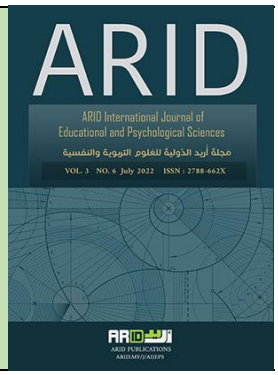
ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 6 ، المجلد 3 ، تموز 2022 م

Developing students' critical thinking skills through the social studies course In the light of teachers' self-efficacy A field study at the intermediate stage in the city of Batna

Louiza salah soltani

تنميةُ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقدِ لدى التَّلاميذِ من خلال مقرَّرِ الموادِّ الاجتماعيَّةِ في ضوءِ الكفاءةِ الذَّاتيةِ للمعلِّمين دراسةٌ ميدانيَّةٌ بالمرحلةِ المتوسَّطةِ مدينة باتنة

الويزة الصالح سلطاني

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة باتنة 1 ،الجزائر.

Louiza020@gmail.com

https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2022.369

ARTICLE INFO

Article history:
Received 09/02/2022
Received in revised form 12/03/2022
Accepted 11/04/2022
Available online 15/07/2022
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2022.369

ABSTRACT

The study aimed to identify the relationship between the self-efficacy of the teacher of social subjects and the development of critical thinking skills among students, as well as to reveal the differences between teachers of high self-efficacy and low self-efficacy in their development of critical thinking, and to reveal the differences between their students on the critical thinking test. The researcher relied on the self-efficacy scale and the critical thinking development questionnaire designed by her, and applied the two tools to a sample of 84 teachers, and the critical thinking test (designed by the researcher) was applied to a sample of students whose size was 375 students. The researcher followed the descriptive approach, and the study reached the following results:

There is an inverse relationship between the self-efficacy of the social subjects teacher and the development of the thinking skills of his pupils.

There are no statistically significant differences between high self-efficacy and low self-efficacy teachers of social subjects in their development of critical thinking among students.

-There are no statistically significant differences between the average scores of students of social subjects teachers who are high in self-efficacy on the critical thinking test and the scores of students of social subjects teachers who are low in self-efficacy on the same test.

In light of the previous results, the researcher formulated a number of recommendations and suggestions, among which we mention holding training courses for middle school teachers to train them on methods and strategies for developing critical thinking among students - Creating a social and educational climate within the school that encourages the agitation of thinking - Modifying and formulating curricula with a new formulation that helps to develop thinking.

Keywords: Critical thinking, Thinking skills, Social studies teacher, Self-efficacy.

ملخَّص

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرُّف على العلاقة بين الكفاءة الذَّاتية لمعلَّم المواد الاجتماعية وتنمية مهارات التَّفكير النَّاقد لدى التَّلاميذ، وكذلك الكشف عن الفروق بين المعلِّمين مرتفعي الكفاءة الذَّاتية ومنخفضي الكفاءة الذَّاتية في تنميتهم للتَّفكير النَّاقد، والكشف عن الفروق بين تلاميذهم على اختبار التَّفكير النَّاقد.

واعتمدت الباحثة على مقياس الكفاءة الذَّاتية و استبيان تنمية التَّفكير النَّاقد المصمَّمَيْن من طرفها، وطبَّقت الأداتين على عيِّنة بلغ عددها84 معلِّمًا، كما طبَّقت اختبار التَّفكير النَّاقد المصمَّم على عيِّنة من التَّلاميذ بلغ عددهم375 تلميذٍ.

واتَّبعت المنهج الوصفي لذلك ، وتوصَّلت دراستها إلى النَّتائج التَّالية :

- توجد علاقة ارتباط عكسيَّة بين الكفاءة الذَّاتية لمعلِّم المواد الاجتماعية وتنمية مهارات التَّفكير لدى تلاميذه.
- لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين معلِّمي المواد الاجتماعيَّة مرتفعي الكفاءة الذَّاتية ومنخفضي الكفاءة الذَّاتية- في تنميتهم للتَّفكير النَّاقد لدى التَّلاميذ.
- لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّط درجات تلاميذ معلمي المواد الاجتماعية المرتفعين في الكفاءة الذاتية- على اختبار التَّفكير النَّاقد- ودرجات تلاميذ معلمي المواد الاجتماعية المنخفضين في الكفاءة الذّاتية على الاختبار نفسه.

وقد صاغت الباحثة في ضوء النَّتائج السَّابقة جملةً من التّوصيات والاقتراحات نذكر منها :

- عَقْد دوراتٍ تدريبيَّة لمعلِّمي المرحلة المتوسطة ؛ لتدريبهم على أساليب واستراتيجيَّات تنمية التَّفكير النَّاقد لدى التلاميذ.
- خَلْق مناخ اجتماعي تربوي داخل المدرسة ؛ يشجِّع على إثارة التفكير.
- تعديل المنَاهج الدِّراسيَّة وصياغتها صياغةً جديدة ؛ تساعد على تنمية التَّفكير.
- بناء برامج لتنمية التَّفكير النَّاقد لدى تلاميذ التَّعليم المتوسِّط .

الكلمات المفتاحيَّة: اَلتَّفكير النَّاقد، مهارات التَّفكير ، معلِّم المواد الاجتماعيَّة، الكفاءة الذَّاتية .

مقدّمة:

يشهد العالم حاليًّا تطورًا هائلًا في كافَّة المجالات ، و انتشارًا واسعًا للمعرفة ؛ يظهر فيها ما يسمَّى بثورة المعلومات, وقد استتبع هذا تقدُّما ملحوظًا في ميادين عدَّة ومن بينها التَّربية والتَّعليم ، التي أصبحت تبحث عن كلِّ ما يمكنها من تحقيق أهدافها بما يتماشى وخصائص هذا العصر، و لاسيَّما منها ما يجعل عملية التَّعليم فعَّالة قائمة على إعمال عقل المتعلم والتَّفاعل الإيجابي بينه وبين المعلم، بدلًا من الجمود الذي يسود العملية التعليمية وسلبيَّة المتعلِّم فيها، أي يكون دوره قاصرًا على مجرَّد تلقِّي المعلومات وحفظها، دون أيِّ تفاعلٍ أو مشاركة إيجابيَّة.

لذلك أصبح من الضَّروري إيجاد نوعٍ جديدٍ من التعلُّم، يكون فيه المتعلِّم نشِطًا مندمجًا في العمليَّة التَّعليميَّة ، فأهداف التربية اليوم ليست فقط مجرَّد إكساب المتعلِّم المعرفة ، وإنما أيضًا مساعدته على اكتشاف قدراته وتنمية مهاراته، لاسيَّما منها المعرفيَّة كمهارات التَّفكير ؛ حيث يتَّفق التربويون اليوم على فكرة تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ خاصَّة منها مهارات التفكير النَّاقد لأهميتها الفائقة في العصر الحالي لإنشاء جيلٍ جديدٍ راشدٍ ومفكِّر، يستطيع التَّعايش مع المستقبل المتغيِّر المتجدِّد.

فللتَّفكير أهميةٌ كبيرةٌ كعمليَّة عقليَّة راقية تُسهم في تطوُّر الفرد وتقدُّم المجتمع على حدٍّ سواء، وهو عمليَّة ضروريَّة في حياتنا اليومية ؛ إذ ينعكس على طريقة الفرد في تخطيطه لاتِّخاذ قراراته ورسم أهدافه، ويساعد على النَّظر في الاختلاف بين ما نستطيع فعله وبين ما يجب علينا فعله، ويساعد في التَّخلُّص من الشُّكوك عن طريق الاختبار بين عددٍ من الاحتمالات المتوفِّرة النَّاتجة عن البحث، وتقصِّي المعلومات الواضحة والمعقَّدة. [1،ص 3] . ولقد تناولت العديد من الدِّراسات والبحوث موضوع تنمية مهارات التَّفكير لدى التلاميذ ومنها : دراستا سميث (Smith1999) ،و (Mathias, 1999) . ومن البيئة العربية دراسة كلٍّ من : سراج (1999) ، وأبو ريَّا (2004) و القاضي (2010) ؛ ولقد أظهرت هذه الدِّراسات أهميَّة تنمية مهارات التَّفكير في حياة الأفراد والجماعات.

ويأتي هذا البحث لينطلق من الفكرة ذاتها ـ تنمية مهارات التَّفكير لدى التَّلاميذ ـ مركِّزًا على مَن يقوم أو مَن يتولَّى هذه المهمَّة ، ونقصد به (المعلِّم أو الأستاذ) وذلك عن طريق ما يميِّزه من خصائص وكفاءة ذاتيَّة ، وهذا المفهوم الأخير له أثرٌ كبيرٌ في ميدان التربية، وإن كان قد ارتبط بمتغيِّرات الصحة النفسية قبل ذلك . ويعرِّف(باند ورا 1986) **الكفاءة الذاتيَّة ب:** ما يعتَقِد الفرد أنَّه يملكه من إمكانات تمكِّنه من أن يمارس ضبطًا قياسيًّا أو مِعياريًّا ؛ لِقدراته ولأفكاره ولمشاعره ولأفعاله. وهذا الضَّبط القياسي أو المعياري لهذه المحدِّدات؛ يمثِّل الإطار المعيا ري للسُّلوكيَّات التي تصد رعنه في علاقتها بالمحدِّدات البيئيَّة الماديَّة والاجتماعية

[2، ص 501]. ويضيف باند ورا : إنَّ الكفاءة الذَّاتية مفهومٌ لا يتعلَّق بعدد الاستعدادات التي نمتلكها وإنما تتعلق بالإيمان بالقدرة على الإنجاز في مختلف الظُّروف، وهذا هو أهمُّ عاملٍ في إنتاج كفاءات ذاتية. [21 p; 3]

ونعتقد أنَّ المعلِّم عن طريق كفاءته الذَّاتيَّة، يستطيع أن ينمِّي مهارات التَّفكير، انطلاقًا من محتوى بعض المواد الدِّراسية التي تمكِّنه من بلوغ هذا الهدف كالمواد الاجتماعيَّة، التي يعدُّ من بين أهداف تدريسها بحسب المقررات الوِزاريَّة في المنظومة التَّربوية الجزائريَّة ؛ تنمية التَّفكير العلمي ، والقدرة على الاستدلال والتَّفكير النَّاقد، والتَّحكُّم في وسائل العصرنة.[4.]

مشكلة البحث و تساؤلا ته:

يشهد العالم تغيُّرات هائلة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، وأهم من ذلك أنَّ ما يحدث من تغيُّرات في بلدٍ ما يؤثِّر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على مجرى الحياة والأحداث في البلدان الأخرى، لقد أصبحنا نعيش في عالم صغير تتضاءل حدوده وربما تتلاشى يومًا بعد يوم. فلم يعد يكفي اليوم الوقوف عند حدود منجزات الماضي، أو تذكُّر المعارف والمعلومات التراثيّة للتكيُّف مع متطلَّبات الحياة المعاصرة والمستقبلة، فمع مرور الوقت تصبح معارفنا المبنيَّة على معلومات الماضي هزيلةً وغير كافية للتَّعامل مع المتغيِّرات السَّريعة المتوقَّعة في ميادين الحياة المختلفة؛ لذلك بات من الضَّروري إيجاد بدائل لمجاراة هذا المدِّ الهائل للمعلومات التي تتدفَّق عبر وسائل الاتِّصال المختلفة.

وفي مجال التَّربية والتَّعليم ، فرضت هذه التَّغيُّرات المتسارعة ، إيجاد بدائل ضمن هذا المجال ؛ لتحقيق استمرار الإنسان وتسهيل تكيُّفه وتأقْلمه، وذلك عن طريق رفع شعارات "تعليم التلميذ كيف يتعلَّم" و " تعليم التلميذ كيف يفكِّر".

وإذا كانت تنمية مهارات التفكير للأجيال من أجل مساوقة ومواجهة التَّغيُّر المعرفي الحاصل؛ ضرورةً تقرُّ بها كلُّ المناهج التعليمية، فإنَّ الحديث يبقى قائمًا حول من يقوم بهذا الدَّور؟ وبطبيعة الحال وللردِّ على هذا التساؤل، تركِّز الأنظار والجهود على القطب الآخر في العملية التّعليميَّة والتَّعلُّمية - ألا وهو المعلِّم ، لِتَطرح تساؤلاتٍ حول دوره في تنمية مهارات التَّفكير لدى التلاميذ عن طريق ما يمتلكه من قدرات وكفاءات؟

وممَّا سبق نرى أنَّ تنمية مهارات التَّفكير لدى التلاميذ ولاسيَّما في المراحل الدِّراسية المتقدِّمة ؛ كتلاميذ المرحلة المتوسِّطة - التي تُعتبَر مرحلة يشهد فيها المتعلِّم أو التلميذ نموًّا واضحًا على مستوى قدراته العقلية والمعرفية ، بما فيها قدرته على التَّفكير، ومن قبلها تَوفُّر الكفاءة الذاتيَّة اللازمة لذلك لدى المعَلِّم- حيث أصبحت ضرورة مُلحَّة يُمْليها التَّغير المعرفي الحاصل على مستوى المجتمعات ،وعلى مستوى منظوماتها التربوية، والتي تُعتبِر المنظومة التربويَّة الجزائريَّة إحداها، وهي ليست بمنأى عن هذا التغيُّر الحاصل؛ حيث تسعى دائما إلى مواكبة التّجديد والتَّغيير.

