) ويقع ضمن هذه الفـــئة مهارات التفكير التي يطلق عليها مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستدلالي والتأملي، والتباعدي (Divergent) وغيرها وتتحمل المدرسة مسؤولية كبيرة في تنمية

مهـــارات الـــتفكير بشـــكل عام ومهارات التفكير العليا وبشكل خاص لدى المتعلمين، باعتـــبارها أداة المجتمع الرئيسة في تربية الأبناء، ووسيلتها في ذلك المناهج الدراسية للمواد المختلفة، وتلعب مناهج الدراسات الاجتماعية ومنها التاريخ دورا بارزا في هذا الشأن، إذ أنها تهدف إلى تربية مواطنين قادرين على التفكير واتخاذ قرارات منطقية، والعمل على حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع (Massialas & Allen, 1996,P. 6) ويذكـــر المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS, 1993, PP. 213-223) أن من أهـــداف الدراسات الاجتماعية تنمية مهارات جمع وتنظيم، وتفسير، وربط المعلومات ومعالجـــتها، والتوصل إلى استنتاجات، وإيجاد بدائل لحل المشكلات واتخاذ القرارات، أمـــا اللجـــنة الخاصة بمجال وتتابع مناهج الدراسات الاجتماعية المنبثقة عن المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS Task force of Scope and Sequence, 1984, P. 249) فترى أن الدراسات الاجتماعية تتحمل المسؤولية في إعداد المتعلمين لتحديد المشكلات الـــتي يواجههـــا المجتمع، وفهمها، وإيجاد الحلول لها، وتؤكد اللجنة الخاصة بالطفولة المـــبكرة المنبثقة عن المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS Task force on Early Childhood, 1989, P. 23) أن المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب غير كافية، إذا ما أريد للطالب أن يصبح مواطنا متفاعلا مع مجتمعه، والعالم المحيط به. بل لا بد له من مهارات التفكير الناقد. ويشير شابن ومسك (Chapin & Messick, 1992, P. 5) إلى أن مـــن بين المهارات التي يجب أن تسعى الدراسات الاجتماعية إلى إكسابها للمتعلمين مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

ويذكـــر (احمد اللقاني، ١٩٧٩، ص ٢٩)، أن تدريس المواد الاجتماعية ينبغي أن ينصب على تنمية مهارات التفكير العليا من ناقد وتأملي وإبداعي. وجاءت أهداف تدريس التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن منسجمة مع هذا الاتجاه إذ أنها تسعى إلى إكســـاب الطلبة القدرة على التفكير السليم، وربط الأسباب بالنتائج، وربط الحقائق بعضها ببعض، وجمع المعلومات وتصنيفها، وتحليلها واستعمالها، كما أنها تسعى إلى

إكسابهم مهارات التفكير النقدي والإبداعي ومحاولة تقديم تفسيرات للظواهر والأحداث (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢، ص ص ١٣١-١٣٣).

ويحتل التاريخ مكانة هامة بين فروع الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير العليا. وتعتبر مهارتي التحليل والتركيب من المهارات الضرورية لتفسير التاريخ وتوضيحه كما أنها من أساسيات التفكير الناقد الذي بواسطته يتم تقويم الأدلة التاريخية، وإصدار الأحكام عن صحة الحقائق، والربط بين حقيقة وأخرى ، وزمان وآخر ، ومكان وآخر مما يسهل عملية ربط الماضي بالحاضر والمستقبل (Marty, 1983, P. 11) وتتطلب دراسة التاريخ وتدريسه مهارات تفكيرية تتعلق بالتسلسل التاريخي، وفهم التاريخ وتحليله وتفسيره والبحث التاريخي، وتحليل القضايا التاريخية، واتخاذ القرارات بشأنها (Saunders, 1996, P. 64).

فالتاريخ كما يرى (عبد الحميد السيد، ١٩٧٣، ص ٤٢) يسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي من خلال التحليل والتفسير وربط الأحداث بأسبابها الحقيقية ويشير (يحيى عطية، ١٩٨٠، ص ٢٥) إلى أن التاريخ بالإضافة إلى ذلك يركز على اكتساب الطلبة مهارات التركيب والموازنة والمقابلة، والوصول إلى النتائج، والتمييز بين الآراء والحقائق، والخروج باستنتاجات وتعميمات واتخاذ قرارات وإصدار أحكام.

ويؤكد (Solomon, 1987, PP. 557-569) أن الطلبة والمعلمين الذين يحصرون تفكيرهم عند دراسة وتدريس التاريخ في تذكر وحفظ الحقائق كما هي في الكتاب المدرسي لا يمكن أن يدركوا أن التاريخ هو جهود منظمة تجعل الماضي ذا معنى اعتمادا على تحليل الوثائق، وتقارير الشهود، وتفسيرات الآخرين. وتأسيسا على ما سبق يمكن القول أن مادة التاريخ تسعى إلى تنمية مهارات التفكير العليا وبشكل خاص تلك المتعلقة بالتفكير الناقد، وبالتفكير الإبداعي.

وللتفكير الناقد تعريفات عديدة يركز معظمها على وصف العمليات العقلية التي تستخدم في التقويم. وبذلك يمكن النظر إلى التفكير الناقد على أنه تقويم المعلومات التي

يواجهها الفرد باستخدام التفكير التأملي العقلاني الذي يقوم على وضوح السبب الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقده أو يعمل به (غازي خليفة، ١٩٩٠، ص ٢٥) أو أنه القدرة على تقرير حقيقة المعرفة ودقتها، والتحليل الموضوعي لأي إدعاء معرفي أو اعتقادي في ضوء الدليل الذي يدعمه للوصول إلى استنتاجات سليمة بطريقة منطقية واضحة بدلا من القفز إلى النتائج (ماهر زيادات، ١٩٩٥، ص ١٥).

ويشير باير (Beyer, 1985, PP. 270-276) إلى أن التفكير الناقد يتضمن مهارات: التمييز بين الحقائق والادعاءات القيمية، وكل من المعلومات ذات الصلة من غير ذات الصلة، وتحديد صحة العبارات، ومصداقية المصدر، وتحديد الادعاءات الغامضة والافتراضات الضعيفة، واكتشاف التحيز والمغالطات المنطقية وتمييز التضارب المنطقي، وتحديد قوة الادعاءات.

أما التفكير الإبداعي فتعددت تعريفاته أيضا إلا أنه يمكن القول بأنه محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكلة جديدة أو قديمة. ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته وأصالته، والقدرة على تطوير حلول للمشكلات وتفصيلها أو توسيعها (Turner, 1994, P. 154).

ويتضح من ذلك أن الإنسان في محاولته لحل مشكلاته يحتاج إلى التفكير الناقد حاجته إلى التفكير الإبداعي، فإذا كان الأخير يقدم حلولا فرضية للمشكلات فإن التفكير الناقد يساعد على اختبار صحة هذه الحلول (أحمد اللقاني، ١٩٧٩، ص ٢٩-٣٠) وعلى الرغم من هذه الأهمية التي تحتلها مهارات التفكير العليا وخاصة مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي كأحد الأهداف الرئيسة في دراسة وتدريس الدراسات الاجتماعية ومنها التاريخ، إلا أن نتائج العديد من الدراسات أظهرت غياب هذه المهارات داخل حجرة الدراسة في مادة الدراسات الاجتماعية (Goodlad, 1984, P. 8); (Elliott & Wood ward, 1985, P P. 22-24);(King, 1984, P. 65) وأن العديد من المعلمين ينظرون إلى الدراسات الاجتماعية كمادة قليلة الإسهام في تنمية مهارات

التفكير لدى الطلبة (Solomon, 1987, P. 560) وأن المدارس توجه عنايتها الكبرى نحو تنمية العمليات العقلية الدنيا في حين لا تلقى عمليات التفكير ذات المستوى الأعلى إلا اهتماما عارضا (أحمد اللقاني، ١٩٧٩، ص ٢).

