مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر

د. غدنانه سعيد المقبل البنعلي

قسم العلوم التربوية - كلية التربية - جامعة قطر

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى طلبتهم، ومعرفة علاقة ذلك بجنس المعلم وخبرته، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مدى استخدامهم مهارات التفكير وبين مدى استخدامهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (٢٣) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة الدوحة التعليمية، طبق عليهم استبانة للتعرف على آرائهم في مدى استخدامهم مهارات التفكير (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) وبطاقة ملاحظة للتعرف على مدى استخدامهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة،

وتكونت الاستبانة من (٤٦) مظهراً سلوكياً تسهم في تنمية مهارات التفكير منها (٣٥) مظهراً للمستوى التمهيدي و(١١) مظهراً للتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم).

كما تكونت البطاقة من (٤٤) مظهراً سلوكياً، منها (٣٣) للمستوى التمهيدي و(١١) للمستوى المتقدم. وكشفت نتائج الدراسة تدني مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات التفكير في المستويين (التمهيدي) و(المتقدم) والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، فقد كان مستوى استخدامهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي الدراسات الاجتماعية في تقديرهم لأدائهم أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى استخدامهم مهارات التفكير تعزى للخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، ولم تظهر علاقة دالة إحصائياً (عند مستوى ٠ر٠٥)، بين آراء المعلمين في مستوى استخدامهم مهارات التفكير وبين مستوى استخدامهم تلك المهارات نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

الإطار النظري وخلفية الدراسة:

لقد أضحى لزاماً أن تتبنى المدارس هدفاً واحداً

مختلف الأبعاد والأعماق في مراحل التعليم، وهو تمكين التلاميذ من أساليب التفكير وعملياته وأنماطه، من خلال عملية التعليم، ووفقاً لمستويات نضج التلاميذ، ومتطلبات المعرفة المختارة، ووفقاً لخصائص المجتمعات التي يدور فيها التدريس والتربية، وفي ضوء العلاقات المتبادلة بين مجتمع التربية الواحد، وغيره من المجتمعات الإنسانية المعاصرة (حسني عبد الباري، ٢٠٠١: ص١٥).

ويحتم التفجر المعرفي الهائل على النظم التربوية تبني وسائل واستراتيجيات لتنمية قدرات التلاميذ الفكرية، وذلك لتزايد حجم المعرفة وضرورة التعامل معها بكيفية جديدة تتعدى المستويات الدنيا من القدرات العقلية كالحفظ، ومما زاد الأمر تفاقماً ما فرضته عوامل العولمة من انفتاح عالمي على ثقافات الأمم والشعوب الذي تمثل في القنوات الفضائية وشبكات المعلومات العالمية (الإنترنت) والغزو الثقافي الذي قضى على الحواجز الثقافية والسياسية والاقتصادية بين الشعوب. ولقد غمر الشباب والأطفال سيل جارف من المعلومات والثقافات الغريبة التي تنهال عليهم من كل حدب وصوب، وبات الإنسان في موقف يستدعي اتخاذ القرارات المناسبة، وإجراء الاختيارات بين البدائل المتعددة، والدفاع عن ثوابته الثقافية

(إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٢: ص١).

وتسهم المدرسة الابتدائية في صقل شخصية التلميذ، وفي تعديل سلوكه وتزويده بمجموعة من المهارات وأساليب التفكير الصحيح، لكي يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين، والمدرسة بحكم وظيفتها الاجتماعية والتربوية واشتقاق أهدافها من المجتمع والنظم التربوية، تعمل على إعداد التلميذ بحيث يتميز بخصائص أهمها اكتسابه لمهارات التفكير المنظم وعلى صحة الحكم على المواقف والقضايا التي يتعرض لها في حياته الدراسية، وفي حياته الخاصة، وتنمية قدرة التلميذ على الابتكار والتصرف والرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تواجهه (فهيم مصطفى، ٢٠٠١: ص١٤٣).