ولِتحقيق ما تطرحه الدِّراسة الحاليَّة من أهدافٍ لهذا الموضوع ، وبغضِّ النَّظر عن عمليَّة إعداد المعلِّم في بلادنا، وكونها تأخذ أو لا تأخذ بعين الاعتبار معيار الكفاءة والفعاليَّة ؛ فإننا نجد أنفسنا نطرح التَّساؤل التَّالي الذي يبلْور إشكاليَّة الدِّراسة الحاليَّة : إذا كان

للكفاءة الذَّاتية للمعلِّم دورٌ وأثرٌ إيجابيٌّ على إنجازات وأداء التلاميذ الأكاديمية كما بيَّنتْه الدِّراسات السَّابقة ، فهل للكفاءة الذَّاتية لدى معلِّم المواد الاجتماعيَّة في المرحلة المتوسِّطة من المنظومة التربوية الجزائريَّة ؛ دورٌ وعلاقةٌ بتنمية بعض مهارات التَّفكير النَّاقد لدى التلاميذ عيِّنة الدِّراسة الحاليَّة؟

وتتفرَّع عن هذا السؤال الرئيس عدَّة تساؤلات:

ـ هل توجد علاقةٌ بين الكفاءة الذَّاتيَّة لدى معلمي المواد الاجتماعية وتنميتهم للتَّفكير النَّاقد لدى التلاميذ؟

ـ هل توجد فروقٌ بين معلِّمي المواد الاجتماعية مرتفعِي الكفاءة الذَّاتية ومنخفضي الكفاءة الذاتية في تنميتهم للتَّفكير النَّاقد لدى التلاميذ؟

ـ هل توجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في متوسِّطات درجات تلاميذ معلِّمي المواد الاجتماعية ـ مرتفعي الكفاءة الذَّاتية على اختبار التَّفكير النَّاقد ؛ وبين متوسِّطات درجات تلاميذ معلمي المواد الاجتماعية- منخفضي الكفاءة الذَّاتية على نفس الاختبار ؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

– التَّعرُّف على وجود علاقة ارتباطيَّة بين الكفاءة الذَّاتيَّة بأبعادها (الشَّخصية، والأكاديمية، والاجتماعية، والمِهَنية) لدى عيِّنةٍ من معلمي المواد الاجتماعية في ا لمرحلة المتوسِّطة من المنظومة التَّربوية الجزائريَّة ؛ وبين تنمية بعض مهارات التَّفكير النَّاقد لدى تلاميذهم.

ـ الكشف عن الفروق الموجودة في العيِّنة بين معلِّمي المواد الاجتماعية المرتفعين في الكفاءة الذاتية ـ في تنميتهم للتَّفكير النَّاقد ـ وبين معلمي المواد الاجتماعية المنخفضين في الكفاءة الذاتية ـ في الدِّراسة الحاليَّة.

ـ الكشف عن الفروق الموجودة بين تلاميذ معلِّمي المواد الاجتماعية المرتفعين في الكفاءة الذاتية ـ وبين تلاميذ معلِّمي المواد الاجتماعية المنخفضين في الكفاءة الذاتية ـ على اختبار التَّفكير النَّاقد.

أهميَّة البحث:

في ضوء مشكلة البحث والتَّساؤلات التي تطرحها ؛ تكتسب هذه الدراسة أهمِّيتها على المستويين النَّظري والتَّطبيقي كما يلي:

ـ فمن النَّاحية النَّظرية، تأتي أهمية البحث من :

ـ متغيِّرات الدِّراسة، خاصَّة متغيِّر التَّفكير النَّاقد، الذي أصبح الآن اللغة السَّائدة في العصر الحديث (عصر المعلوماتيَّة)

ـ عيِّنة الدِّراسة (فئة التلاميذ) التي تمثِّل مرحلةً تعليميَّة(المرحلة المتوسِّطة)، التي يعتبرها علماء النفس والتربية من أهمِّ المراحل التعليمية التي يمرُّ بها التلميذ، وبخاصَّة أنها تُناظر نموَّ مرحلتين من حيث العمر الزَّمني للتلاميذ (مرحلة الطفولة المتأخِّرة ومرحلة المراهقة).

ـ يمكِّن البحث من التَّعرُّف على مهارات التَّفكير وأهميَّة تنميتها لدى التلاميذ.

ـ يحاول البحث تحويل الاهتمام من التَّعليم التَّلْقِيني الذي يعتمد على حشْو المعلومات، إلى تعليم التَّفكير وطرق مواجهة المشكلات، وتقديم الحلول الإبداعيَّة لها.

ـ يحاول البحث إبراز مكانة المواد الاجتماعية كمحتوى دراسي هام لتفعيل مهارات التلاميذ.

ـ تكمن أهمية البحث فيما يمكن أن يضيفه للأدب النَّظري والدِّراسات السابقة ؛ وذلك عن طريق النَّتائج المتوقَّعة منه.

ـ أما من النَّاحية التَّطبيقيَّة فتتمثَّل أهمية هذا البحث في الآتي :

بالنِّسبة للتلاميذ: من المتوقَّع أن يفيد التلاميذ عن طريق **:**

ـ مساعدتهم في إظهار قدراتهم ومهاراتهم المعرفيَّة.

ـ خَلْق جوٍّ أكثر تفاعلًا بينهم وبين معلِّميهم بتعليمهم مهارات التَّفكير .

ـ تُحفِّز الدِّ راسة على تعلُّم مهارات التَّفكير النَّاقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسِّطة.

بالنِّسبة للمعلِّمين: من المتوقَّع أن يفيد المعلِّمين عن طريق**:**

ـ تحفيزهم على الرَّفع من كفاءتهم الذَّاتية، والحرص على تكوينٍ ذاتيٍّ يخصُّهم.

ـ القضاء على الرُّوتين في الطريقة التدريسيَّة للمواد الاجتماعيَّة بتطبيقهم استراتيجيَّات تنمية مهارات التَّفكير.

ـ تمكِّن الدِّراسة الحاليَّة من توطيد التَّفاعل في ظلِّ العلاقات الاجتماعية بين طرفي العملية؛ التَّعْلِيميَّة ـ التَّعَلُّمِيَّة (المعلِّم ـ التِّلميذ) ببذل الجهود من المعلِّمين؛ لِتوصيل المكتسبات المعرفيَّة المتعلِّقة بتنمية التَّفكير، الذي يحتاج إلى تفاعلٍ إنسانيٍّ أكثر منه إلى تفاعلٍ تربويٍّ أو بيداغوجي.

بالنِّسبة للخبراء: من المتوقَّع أن يفيد الخبراء عن طريق**:**

ـ تخطيط القائمين على العمليَّة التربوية ومخططي المناهج لمقرَّر المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة ، في ضوء استراتيجيَّات قائمة على التَّفاعل الإيجابي ما بين المعلِّم والمتعلِّم، وما بين المتعلِّمين بعضهم وبعض.

ـ توجيه أنظار الخبراء التربويين بضرورة إعداد المعلِّمين على أساس الكفاءة.

ـ تقديم التَّوصيات والمقترحات بما يُثري العملية التعليمية بناءً على نتائج البحث.

التَّعريف الإجرائي لمفاهيم البحث :

1- الكفاءة الذَّاتيَّة: تُعَرَّفُ إجرائيًّا بأنها قدرة المعلم (الشخصيَّة، والأكاديمية، والاجتماعية، والمِهنية) على أداء دوره في العملية التعليمية بنجاح، والتَّعامل مع المواقف المعرفية والسلوكية والمهنيَّة بفعاليَّة و اقتدار، وتُقاس بالدَّرجة الكلِّية على الاستبيان المُعدِّ في الدِّراسة، والذي يضمُّ الكفاءات الفرعيَّة الآتية :

1-1 - الكفاءة الشَّخصية: هي مجموعة القدرات التي يجب أن تتوفَّر في المعلِّم كشخص ، والمتمثِّلة في مجموعة من الصفات الخاصة بالجانب الإنساني للمعلِّم ، يتواصل بها مع تلاميذه وكذلك بقية الأفراد في المجتمع، و يمكن أن تِؤثر في أدائه لمهنته.

1 -2- الكفاءة الأكاديميَّة: هي مجموعة من القدرات التي يجب أن تتوفَّر في المعلِّم ؛ كي يستطيع تأدية عمله بكفاءة وفعاليَّة بحسب معايير أو أهداف محدَّدة، كالدِّقة في استخدام المصطلحات العلميَّة، والقدرة على تبسيط مادَّة التَّخصُّص.

1-3 - الكفاءة الاجتماعية: هي مجموعة من المهارات الاجتماعية التي يجب أن تتوافر في المعلِّم؛ كالقدرة على فهم الآخرين، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، والتَّعامل مع التلاميذ والزملاء بروحٍ إيجابية، وسعةِ الأفق في المجال الاجتماعي، والخلوِّ من التَّعصب والتحيُّز، وتحمُّل المسؤولية.

1- 4- الكفاءة المِهَنية: هي مجموعة من المهارات التَّدريسية التي يجب أن تتوفَّر في المعلِّم ؛كي يؤدِّي عمله بكفاءة وفعاليَّة داخل القسم الدراسي ومنها: طريقة عرض الدَّرس، وتحضير الدَّ رس ، و مشاركة التلاميذ بالواجبات المنزليَّة المتعلِّقة بالدَّرس، والتَّأكد من فهم التلاميذ لكلِّ جزءٍ من أجزاء الدَّرس، وتوفير مناخ تعليمي جيِّد، والاهتمام بالتلاميذ وأسئلتهم، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتلخيص ما جاء في الدَّرس في نهاية الحصة، وإنهاء الدّرس بنهاية الحصة تمامًا (الغَلْق)، وتوضيح نقاط الدرس بالأمثلة والوسائل المرتبطة بالبيئة، وإعطاء الفرصة للتلاميذ للإجابة عن الأسئلة.

2- المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسِّطة: وهي تلك المادَّة التي تستقي معلوماتها من العلوم الاجتماعية، وتُبَسَّطُ لتخدم أغراض تربوية محدَّدة، و تشمل مادَّة التَّاريخ والجغرافيا والتَّربية المدنيَّة, وفْق المقرر الوزاري في المنظومة التربوية الجزائرية.

3- التَّفكير النَّاقد: هو قدرة التلميذ على التَّمحيص الدَّقيق للمواقف التي يتعرَّض لها، والتَّمييز بينها وتفسيرها وتقويمها واستخلاص النَّتائج منها، ملتزمًا في ذلك كلِّه بالموضوعيَّة والحِياد. وإجرائيًّا يُقاس التَّفكير النَّاقد في الدِّراسة الحاليَّة عن طريق الدَّرجة الكُليَّة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار التفكير الناقد الذي أعدَّته الباحثة والذي يضمُّ المهارات التَّالية:

ـ مهارة الاستنتاج: وهي استخدام الفرد التلميذ ما يملكه من معارف ومعلومات ؛لِلوصول إلى نتيجة ما .

ـ مهارة الاستدلال: وهي قيام التلميذ بربط الحقائق ببعضها، ووصل الشَّبيه بشبيهه من المعارف ؛ للوصول إلى فكرة جديدة شاملة، أو إلى قانون عام يعتمد عليه.

ـ مهارة المقارنة: وهي التي تستخدم لفحْص شيئيْن أو فكرتيْن أو موقفيْن ؛ لاكتشاف أوجه الشَّبه ونقاط الاختلاف.

ـ مهارة التَّمييز بين الرأي والحقيقة: عن طريق بيان الأسباب أو توضيح المبرِّرات؛ لاختيار عبارات تمثِّل الحقائق وأخرى تعبِّر عن الرأي.

ـ مهارة تقويم الحُجَج: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتَّمييز بين الحجج القويَّة والضَّعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

ـ مهارة تحديد العلاقة بين السَّبب والنَّتيجة: وهي التي تُستخدم لِتحديد العلاقات السَّببيَّة بين الحوادث المختلفة.

ـ الدِّراسات السَّابقة :

أولًا : الدِّراسات المتعلِّقة بالكفاءة الذَّاتية

ـ دراسة محمد المرِّى إسماعيل (1990):

هدفت الدِّراسة إلى دراسة مكوِّنات الكفاءة المِهنيَّة المُمَيَّزة للمعلِّم في كلية التربية الأساسيَّة بدولة الكويت ، وعلاقتها ببعض المتغيِّرات، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (100) معلِّمٍ ومعلِّمة من المعلِّمين والمعلِّمات بكلية التربية الأساسية التَّابعة للهيئة العامة للتَّعليم التَّطبيقي والتَّدريب بدولة الكويت. وكانت العَيِّنة من الكويتيين وغير الكويتيين من الحاصلين على درجات: الدكتوراه، الماجستير، البكالوريوس، الليسانس. وطبَّق الباحث مقياس الكِفاية المِهَنية من إعداده، واستخدم التَّحليل لِعامليْ تحليل الانحدار المتعدِّد والتَّدريجي، وتوصَّل إلى عدَّة نتائج منها: أن خصائص الكِفاية المِهَنِيَّة هي: الخصائص المِهَنية، والعقلية، والمِزاجية، والاجتماعية، والجسمية، كما توجد فروقٌ دالَّة بين الذُّكور والإناث في الخصائص المهنية لصالح الذُّكور، بينما لا يوجد تأثيرٌ لكلٍّ من: التَّخصُّص، والدَّرجة العلمية، والحالة الاجتماعية، والجنسيَّة على الخصائص المِهَنية. [5، ص 222].

ـ دراسة أنيتا واين (Anita Wayne 1990):

قامت الباحثة بدراسةٍ كان الهدف منها التَّعرُّف على بِنية ومعنى الفعاليَّة الذَّاتية للمعلَّم وعلاقتها بكلٍّ من الاعتقاد في الضَّبط والدَّافعية. وللتَّحقُّق من هدف الدِّراسة ؛ قامت الباحثة باختيار 182 معلِّمٍ ومعلِّمة منهم 155 معلِّمة و 27 معلِّمًا يدرِّسون مقرَّرًا في الفنون الحرَّة، وتراوحت أعمارهم ما بين 20-30 سنة ومثَّل البيض في العيِّنة 90% من العدد الإجمالي، بينما السُّود أو المعلِّمين من أصلٍ آسيوي 4% في حين مثَّل المعلمون من أصلٍ أسباني 6% من العدد الكلِّي للعيِّنة. واستخدمت الباحثة في دراستها الأدوات والمقاييس الآتية:

1 - مقياس الفعاليَّة الذَّاتية للمعلَّم ؛ والذي أعدَّه جيسون عام 1983.