إن هـذا الأمـر المتعلق بغياب التفكير داخل الصفوف إن دل على شيء فإنما يـدل على وجود فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق. فمن الناحية النظرية هناك اتفاق كمـا سـلف عـلى أهمية تنمية مهارات التفكير كهدف من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية. إلا أن القصور في تحقيق ذلك الهدف يعود في المقام الأول إلى عدم كفاية ومناسـبة السـلوك التدريسـي والمظاهـر السلوكية التي يمارسها معلمو الدراسات الاجـتماعية ومنهم معلمو التاريخ داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم (Godlad, 1984, PP. 8-19), (Newmann, 1990, PP. 41-56),(Chiodo & Sai, 1997, PP. 3-12) . فالعملية التربوية كما يقول (أحمد اللقاني، ١٩٧٨، ص ٩٣) عملية إنسانية في المقام الأول لذا فإن ما يجري من تفاعلات بين المعلم وطلابه، وأنماط تلك التفاعلات هي التي تعبر عن مدى النجاح في تحقيق ما هو مطلوب.

إن تحقيق هدف تنمية التفكير يتطلب من المعلم أن يراعي في سلوكه التدريسي داخـل الصف التركيز على مشكلات طلابه ومجتمعه، وعلى القضايا الجدلية، وخلق جو من الشك، والديمقراطية، وتشجيع النقاش والبحث عن المعلومات، والتعاون والعمل في مجموعات، وعليه تقديم شيء فريد لطلابه يخالف ما هو سائد استنادا إلى مبررات عقـلية يقبـلها الآخـرون، والـتأكيد عـلى التفكير الحر غير المقيد، وتوفير الوقت والإمكانـات اللازمـة. بالإضافة إلى خبرة في تهيئة المواقف التعليمية المناسبة لتنمية التفكير. (احمد اللقاني، ١٩٧٩، ص ٣٢)؛ احمد اللقاني وآخرون، ١٩٩٠، ص ١٢١) وينصـح (Swartize & Perkins, 1990, P. 118) المعلمين مراعاة الأمور الآتية إذا ما رغبوا في تعليم التفكير:

"السـماح للطلبة بمناقشة القضايا بحرية أكثر من السماح لهم فقط بالكلام عند اعتقاده

بـــأن لديهـــم الجواب الصحيح، وطرح أسئلة تثير التفكير أكثر من مجرد طرح أسئلة تشجع على استرجاع المعلومات، وإعداد أنشطة تعتمد على العمل والاكتشاف أكثر من تلك التي تعتمد على استخدام الورقة والقلم، وطرح مشكلات الطلبة التي تحتاج إلى حل أكثر من تلك التي تحتاج إلى تقديم معلومات".

ويرى (Oreilly, 1985, P. 283) أن الخطوة الأولى في تعليم التفكير هي تشجيع الشـــك لدى الطلبة. ويستطيع المعلم القيام بذلك من خلال تقديم حجج مقنعة حول أمر يميـــل الطلـــبة إلى تصـــديقه، ثـــم يشـــير إلى نقاط الضعف في تلك الحجج. ويقترح (Stemberg, 1987, P. 255) عـــلى المعلم إذا أراد تنمية التفكير لدى طلبته ما يلي: أن يكون المعلم نفسه مثلا وقدوة للإبداع، وأن يشجع الطلبة على عدم الخوف من الوقوع فـــي الخطأ وإعادة التجربة مرات ومرات، وغرس روح المغامرة لديهم وتوفير الوقت الكـــافي للتفكير وتشجيعهم على تحمل الغموض وتوفير البيئة المعززة للتفكير ويشير (توفيـــق مرعي وآخرون، ١٩٩٠، ص ٢١٩) إلى بعض الممارسات التعليمية التعلمية الـــتي تســـهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وهي: تشجيع العمل التعاوني بين الطلبة، وبين الطلبة ومعلميهم وتشجيع أساليب البحث والاستقصاء والتدريب على حل المشـــكلات والإكـــثار من استخدام الأسئلة المفتوحة التي تعين الطالب على ممارسة الـــتفكير، وتوفيـــر أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات التي تتصل بالقضية قيد الدراســـة وتعويـــد الطلبة على التأني في إصدار الأحكام. وتوفير أكبر عدد ممكن من البدائل التي يستطيع الطلبة التعامل معها في سعيهم للوصول إلى الإجابات أو الحلول، والإكثار من عمليات العصف الذهني، وتكليف الطلبة بالكشف عن علاقات جديدة بين الأشـــياء المختلفة، وأما (Litogot, 1991, P. 24) فترى أن معلم التاريخ الذي يسهم في تنمية التفكير لدى طلبته هو الذي يركز داخل الصف على الإجراءات التي تساعد على بيان أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، والتنبؤ، وإبداء وجهات النظر المختلفة.

الدراسات السابقة

نـــالت مهارات التفكير وخاصة تلك المتعلقة بالتفكير الناقد والإبداعي اهتماما كـــبيرا مـــن قبل الباحثين في الدراسات الاجتماعية حيث تم إجراء العديد من الدراسة حولها. إلا أن الدراسات التي تناولت دور معلم الدراسات الاجتماعية بشكل عام ومعلم الـــتاريخ بشـــكل خاص في تنمية تلك المهارات داخل حجرة الدراسة كانت قليلة، بل وتكاد تكون نادرة عن المستويين المحلي والقومي.

ومـــن الدراســـات الـــتي تـــناولت هـــذا الجانب الدراسة التي قام بها نيومان (Newmann, 1990, PP. 41-56) والـــتي كـــان هدفها التعرف على مدى تركيز معلمي الدراســـات الاجـــتماعية في خمس دوائر للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية على الإجـــراءات الصـــفية التي تنمي مهارات التفكير العليا، وفي سبيل ذلك تم تطوير أداة تكونـــت مـــن (١٧) إجراءا أو مظهرا سلوكيا تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العليا ضمنت في بطاقة ملاحظة طبقت في (١٦٠) حصة من حصص الدراسات الاجتماعية بواقـــع (٩) ملاحظـــات لكل معلم في (٣) زيارات، دلت النتائج على أن هناك بعض المظاهر السلوكية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير العليا لا تحدث داخل حجرة الدراسة إلا نادرا مثل المساءلة السقراطية، وربط خبرات الطلبة بالدرس وتشجيع تعلم الأفكار الرئيســـة، وإشـــراك الطلـــبة في النقاش في حين كانت درجة ممارسة المعلمين لبقية المظاهر السلوكية بدرجة متوسطة.

وأجرى أونوسكو (Onosko, 1990, PP. 443-461) دراسة في الولايات المتحدة كان هدفها المقارنة بين أفكار معلمي الدراسات الاجتماعية حول مفهوم التفكير كهدف مـــن أهداف الدراسات الاجتماعية وبين ممارساتهم الصفية لتنمية التفكير، ضمت عينة الدراسة (١٠) معلمين من معلمي الدراسات الاجتماعية تم تصنيفهم إلى مجموعتين في ضـــوء نـــتائج اختـــبار طبق عليهم حول مفهوم التفكير كهدف من أهداف الدراسات الاجـــتماعية وكانت المجموعة الأولى تضم (٥) معلمين وهم الذين حصلوا على أعلى

العلامات والمجموعة الثانية وتضم (٥) معلمين وهم الذين حصلوا على أقل العلامات. وتم كذلك إعداد بطاقة ملاحظة تتعلق بممارسات المعلمين لتنمية مهارات التفكير طبقت على مجموعتي الدراسة داخل الصف. أشارت النتائج إلى وجود فروق في ممارسة المعلمين لتنمية مهارات التفكير العليا ولصالح مجموعة المعلمين الذين حصلوا على علامات أعلى في إدراكهم لمفهوم التفكير كهدف من أهداف الدراسات الاجتماعية.