وهناك اتجاهان يلخصان الممارسات التربوية لتنمية التفكير عند الطلبة هما: الاتجاه الأول، ويفترض أن أفضل وسيلة لتنمية تفكير الطلبة إنما يتم من خلال تطوير برامج خاصة لتدريس مهارات التفكير بمعزل عن محتوى المواد الدراسية. والاتجاه الثاني، يركز على ضرورة تضمين مهارات التفكير في المناهج الدراسية العادية، ثم العمل على تنميتها من خلال التدريس (النهار، ١٩٩٦).

ويتميز تلميذ المرحلة الابتدائية برغبته المستمرة في التساؤل، وفي التعرف على الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله، لذا فإن المعلم يجب

أن يستثمر هذه الرغبة أو هذه الدوافع لدى التلميذ، فيعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة، من خلال أساليب الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق، وحل المشكلات، إلا أن المشكلات التي تثير تفكير الأطفال ترتبط ارتباطاً كبيرًا بالمحسوسات، لذا فإن من الأجدى ألا يتعرض الأطفال لدراسة النظريات والقوانين التي توضح بعض العلاقات المجردة، حيث إن الحواس هي الأبواب والنوافذ التي تنفذ منها الخبرة إلى الطفل (فهيم محمد، ٢٠٠١، ١٢١).

وحيث إن مناهج الدراسات الاجتماعية تتناول جانباً مهماً من الحياة ألا وهو الماضي والحاضر والمستقبل، لذا فإن تنمية التفكير في تلك الحياة بكل أبعادها هو أمر على درجة كبيرة من الأهمية إذا كان لنا أن نعد أبناءنا (الناشئين) لمستقبل أفضل من الحاضر الذي نعيشه، ومناهج الدراسات الاجتماعية يمكنها المشاركة في بناء الشخصية السوية، وتحقيق المواطنة الفعالة، والمشاركة الديمقراطية بما تحتويه تلك الدراسات من محتوى علمي يعمل على تنمية تفكير المتعلمين من خلال إثراء المواقف التعليمية وجعلها نابضة بالحياة، بحيث تثير اهتمامهم وتشجعهم على التفكير (أحمد اللقاني، ١٩٧٩، ص١١٨).

وقد قام كل من المجلس الوطني للدراسات

الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية وأكثر من عشرين مجموعة وطنية تربوية بمضافرة الجهود فيما بينهم بهدف دعم تدريس التفكير (عبد الرحمن الأحمد، ١٩٩٨، ١٨٦).

وجاءت أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في قطر منسجمة مع هذا الاتجاه، إذ إنها تسعى إلى إكساب الطلبة القدرة على التفكير السليم وربط الأسباب بالنتائج، وربط الحقائق بعضها ببعض، وجمع المعلومات وتصنيفها، وتحليلها، واستعمالها، كما أنها تسعى إلى إكسابهم مهارات التفكير ومحاولة تقديم تفسيرات للظواهر والأحداث (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩).

كما تنص أهداف السياسة التربوية لدولة قطر على تنمية قدرات المتعلمين على الإبداع والابتكار والتفكير المنهجي وتطبيقاته العملية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١).

وأكدت توصيات ندوة " دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار" التي نظمتها كلية التربية بجامعة قطر على المجتمع القطري (١٩٩٦)، بعبارات صريحة تدعو إلى تطوير قدرات التفكير المختلفة.(*)

(*) جامعة قطر، كلية التربية، ندوة "دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار"، في الفترة من ٢٥-٢٨ مارس ١٩٩٦م، المجلد الثاني، ص ص (٨٧٢-٨٧٧).

وما تشكل لدى الباحثة من انطباع حول المستوى المتواضع لاستخدام مهارات التفكير وتضمينها استراتيجيات تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، حيث تشرف الباحثة على طالبات كلية التربية بجامعة قطر في فترة التدريب الميداني داخل المدارس الابتدائية، مما أتاح لها فرص كثيرة لمشاهدة دروس في مادة الدراسات الاجتماعية، تؤكد الحاجة إلى الاهتمام بهذا الجانب من جوانب عملية التعلم.