2 - مقياس التَّوجيهات الرُّوتينيَّة والبيروقراطيَّة.

3 - مقياس الدَّافعية ، 4% مقياس إيديولوجية الطَّالب.

وأسفرت نتائج الدِّراسة عن الآتي:

1 - يوجد ارتباطٌ دالٌّ سالبٌ بين الفعاليَّة الذَّاتية للمعلِّم والتَّحكُّم في أيديولوجية الطالب.

2 - لا يوجد ارتباطٌ دالٌّ بين عامل الفعاليَّة الشَّخصية والتَّحكُّم في أيديولوجية الطالب.

3 - يوجد ارتباطٌ دالٌّ سالبٌ بين الفعاليَّة التَّدريسية والاتِّجاهات الرُّوتينية.

4 - يوجد ارتباطٌ دالٌّ موجَبٌ بين الفعاليَّة الشَّخصية والاتِّجاهات الرُّوتينية.

5 - على خلاف التَّوقُّعات ؛ لم توجد ارتباطاتٌ إحصائيَّة دالَّة بين مكوِّنيْ الفعاليَّة الذَّاتية والدَّافعيَّة.

6 - إنَّ المعلمين ذوي الفعاليَّة التَّدريسية المنخفضة أكثر تمسُّكا بالرُّوتين من المعلِّمين ذوي الفعاليَّة التَّدريسية المرتفعة.

7 - إنَّ المعلمين ذوي الفعاليَّة الشَّخصية المنخفضة لديهم تمسُّكا أقلّ بالرُّوتين من المعلِّمين ذوي الفعالية الشخصية المرتفعة[

6، ص226-281]

ـ دراسة عبد المنعم الدرد ير(1993):

وهدفت دراسته المعنْونة ب" الكفاءة الذَّاتية لدى معلِّمي الرِّياضيَّات وعلاقتها باتِّجاهاتهم نحو مهنة التَّدريس وبعض المتغيِّرات النفسية لدى تلاميذهم" إلى التَّعرُّف على علاقة الكفاءة الذَّاتية لمعلِّم الرِّياضيَّات باتِّجاهاته نحو مادَّة تخصُّصه، وكذا التَّعرُّف على علاقة الكفاءة الذاتية له ببعض المتغيِّرات النَّفسية لدى تلاميذه. وقد استخدم الباحث عددًا من الأدوات لتحقيق هذه الأهداف

ومنها: مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس اتِّجاهات المعلِّم نحو مهنة التَّدريس ، ومقياس الدَّافعية .وقد كانت نتائج هذه الدراسة كالتَّالي:

ـ توجد علاقة موجبةٌ ودالَّة إحصائيًّا بين كفاءة المعلِّم الذَّاتية بجميع أبعادها(الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية) واتِّجاهاته نحو مهنة التَّدريس.

ـ توجد فروقٌ دالَّة بين متوسِّطَي درجات دافعيَّة تلاميذ المعلِّمين المرتفعين في الكفاءة الذَّاتية بجميع أبعادها ،ودرجات تلاميذ المعلِّمين المنخفضين في الكفاءة الذَّاتية؛ لِصالح تلاميذ المعلِّمين المرتفعين في الكفاءة الذَّاتية.

ـ توجد فروقٌ دالَّة بين متوسِّطَي درجات اتِّجاهات تلاميذ المعلِّمين المرتفعين في الكفاءة الذَّاتية ـ نحو مادة الرياضيات ومعلِّميها- ودرجات تلاميذ المعلِّمين المنخفضين في الكفاءة الذاتية؛ لِصالح تلاميذ المعلِّمين المرتفعين في الكفاءة الذَّاتية.

ـ توجد فروقٌ دالَّة بين متوسِّطَي درجات تحصيل تلاميذ المعلمين المرتفعين في الكفاءة الذاتية ـ في مادة الرياضيات-ودرجات تلاميذ المعلِّمين المنخفضين في الكفاءة الذَّاتية؛ لِصالح تلاميذ المعلِّمين المرتفعين في الكفاءة الذَّاتية.[5،ص209 -261]

ـ دراسة بنكارت ـ جانج وسلبرشن (Silbereisen - Pinquart. Juang 2003) : للتَّحقَق من مدى إمكانيَّة التَّنبُؤ بالنَّجاح المِهَني Careersuccess في سنِّ العِشرينيَّات باستخدام الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مرحلة التعليم المتوسِّط ،وقد كشفت الدِّراسة عن نتائج من أهمها: أنَّ الكفاءة الذَّاتية الأكاديمية والتَّحصيل المدرسي يُنبئان بالنَّجاح المهَني ،وأنَّ الدَّرجة المرتفعة في الكفاءة الذَّاتية ترتبط باحتمال أقلّ من حيث التَّعرُّض للبِطالة ومستوى أعلى في الرِّضا عن العمل ، واستخلص الباحثون بأنَّ الدرجة المرتفعة في الكفاءة الذَّاتية الأكاديمية تساعد في تجنُّب البِطالة وإيجاد فرص عملٍ مُرْضية ؛ وقد عَزَوْ ذلك إلى أنَّ الكفاءة الذَّاتية في أثناء التعلُّم المدرسي تؤثِّر في الاتِّجاهات نحو العمل، والدَّافعية للاستعداد للعمل ؛ ممَّا يحقِّق عمليَّة الانتقال النَّاجح من التعلُّم النِّظامي إلى مجال العمل. [7،ص17-42]

عن طريق استعراض الدِّراسات السَّابقة المتعلِّقة بهذا المتغيِّر ؛ نلاحظ :

-أنَّ مصطلح الكفاءة أو الفعاليَّة الذَّاتية تناولته دراسات إكلينيكية ودراسات تربوية على حدٍّ سواء عن طريق ربطه ببعض المصطلحات أو المتغيِّرات الخاصَّة بكلِّ مجال مثل : التَّوافق، والاستنفاذ النفسي، و الدَّافعية للإنجاز، والتَّحصيل والأداء الأكاديمي، - وأنَّ الكفاءة الذَّاتية دُرِسَت على عيِّنة التلاميذ والمعلمين على حدٍّ سواء، وبينت الدِّراسات السَّابقة أن الكفاءة الذاتية متنبِّئٌ جيِّد للنُّضج المهني وكذلك الأداء الأكاديمي؛ ممَّا يثبت فعاليَّتها في هذه الميادين.

-واستَخدمتْ جلُّ الدراسات المعروضة مقياس الكفاءة الذَّاتية إلى جانب أدوات أخرى .

-وبينت معظم هذه الدِّراسات أنَّ للكفاءة الذَّاتية علاقة ارتباطيَّه بالمتغيِّرات التي درستها ومنها: الأداء الأكاديمي عند التلاميذ والنُّضج المهني عند المعلمين.

.

ثانيا- دراسات متعلقة بالتفكير الناقد:

- دراسة المساد (1997) :

هدفت إلى التَّعرُّف على تقدير معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية لمهارات التَّفكير ومدى ممارستهم لها، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (200) معلِّمٍ من معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية، بالإضافة إلى (200) مديرٍ من مديريَّة التربية والتعليم في إرْبد الأولى، ومديريَّة التربية والتعليم في الأغوار الشمالية، وقام باستخدام اختبارٍ تكوَّن من (35) مهارة من مهارات التَّفكير النَّاقد، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة ؛ الآتي :

- إنَّ معرفة معلِّمي ومعلِّمات الدِّراسات الاجتماعية لمهارات التَّفكير النَّاقد عالية، وكانت ضمن المستوى المقبول تربويًّا (80%).
- توجد فروقٌ دالَّةٌ إحصائيًّا في معرفة المعلَّمين لمهارات التَّفكير النَّاقد، تَعْزُو إلى المرحلة التَّعليميَّة ولصالح معلِّمي المرحلة التَّانوية.
- لا توجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا تَعْزو إلى متغيِّر الجنس أو متغيِّر الخبرة التَّدريسية، أو التَّخصُّص الأكاديمي.
- إنَّ ممارسة المعلِّمين والمعلِّمات لمهارات التّفكير النَّاقد وفقًا لدرجاتهم كانت (74%) وهي أقلُّ من المستوى المقبول تربويًّا.
- أظهرت تقديرات المديرين أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات التّفكير النّاقد كانت (80%) وضمن المستوى المقبول تربويًّا.
- توجد علاقة ارتباطيَّة إيجابيَّة قويَّة بين مدى معرفة المعلِّمين لمهارات التَّفكير النَّاقد، وبين مدى ممارستهم لها. وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.83)**.** [1 ، ص50]

- دراسة(Mathias, 1999):

وفي تقريرٍ حول التَّفكير النَّاقد قدَّم **(Mathias)** ملخصًّا حول تعليم مهارات التَّفكير النَّاقد في الدِّراسات الاجتماعية لِطلبة الصَّف الثَّامن في بعض المدارس الأمريكيَّة ، وقد تمثَّلت فرضيَّات دراسته ؛ في أن التَّعليم المخطَّط له في مهارات التَّفكير النَّاقد سيُحدِث

أثرًا ذا دلالة إحصائيَّة بين قدرة الطَّلبة في مهارات التَّفكير النَّاقد ، وبين الذَّكاء وقدرته على القراءة . وشمِلت عيِّنة الدِّراسة (737) طالبٍ وطالبة في الصَّف الثَّامن ، تمَّ اختيارهم من بين خمسٍ وعشرين شعبة، موزَّعِين على مدرستين، وقُسِّمتْ العيِّنة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبيَّة والأخرى ضابطة، ثم تعرَّضتْ المجموعة التَّجريبيَّة لموادٍّ في التَّفكير النَّاقد لأغراض الدِّراسة ؛ فتوصَّلت إلى النَّتائج التَّالية :

1 - إنَّ التَّعليم المخطَّط له مُسْبقًا في مهاراتٍ مختارة للتَّفكير النَّاقد، قد أظهرت فرقًا ذا دَلالةٍ إحصائيَّة في قدرة الطَّلبة على التَّفكير النَّاقد.

2 - توجد علاقةٌ بين قدرة الطلبة على القراءة، وقدرتهم على تعلُّم مهارات التَّفكير النَّاقد.

3 - لا يوجد أثرٌ للجنس في تعلُّم مهارات التَّفكير النَّاقد.

4 - توجد علاقةٌ إيجابيَّة قويَّة بين ذكاء الطَّلبة وقدرتهم على التّفكير النَّاقد. [1، ص52]

- دراسة محمد أحمد حسن سراج(1999) :

هدفت هذه الدِّراسة إلى محاولة الوقوف على أثر استخدام المتاحف والبرنامج المعدِّ بالوسائط المتعدِّدة على تنمية التَّفكير النَّاقد لدى طلاب الصَّف الأوَّل الثَّانوي من المرحلة الثَّانوية في مادَّة التَّاريخ ؛ وقد توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات طلاب المجموعتين التَّجريبيّة والضَّابطة ، و في اختبار التَّفكير النَّاقد في التَّطبيق البَعْدي لصالح المجموعة التَّجريبيّة ، كما حقَّق استخدام المتاحف والبرنامج التَّعليمي المُعَدِّ بالوسائط المتعدِّدة والمستخدم بالكمبيوتر؛ الفاعليَّة في تنمية التَّفكير النَّاقد لدى عيِّنة البحث[8،ص 95]

- دراسة بيتر(Bieter, 2000) :

هدفت إلى تحديد أثر استخدام منهج معيَّن في الدِّراسات الاجتماعيَّة في مهارات محدَّدة في التّفكير النَّاقد، واختار من أجل هذه الدِّراسة صَفَّين : أحدهما من جامعة (Idaho) والثّاني من كلية (Boise) في الولايات المتحدة، وتلقَّت المجموعتان اختبارات قَبْليَّة وبَعْديَّة في التّفكير النَّاقد، كما عرض برنامجًا خاصًّا لتطوير القدرة على التَّفكير النَّاقد. وكانت نتائج الدِّراسة كما يلي:

1 - زيادة القدرة على التَّفكير النَّاقد عند طلبة جامعة أيداهو، بينما كانت نتائجهم التَّحصيليَّة قليلة.

2 - زيادة قدرة الطلاب ذوي التَّفكير المَرِن في مهارات التَّفكير النَّاقد، أكثر من الطُّلاب ذوي التَّفكير غير المرن.