وفي دراسة أخرى أجراها نيومان (Newmann, 1991, PP. 324-340) حول مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير العليا في (١٦) دائرة من دوائر التربية في الولايات المتحدة الأمريكية. ولهذه الغاية تم إعداد (١٥) معيارا لمهارات التفكير العليا وضمنت في بطاقة ملاحظة واستبانة وطبقت بطاقة الملاحظة على (٥٠٠) درس أما الاستبانة فطبقت على (٥٦) معلما، وقد تبين أن (٤) من بين (١٦) دائرة يسهم معلمو الدراسات الاجتماعية فيها في تنمية مهارات التفكير العليا بشكل مقبول.

وبهدف تحديد العلاقة بين السلوك التدريسي للمعلم وبين تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم أجرى كيف (Cave, 1993, P. 450) دراسة ضمت عينتها (٥٠) معلما وطلبتهم طبق على المعلمين بطاقة ملاحظة تتعلق بالسلوك التدريسي للمعلم أما الطلبة فطبق عليهم اختبارا للتفكير الناقد ودلت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين نوعية سلوك المعلم التدريسي وبين تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم.

وللتعرف على آراء معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية في مدى ممارستهم لمهارات التفكير الناقد داخل الصفوف قام كريستنسن (Christensen, 1994, P. 3306) بدراسة أشارت نتائجها إلى وجود فروق في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد ولصالح معلمي المرحلة الابتدائية. أي أن معلمي المرحلة الابتدائية يمارسون مهارات التفكير الناقد أكثر من معلمي المرحلة الثانوية.

وبهدف تقصي مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد

ومـــدى ممارســـتهم لتـــلك المهارات من وجهة نظر المعلمين والمديرين قام (إبراهيم المساد، ١٩٩٧) بدراسة تكونت عينتها من (٢٠٠) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجـــتماعية و (٢٠٠) مديـــراً ومديرة وزع عليهم استبانه تضمنت (٣٥) فقرة تتعلق بمهـــارات التفكير الناقد دلت النتائج على أن مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الـــناقد كـــانت ضـــمن المســـتوى المقـــبول تربوياً (٨٠%)، وأن آراءهم في مستوى ممارســـتهم لتـــلك المهارات كانت اقل من المستوى المقبول تربوياً. بينما كانت آراء المديـــرين فـــي مســـتوى ممارسة المعلمين ضمن المستوى المقبول تربوياً وأظهرت الدراســـة وجـــود علاقـــة إيجابيـــة بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها .

وأجرى شايدو وساي (Chiodo & Sai, 1997, PP. 3-12) دراسة للتعرف على آراء معـــلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم لمهارات التفكير الناقد ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات. ضمت عينة الدراسة (١٢) معلما مـــن معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية أجرى معهم مقابلات للتعرف على آرائهم حول معرفتهم لمهارات التفكير الناقد كما تم ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة من خلال بطاقة ملاحظة للتعرف على استخدامهم للطرق التي تنمي مهارات التفكير الناقد. وقـــد أشارت النتائج إلى تدني معرفتهم بمهارات التفكير الناقد وان استخدامهم للطرق التي تنمي التفكير الناقد كان قليلا.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن بعضها قد ركز على دور المعلم ومساهمته في تنمية مهارات التفكير العليا بشكل عام (Onosko, 1990); (Newmann, 1991) ; (Newmann, 1990) فـــي حين ركز بعضها الآخر على دور المعلم في تنمية مهـــارات الـــتفكير الناقد فقط (Chiodo & Sai-min, 1997), (Cave, 1993)؛ (إبراهيم المســـاد، ١٩٩٧) كما أن بعضها قد اكتفى باستخدام استبانه (ابراهيم المساد، ١٩٩٧)، (Christensen, 1994) واكتفى بعضها الآخر باستخدام بطاقة ملاحظة (Cave, 1993),

(Newmann, 1990) وقـامت دراسـات أخرى بالجمع بين الاستبانة أو اختبار وبطاقة الملاحظـة (Newmann, 1991);(Onosko, 1990) ;(Chiodo & Sai-min, 1997;) وأدخـلت بعـض الدراسات متغير الطلبة إلى جانب المعلم (Cave, 1993). ويلاحظ أيضا أن بعض الدراسات السابقة كان من ضمن أهدافها بحث معرفة المعلمين لمهارات الـتفكير وأفكارهم حولها (إبراهيم المساد، ١٩٩٧) ؛ (Chiodo&Sai-min, 1997) ؛ (Onosko, 1990).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي جمعت بين الاستبانة وبطاقة الملاحظـة في تقصيها لدور المعلم في تنمية مهارات التفكير العليا إلا أنها تختلف عن تـلك الدراسات في تحديدها لمهارات التفكير العليا بمهارات التفكير الناقد والإبداعي، وهـذا مـا لم تقم به أي دراسة، ويلاحظ كذلك أنه لم تحاول أي دراسة من الدراسات السـابقة تعـرف دور معلم التاريخ بشكل خاص وهذا ما انفردت به الدراسة الحالية. ويتـبين من الدراسات السابقة أن الدراسات العربية في هذا المجال قليلة جدا بل نادرة ولـم يعـثر الـباحث عـلى دراسـات عربية أو أردنية تناولت دور معلم الدراسات الاجـتماعية في تنمية مهارات التفكير سوى دراسة واحدة أجريت في الأردن (إبراهيم المسـاد، ١٩٩٧) الـتي اهتمت بمعرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات التفكير الـناقد ومدى ممارستهم لهذه المهارات من خلال استطلاع آرائهم وآراء المديرين ولم تقـم بملاحظـة سـلوكهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة وبذلك فإنها لا تعطي صورة واضحة وصحيحة عن واقع الممارسة.

وفـي ضوء ما تقدم شعر الباحث بأن هناك حاجة أكيدة بل وملحة لإجراء هذه الدراسـة التي تعتبر -في حدود علم الباحث- الدراسة الأولى. في الأردن وربما في الـبلاد العـربية التي اهتمت بمساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير العليا والتعرف على سلوكهم المعلن وسلوكهم الملاحظ في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة في محاولة تحديد مدى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم؟ وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية كما يقدرونها بأنفسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية كما يقدرونها بأنفسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبتهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية كما يقدرونها بأنفسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي معاً لدى طلبتهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة لدى طلبتهم تعزى لجنس المعلم وخبرته ومؤهله؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبتهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)؟

٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي معاً لدى طلبتهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)؟

٨. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة تعزى لجنس المعلم وخبرته ومؤهله؟

٩. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين تقديرات معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم وبين مستوى مساهمتهم في تنمية تلك المهارات من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة؟

التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على عدد من المفاهيم والمصطلحات التي لا بد من تعريفها وفقا لاستخدامها في هذه الدراسة:

مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي: وتعني في هذه الدراسة درجة ممارسة معلمي التاريخ داخل حجرة الدراسة للمظاهر السلوكية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وتقاس المساهمة بطريقتين هما:

١. آراء معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في درجة ممارستهم داخل حجرة الدراسة للمظاهر السلوكية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال استجاباتهم على فقرات استبانه أعدها الباحث لهذه الغاية.