وينظر إلى التفكير بمعناه العام على أنه البحث عن المعنى (Beyer, 1987) فهو يتألف من نشاطات موجهة لاكتشاف معنى، أو خلق معنى لشيء عديم المعنى، ويجمع علماء النفس المعرفيون على أن التفكير يتضمن أشياء متعددة، كما أنه يقود إلى نتاجات مختلفة، فالتفكير يتضمن عمليات ومهارات واستراتيجيات عقلية يستخدمها الفرد في تعامله أو أدائه على المهمات، كما أن النشاطات التفكيرية تختلف حسب طبيعة المهمة من ناحية، وقدرة الفرد على القيام بهذه العمليات والنشاطات من ناحية أخرى، فبعض المهمات مثلاً هي من نوع حلول المشكلات التي تتطلب تحديد المشكلة وبلورتها، ومن ثم اختيار الاستراتيجية أو الحل، وأخيراً تجريب تلك الاستراتيجية وتقويمها، أما بعض المهمات الأخرى فتتطلب قدرة تمييزية وتحديد

العلاقات وعمليات استقرائية وقياسية وهكذا.

فالتفكير ليس عملية بسيطة أو جهداً ذا بعد واحد، فهو عملية معقدة تتضمن عمليات عقلية وأشكالاً معرفية ومضامين نفسية (كالدافعية)، إن العمليات العقلية بعضها يمثل مستوى منخفضاً من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها يمثل مستوى أرقى وأكثر تعقيداً مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم (أحمد اللقاني، ١٩٧٩، ص٢٨).

ويصنف نيومان (Newman, 1991, P.325) مهارات التفكير في فئتين رئيسيتين هما: مهارات التفكير الدنيا، ومهارات التفكير العليا، وتعنى مهارات التفكير الدنيا التطبيق الروتيني والآلي للمعلومات، والاستخدام المحدود للعقل؛ فهي تتضمن تذكر المعلومات التي تعلمها سابقاً. أما مهارات التفكير العليا فتعني التحدي والاستخدام الواسع للعقل، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الروتيني للمعلومات التي تعلمها سابقاً، ويقع ضمن هذه الفئة مهارات التفكير التي يطلق عليها مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستدلالي والتأملي والتباعدي وغيرها.

وتتضمن الدورة العملياتية للتفكير ثلاث

حلقات هي الاستكشاف، الاختراع، التطبيق، وهذه الحلقات تعني ما يلي (صلاح الدين محمود، ٢٠٠٣):

- الاستكشاف: هو العملية التي يسبر التلميذ فيها ميدان خبرة جديدة عليه، فيجتمع لديه مخزون من الأفكار نتيجة حيويته ونشاطه ومشاهداته واستدلالاته التي تبنى عليها.
- الاختراع Invention : إذ يطلق التلميذ الأسماء والألفاظ والمفاهيم على الخبرات والمواقف والأحداث التي تمت في مرحلة الاكتشاف من قبل التلميذ.
- التطبيق: توسيع وتفصيل المفهوم الذي يتم ابتداعه وتوظيفه بصورة جديدة، مما يؤدي إلى توظيف مفاهيم جديدة. وتتضمن عملية التفكير مجموعة من العمليات المكونة لنسق تفكير الفرد، بعض هذه العمليات أساسية لا يمكن تخطيها في أي عملية معالجة ذهنية، وبعضها عمليات موازية، وهي العمليات التي يمكن أن يحل محلها عمليات أخرى بديلة يمكن أن توصل الفرد إلى هدفه.

وتعتبر مهارات التفكير مثل التحليل، التركيب، المقارنة، التجريد، التعميم، التصنيف، التنظيم عناصر مهمة لعملية التفكير. كما تتضمن مهارات التفكير مجموعة من المهارات العقلية تربطها علاقة التتابع والتسلسل مثل (الملاحظة، والاستدلال، التصنيف، التنبؤ، التواصل، التفسير، تحديد

العلاقات المكانية الزمانية، استخدام الأعداد).

ومن الواضح أن جميع الطلبة يمكنهم تعلم كيفية تطوير واستخدام مهارات التفكير، وبالطبع فإن بعض الطلبة سوف يطور هذه المهارات بصورة أسرع وبمستوى أعلى من غيره، إلا أن الطلبة جميعهم على افتراض كونهم أسوياء يمكنهم تعلم كيفية التفكير.