3 - زيادة قدرة الطلاب غير المتعصِّبين لأفكارهم في مهارات التَّفكير النَّاقد، أكثر من الطلاب المتعصِّبين لأفكارهم. [1،ص 52-53]

دراسة الخريشة (2001):

دراسةٌ هدفت إلى تحديد مدى مساهمة معلِّمي التَّاريخ للمرحلة الثَّانوية في تنمية مهارات التَّفكير العليا لدى طلبتهم، وذلك عن طريق الإجابة عن السؤال التالي : ما مستوى مساهمة معلمي التَّاريخ للمرحلة الثَّانوية في تنمية مهارات التَّفكير العليا لدى طلبتهم، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع معلِّمي التاريخ في مديريَّة التربية والتَّعليم لقصبة المفرق، والبالغ عددهم (47) معلما ومعلمة، ثم أُخِذتْ منهم عيِّنة عشوائيَّة طبقيَّة تكوَّنت من (33) معلمًا ومعلِّمة واستخدمت في الدِّراسة استبانة تكوَّنت من (60) فقرة، وبطاقة ملاحظة تضمَّنت (55) مظهرًا سلوكيًّا يتعلَّق بالتَّفكير الإبداعي. وتوصَّلت الدِّراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط تقديرات معلِّمي التَّاريخ لمستوى مساهمتهم في تنمية كلٍّ من مهارات التَّفكير النَّاقد والتَّفكير الإبداعي والمهارات مجتمعة، وبين المستوى المقبول تربويًّا. [1،ص 53]

- دراسة بواسفيرت جاكي (Boisvert ;J.2002) :

وهدفت الدِّراسة إلى تنمية التَّفكير النَّاقد لدى أربع مجموعات من تلامذة العلوم الإنسانية، وِفْق استراتيجيَّات لِتنمية التَّفكير النَّاقد من اقتراح أنيس وبول ، واعتمد الباحث على مجموعة من أدوات القياس منها: اختبارات للتَّفكير النَّاقد ، وإجراء مقابلات ، و استبيانات، وتحليل المضمون . وقد بيَّنت النَّتائج تحسُّنًا و تنميةً ملحوظة بشكلٍ عام للتَّفكير النَّاقد، وخاصَّة مهارتي التَّحليل ، و تقديم الأسباب، والعقليَّة المتفتحة، بينما نمت مهارات الإصْرار والمثابرة وتقويم الحجج؛ بشكلٍ متوسِّط ، كما دلَّت النَّتائج على تفوُّق الإناث على الذُّكور في تنمية التَّفكير النَّاقد.[8]

- دراسة لافي (2003):

هدفت إلى قياس أثر استراتيجية تعليمية ، مستندة إلى نظريَّة معالجة المعلومات واستقصاء فاعليَّتها في مهارات التَّفكير النَّاقد، لدى عيِّنة من طلبة الصَّف العاشر الأساسي. ولتحقيق ذلك؛ تمَّ اختيار عيِّنة الدِّراسة من 150طالبٍ وطالبة موزَّعين على أربع شعبٍ، بواقع شُعبتين لكلِّ جنس، وقُسِّمت كلُّ شعبتين إلى مجموعتين: تجريبيَّة وضابطة، وطُبِّقت إستراتيجيَّة تعليميَّة على المجموعة التَّجريبية لمدَّة ثلاثة أشهر، واستخدِم اختبار واطسون –جليسر لقياس التَّفكير النَّاقد، وأظهرت النَّتائج وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين ، ولِصالح المجموعة التّجريبية ، كما لم تَّظهر النَّتائج أثراً لِمتغيِّر الجِنْس في مهارات الَّتَّفكير النَّاقد [. 10،ص 129]

ـ دراسة إبراهيم عبد الفتَّاح إبراهيم رِزْق(2003) :

هدفت هذه الدِّراسة إلى دراسة برنامج قائمٍ على نموذج أبعاد التَّعلُّم في تدريس التَّاريخ ، وأثر تدريسه على تنمية التَّفكير النَّاقد ، وتنمية السَّجايا العقليَّة والتَّحصيل الدِّراسي لدى طلاب المرحلة الثَّانوية واتِّجاهاتهم نحو دراسة التَّاريخ ، وقد توصَّلت النَّتائج إلى فعاليّة البرنامج القائم على نموذج أبعاد التَّعلُّم في تدريس التّاريخ في تنمية التَّفكير النَّاقد ببُعْدَيه المعرفي والوجداني والتَّحصيل الدِّراسي ، والاتِّجاه نحو دراسة التَّاريخ وذلك لدى طلاب الصَّف الثالث الثَّانوي[8،ص 89]

ـ دراسة الهلسة (2004):

هدفت الدِّراسة إلى استقصاء أثر القراءة الاستراتيجيَّة في الاستيعاب القرائي والتَّفكير النَّاقد لدى طلبة الصَّف الأول الثَّانوي الأدبي في (محافظة الكرك)؛ ولِتحقيق ذلك تمَّ اختيار عيِّنة الدِّراسة من طلبة الصَّف الأول الثَّانوي الأدبي، وتكوَّنت من 1041 طالبٍ موزَّعين على المجموعة التَّجريبية والضَّابطة ، واستخدمت الباحثة اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعدَّته لهذه الغاية ، واستخدمت اختبار واطسون - وجليسر للتَّفكير النَّاقد الذي قنَّنه عبد السَّلام وسلمان 1982، وخلصت الدِّراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة في الاستيعاب القِرائي لصالح المجموعة التَّجريبية ، ووجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات درجات الطَّلبة في المجموعة التَّجريبية في اختبار التَّفكير النَّاقد تعْزُو للقراءة الاستراتيجيَّة . [10، ص -128- 130]

ـ دراسة خالد العزي: (2008)

هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرف على مدى إدراك معلمي الدِّراسات الاجتماعية بالمدارس الثَّانوية الأردنيَّة للتَّفكير النَّاقد. وقد أشارت النَّتائج إلى أنَّ معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية في المدارس الثَّانوية الأردنيَّة لديهم معرفةً قليلة بتعريف التَّفكير النَّاقد واستراتيجيَّاته ، ووزارة التربية الأردنية تُطالب المعلِّمين بتعلُّم التَّفكير النَّاقد فقط لفترات قصيرة ،بالإضافة إلى أن القوائم التي تمدُّ بها المعلِّمين من الكتب تحتوى على معلومات قليلة ومراجع لتعلُّم التَّفكير النَّاقد ، وقد قام الباحث بدراسة سابقة على طلاب المدارس المتوسِّطة والعليا بالأردن ، وتوصل إلى أنَّ الطلاب لم يكتسبوا مهارات التَّفكير النَّاقد في المدارس العامَّة [8،ص 106]

بالنَّظر إلى الدِّراسات السَّابقة أعلاه نلاحظ أنَّ :

ـ التَّفكير النَّاقد تناولته العديد من الدِّراسات من أوجه مختلفة: فمنها من تناوله على أنَّه مهارة ، ومنها من تناوله على أنَّه برنامج ، ومنها من تناوله على أنه طريقة تدريس ، ومنها من تناوله بطريقة الدَّمج أي دمجه في المادَّة التَّعليمية ، ومنها من تناوله على أنَّه مادَّة مستقلَّة .

إلا أنَّه في جميع هذه الدِّراسات -رغم اختلاف الشَّكل الذي تناولت التَّفكير النَّاقد به- أثبت فاعليَّته وأهمّيته في كافَّة المواد التَّعليمية كاللغة والعلوم والفلسفة والرِّياضيَّات والاجتماعيَّات وغيرها من مجالات الحياة المختلفة .

-التَّفكير النَّاقد قدرة عقلية مكتسبة ؛ لذا لابدَّ من العمل على تنميتها.

-التَّفكير النَّاقد يمكن تناوله في كافَّة المجالات التَّربوية وغير التَّربوية.

-التَّفكير النَّاقد أصبح ضرورة تربوية.

-التَّفكير النَّاقد يمكن تنميته بطُرِق التَّدريس المختلفة.

-التَّفكير النَّاقد يمكن تنميته عن طريق موادَّ دراسيّة مختلفة.

-التَّفكير النَّاقد يمكن تنميته في كافّة المراحل العُمْريَّة ؛ من رياض الأطفال إلى التَّعليم الجامعي وما بعد الجامعي.

فرضيَّات البحث:

- توجد علاقة ارتباطٍموجبة ودالَّة إحصائيًّا بين درجات معلِّمي المواد الاجتماعية على استبيان الكفاءة الذَّاتية وأبعادها (الشخصية، والاجتماعيَّة، والأكاديميَّة، والمهنيَّة) وبين درجاتهم على استبيان تنمية التَّفكير النَّاقد لدى تلاميذهم .

- توجد فروقٌ بين معلِّمي المواد الاجتماعية مرتفعي الكفاءة الذَّاتيَّة ومنخفضي الكفاءة الذَّاتيَّة في تنميتهم للتَّفكير النَّاقد.

- توجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات تلاميذ معلِّمي المواد الاجتماعية مرتفعي الكفاءة الذَّاتية على اختبار التَّفكير النَّاقد، ودرجات تلاميذ معلمي المواد الاجتماعية منخفضي الكفاءة الذَّاتية على نفس الاختبارِ؛ لِصالح تلاميذ معلمي المواد الاجتماعية مرتفعي الكفاءة الذاتية .

الإطار النَّظري

ـ الكفاءة الذَّاتيَّة، والتَّفكير النَّاقد ومهاراته، كفاءات معلِّم المواد الاجتماعيَّة

أولا: الكفاءة الذَّاتية

1-تعريف الكفاءة الذَّاتية:

يقول الزيَّات : يُشير هذا المفهوم إلى اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعليَّة إمكاناته أو قدراته الذَّاتيَّة، وما تنطوي عليه من مقوِّمات عقليَّة ومعرفيَّة، وانفعاليَّة ودافعيَّة ، وحسِّية فسيولوجيَّة عصبيَّة ؛ لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات. أو الأهداف الأكاديميَّة والتَّأثير في الأحداث؛ لتحقيق إنجاز ما في ظلِّ المحدِّدات البيئيَّة القائمة .

ومفهوم الكفاءة الذَّاتية عند (New man1984 و New man) يدلُّ على إحساس الفرد بالثِّقة في أنَّه يؤدِّي السُّلوكيات التي يتطلَّبها موقفٌ ما، سواء كان الفرد يختار السُّلوك أم لا. فهذا يعتمد على شعور الفرد بالثِّقة في أنَّه سوف ينجح . (5،ص 209-210).و هي عند كاليش(Kalish 1981): عبارة عن شعور الفرد أنّه قادرٌ على مواجهة الصِّعاب والتَّحدِّيات ،وأنَّه قادرٌ على تأدية السُّلوك المطلوب. ويرى شفارتسر (Schwartser 1994) أن معتقدات الكفاءة الذَّاتية كبُعْدٍ ثالث من أبعاد الشَّخصية، يتمثَّل في قناعات الفرد الذَّاتية حول قدراته في التَّغلُّب على المشكلات الصَّعبة ومتطلَّباتها التي تواجهه.

ويمكن تلخيص الملامح العامَّة لهذا المفهوم بأنَّه: أحكامٌ ذاتيَّة للفرد عن نفسه، ومحصِّلةٌ لعمليَّات معرفيَّة ومحدَّدة بموقفٍ يتضمَّن التَّفاعل بين الشَّخص ومهمَّة معيَّنة، و يعني هذا؛ أنّ الكفاءة الذَّاتية عبارة عن معتقدات الفرد عن قدرته على تلبية متطلَّبات دورٍ معيَّن، أو النَّجاح في القيام بنشاطٍ معيَّن. وباختصار فإنَّ الكفاءة الذَّاتية ليست هي عدد المهارات التي يمتلكها الفرد , ولكن هي ما يعتقده الفرد بشأن ما يستطيع القيام به، وما لديه من إمكانات في ظلِّ ظروفٍ متنوِّعة.

2- **الكفاءة الذَّاتيَّة و التَّفكير**:

في هذا الموضع نطرح التَّساؤل التَّالي :كيف تؤثِّر اعتقادات أو إدراكات الفرد على كفاءة أو فاعليّة إمكاناته الذَّاتية ومنها عمليَّة التَّفكير؟ وللإجابة عن هذا التَّساؤل نعود إلى ما قاله باند ورا 1986 بأنَّ :

- الكفاءة الذَّاتية تؤثِّر في أنماط التَّفكير والتَّصرُّفات والإثارة العاطفيَّة والانفعاليَّة.
- الأفراد الذين يتمتَّعون بكفاءة ذاتيَّة عالية يتَّصفون بالانفتاح العقلي، ولديهم جرأة، لكنهم ليسوا مغامرين أو مخاطرين، وهم أكثر إصرارًا وتحمُّلًا ،وأقلَّ توتُّرًا ،وأكثر اتِّزانًا من النَّاحية الانفعاليَّة والعاطفيَّة.

وعليه تُحَدَّ د اعتقادات أو إدراكات الفرد لكفاءة أو فاعليَّة الذّات ،ولديه أنماط من التَّفكير وردود الأفعال الانفعاليَّة، فقد وجد (Collins1986)كولنس أنَّ الإحساس بقوة الكفاءة أو الفاعليَّة الذّاتيَّة يشكِّل التَّفكير السَّببي العلائقي بين الفعل ونتيجته، فيميل ذوو الإحساس بقوة الكفاءة أو الفاعليَّة الذّاتية إلى عَزْو أو تفسير الفشل في المهام الصَّعبة إلى نقص الجهد أو عدم كفايته، وهذا العَزْو أو التَّفسير يدعِّم الميل أو التَّوجه إلى النَّجاح، بينما يعزو ذوو الإحساس بانخفاض مستوى الكفاءة الذَّاتية ذلك الفشل إلى نقص القدرة .فالأفراد الذين لديهم إدراكات بانخفاض مستوى الكفاءة أو الفاعليَّة الذّاتية يوجد لديهم ارتفاعٌ فِعليٌّ في المهارة، وربما يعانون من الشُّعور بضعف الثِّقة بالنفس، والتَّردُّد في قبول المهام أو التَّكليفات، والقيام بالمهام التي يملكون بالفعل إنجازها، وفي هذا الإطار يستطرد" باند ورا " أن الكفاءة أو الفاعليَّة الذَّاتية تشكِّل المحدَّد الأساسيّ للسُّلوك، وهي ذات قيمة تنبُّؤية تفوق نتائجه المتوقَّعة، أي السُّلوك، كما أنَّ قيمتها التنبُّؤية ،تفوق القيمة التَّنبُّؤية لكلٍّ من المعرفة والمهارة التي يملكها الفرد.

(**Ibrahim ,Mohammed Masoud, 2021**).

ثانيا- التفكير الناقد :

1 - **تعريف التَّفكير النَّاقد ومهاراته:** يزخر التُّراث السَّيْكولوجي بالعديد من التّعريفات الخاصّة بالتَّفكير النَّاقد ، والتي انصبَّ اهتمامها على تعريفه من حيث شكله وطبيعته ، ووظيفته ، وما ينطوي عليه من مهارات واستراتيجيَّات.