٢. ملاحظة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية ملاحظة مباشرة للتعرف على درجة ممارستهم داخل حجرة الدراسة للمظاهر السلوكية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال بطاقتي ملاحظة تتضمن المظاهر السلوكية نفسها التي تضمنتها الاستبانة.

مهارات التفكير الناقد: وتعني القدرة على تقويم صحة ودقة المعلومات التي يواجهها الفرد من خلال التحليل الموضوعي لها في ضوء الأدلة والوصول إلى استنتاجات منطقية واضحة ويمكن تحديد هذه المهارات بالاستنتاج ومعرفة الافتراضات والمسلمات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج.

مهارات التفكير الإبداعي: ويقصد بها القدرة على تطوير حلول عديدة لمشكلة ما وتتصف هذه الحلول بالجدة والأصالة والقدرة على توسيع تلك الحلول وتفصيلها. ويمكن تحديد هذه المهارات بالكشف عن الثغرات والعناصر المفقودة في المعلومات والبحث عن الدلائل ووضع الفروض وفحصها والربط بين النتائج وإعادة اختبار الفرضيات.

محددات الدراسة

تمثلت محددات الدراسة بالآتي:

- اقتصار الدراسة على عينة من معلمي التاريخ في مديرية التربية والتعليم لمنطقة المفرق للعام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨.
- اقتصار الدراسة على مجموعة المظاهر السلوكية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي التي توصل إليها الباحث.
- تم تحديد مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير من خلال استجابات المعلمين على الاستبانة، ومن خلال الملاحظة المباشرة لكل معلم (٣) حصص دراسية من قبل الباحث ومشرف تربوي.
- أدوات الدراسة (الاستبانة وبطاقات الملاحظة) من إعداد الباحث لذا فإن تعميم نتائج الدراسة يتوقف على صدق الأدوات وثباتها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في مديرية

التربية والتعليم لقصبة المفرق والبالغ عددهم (٤٧) فـــردا منـــهم (٢٤) ذكـــور و(٢٣) إناث. والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والخـــبرة والمؤهل.

جدول (١) : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل

		الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
الخبرة	٥ سنوات فاقل	١٠	١٠	٢٠
	اكثر من ٥ سنوات	١٤	١٣	٢٧
	المجموع	٢٤	٢٣	٤٧
المؤهل	بكالوريوس	١٢	١١	٢٣
	اكثر من بكالوريوس	١٢	١٢	٢٤
المجموع		٢٤	٢٣	٤٧

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلما ومعلمة من معلمي التـــاريخ للمرحلـــة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق تم اختبـــارهم بالطريقـــة العشـــوائية الطبقية منهم (١٧) معلما و (١٦) معلمة. والجدول رقم (٢) يبين توزيع افـــراد عينـــة الدراسة حسب الجنس والخبرة والمؤهل.

جدول (٢) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة والمؤهل

		الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
الخبرة	٥ سنوات فاقل	٧	٧	١٤
	اكثر من ٥ سنوات	١٠	٩	١٩
	المجموع	١٧	١٦	٣٣
المؤهل	بكالوريوس	٨	٨	١٦
	اكثر من بكالوريوس	٩	٨	١٧
المجموع		١٧	١٦	٣٣

أدوات الدراسة

قام الباحث ببناء وضبط أداتين بهدف جمع البيانات الضرورية للإجابـــة عـــن

أسئلة الدراسة وفيما يلي وصفا لهاتين الأداتين:

أولا: استبانه الدراسة: وتهدف إلى تعرّف آراء معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طبتهم. وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في تطوير هذه الاستبانة:

- مراجعة الأدب التربوي من كتب ومراجع وبحوث ومقالات ذات العلاقة بالتفكير بشكل عام وبمهارات التفكير العليا بشكل خاص وتبين أن من أهم مهارات التفكير العليا وأكثرها شيوعا هي مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- مراجعة الأدب التربوي من كتب ومراجع وبحوث ودراسات ومقالات ذات صلة بالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي بشكل عام وبالممارسات التي يجب على المعلم القيام بها داخل حجرة الدراسة لتنمية تلك المهارات بشكل خاص.
- توصل الباحث من خلال المراجعة السابقة إلى مجموعة من المظاهر السلوكية التي على المعلم القيام بها داخل حجرة الدراسة لتنمية مهارات التفكير الناقد بلغ عددها (٢٦) مظهرا سلوكيا، ومجموعة أخرى تتعلق بتنمية مهارات التفكير الإبداعي بلغ عددها (٣٤) مظهرا سلوكيا.
- تمت صياغة المظاهر السلوكية على شكل فقرات ضمنت في استبانه موجهة لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية للتعرف على آرائهم حول مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وقسمت الاستبانة إلى قسمين هما: القسم الأول ويتعلق بالتفكير الناقد وعدد فقراته (٢٦) فقرة والقسم الثاني ويتعلق بالتفكير الإبداعي وعدد فقراته (٣٤) فقرة، وقد طلب من كل معلم من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية اختيار واحدة من الاستجابات الآتية: كبيرة جدا وتعطى (٤) علامات-كبيرة وتعطى (٣) علامات- متوسطة وتعطى (٢) علامة- قليلة وتعطى (١) علامة- لا أمارس وتعطى (صفر) علامة.

- للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على لجنة من المحكمين * بلغ عدد أفرادها (١٥) محكما، (٣) منهم من حملة درجة الدكتوراه في مناهج الدراسات الاجتماعية و(٤) من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس، و(٣) من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم و(٥) من حملة درجة الماجستير من مشرفي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم في منطقة اربد الأولى والثانية ومنطقة المفرق. وقد طلب من كل محكم ابداء رأيه في مدى ملائمة الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها لقياس مساهمة المعلمين في تنمية التفكير، وقام الباحث بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين وكانت تلك التي اتفق (٨٠%) (١٢) محكما فأكثر من المحكمين على وجوب تعديلها وتركزت تلك التعديلات على الصياغة اللغوية، ونقل بعض الفقرات من مجال لآخر. وتم كذلك حذف (٥) فقرات اتفق معظم المحكمين على وجوب حذفها منها (٢) فقرة تتعلق بالتفكير الناقد و (٣) فقرات تتعلق بالتفكير الإبداعي وبذلك أصبح مجموع فقرات الاستبانة (٥٥) فقرة منها (٢٤) فقرة في مجال التفكير الناقد و (٣١) فقرة في مجال التفكير الإبداعي.

- وللتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية بلغ مجموع أفرادها (١٠) معلمين وأعيد تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول. وحسب ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test) حيث بلغ الثبات لمجال التفكير الناقد (٠.٨٧) ولمجال التفكير الإبداعي (٠,٨٤) وللإستبانة جميعها (٠,٨٦) واعتبر هذا كافيا لأغراض الدراسة وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثانيا: بطاقات الملاحظة، وتهدف إلى التعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم من خلال

---

*لجنة المحكمين: أ.د يعقوب أبو حلو ، أ.د توفيق مرعي ، د.إبراهيم القاعود ، د..عدنان عتوم، د. شفيق حسان ، د. محمد صوالحة، د. عدنان فرح ، د. محمد قواسمة ، د. إبراهيم يعقوب ، د. يوسف سوالمة، ليلى العجلوني، نواف عبابنة، فوزي عبيدات، أحمد قطيش، حسين الصفدي.

ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الصف وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد بطاقات الملاحظة:

- إعادة صياغة المظاهر السلوكية الواردة في الاستبانة صياغة إجرائية قابلة للملاحظة تبدأ بفعل سلوكي في زمن الحاضر.
- وضع المظاهر السلوكية المتعلقة بالتفكير الناقد والبالغ عددها (٢٤) مظهرا بعد صياغتها إجرائيا في بطاقة ملاحظة رقم (١) ووضع المظاهر السلوكية المتعلقة بالتفكير الإبداعي والبالغ عددها(٣١) مظهرا بعد صياغتها إجرائيا في بطاقة رقم (٢).
- وضع تعليمات لكل بطاقة تتضمن معلومات عن المعلم المراد ملاحظته، وإرشادات للملاحظ حول كيفية تسجيل الملاحظة وتم تحديد مستويات التقدير الكمية لكل مظهر من المظاهر الواردة في بطاقتي الملاحظة كالآتي:
  - قام بالممارسة بدرجة كبيرة جدا وتعطى (٤) علامات.
  - قام بالممارسة بدرجة كبيرة وتعطى (٣) علامات.
  - قام بالممارسة بدرجة متوسطة وتعطى (٢) علامة.
  - قام بالممارسة بدرجة قليلة وتعطى (١) علامة.
  - لم يمارس وتعطى (صفر) علامة.
- التأكد من صدق بطاقتي الملاحظة بعرضها على لجنة المحكمين التي عرضت عليها الاستبانة سابقا والبالغ عدد أفرادها (١٥) محكما حيث طلب من كل محكم إبداء رأيه في سلامة الصياغة اللغوية، وفي مدى قابلية كل مظهر سلوكي للملاحظة وقام الباحث بالأخذ بآراء المحكمين وتعديل بعض العبارات من حيث تقديم أو تأخير بعض الكلمات فيها.
  - للتأكد من ثبات بطاقتي الملاحظة تم تطبيقها على (٤) معلمين من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية من خارج عينة الدراسة حيث تمت ملاحظتهم من قبل الباحث ومن قبل أحد الزملاء من حملة درجةالماجستير

في مناهج الدراسات الاجتماعية يعمل مشرفا للتاريخ في مديريـــة التربيـة والتعليم لقصبة المفرق وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلـــة كوبـر Cooper (محمد المفتي، ١٩٩١، ص ٦٢) وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وكانت النتائج للبطاقة الأولى ٠,٨٣،والبطاقة الثانية (٠,٨١)، والبطاقتين معـاً (٠,٨٢). واعتبرت هذه القيم كافية لأغـراض الدراسـة وبذلـك أصبحـت بطاقـات الملاحظة في صورتها النهائية.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة ، وتطبيق بطـاقتي الملاحظـة على العينة نفسها. وشارك الباحث في الملاحظة مشرف تربوي ذو خبرة في الأشـراف التربوي، ورغبة في المشاركة ، ويحمل درجة البكالوريوس في التاريخ، والماجسـتير في مناهج الدراسات الاجتماعية. وتمت ملاحظة كل معلم (٣) حصـص فـي فـترات متباعدة حسب برنامج اعد لذلك . وكانت مدة الحصـة(٤٥) دقيقـة، وبلـغ مجمـوع الحصص التي تمت ملاحظتها(٩٩) حصة ، في الفترة بين (نهايـة تشـرين الثـاني ١٩٩٧) و(بداية نيسان ١٩٩٨) . وتم تسجيل جميع الحصص تسجيلاً صوتيـاً وبعـد انتهاء الملاحظة قام الباحث والملاحظ المشارك بمراجعة الملاحظات التي سجلها كـل منهما، ومقارنتها بالتسجيلات الصوتية والتوصل الى ملاحظات مشتركة تـم تفريغـها واعتمادها للتحليل .

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة وهي:

- الجنس (ذكور إناث) - الخبرة (٥ سنوات فأقل، اكثر من ٥ سنوات)
- المؤهل (بكالوريوس، أكثر من بكالوريوس)

المتغيرات التابعة وهي:

- مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي كما يقدرها المعلمون أنفسهم.
- مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

استخدام الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما استخدم اختبار (ت) ومعامل الارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بآراء معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم:

١.النتائج المتعلقة بالإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى :

للإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينات مرتبطة وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٣).

جدول (٣) : نتائج اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسط تقديرات معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والمهارات مجتمعة لدى طلبتهم مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (٨٥%)

المجال	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول (التفكير الناقد)	معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية	٣٣	٧٢,٣٩	٦,٥٧	١,١٨	٨,١٢	<٠,٠٥
	المستوى المقبول تربويا ٨٥%		٨١,٦				
المجال الثاني (التفكير الإبداعي)	معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية	٣٣	٩٦,٩٧	٥,٦٢	٠,٧٨٨	٨,٦٢	<٠,٠٥
	المستوى المقبول تربويا ٨٥%		١٠٥,٤				
المجالين معا	معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية	٣٣	١٦٩,٣٩	١١,٦١	٠,٩١٩	٨,٧٣	<٠,٠٥
	المستوى المقبول تربويا ٨٥%		١٨٧				

مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط تقديرات معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية كل من مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والمهارات مجتمعة. وبين المستوى المقبول تربويا (٨٥%) ولصالح المستوى المقبول تربويا أي أن تقديرات المعلمين لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي كان دون المستوى المقبول تربويا.

٢.النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع :

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول(٤) يبين هذه النتائج.

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسط تقديرات معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبتهم حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل

المتغير	المجال	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	التفكير الناقد	ذكور	١٧	٧٢,٧٦	٧,٤٥	٠,٣٣	٠,٧٤٢
		إناث	١٦	٧٢	٩,٥٦		
	التفكير الإبداعي	ذكور	١٧	٩٦,٥٩	٦,٢٧	٠,٤٠	٠,٦٩٤
		إناث	١٦	٩٧,٣٨	٥		
	التفكير الناقد و الإبداعي	ذكور	١٧	١٦٩,٣٥	١٣,٣٧	٠,٠١	٠,٩٩٦
		إناث	١٦	١٦٩,٣٧	٩,٨٤		
الخبرة	التفكير الناقد	٥ سنوات فأقل	١٤	٧٣,٤٣	٤,٢٢	٠,٧٨	٠,٤٤٢
		أكثر من ٥ سنوات	١٩	٧١,٦٣	٧,٨٢		
	التفكير الإبداعي	٥ سنوات فأقل	١٤	٩٨,٨٦	٣,٤٤	١,٧١	٠,٠٩٨
		أكثر من ٥ سنوات	١٩	٩٥,٥٨	٦,٥٣		
	التفكير الناقد و الإبداعي	٥ سنوات فأقل	١٤	١٧٢,٢٩	٦,٧٩	١,٢٥	٠,٢٢٠
		أكثر من ٥ سنوات	١٩	١٦٧,٢١	١٣,٩٦		
المؤهل	التفكير الناقد	بكالوريوس	١٦	٧١,٨٨	٥,٤٨	٠,٤٤	٠,٦٦٤
		أكثر من بكالوريوس	١٧	٨٢,٨٨	٧,٥٠		
	التفكير الإبداعي	بكالوريوس	١٦	٩٧,٧٥	٤,٦١	٠,٣٧	٠,٤٤٧
		أكثر من بكالوريوس	١٧	٩٦,٢٤	٦,٤٨		
	التفكير الناقد و الإبداعي	بكالوريوس	١٦	١٦٩,٦٣	٩,٥٤	٠,١٢	٠,٩٠٣
		أكثر من بكالوريوس	١٧	١٦٩,١٢	١١,٥٧		

مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين تقديرات معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية كل من مهارات التفكير الناقد

والتفكير الإبداعي والمهارات مجتمعة تعزى لكل من الجنس أو الخبرة أو المؤهـــل أي أن لا اثر لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل في تقديرات المعلمين لمستوى مساهمتهم.