فتعرِّف كوثر كوجك التَّفكير النَّاقد" :بأنَّه القدرة على حلِّ المشكلات باستخدام طرقٍ منطقيَّة، واتِّباع الأسلوب العلمي في تحديد المشكلة، ثم إيجاد مجموعة حلول بديلة، واستعمال البديل الأمثل وتقييم النّتائج والتَّبِعات، ثم تعميم أسلوب الحلِّ على مشكلاتٍ متشابهة مستقبلا أمَّا (مك بيك **(**Mc peck 1981) فيعرِّف التّفكير النّاقد بأنَّه :الاستخدام المناسب للشَّك التَّأمُّلي في مجال المشكلة قيد الاهتمام، و يحدِّ د و يميِّز عن كَثب مجالات المشكلة هذه في المواد الدِّراسية، ولكي ننمِّي خبرة و كفاءة في مادَّة دراسيَّة ما ماالذي نحتاجه هكذا يتساءل : نحتاج معرفةً أكثر بهذه المادَّة أو العِلْم لأنّ التَّفكير النّاقد في شيء هو تفكيرٌ في محتوى مادَّة دراسيّة معيَّنة**).**

في حين يعرِّفه روبرت ستيرنبرغ :Sternberg (هو عمليًا ت واستراتيجيَّات و تمثُّلات ذهنيَّة يستخدمها الناس في حلِّ الإشكالات واتِّخاذ القرارات وتعلُّم مفاهيم جديدة **)** . و لعل أشهر من تناول بالبحث والاستقصاء مهارات التَّفكير النَّاقد، هو بيتر فاشيون (a.facion Peter) عميد كلية الآداب والعلوم في جامعة santa clara university في الولايات المتحدة الأمريكية الذي استند في تحديده لمهارات التّفكير النّاقد على ما تمَّ التَّوصل إليه في إجماع هيئة خبراء دلفي delphiفي عام 1992 ؛ حيث توصِّل في مؤتمر هيئة خبراء دلفي إلى وضع قائمة تتضمَّن مهارات التّفكير النّاقد الرئيسة ،والمهارات الفرعية التي تندرج ضمن كلِّ مهارة رئيسية. والجدول التَّالي يوضِّح ذلك:

جدول(1): يوضِّح المهارات الرئيسة و الفرعيَّة التي تندرج ضمن كلّ مهارة من مهارات التَّفكير النّاقد.

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعيَّة
المهارة الأولى: مهارة التَّفسير	-مهارة التّصنيف -مهارة استخلاص المغزى أو الدِّلالة -مهارة توضيح المعنى
المهارة الثانية: مهارة التَّحليل	-مهارة فحص الأفكار -مهارة تحديد الحجج -مهارة تحليل الحجج
المهارة الثالثة: مهارة التَّقييم	-مهارة تقييم الادِّعاءات -مهارة تقييم الحُجج
المهارة الرابعة: مهارة الاستنتاج	-مهارة فحص الدَّليل -مهارة تخمين البدائل -مهارة التَّوصُّل إلى استنتاجات
المهارة الخامسة: مهارة الشَّرح	-مهارة إعلان النّتائج -مهارة تبرير النَّتائج

	-مهارة عرض الحُجج
المهارة السادسة: مهارة تنظيم الذَّات	-مهارة اختبار الذَّات -مهارة تصحيح الذَّات

وفي هذه الدِّراسة سوف نركِّز على المهارات الأساسيَّة التَّالية للتَّفكير النَّاقد :مهارة الاستنتاج– الاستدلال ـ تقويم الحجج ـ المقارنة ـ تحديد العلاقة بين السَّبب والنَّتيجة ـ مهارة التمييز بين الحقائق والآراء؛ وذلك لأنَّها الأكثر ملاءمة لطبيعة محتوى المواد الاجتماعية.

ثالثا :كفاءات معلِّم المواد الاجتماعيَّة :

1- **مفهوم المعلِّم:**

يقول **محمد خليفة بركات :**إن المعلِّم هو المدرِّس وهو قوام العملية التَّعليمية اليوميَّة بالتَّلاميذ، فهو ليس مجرَّد ناقل للمعلومات للتلميذ ويملأ عقولهم بموضوعات الدِّراسة، وإنَّما وظيفته أشمل من ذلك بكثير؛ لأنَّه مربٍّ لشخصيَّات التَّلاميذ جسميًّا وعقليًّا وخُلُقيًّا. [11 ، ص 84]

2- **المواد الاجتماعيَّة:**

يرى" دبور والخطيب "أن الدِّراسات الاجتماعية تهتمُّ بدراسة فاعليَّات الإنسان ونشاطه منفردًا أو في جماعة، في الماضي أو في الحاضر، وتعالج علاقته بالمجتمع وعلاقة المجتمع بغيره ، وعلاقات الإنسان وميادين نشاطه وسلوكه مع البيئة وما ينتج عنها من مشكلات .ويذهب" كلزة "إلى أن الدِّراسات الاجتماعية هي تلك المجالات الدِّراسيَّة التي تهتمُّ بالجوانب والظَّواهر الاجتماعية، وتتضمَّن موادَّ كلاسيكية مثل الجغرافيا والتاريخ ومواد سلوكيَّة مثل الاجتماع والفلسفة والاقتصاد .وترى" فارعة حسن "أنَّ الدِّراسات الاجتماعية تعدُّ مجالا معرفيًّا لرَوافد عديدة تشكِّل فيما بينها منهجًا معيَّنا، وتأتي هذه الرَّوافد من العادات والتَّقاليد والمفاهيم والقِيَم واللغة والدِّين والفنون التي تمثِّل في مجمَلها ثقافات الشعوب، ومن ثم فإن المواد الاجتماعية من المنظور المستقبلي ينبغي النَّظر إليها- من منظور أوسع فهْمًا - مجالًا يتناسب وأهميّتها في عمليّة بناء الفرد عقليًّا ووجدانيًّا وسلوكِيًّا .ويعرفها بار Barr وآخرون" 1977 المواد الاجتماعية عبارة عن مجموعة مكوَّنة من الخِبْرة والمعرفة فيما يتعلَّق بالعلاقات الإنسانيَّة لغرض التَّربية الوطنية. [12 ،ص7-10]

أمَّا عن المواد الاجتماعيَّة المقرَّرة عادة في المناهج الدِّراسية فتتمثَّل في :

- التَّاريخ :History كلُّ ما قد فُعِل أو قيل على ظهر الأرض منذ بدأ الزَّمن، يهتمُّ بدراسة العلاقات الإنسانيَّة تبَعًا لنشأتها وتطوُّرها والنتائج المترتِّبة على هذا التَّطوُّر، ويعتبر التَّاريخ ودراسته ذاكرة الشُّعوب .

ـ الجغرافيا :Géographie وتهتمُّ بدراسة أقاليم الأرض مع التَّأكيد بصفة خاصَّة على العلاقات البشريَّة في علْم يركِّز على العلاقة بين الإنسان وبيئته، وأساليب تفاعله معها، وأثر هذا التَّفاعل في الفرد كفردٍ وكعضوٍ في الجماعة، وفي الجماعة ككل لها أسلوب حياتها وعلاقاتها .

ـ التربية الوطنية أو المدنية : Civics ومجال دراستها التنظيمات الحكومية المختلفة وأساليب الإشراف عليها ومشكلاتها، فهي تعنى بدراسة العلاقات التي تترتب على نظام الحكم وما تضعه الدولة من نظم لتحسين أحوال المحكومين والارتقاء بهم، وإعداد المواطن الصالح.

3- **كفاءات معلِّم المواد الاجتماعية** :

بالنِّسبة لكفاءات معلِّم المواد الاجتماعية ترى ا لفتلا وي أنَّه يمكن تلخيص كفايات معَلِّم المواد الاجتماعية بحسب الأدب التَّربوي في النِّقاط التَّالية :

- امتلاك كفاية التَّدريس.
- امتلاك مهارات الَّتَّفكير العلمي.
- امتلاك مهارات التَّفكير النَّاقد.

امتلاك المعرفة الأكاديمية التخصصية .(13، ص 36)

إجراءات الدِّراسة المَيْدانيَّة

ـ منهج الدَّراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحديد الوضع الحالي للمشكلة المدروسة، وإعطاء تقريرٍ وصفيٍّ لها، ويُعرَّف هذا المنهج "على أنَّه أحد أشكال التَّحليل والتَّفسير العلمي المنظَّم لوصف ظاهرة، أو مشكلة محدَّدة، وتصويرها كمِّيا عن طريق جمع بيانات مقنَّنة عن الظَّاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدِّراسة الدَّقيقة.[14،ص369 - 370].

ـ حدود الدِّراسة :

تتحدَّد الدِّراسة الحاليَّة بما يلي:

أ ـ الحدود البشريَّة :تمثَّلت في معلِّمي المواد الاجتماعيَّة بالتَّعليم المتوسِّط في (مدينة باتنة) وتلاميذهم.

ب ـ الحدود الجغرافيَّة :تتحدَّ د الدِّراسة جغرافيًّا بمجموعة من مدارس التَّعليم المتوسّط بمدينة باتنة، الواقعة شرق الجزائر والمقدَّر عددها31..

ج- الحدود الزمنيَّة : تمَّت الدَّراسة خلال الفصلين الدِّراسيِيْن الأوَّل و الثَّاني من السنة الدِّراسية (2018-2019)

ـ عيِّنة الدِّراسة وخصائصها: ضمَّت عيِّنة الدِّراسة فئتين:

ـ **فئة معلِّمي المواد الاجتماعيَّة:** وقد اختيروا بطريقة قصْدِية، وبلغ عددهم 84 معلِّمًا ومعلِّمة بمؤسَّسات التَّعليم المتوسِّط بباتنة.

.خصائصها من حيث الجِنْس:

جدول(2): يوضِّح خصائص فئة المعلِّمين من حيث الجِنْس

الجِنْس	العدد	النِّسبة المئويَّة
ذكور	20	%23.81
إناث	64	%76.19
المجموع	84	%100

ـ خصائصها من حيث الخبرة المهنيَّة:

جدول(3): يبيِّن خصائص فئة المعلِّمين من حيث الخِبرة المِهَنيَّة

المجال سنوات الخِبْرة المِهَنيَّة	العدد	النِّسبة المئويَّة
15- 5	25	29.76
25- 16	26	30.95
35- 26	33	39.29
المجموع	84	100

ـ فئة التَّلاميذ :وهم تلاميذ معلمي المواد الاجتماعية في التَّعليم المتوسِّط الذين يمثِّلون عيِّنة هذه الدِّراسة ، وقد اختيروا بطريقةٍ عشوائيَّة وبلغ عددهم 375 تلميذٍ وتلميذة.

ـ خصائصها من حيث الجِنْس:

جدول(4): يوضِّح خصائص فئة التَّلاميذ من حيث الجِنْس

الجنس	العدد	النِّسبة المئويَّة
ذكور	96	%25.60
إناث	279	%74.40
المجموع	375	%100

ـ خصائصها من حيث المستوى التَّعْليمي:

جدول(5): يوضِّح خصائص فئة التَّلاميذ من حيث المستوى التَّعليمي

المستوى	العدد	النِّسبة المئويَّة
السنة الثانية	158	42.13
السنة الثالثة	131	34.93
السنة الرابعة	86	22.93
المجموع	375	100

أدوات الدِّراسة:

1 ـ استبيان الكفاءة الذَّاتية:

أ ـ خطوات بنائه: قامت الباحثة ببناء الاستبيان بعد القيام بمجموعة من الخطوات:

1ـ الاطِّلاع على الأدب النَّظري المتَّصل بالموضوع، ومراجعة بعض الدِّراسات السَّابقة التي بحثت في موضوع الكفاءة الذَّاتية.

2ـ الاطِّلاع على عددٍ من الأدوات العلميَّة ذات الصِّلة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدِّراسة، والتي تنوَّعت بين مقاييس وقوائم ملاحظة، وبطاقات أداء، وسلالم تقدير وغيرها، ومنها:

ـ قائمة وصف تلاميذ المعلم الكفء لـكوين "Quine".

- بطاقة أداء المعلِّم في مهارات التَّدريس على ضوء أبعاد كفايات المعلِّم، و التي قدَّمها كلٌّ من "دن" Dunne " و راج" Wragg.

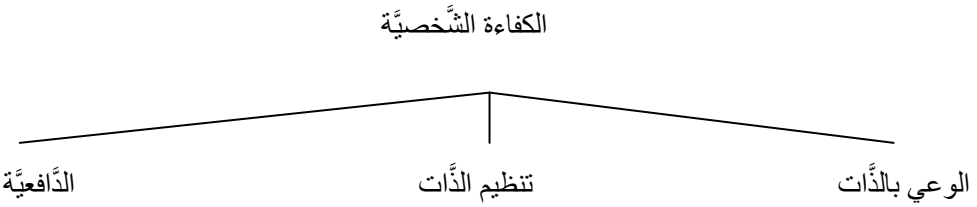
- سلَّم تقدير التَّطور لفعاليَّة الذَّات لكول وشيرار coll et sherer .

- مقياس توقُّعَات الكفاءة الذَّاتية العامَّة المعرَّب لِسامر رضوان.

3 - إجراء بعض المقابلات المفتوحة مع معلِّمي المواد الاجتماعيَّة ببعض المتوسِّطات بمدينة باتنة.

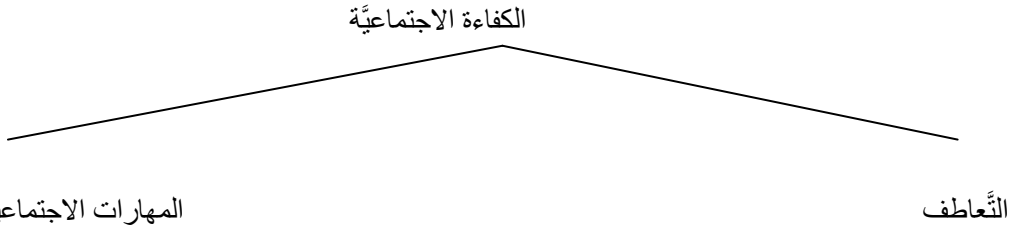
ب - وصْف الاستبيان: قامت الباحثة بصياغة بنود الاسْتبيان ، على ضوء المعطيات ا لمستقاة من الأدوات السَّابقة الذِّكر، وبناءً على ذلك تمَّ استخلاص أربعة أبعادٍ للكفاءة الذَّاتية توافق جانبًا من جوانب الكفاءة الذَّاتية للمعلِّم، وهي مقسَّمةٌ بدورها إلى كفاءات فرعيَّة .

- **بُعْد الكفاءة الشَّخصيَّة:** ضمَّ ثلاث كفاءات فرعيَّة: الوعْي بالذَّات، تنظيم الذَّات، الدَّافعيَّة.



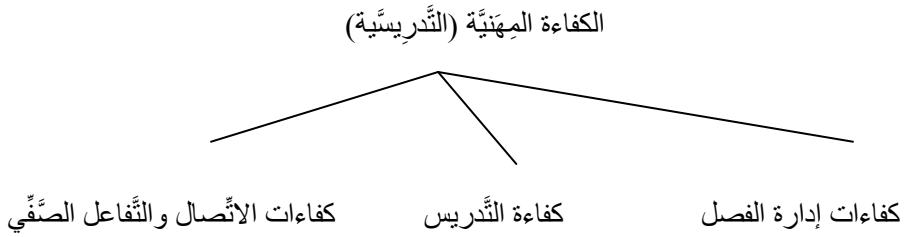
رسمةٌ تخطيطيَّة(1): تبيِّن الكفاءات الفرعيَّة لبُعْد الكفاءة الشَّخصيَّة

- **بُعْد الكفاءة الاجتماعيَّة:** وضم كفاءتين فرعيتين هما: التَّعاطف والمهارات الاجتماعيَّة.



رسمة تخطيطيَّة(2): تبيِّن الكفاءات الفرعيَّة لبُعْد الكفاءة الاجتماعيَّة

ـ بعد الكفاءة المهنية (التدريسية): وضم ثلاث كفاءات فرعية هي: كفاءة التدريس، كفاءة إدارة الفصل، كفاءة الاتصال والتفاعل الصفي.



رسمةٌ تخطيطيَّة(3): تبيِّن الكفاءات الفرعيَّة لبُعْد الكفاءة المِهَنيَّة

ـبُعْد الكفاءة الأكاديميَّة: لم يضم كفاءات فرعيَّة.

تبلورت الصُّورة النِّهائيَّة للاستبيان في 138 عبارة ، بعضها مصاغٌ صياغةً موجَبة وبعضها الآخر مصاغٌ صياغةً سالبة، وتنطبق كلُّ عبارة بدرجات متفاوتة مع التَّدريج الخماسي من (1-5) نقاط وهي: (تنطبق بدرجة تمام ، تنطبق بدرجة متوسِّطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق أبدا). حيث تعبِّر النُّقطة (1) عن أدنى مستوى من الكفاءة، والنُّقطة (5) على أعلى مستوى من الكفاءة، بينما تأتي العبارات السِّلبيَّة عكس التَّدريج.

ـالخصائص السِّيكومتْريَّة:

1-الصِّدق: تمَّ حساب صدق البناء وذلك بحساب معاملات الارتباط المتبادلة بين درجات أبعاد (محاور) الاستبيان والدَّرجة الكلِّية له. والجدول التَّالي يبيِّن النَّتائج.

جدول(6): يبيِّن نتائج صدْق البناء لمقياس الكفاءة الذَّاتيَّة.

الرَّقم	اسم البُعْد	1	2	3	4	الكُلِّي
1	الكفاءة الشَّخصيَّة	-	*0.60	*0.63	*0.74	*0.93
2	الكفاءة الاجتماعية	-	-	*0.68	*0.66	*0.79
3	الكفاءة الأكاديميَّة	-	-	-	*0.75	*0.91
4	الكفاءة المِهَنيَّة	-	-	-	-	*0.71

*ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى 0.01

2- الثَّبات: وتمَّ حسابه بطريقة :

- **طريقة التَّجزِئة النِّصْفيَّة:** بتقسيم الاستبيان إلى جزأين متكافئين، ثم حساب معامل الارتباط بينهما بتطبيق معادلة بيرسون، ثم تصحيح الطُّول بمعادلة سبيرمان ـ براون ، حيث كانت النَّتيجة 0.71 وهو دالٌّ عند مستوى 0.01.

ـ تصحيح الاستبيان :

– تُعطى درجة واحدة (01) للبديل لا تنطبق أبدًا.

– تُعطى درجتين (02) للبديل تنطبق بدرجةٍ قليلة.

– تعُطى ثلاث درجات (03) للبديل تنطبق بدرجةٍ متوسِّطة.

– تُعطى أربع درجات (04) للبديل تنطبق بدرجةٍ كبيرة.

– تُعطى خمس درجات (05) للبديل تنطبق بدرجةً تمامًا.

وفي حالة العبارات السَّالبة يعكس مفتاح التَّصحيح.

تجمع الدَّرجات للمحور الواحد لتكوِّن درجة الاستبيان الكُلِّيَّة، وحيث أن الاستبيان يتكون من 138 عبارة، فإن الدَّرجة النِّهائيَّة العظمى للاستبيان = 5× 138=690

أمَّا الدَّرجة النّهائية الصُّغرى للاستبيان =1× 138= 138.

ـ استبيان تنمية التَّفكير لدى التَّلاميذ:

أ ـ وصف الاستبيان وخطوات بنائه:

اعتمدت الباحثة في بناء الاستبيان (استبيان تنمية التَّفكير النَّاقد) على الجانب النَّظري، بالاطِّلاع على مهارات التَّفكير، كما اعتمدت على قائمة تقدير ذاتي لرصد وتقييم سلوكيَّات المعلِّم التي تساعده على تنمية التَّفكير، وهي من وضْع جروان 1999. وقد ساعد ذلك في تصميم الاستبيان من حيث الشّكل والمضمون.

– هدف الاستبيان إلى تقييم تنمية التَّفكير لدى التَّلاميذ من طرفِ المعلّم في المواقف التَّدريسيَّة.

– عبارات الاستبيان صيغت في جمل تقريريَّة في أغلبها ، و صيغت بضمير المخاطب، وأمام كلِّ عبارة خمسة اختيارات (بدائل) هي : دائما، معظم الوقت، أحيانًا، نادرًا، أبدًا. وقد بلغ مجموع العبارات58عبارة ،منها عبارتان سالبتان رقم: 29، 34.

– ضم الاستبيان صفحتين: الأولى اشتملت على بيانات شخصيَّة للمفحوص (المعلِّم)، وكذلك توضيح لهدف الاستبيان وكيفية الإجابة عليه، والثّانية للإجابة.

ب ـ حساب خصائصه السيكومترية:

أ ـ **الثَّبات** : وقد اعتمدت الباحثة في حسابها لمعامل ثبات هذا الاستبيان على طريقة (التَّجزئة النِّصفية بتجزئة الاستبيان إلى نصفين، وقد بلغ معامل الثَّبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون 0.94 .

ب ـ الصِّدق: و قد تمَّ حساب الصّدق الذَّاتي ، وذلك باستخدام الجَذْر التَّربيعي لمعامل الثّبات وقد كانت النَّتيجة 0.96

ج ـ تصحيح الاستبيان: اعتمدت الباحثة على مفتاح التَّصحيح التاّلي :

ـ تعطى درجة واحدة (01) للبديل أبدًا.

ـ تعطى درجتين (02) للبديل نادرًا.

ـ تعطى ثلاث درجات (03) للبديل أحيانًا .

ـ تعطى أربع درجات (04) للبديل معظم الوقت .

ـ تعطى خمس درجات (05) للبديل دائمًا .

وفي حالة العبارات السَّالبة يعكس مفتاح التَّصحيح.

ـ اختبار التَّفكير النَّاقد وكيفيَّة بنائه:

وفقًا لمتغيِّرات الدِّراسة الحاليَّة، تطلَّب قياس مهارات التَّفكير النَّاقد وضْع أداة لذلك ؛ ولِتحقيق هذا الغرض عمدت الباحثة إلى بعض الاختبارات المصمَّمة لقياس مهارات التَّفكير النَّاقد منها :اختبار واطسون – جليسر للتَّفكير النَّاقد، ولأنَّ مهارات التَّفكير النَّاقد كثيرة ومتعدِّدة لا يمكن حصرها وقياسها في دراسةٍ واحدة؛ فقد قامت الباحثة باختيار بعض من هذه المهارات اعتقادًا منها بأنَّها تمثِّل مهاراتٍ مهمَّة للتَّفكير النَّاقد لِعيِّنة الدِّراسة الحاليَّة ؛ تلاميذ المرحلة المتوسِّطة في المواد الاجتماعيَّة ، وكانت المحصِّلة النِّهائية ستَّ مهارات للتَّفكير النَّاقد هي :مهارة الاستدلال، مهارة تقويم الحجج، مهارة الاستنتاج، مهارة التَّمييز بين الحقائق والآراء، مهارة تحديد العلاقة بين السَّبب والنَّتيجة، ومهارة المقارنة.

واستُمِدَّ محتوى هذه المهارات بالرُّجوع إلى مفردات مقرَّر المواد الاجتماعيَّة (التَّاريخ، والجغرافيا، والتَّربية المدنيَّة) لمرحلة التَّعليم المتوسِّط للسَّنوات الثَّانية والثَّالثة والرَّابعة ، وقد تمَّ توزيع محتوى هذه المواد الثَّلاثة بالتَّناوب على المهارات الستة في اختبارات السَّنوات الثَّلاثة ، والجدول التَّالي يوضِّح ذلك :

جدول(7): يبيِّن توزيع محتوى المواد الاجتماعيَّة على مهارات اختبار التَّفكير النَّاقد

	المهـــــــارات					
	الاستدلال	الاستنتاج	تقويم الحجج	تحديد العلاقة	المقارنة	التَّمييز
السنة الثانية	تربية مدنيَّة	جغرافيا	جغرافيا	تاريخ	تربية مدنيَّة	تاريخ
السنة الثالثة	تاريخ	تربية مدنيَّة	تربية مدنيَّة	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا
السنة الرابعة	جغرافيا	تاريخ	تاريخ	تربية مدنيَّة	جغرافيا	تربية مدنيَّة

حرصت الباحثة على السُّهولة في بناء الاختبار، سواء في شكله أو مضمونه أو لغته حتى تتناسب مع المرحلة العمريَّة لعيِّنة الدراسة.

صُمِّم الاختبار على شكل كرَّاسة إجابة ، تكوَّنت من جزأين :الأوَّل ، للتَّعليمات العامَّة للتَّطبيق، وكذلك بيانات شخصيَّة متعلِّقة بالمفحوص . والثاني - الصَّفحات الموالية - تضمَّنت مهارات التَّفكير النَّاقد. وفيما يلي توضيحٌ بذلك :

- سؤال مهارة الاستدلال :وهو مكَّونٌ من سؤالين، والهدف من هذه المهارة بصفة عامَّة ،محاولة استخلاص حكم من حكم آخر أو عدَّة أحكام، استخلاصٌ تُلزِمنا به الضَّرورة المنطقيَّة والانتقال من الجزء إلى الكلّ فضلا عن هذا، فقد تضمَّن هذا الجزء من الاختبار عبارات تحمل بين طيَّاتها تناقضات، على التِّلميذ صاحب التَّفكير النَّاقد أن يلاحظها؛ فيقرِّر صحة العبارة من خطئها.

- سؤال مهارة تقويم الحجج :ويمثِّل تقويمًا لبعض النَّتائج، وعلى التلميذ أن يرجِّح حجَّة على أخرى، انطلاقا من قوَّتها في تفسير الحدث أو الموقف.

- سؤال مهارة التَّمييز بين الحقائق والآراء : وقد ضمَّ عددًا من العبارات، البعض منها يمثِّل حقائق، والبعض الآخر آراء، وعلى التِّلميذ التَّمييز بين الحقائق و الآراء بوضع حرف (ح) للحقائق. وحرف (ر) للآراء.

- سؤال مهارة تحديد العلاقة بين السَّبب والنَّتيجة :ويضمُّ سؤالا يُطلب منه تحديد الأسباب المتعلِّقة بقضيَّة ما، أو مشكلة ما، ويُطلب بعدها تحديد النَّتيجة أو النَّتائج التي أدَّت لها هذه الأسباب.

ـ سؤال مهارة المقارنة :ويحتوي على سؤال يُطلب فيه فحص موقفين أو موضوعين ؛لاكتشاف أوجه الشَّبه ونقاط الاختلاف.

ـالخصائص السِّيكومتريَّة لاختبار التَّفكير النَّاقد :

ـحساب الصِّدق التَّمييزي(المقارنة الطرفيَّة): قامت الباحثة بحساب الصِّدق التَّمييزي والنَّتائج مبيَّنة في الجداول التَّالية:

جدول(8): يبيِّن نتائج الصِّدق التَّمييزي لاختبار التَّفكير النَّاقد للسنة الثانية متوسِّط.

العيِّنات / المتغيِّر	العيِّنة العليا ن= 27		العيِّنة الدُّنيا ن= 27		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
التَّفكير النَّاقد	31	5.12	22.74	6.07	*5.43

*دال عند مستوى 0.01 و عند درجات حرية 52

جدول(9): يبيِّن نتائج الصِّدق التَّمييزي لاختبار التَّفكير النَّاقد للسنة الرابعة متوسِّط

العيِّنات / المتغيِّر	العيِّنة العليا ن= 27		العيِّنة الدُّنيا ن= 27		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
التَّفكير النَّاقد	19.6	2.76	5.6	2.01	*12.28

*دال عند مستوى 0.01 .