ثانيا: النتائج المتعلقة بمستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مـــهارات التفكـير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

١.النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والسادس والسابع:

للإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة وكـانت النتـائج كما في الجدول (٥).

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) لقياس الفرق بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة وبين المستوى المقبول تربويا (٨٥%)

المجال	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول التفكير الناقد	معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية	٣٣	٤٠,٦١	٩,١٤	١,٦٦	٢٥,٧٥	٠٠٠
	المستوى المقبول تربويا (٨٥%)		٨١,٦				
المجال الثاني التفكير الإبداعي	معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية	٣٣	٥٧,٩٤	١٠,٥٥	١,٤٨	٢٥,٨٤	٠٠٠
	المستوى المقبول تربويا (٨٥%)		١٠٥,٤				
المجالين معا	معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية	٣٣	٩٨,٥٥	١٣,٣٢	٠,٩١٩	٨,٧٣	٠٠٠
	المستوى المقبول تربويا (٨٥%)		١٨٧				

مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بيـن مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية كل من مهارات التفكير الناقد والإبداعي كـل على حده والتفكير الناقد والإبداعي معا لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجـرة الدراسة وبين المستوى المقبول تربويا (٨٥%) ولصالح المستوى المقبول تربويـا. أي أن مستوى مساهمة معلمي التاريخ الملاحظ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعـي

كان دون المستوى المقبول تربويا (٨٥%).

٢.النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن .

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) لقياس الفرق بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل

المتغير	المجال	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	التفكير الناقد	ذكور	١٧	٣٨,٢٩	٦,٦٩	١,٥٣	٠,١٣٧
		إناث	١٦	٤٣,٠٦	١٠,٧٤		
	التفكير الإبداعي	ذكور	١٧	٥٩,٨٢	١١,٦٤	١,٠١	٠,٢٩٨
		إناث	١٦	٥٥,٩٤	٩,٤٤		
	التفكير الناقد والإبداعي	ذكور	١٧	٩٨,١٢	١٣,٢٢	٠,١٩	٠,٨٥٣
		إناث	١٦	٩٩	١٣,٨٤		
الخبرة	التفكير الناقد	٥ سنوات فأقل	١٤	٤٣,٠٧	١١,٢٧	١,٣٥	٠,١٨٨
		أكثر من ٥ سنوات	١٩	٣٨,٧٩	٦,٩٨		
	التفكير الإبداعي	٥ سنوات فأقل	١٤	٥٦,٠٧	٩,٧٠	٠,٨٧	٠,٣٩١
		أكثر من ٥ سنوات	١٩	٥٩,٣٢	١١,١٩		
	التفكير الناقد والإبداعي	٥ سنوات فأقل	١٤	٩٩,١٤	١١,٨٤	٠,٢٢	٠,٨٢٩
		أكثر من ٥ سنوات	١٩	٩٨,١١	١٣,٢٨		
المؤهل	التفكير الناقد	بكالوريوس	١٦	٤٢,٦٣	٩,٨٠	١,٢٤	٠,٢٢٤
		أكثر من بكالوريوس	١٧	٣٨,٧١	٦,٣٢		
	التفكير الإبداعي	بكالوريوس	١٦	٥٦,١٢	١٠,١١	٠,٩٦	٠,٣٤٦
		أكثر من بكالوريوس	١٧	٥٩,٦٥	١٠,٩٧		
	التفكير الناقد والإبداعي	بكالوريوس	١٦	٩٨,٧٥	١٢,٥٧	٠,٠٨	٠,٩٣٣
		أكثر من بكالوريوس	١٧	٩٨,٣٥	١٤,٣٧		

مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية كل من مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله أي أنه لا توجد لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل أثر في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع.

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون بين المجال الأول من الاستبانة وبطاقة الملاحظة الأولى وبين المجال الثاني من الاستبانة وبطاقة الملاحظة الثانية وبين المجالين معا من الاستبانة وبطاقتي الملاحظة معا فكانت النتائج كما في الجدول (٧).

جدول (٧) : معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين تقديرات معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير العليا وبين مستوى مساهمتهم في تنمية تلك المهارات من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة

المجال والبطاقة	الوسط الحسابي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول	٧٢,٣٩	٠,٢٣٩٣	-
بطاقة الملاحظة الأولى	٤٠,٦١		
المجال الثاني	٩٦,٩٧	٠,٢١٤٧٠	-
بطاقة الملاحظة الثانية	٥٧,٩٤		
المجالين معا	١٦٩,٣٦	٠,٠٤٨٤	-
البطاقتين معا	٩٨,٥٥		

مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) - تعني غير دالة

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين المجال الأول (التفكير الناقد) وبين البطاقة الأولى (التفكير الناقد) وبين المجال الثاني (التفكير الإبداعي) والبطاقة الثانية (التفكير الإبداعي) وبين المجالين معا (الناقد والإبداعي) وبين البطاقتين معاً (الناقد والإبداعي) أي أنه لا توجد علاقة بين سلوك المعلم المعلن وسلوكه الملاحظ حول مساهمته في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقديرات معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد كان (٧٢,٢٩) ويعادل ما نسبته (٧٥,٤١%) ولمهارات التفكير الإبداعي (٩٦,٩٧) وتعادل ما نسبته (٧٨,٢%) أما بالنسبة للمهارات مجتمعة فكان (١٦٩,٣٦) ويعادل ما نسبته (٧٦,٩٨%) وهذه النسب وإن كانت تقل عن المستوى المقبول تربويا (٨٥%) إلا أنها قريبة منه إلى حد ما وعند اختبار الدلالة

الإحصائية لهذه المتوسطات مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (٨٥%) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة وبين المستوى المقبول تربويا ولصالح الأخير أي أن مستوى مساهمة المعلم أقل من المستوى المقبول تربويا وبدلالة إحصائية ولعل تفسير هذه النتيجة يعود إلى كون هذه المهارات قد أصبحت مألوفة لدى المعلمين من خلال برامج إعدادهم قبل الخدمة ومن خلال الدورات التي يشاركون فيها أثناء الخدمة، حيث غدت هذه المهارات من الأمور التي يكثر الحديث عنها في هذه البرامج والدورات حتى أصبحت مكونا من المكونات الرئيسة لهذه البرامج لا يمكن تجاهلها ولا بد من التطرق إليها في كل ما يتصل بإعداد المعلم وتأهيله وبناء على ذلك اعتقد معلمو التاريخ أن مجرد معرفتهم بهذه المهارات يدل على قدرتهم على تنميتها لدى طلبتهم فجاء تقديرهم لمستوى المساهمة بهذه الصورة مع عدم المبالغة كثيرا في ذلك. أما سبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين درجة تقدير معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم وبين المستوى المقبول تربويا (٨٥%) فلعل سبب ذلك يرجع إلى عدم معرفة المعلمين بهذا المستوى وبالتالي لم يأخذوه بالحسبان عند تقديرهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم المساد، ١٩٩٧) والتي أشارت إلى ان تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمستوى ممارستهم لمهارات التفكير الناقد جاءت أقل من المستوى المقبول تربويا (٨٥%). وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط تقديرات معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي تعزى لجنس المعلم أو مؤهله أو خبرته.