وللإشارة لم تكن قيمة ت لاختبار التَّفكير النَّاقد للسنة الثالثة دالَّة إحصائيًّا.

ـ ثبات الاختبار: تمَّ حساب ثبات الاختبار بطريقتين:

أولا: إعادة التَّطبيق:

للتَّأكُّد من ثبات اختبار التَّفكير النَّاقد للسنوات الثَّلاث ، قامت الباحثة بتطبيقها على عيِّنة الدِّراسة الاستطلاعيَّة المقدَّرة بثلاثين(30) تلميذًا من تلاميذ السنوات الثانية والثالثة والرابعة متوسِّط كلّ على حِدته، مرَّتين وبفاصلٍ زمني قدره خمسة عشر يومًا (15)، وتمَّ بعدها حساب معاملات الارتباط بين التَّطبيقين الأول والثاني بتطبيق معادلة (بيرسون) والنَّتائج موضَّحةٌ في الجدول التَّالي:

جدول(10): يبيّن معاملات الثَّبات بإعادة التَّطبيق لاختبار التَّفكير النَّاقد للسَّنوات الثلاثة

معاملات الثَّبات	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	الدَّلالة الإحصائيَّة
إعادة التَّطبيق	0.82	0.78	0.77	دال عند 0.01

ثانيًا: حساب معامل ألفا كرونباخ :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لاختبار التَّفكير النَّاقد للسنوات الثلاثة الثانية،والثالثة والرابعة، وكان معامل الثَّبات مساويًا على التَّوالي: 0.73، 0.88، 0.73 وهو دالٌّ عند مستوى 0.01.

عن طريق المعاملات المتحصّل عليها يمكننا القول : بأنَّ هذا الاختبار يتمتَّع بالصِّدق والثَّبات وبالتَّالي فهو قابلٌ للتطبيق.

ـ تحديد زمن الإجابة على الاختبار:

قامت الباحثة بحساب الزَّمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار، وذلك برصْد زمن الاختبار لكلِّ فردٍ من أفراد عيِّنة الدِّراسة الاستطلاعيَّة للسَّنوات الثلاث، ثم قامت الباحثة بحساب متوسِّط زمن الاختبار عن طريق المعادلة الآتية :

$$\text{متوسِّط زمن الاختبار} = \frac{\text{الزّمن الذي استغرقه أوَّل تلميذ + الزّمن الذي استغرقه آخر تلميذ}}{2}$$

ويوضِّح الجدول رقم (11) نتائج تطبيق المعادلة السَّابقة:

جدول(11): يبيّن الزَّمن المناسب لاختبار التَّفكير النّاقد بالنِّسبة للسَّنوات الثَّلاث

الزمن الذي استغرقه أول تلميذ			الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ		
سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
45	43	46	55	51	53

وللعلم فإنَّ زمن قراءة التَّعليمات بالنِّسبة للسنوات الثَّلاث الثانية –الثالثة –الرابعة على التَّوالي قدِّر بـ: 8 دقائق، 5 دقائق، 7 دقائق، ويعود الاختلاف في الزَّمن نظرًا للتدخُّلات التي يبديها بعض التَّلاميذ في أثناء قراءة التَّعليمات، وعليه فالزَّمن المناسب لتطبيق اختبار التَّفكير النَّاقد للسنة الثانية: 58 دقيقة ، والسنة الثالثة :52 دقيقة ، و57 دقيقة تقريبًا للسنة الرابعة.

ـ تصحيح الاختبار:

تعطى الدرجة في هذا الاختبار على كلِّ عبارة يجيب عليها التِّلميذ، فإمَّا أن يحصل على درجة واحدة(1) إن كانت الإجابة صحيحة أو يحصل على الصِّفر(0) إن كانت الإجابة خاطئة.

ـعرض النَّتائج:

ـ الفرضيَّة الأولى: و تنصُّ على: توجد علاقة ارتباط موجبة ودالَّة إحصائيًا بين درجات معلِّمي المواد الاجتماعيَّة على استبيان الكفاءة الذَّاتية وأبعادها (الشَّخصية، والاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية) وبين درجاتهم على استبيان تنمية التَّفكير النَّاقد لدى تلاميذهم ؛ و للتَّحقُّق منها تمَّت معالجتها بحساب معامل الارتباط ل (بيرسون) والجدول التَّالي يبيِّن ذلك:

جدول(12): يبيِّن معامل الارتباط والدِّلالة الإحصائيَّة للفرضيَّة الأولى

المتغيِّرات	معامل الارتباط	الدَّلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية(الدرجة الكلية)	**0.43-**	**دال إحصائيا عند مستوى 0.01**
الكفاءة الشخصية	**0.10**	**غير دال**
الكفاءة الاجتماعية	**0.19**	**غير دال**
الكفاءة الأكاديمية	**0.14**	**غير دال**
الكفاءة المهنية	**0.033**	**غير دال**

ـ نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط للدَّرجة الكليَّة للكفاءة الذاتية ، دالَّة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 وهي أكبر من القيمة الجد وليَّة 0.27 وهذا يعني وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة بين الكفاءة الذَّاتية (الدَّرجة الكليَّة) وتنمية التَّفكير النَّاقد.

ـلا توجد علاقة ارتباطيَّة بين الأبعاد الأربعة للكفاءة الذَّاتية (الشَّخصية، والاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية) و تنمية التَّفكير النَّاقد لدى التلاميذ.

ـ الفرضيَّة الثَّانية : ونصُّها: " توجد فروقٌ بين معلِّمي المواد الاجتماعيَّة مرتفعي الكفاءة الذَّاتية ومنخفضي الكفاءة الذَّاتية في تنميتهم للتَّفكير النَّاقد".

وللتَّحقُّق من صحَّة الفرضيَّة، تمَّ حساب قيمة (ت) والجدول التَّالي يبيِّن النتائج.

جدول(13): يبيِّن قيمة (ت) ودلالة الفروق في تنمية التَّفكير النَّاقد

العيِّنة / المتغيِّر	الأساتذة المرتفعون في الكفاءة ن=62		الأساتذة المنخفضون في الكفاءة ن=22		قيمة (ت)	الدَّلالة الإحصائيَّة
	المتوسِّط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسِّط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)		
تنمية التفكير الناقد	217.02	20.97	213.27	27.55	0.66-	غير دال

من القراءة الإحصائيَّة للجدول السَّابق نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالَّة إحصائيًّا، فهي أقلُّ من قيمة (ت) الجدوليَّة 2.61عند درجة الحرية 82، وهذا يعني قبول الفرض الصِّفري ورفض الفرض البديل ، بمعنى لا توجد فروق بين معلِّمي المواد الاجتماعيَّة مرتفعي الكفاءة الذَّاتيَّة ومنخفضي الكفاءة الذَّاتية في تنمية التَّفكير النَّاقد.

ـ الفرضيَّة الثالثة: وتنصُّ على: "توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات تلاميذ معلِّمي المواد الاجتماعية مرتفعي الكفاءة الذَّاتية على اختبار التَّفكير النَّاقد ودرجات تلاميذ معلمي المواد الاجتماعية منخفضي الكفاءة الذَّاتية على نفس الاختبار؛ لصالح تلاميذ معلمي المواد الاجتماعية مرتفعي الكفاءة الذَّاتية ." ولِقصْد التَّحقُّق من الفرضيَّة، تمَّ حساب قيمة (ت) والنَّتائج يوضِّحها الجدول التَّالي:

جدول(14): يبيِّن قيمة (ت) لبيان الفروق على اختبار التَّفكير النَّاقد ودلالتها الإحصائيَّة

العيِّنة / المتغيِّر	تلاميذ الأساتذة المرتفعين في الكفاءة ن= 114		تلاميذ الأساتذة المنخفضين في الكفاءة ن=261		قيمة (ت)	الدَّلالة الإحصائيَّة
	المتوسِّط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسِّط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)		
التَّفكير النَّاقد (الدَّرجة الكلِّية)	25.58	7.00	24.92	5.73	0.95	غير دالَّة
الاستنتاج	4.46	1.75	4.63	1.74	0.83-	غير دالَّة جميعا
الاستدلال	4050	1.67	4.60	1.74	0.50-	
العلاقة	1.17	0.94	1.16	0.94	0.018	
التَّمييز	7.18	1.35	7.23	1.36	0.35-	
المقارنة	1.18	0.92	1.20	0.95	0.18-	
تقويم الحجج	2.72	1.30	2.62	1.25	6.92	

يتَّضح عن طريق الجدول السَّابق أن قيمة (ت) المحسوبة 0.95 للدَّرجة الكلِّية على اختبار التّفكير النَّاقد أنَّها غير دالَّة إحصائيًّا، وكذلك الأمر بالنِّسبة للمهارات المندرجة تحت هذا النَّوع من التّفكير، وهذا يعني رفض الفرض البديل وتقبُّل الفرض الصِّفري ؛ وهو عدم وجود فروقٍ دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات تلاميذ معلمي المواد الاجتماعية مرتفعي الكفاءة الذاتيَّة على اختبار التَّفكير النَّاقد ودرجات تلاميذ معلِّمي المواد الاجتماعية منخفضي الكفاءة الذَّاتيَّة على نفس الاختبار ، وبالتَّالي عدم تحقُّق الفرضيَّة.

ـ مناقشة النتائج:

ـ الفرضيَّة الأولى:

يتَّضح عن طريق نتائج هذه الفرضيَّة ؛بأنَّ العلاقة بين الكفاءة الذَّاتية العامّة لدى معلمي المواد الاجتماعية وبين تنميتهم للتَّفكير النَّاقد هي علاقةٌ عكسية. وبالنَّظر إلى هذه النتيجة ،نجد أنَّها لا تتَّفق والنَّتائج المتوصَّلة إليها في بعض الدِّراسات التي تناولت علاقة الكفاءة الذَّاتية العامَّة مع بعض المتغيِّرات كالذَّكاء الاجتماعي، والأداء والدَّافعيَّة للإنجاز لدى المعلِّمين، وتختلف أيضًا مع نتائج الدِّراسات التي تناولت الكفاءة الذَّاتية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى التلاميذ، والتي بيَّنت وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين هذه المتغيِّرات والكفاءة الذَّاتية. في حين اتَّفقت نتائج هذه الفرضيَّة مع نتائج بعض الدِّراسات في وجود العلاقة الارتباطيَّة العكسيّة بين متغيِّر الكفاءة الذَّاتية وبعض المتغيِّرات كالضُّغوط النَّفسية والاتِّجاهات الرُّوتينيَّة ، و تعتبر نتائج هذه الدِّراسات منطقيَّة إحصائيًّا ونظريًّا ، باعتبار المتغيِّرات التَّابعة لهذه الدِّراسات وذات دلالة سالبة إن صحَّ التَّعبير(الضُّغوط النفسية والاتِّجاهات الرُّوتينيَّة)، بينما نتيجة هذه الفرضيَّة الأولى جاءت على خلاف التَّوقُّعات، وقد يكون ذلك راجعا ؛ لعدم مصداقيَّة المبحوثين في استجاباتهم، ومع ذلك يمكن تقبُّل هذه النَّتيجة من النَّاحية الواقعيَّة أو الميدانيَّة، فبالرغم من وجود كفاءة ذاتيَّة لدى المعلِّم إلا أنه توجد ظروفٌ لا تشجِّعه على تنمية مهارات التَّفكير النَّاقد لدى التَّلاميذ، ومنها المعوِّقات الموجودة في البيئة الصَّفيَّة أو المدرسيَّة، كغياب الإدارة المدرسيَّة المعينة على تعليم وتنمية التَّفكير النَّاقد، عن طريق توفير كلّ مستلزمات العملية التَّعلِيمية ـ التَّعلُّمية وكذلك قلّة أو انعدام برامج معدَّة خصِّيصا لتعليم التَّفكير النَّاقد ، وقد بيَّنت دراسة رولاند 2000 أنَّ العناصر في البيئة الصَّفيَّة متنبِّئٌ قويٌّ لزيادة القدرة على التَّفكير النَّاقد، وكذلك دراسة (تساي) التي أوضحت أنَّ الأعباء الدِّراسية كانت سببًا معِيقا لتنمية التَّفكير النَّاقد لدى التلاميذ. كما يمكن تفسير نتيجة هذه الفرضيَّة بالعودة إلى اتِّجاه المعلِّم نحو مادَّة تدريسه ، وقد أشارت إلى ذلك بعض الدِّراسات ، كما ويمكن إثبات ذلك عن طريق تعريف الكفاءة المهنية ل(الأزرق) الذي بيَّن أنَّ الكفاءة المهنية :" تضمُّ الاتِّجاهات الإيجابية نحو الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلِّم، وتضمُّ كذلك الاتِّجاهات الإيجابيَّة نحو تلاميذه. ومن جهة أخرى بيَّنت دراسة (رمزيَّة الغريب) أن بعض الصِّفات لدى المعلِّم لها أثرٌ إيجابيٌّ في رفع كفاءته الذَّاتية ، منها مثلًا المشاركة الإيجابيَّة ، والعمل على مساعدة التلاميذ ، والمدح والبشاشة ، ومن ثم توفُّر مثل هذه الصِّفات لدى المعلِّم من شأنه التَّأثير على تنمية التَّفكير لدى التلاميذ. وما يدعِّم هذه النَّتيجة من جهة أخرى ، هو عدم وجود العلاقة الارتباطية بين أبعاد الكفاءة الذَّاتية(الشّخصية،

والاجتماعية، و الأكاديمية ،و المهنية) وتنمية التَّفكير النّاقد . وعليه يمكن القول: إنَّه مع توفُّر كفاءة ذاتيَّة لدى معلمي المواد الاجتماعية عيِّنة الدِّراسة الحاليَّة إلا أنَّها لم تنعكس على تنمية التَّفكير النَّاقد لدى التلاميذ ؛ وذلك نظرًا لأنَّ هذا النوع من النَّشاط المدرسي(تعليم التَّفكير) لا يمثِّل نشاطًا واقعيًّا في الحياة الدِّراسيَّة للتلميذ وكذا في الحياة المهنية للمعلِّم ، وهذا ما أدَّى إلى غياب العلاقة الارتباطيَّة بين متغيِّري الكفاءة الذَّاتية بأبعادها وتنمية التَّفكير النَّاقد.