ويعزو الباحث ذلك بالنسبة لمتغير الجنس إلى أن المعلمين والمعلمات على حد سواء يحملون تصورا مشتركا عن ماهية هذه المهارات مما أدى إلى وجود موقف موحد لديهم نحو مهارات التفكير فجاءت تقديراتهم واحدة. وقد يعود سبب ذلك إلى أن

جميع المعلمين ذكورا وإناثا يتعرضون لبرامج الإعداد نفسها كما أنهم يتعاملون مع المنهاج نفسه. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم المساد، ١٩٩٧) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمدى ممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس. أما بالنسبة للمؤهل فلعل سبب ذلك يعود إلى أن معلمي التاريخ وغيرهم من المعلمين يتلقون برامج تدريب وإعداد قد تكون متشابهة في مضامينها انطلاقا من مرتكزات خطة التطوير التربوي التي تتبناها وزارة التربية والتعليم والتي أصبحت هي الإطار المرجعي لجميع برامج الإعداد والتدريب والتأهيل وتسعى إلى إكساب المعلمين قدرا مشتركا من المعارف والاتجاهات والمهارات ومنها مهارات التفكير بصرف النظر عن المؤهل فجاءت تقديراتهم متشابهة ولم تظهر فروق، وبالنسبة لمتغير الخبرة فلعل السبب في ذلك هو أن عدد سنوات خدمة المعلم لا تعبر بالضرورة تعبيرا صادقا عن خبرته الحقيقية. إذ أن كثيرا من المعلمين يكتفون بما تعلموه واكتسبوه من خلال برامج إعدادهم ولا يتابعون نموهم المهني بعد تخرجهم وأثناء ممارستهم العملية وبذلك تصبح سنوات خدمتهم عبارة عن تكرار للسنة الأولى من تلك الخدمة وهذا يؤدي إلى جعل عملية التدريس من وجهة نظرهم عملية روتينية لا تجديد ولا ابتكار فيها وهذا أدى إلى تساوي تقديراتهم بغض النظر عن سنوات خدمتهم ودلت النتائج أن متوسط تقديرات معلمي التاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة كان للتفكير الناقد (٤٠,٦١) ويعادل ما نسبته (٤٢,٣) وللتفكير الإبداعي (٥٧,٩٤) ويعادل ما نسبته (٤٦,٧٢%) وللتفكير الناقد والإبداعي معا (٩٨,٥٥) ويعادل ما نسبته (٤٤,٨%) وهذه النسب جميعها تقل كثيرا عن المستوى المقبول تربويا (٨٥%) وعند اختبار الدلالة الإحصائية لهذه المتوسطات مقارنة بالمستوى المقبول تربويا تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) لصالح المستوى المقبول تربويا وهذا يدل دلالة واضحة على أن مستوى مساهمة معلمي

التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي كان متدنيا جدا. ويعزو الباحث هـذا إلى عوامل عديدة منها:

- نظرة المعلم إلى عملية التدريس على أنها نقل للمعرفة ولتحقيق ذلك يستخدم طرقـا لا يمكن أن تساعد على تحدي تفكير الطلبة وتنميته (Shaver & Davis, 1979).
- انشغال المعلم واهتمامه الرئيسي بتغطية المادة الدراسية تلبية لرغبات المسـؤولين الذي يحكمون على عمل المعلم بمقدار ما يقطعه من المادة الدراسية.
- عدم توفر المواد التعليمية المناسبة التي تساعد تنمية مهارات التفكير ومنها الكتـاب المناسب لذلك.
- تركيز برامج إعداد المعلمين على مجرد تعريف المعلمين نظريا بمهارات التفكـير وتهمل طرق ووسائل تنمية تلك المهارات عمليا.
- عدم معرفة المعلمين المعرفة الكافية بخصائص نمو المتعلم في المراحل المختلفـة مما جعلهم يتوقعون القليل منه وبالتالي النظر إليه على أنه غير قادر على ممارسـة مهارات التفكير (Onosko, 1991).

وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) فـي مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمـهارات مجتمعة لدى طلبتهم تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله ويعزو الباحث هذه النتيجـة إلى الأسباب نفسها التي ذكرها سابقا حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بيـن آراء المعلمين حول مدى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي تعـزى للجنس أو الخبرة أو المؤهل. وأشارت النتائج إلى عـدم وجـود علاقـة ذات دلالـة إحصائية (α=٠,٠٥) بين آراء المعلمين في مستوى مساهمتهم فـي تنميـة مـهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة وبين مستوى مساهمتهم فـي تنميـة هـذه المهارات من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة وربما يعود سبب ذلك إلى الفجـوة العميقة القائمة بين النظرية والتطبيق وخاصة في المجال الـتربوي (GoodLad, 1986)

وهذا ناتج عن قصور واضح في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وأثنائها إذ أنها تركز على الجوانب النظرية وتهمل أو لا تعطي الجوانب العملية الاهتمام الكافي. فهي تزود المعلمين بثروة كبيرة من المعارف والمعلومات عن الأمور التربوية المختلفة إلا أنها لا تزوده بالطرق والوسائل العملية والإجرائية التي تساعده في ترجمة هذه الأمور إلى واقع وممارسة عملية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقدم الباحث التوصيات الآتية:

أولا: التوصيات الخاصة بوزارة التربية والتعليم:

- تضمين كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية ومنها التاريخ مشكلات تتحدى تفكير الطلبة لحفزهم على استخدام مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- تضمين أدلة التاريخ نماذج لدروس قابلة للتطبيق حول كيفية تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- تطوير نماذج الإشراف التربوي بحيث تحتل مهارات التفكير الناقد والإبداعي جزءا هاما منها.
- زيادة اهتمام مديرية تدريب المعلمين في الوزارة بإكساب معلمي التاريخ كفايات تدريس مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- إعادة النظر في الأنماط المستخدمة في تقويم الطلبة في مادة التاريخ بحيث تركز على مهارات التفكير الناقد والإبداعي بشكل أكبر.
- الاستفادة من أداة الدراسة لتطوير أداة شاملة تتضمن الإجراءات التي يجب على المعلمين القيام بها لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

ثانيا: التوصيات الخاصة بالجامعات الأردنية:

- إعادة النظر في أهداف برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة وأثنائها بحيث تركز أكبر على مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

- تخصيص مساقات مستقلة إجبارية حول مهارات التفكير الناقد والإبداعي وكيفية تنميتها.
- إعطاء وزن كبير لمهارات التفكير عند تقويم طلبة الدراسات الاجتماعية.
- عقد مؤتمرات تربوية حول التفكير وتنميته بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.

ثالثا: التوصيات الخاصة بالباحثين:

- إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي.
- إجراء دراسة تقارن بين مستوى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وبين مستوى مساهمة معلمي مواد أخرى.
- القيام بدراسة تحليلية لمناهج وكتب وأدلة التاريخ لتحديد مدى مناسبتها في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- إجراء دراسة تحليلية للبحوث والدراسات في مجال الدراسات الاجتماعية للتعرف على مدى اهتمامها بمهارات التفكير الناقد والإبداعي وطرق تنميتها لها خاصة داخل حجرة الدراسة.

المراجع:

١-أحمد اللقاني، (١٩٧٨)، **اتجاهات في تدريس التاريخ** ، القاهرة، عالم الكتب.

٢- أحمد اللقاني، (١٩٧٩)، **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**،القاهرة، عالم الكتب.

٣- أحمد اللقاني، فارعة محمد، برنس رضوان (١٩٩٠)، **تدريس المواد الاجتماعية**، جـ١، القاهرة، عالم الكتب.

٤-إبراهيم المساد، (١٩٩٧)، معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها"،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك.

٥- توفيق مرعي، أحمد بلقيس، عبد المجيد شتات، (١٩٩٠)، **التربية العملية (المرحلة الثانية)**، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم والشباب، ص ٢١٩.

٦- عبد الحميد السيد، (١٩٧٣)، **التاريخ في التعليم الثانوي، القاهرة**، مكتبة الأنجلو المصرية.

٧- غازي خليفة، (١٩٩٠)، "تطوير مناهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس.

٨- ماهر زيادات، (١٩٩٥)، "العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

٩- محمد أمين المفتي،(١٩٩١)، **سلوك التدريس**، القاهرة، مركز الكتاب،ص ٢٧٠.

١٠- محمد البيومي، كامل عويضة (١٩٩٦)، **سيكولوجية العقل البشري**، بيروت، دار الكتب العلمية ص ص ٩٠-١٠٠

١١- محمد نجاتي، (١٩٩٥)، علم النفس والحياة، الكويت، دار العلم للنشر والتوزيع. ص ٢٨٣-٢٨٤.

١٢- وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨) ، المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، **رسالة المعلم** ، ٢٩ (٣،٤).

١٣- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٢)، **منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوي**، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، عمان.

١٤- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩)، قانون رقم (٣) لعام ١٩٩٤ قانون التربية والتعليم، **رسالة المعلم**، ٣-٤ (٣٩) ص ٦-٢١.

١٥- يحيى عطية، (١٩٨٠)، "تأثير استخدام التاريخ المحلي على رفع مستوى المعرفة التاريخية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس.

16- Beyer, Barry K. (1985). "Critical Thinking: What is it?" **Social Education**, Vol. 49, No.4, PP. 270-276.
17- Cave, L. (1993). "The Relationship of Teacher behaviors and Characteristic to critical Thinking skills among middle level student", **D.A.I** Vol. 54, No. 2 P. 450.
18- Chapin, June & Messick, Rosemary (1992), **Elementary social studies**, Longman publishing Group.
19- Chiodo, John & Sai, Min-Hsiu (1997). "Secondary School Teachers' perspectives of Teaching critical Thinking in social studies classes in the Republic of china" **The Journal of social studies Review**, Vol. 21, No. 2, PP. 3-12.
20- Christcnsen, Cathy (1994). "The use of critical Thinking skills in the Elementary and High school of the Omaha public schools" **DAI**. Vol. 54 No. 9, PP. 3306-A.
21- Elliott, D.L, Nagel, K.C & Woodward A. (1985), "Do Textbooks belong in Elementary social studies?, **Educational Leadership**. Vol. 47, No. 7, PP. 22-24.
22- GoodLad, J.E (1984). What some school and classrooms teach, **Educational Leadership**. Vol. 42. No. 7, PP. 8-19.
23- King, D.C (1984), "Re-do the Social studies Textbook, **Educational Leadership**, Vol. 42, No. 4, PP. 65-68.
24- Litogot, Sandra, A. (1991). "Using Higher-order skills in American History", **The social studies**, Vol. 82, No. 1, PP. 22-25.
25- Marty, Myron (1983), "What Do You Teach when you teach History?" **The social studies,** Vol. 74, No. 1 PP. 10-12.
26- Massialas, Byron & Allen, Rodney (1996). **Crucial Issues in Teaching social studies K-12**, Wadsworth publishing company.
27- Myers, Charles & Myers, Lynn (1995), **The Professional Educator; A New Introduction to Teaching and Schools**, wad worth company.
28- NCSS (1993), "A vision of powerful Teaching and Learning in the social studies; Building understanding and civic Efficacy, **Social Education**, Vol. 57, No.4 PP. 213-223.
29- NCSS Task Force on early childhood Elementary social studies (1989), "Social studies for early childhood and Elementary school children Preparing for the 21 century, **Social Education** Vol. 53, No.3 PP. 4-23.
30- NCSS Task Force on scope and sequence (1984), "In search of a scope and sequence for social studies, **Social Education** Vol. 48, No.2 PP. 249-262.

31- Newmann, Fred (1990). "Higher-order Thinking in Teaching social studies: A Rationale from assessment of classroom thoughtfulness" **Journal of curriculum studies**, Vol. 22, No.1, PP. 41-56.

32- Newmann, Fred M. (1991). "Promoting Higher-Order Thinking skills in social studies: Overview of A study of 16 High school Departments, **Theory and Research in social Education,** Vol. X1X, No. 4, PP.324-340.

33- Onosko, Joseph J. (1990). "Comparing Teachers' Instruction to promote students Thinking, **Journal of curriculum studies**, Vol. 22, No.5, PP. 443-461.

34- Oreilly, Kevin (1985). "Teaching Critical Thinking in High school U.S. History, **social Education**. Vol. 49. No. 4, PP. 281-284.

35- Saunders, Robert (1996)."National standards for united states History. Is the Report practical? Would Dewey Approve?" **The social studies**. Vol. 87, No. 2, PP. 63-67.

36- Solomon, Warren (1987), "Improving student Thinking skills Through Elementary social studies Instruction", **The Elementary school Journal**, Vol. 87, No. 5, PP. 557-569.

37- Stemberg, R.J. (1987). "**Questions and Answers about the Nature and Teaching of Thinking skills**" PP. 251-259, In Teaching Thinking Skills, edited by Baron & stemberg, New York: W. H. Freeman.

38- Swartz, R. J. & Perkins, David N. (1990), **Teaching Thinking Issues and Approaches**, pacific Grove CA: Medues publishing.

39- Task Force of the National commission on the social studies in the school. (1989). **Charting A course: Social studies for the 21st Century**. Washington D.C: The National commission in the social studies in the schools.

40- Turner, Thomas N. (1994), **Essentials of classroom Teaching Elementary social studies**, Allen and Bacon.

The E.R.C Journal Tenth Year Issue No. 19 January 2001

Level of Secondary School History Teachers' Contribution to the developing of students, Critical and Creative thinking skills

Dr. Ali Kayed Khraysha *

Abstract :This study aimed at the identification of the level of contribution made by the secondary school history teachers to the development of the students critical and creative thinking skills and the effects of the sex, experience and qualification variables in that. In addition to the identification of the relationship between the teachers' views of their contribution and the level of their real contribution through their direct observation inside the classroom.

The sample study consisted of (33) secondary stage history teachers from Al- Mafrak educational area, A questionnaire was devised and administered to the subjects to elicit their contribution to the development of the students' critical and creative thinking skills. Besides, that subjects were given observation sheets in order to elicit the level of their actual contribution through observing them inside the classroom. The questionnaire and the observation sheet consisted of 55 different behavioral manifestations which should contribute to the development of the critical and creative thinking skills, including 24 manifestations of critical thinking and 31 of creative thinking.

The findings showed a low contribution level by the history teachers in the development of critical and creative thinking skills whether through the teachers' views or through their actual observation inside the classroom. The teachers' contribution was below the acceptable level (85%).

No significant differences were indicated between the teachers' views and the outcome of their actual classroom observation due to the sex, experience and qualification variables. Neither was a significant difference found at (.05) between the teachers views of developing the student's critical and creative skills and their actual contribution to developing those skills as a result of observing them in the classroom.

***Assistant Professor - Faculty of Education and Fine Arts , Yarmouk Unviersity.**