ـ الفرضيَّة الثَّانية:

يتَّضح من نتائج هذه الفرضيَّة الموضَّحة في الجدول بأنَّه لا توجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا بين معلِّمي المواد الاجتماعية مرتفعي الكفاءة الذاتية ومنخفضي الكفاءة الذاتية في تنميتهم للتفكير الناقد. فبرغم أن (باندورا و وود) وجدا في دراستهما أ نَّ الكفاءة المرتفعة قد حسَّنت القدرة على اتِّخاذ القرارات المعقَّدة والإنجاز، والعكس كان صحيحًا بالنِّسبة للكفاءة المنخفضة، جاءت نتيجة هذه الفرضيَّة على خلاف ذلك ؛ حيث أنه لم توجد فروقٌ بين معلِّمي المواد الاجتماعية المرتفعين في الكفاءة والمنخفضين في الكفاءة ، وهذا بالرغم من أن الدِّراسات الاجتماعية توفِّر أداة تدريسيَّة قويَّة للمساعدة في تقوية واكتساب مهارات التَّفكير الناقد لدى التلاميذ، ويمكن تفسير ذلك بأن مفهوم تنمية التَّفكير النَّاقد وكذا ممارسته لايزال غير واضحٍ لدى عيِّنة أساتذة الاجتماعيات عيِّنة الدِّراسة الحاليَّة ، وهذا ما بيَّنته بعض الدِّراسات ، فالمناهج الدراسية التَّقليدية لا تشجِّع على تنمية و إكساب التلاميذ مهارات التَّفكير، وهذه من معوِّقات البيئة المدرسية التي تُعيق تنمية التَّفكير، و يضاف إليها أيضا أدوار المعلم التَّقليدية التي تتمثَّل فقط في نقل المعرفة للتلاميذ ، وهذا يمثِّل مُعيقا آخر وهو غياب التَّأهيل العلمي والمهني القائم على التَّجديد والتَّطوير لدى الأستاذ، سواء في الطُّرق التَّدريسيَّة أو الوسائل المستخدمة و التَّوضيحية ؛ وهذا يبيِّن أهميَّة عناصر البيئة المدرسية في تنمية التَّفكير .

الفرضيَّة الثَّالثة:

يتَّضح من نتيجة هذه الفرضيَّة، أنه لا توجد فروقً دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات تلاميذ معلِّمي المواد الاجتماعية المرتفعين في الكفاءة الذاتية ،على اختيار التَّفكير النّاقد ودرجات تلاميذ معلِّمي المواد الاجتماعية المنخفضين في الكفاءة الذاتية على نفس الاختبار. وقد اختلفت نتيجة هذه الفرضيَّة مع نتائج دراسات سابقة حول أثر بعض الاستراتيجيَّات التَّدريسية، وكذا أثر بعض المواد الدِّراسية (اجتماعيَّات، قراءة) على تنمية مهارات التفكير الناقد في تصاميم تجريبية، حيث أثبتت وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في تنمية مهارات التَّفكير النَّاقد لدى تلاميذ المجموعات التجريبية، وتُرجِع الباحثة سبب هذه النَّتيجة، إلى الظُّروف والعوامل المدرسية والتربوية إجمالًا والتي تُحيط بالمعلِّم، ومنها طرق إعداده للخدمة أو تأهيله في أثناء الخدمة والتي تكرِّس الاتِّجاهات الرُّوتينية والتَّقليدية في التَّدريس، بغضِّ النَّظر عن ارتفاع كفاءة المعلِّم أو انخفاضها، و بمعنى آخر الجهات المسؤولة عن التعليم والإشراف التربوي لا تشجِّع

المعلمين من ذوي الكفاءة المرتفعة على استخدام استراتيجيات لتنمية التَّفكير النّاقد لدى التلاميذ ، الأمر الذي جعلهم يعتادون على التلقِّي السّلبي للمعلومة، بدون محاولة نقدها أو تمحيصها، أو استخدام أيّ مهارة من مهارات التَّفكير النَّاقد، كما أنَّ الظُّروف المدرسيَّة لا تسمح بتنمية الاتِّجاهات الإيجابيَّة لدى الأساتذة نحو تنمية التَّفكير النَّاقد ، كإيجاد برامج إرشاديَّة أو دورات تدريبيَّة محفِّزة على ذلك .

ـ توصيات:

أـ توصيات تتعَّلق بالمعلِّم:

ـ توصي الدِّراسة بضرورة إلمام المعلِّم بتفاصيل عمله، وخاصةً مادَّة تخصُّصه لرفْع كفاءته التَّدريسية وبالتَّالي الذَّاتية.

ـ تحسين الظُّروف المحيطة بالمعلِّم، وهذا يشمل؛ رفْع مستواه المادِّي ووضْع نظامٍ للحوافِز (المادِّية منها والأدبيَّة)، وتزويد المدارس بما يمكن من الإمكانيَّات المتاحة.

ـ ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلِّم ، كما ينبغي أن يكون هناك اتصالٌ مستمرٌّ من الهيئات المسئولة عن إعداد المعلِّمين، وهؤلاء المعلِّمين؛ لمعرفة مدى نجاحهم أو تكيِّفهم وتوافقهم في البيئة الجديدة، وحتى لا تكون المساحة بعيدة عن مستوى

طموحات الواقع الفعلي .

ـ عقد دورات تدريبية لمعلِّمي المرحلة المتوسِّطة؛ لتدريبهم على أساليب واستراتيجيَّات تنمية التَّفكير النَّاقد لدى التلاميذ.

ب ـ توصيات تتعلَّق بالإدارة المدرسيَّة ونظام التَّعليم :

ـ خلْق مناخٍ اجتماعيٍّ تربويٍّ داخل المدرسة يشجِّع على إثارة التَّفكير.

ـ توفير الزَّمن اللازم للحصَّة التدريسية حتى تناسب ما يحتاجه الَّتفكير من وقت .

ـ خَفْض كثافة الأقسام ؛ حيث لا تزيد عن ثلاثين تلميذًا في القسم الواحد ، حتى يتسنَّى للمعلِّم تطبيق استراتيجيات تنمية مهارات التفكير.

ـ تطوير نظام التَّقويم ؛بحيث لا يقتصر على مجرَّد الحِفظ والاستظهار، وإنَما تزوِّد الامتحانات بأسئلة تقيس قدرة التلاميذعلى النَّقد.

ج ـ توصيات تتعلَّق بمحتوى المنهج الدِّراسي:

ـ تعديل المناهج الدِّراسية وصياغتها صياغةً جديدة تساعد على تنمية التَّفكير.

ـ ضرورة مواءمة المناهج الدراسيَّة من حيث محتواها ومستواها، مع مستويات التَّلاميذ العقليَّة وميولهم و اهتماماتهم.

ـ تطوير المناهج لتلائم ظروف العصر مع عدم حشوها بالمعلومات الزائدة ، وترك الّتفاصيل في بعض المواضيع ليبحث عنها التلميذ بنفسه في المكتبة ليطوِّر مهارات التَّفكير لديه.

ـ خفْض الكم من المناهج الدِّراسية مع التَّركيز على الكيف، وتقديمه في أسلوبٍ سهلٍ مبسَّط يجذب التَّلاميذ.

ـ بحوث ودراسات مقترحة:

في ضوء نتائج الدِّراسة الحاليَّة و التَّوصيات السَّابقة ، تقترح الباحثة بعض الدراسات :

ـ بناء برامج لتنمية التَّفكير النَّاقد لتلاميذ التَّعليم المتوسِّط.

ـ دراسة العوامل المساهِمة في انحدار مهارات التَّفكير النَّاقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسِّطة.

ـ دراسة تحليليَّة لقدرات المعلِّمين النَّاقدة.

ـ دراسة اتِّجاهات المعلمين والإدارة المدرسيَّة نحو التَّفكير النَّاقد.

قائمة المصادر والمراجع:

- إدريس، عبد الفتاح عيسى (1998).**أثر الفاعيلة الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي** .مجلة التربية، (69)، 226-281،جامعة الأزهر، القاهرة،مصر.
- حميدة ، إمام مختار ، عرفة ، صلاح الدين ، القرش ، حسن حسن ، شحات ، محمد رمضان ، والقرشي ، أمير إبراهيم (2000). **تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام** .مصر ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الدردير،عبد المنعم أحمد (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي(ج1)**. مصر ، القاهرة: عالم الكتب للتوزيع و النشر.
- راشد ،على (1993). مبادئ تربوية . مصر،القاهرة : دار الفكر العربي .
- الربضي ، مريم السالم(2004). **أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معّلمي الدراسة الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها**. دكتوراه فلسفة في التربية، تخصص مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، الجامعة الأردنية ،عمان ،الأردن .
- الزيَّات، فتحي مصطفى (2001). **علم النَّفس المعرفي مداخل ونظريات(ج2).** مصر، القاهرة : دار النَّشر للجامعات.
- طعيمة ، رشيدي أحمد (2007). **اللغة والتَّفكير النَّاقد أسس نظرّية واستراتيجيات تدريسية**. الأردن ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الحميد ،إبراهيم شوقي(2007). **النضج المهني وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة وتقدير الذات دراسة مقارنة وفقا للجنس ومحل الإقامة**. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية ،3 (2)، 17-42، كلية الآداب ،جامعة القاهرة.
- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (2004). **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم**. الأردن ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- محمد، نسرين جلال إبراهيم (2011). **فاعلية استخدام لعب الدور في تدريس الفلسفة في تنمية التفكير الناقد ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس مواد فلسفية ، جامعة الفيوم ، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس.
- ملحم ،سامي محمد(1997). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. الأردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، واللجنة الوطنية للمناهج(2005). **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط : التربية المدنية، التاريخ ،الجغرافيا .**

المراجع باللغة الأجنبية:

- Bandura; Albert(1997).***Selfefficacy: the exercise of control***.Newyork: W.H.Freeman .
- Boisvert ; jaquer.***Pensée critique et Programmes d'études au collégial*** :
examen de la formation de la pensée critique en sciences de la nature .Design d'intérieur et soins infirmiers. CEGEP .Saint- Jean ;sur Richelieu. Parea. PDF.

Ibrahim ,Mohammed Masoud,(2021), Methods of Thinking and Its Relation To The Multiple Intelligences For The Talented Students In Makkah AlMukarramah, ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS) VOL: 1, NO 3,January,pp41-67..

>>

References:-

Idris, Abdel-Fattah Issa (1998). The effect of the self-efficacy of primary school teachers on the achievement of fifth-grade students from the first cycle of basic education. Journal of Education, (69), 226-281, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.

Hamida, Imam Mukhtar, Arafa, Salah Al-Din, Al-Qirsh, Hassan Hassan, Shahat, Muhammad Ramadan, and Al-Qurashi, Amir Ibrahim (2000). Teaching social studies in general education. Egypt, Cairo: Zahraa Al Sharq Library.

Al-Dardir, Abdel Moneim Ahmed (2004). Contemporary Studies in Cognitive Psychology (C1). Egypt, Cairo: World of Books for Distribution and Publishing.

Rashid, Ali (1993). educational principles. Egypt, Cairo: Arab Thought House.

Al-Rabadi, Maryam Al-Salem (2004). The effect of a training program based on critical thinking skills on the acquisition and practice of those skills for secondary school social studies teachers in Jordan.

Doctor of Philosophy in Education, specializing in curricula and methods of teaching social studies, University of Jordan, Amman, Jordan.
El-Zayat, Fathi Mustafa (2001). Cognitive psychology, introductions and theories (C2). Egypt, Cairo: Universities Publishing House.
Taima, Rashidi Ahmed (2007). Language and critical thinking: foundations of theory and teaching strategies. Jordan, Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.
Abdel Hamid, Ibrahim Shawky (2007). Occupational maturity and its relationship to perceived self-efficacy and self-esteem: a comparative study according to gender and place of residence. Annals of the Center for Psychological Research and Studies, 3 (2), 17-42, Faculty of Arts, Cairo University.
Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen Kazem (2004). Competencies of teaching social subjects between theory and practice in planning and evaluation. Jordan, Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
Muhammad, Nasreen Galal Ibrahim (2011). The effectiveness of using role playing in teaching philosophy in developing critical thinking and self-concept among secondary school students. Master's Thesis in Curricula and Teaching Philosophical Materials, Fayoum University, Faculty of Education, Department of Curriculum and Teaching Methods.
Melhem, Sami Muhammad (1997). Find in education and science curricula psychology. Jordan, Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing
Ministry of National Education, Directorate of Basic Education, and the National Curriculum Committee (2005). Curricula for the fourth year of intermediate education: civics, history, geography.
- Bandura; Albert(1997).Selfefficacy: the exercise of control.Newyork: W.H.Freeman .
- Boisvert ; jaquer.Pensée critique et Programmes d'études au collégial :
examen de la formation de la pensée critique en sciences de la nature .Design d'intérieur et soins infirmiers. CEGEP .Saint- Jean ;sur Richelieu. Parea. PDF.

Ibrahim ,Mohammed Masoud,(2021), Methods of Thinking and Its Relation To The Multiple Intelligences For The Talented Students In Makkah AlMukarramah, ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS) VOL: 1, NO 3,January,pp41-67..