ويقرر بيير (Beyer, 1987) في(عبد الرحمن الأحمد، ١٩٩٨: ص١٨٦) بوضوح أن التفكير يجب أن يدُرس، فهو يقول إن التفكير ليس ناتجاً عرضياً من نواتج الخبرة أو ناتجاً فوريا لدراسة أية مادة بالذات، فمهارات التفكير لا يمكن تطويرها ما لم يبذل مجهود مباشر لتدريسها.

ولعل في ذلك أنباء سارة لمدرسي الدراسات الاجتماعية، ففي هذا المجال الذي يتمثل هدفاً كينونته في تطوير المواطنين، يتعين اعتبار تطوير التفكير هدفاً أساسياً، ومع ذلك فمعظم مدرسي المواد الاجتماعية حالهم في ذلك حال معظم المدرسين، منشغلون في "تغطية" الحقائق، وقد وجد الباحثون (Godlad, 1984, P.8) (Elliott & Wood war, 1985: PP. 22-24) (King, 1984, P.65) مراراً وتكراراً أن اختبارات الدراسات الاجتماعية تحتوي على الأسئلة المعتمدة على الاستظهار بنسبة تفوق (٩٠%).

على أن تدريس التفكير يهدف في المقام الأول

والأهم إلى مساعدة الأفراد في تعلم الكيفية التي يؤدون فيها مجموعة متنوعة من إجراءات التفكير مرتبة في ثلاثة مستويات وفقاً لمستويات تعقيدها (عبد الباري، ٢٠٠١)، وهي إجراءات مرتبطة ارتباطاً داخلياً على نحو يجعلها شاملة وفقاً للتصور الوظيفي للتفكير. وتلك الإجراءات هي في الحقيقة الإجراءات الذهنية، المستخدمة كثيراً لدى كل من يمارسون التفكير.

- المستوى الأول، هي استراتيجيات التفكير، ولها ثلاثة مستويات، وهي: حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير المفهومي.
- والمستوى الثاني التفكير الناقد.
- والمستوى الثالث المهارات الصغرى للتفكير، وهي مستوى مكوّن من نمطين اثنين، نمط لتشغيل المعلومات الرئيسة، والثاني هو إجراءات الاستدلال، أو التعقل Reasoning وتشتق إجراءات تشغيل المعلومات من تقسيم "بلوم" المشهور بدرجاته الست بدءاً من التذكر وحتى التقويم.

وقد أقام "بلوم" تقسيمه على افتراض رئيسي مفاده أن كل إجراء له مقدمات منطقية تلزمه هي الإجراءات السابقة عليه، وهذا مفاده أن التحليل - مثلاً - يتضمن استدعاء المعلومات وفهمها وتطبيقها.

أما التعقل " Reasoning " فهو عمل يدمج كل

الإجراءات السابقة مثل التفسير والتحليل والتركيب والتقويم، وفي التعقل الاستقرائي يستدل الفرد على معاني عريضة واسعة يشتقها عن طريق التنظيم، والمبادئ وما شابه.

إن المهارات الصغرى تمثل أحجار البناء ولبناته للإجراءات الموجودة في المستوى الأول وهو مستوى الاستراتيجيات، وليست مهارات التفكير الصغرى بمثل تعقد الاستراتيجيات، فكل مهارة منها تتكون فقط من عدد محدود من الخطوات والإجراءات والقواعد، فهي إذن بسيطة نسبياً ومباشرة في شكل خطي، وتستخدم كل واحدة من مهارات التفكير الصغرى في مجرى أي تفكير ذي غرض (نفعي) سواء أكان حل المشكلة، أم اتخاذ القرار أم تكوين المفهوم.

وتؤكد الدراسات التربوية على أن أنماط سلوك المعلم التي تعزز تفكير الطلبة داخل الصف يمكن تصنيفها في أربعة مجالات (Davis & Tinsley, 1969, P.P.21-26) : التساؤل، فالأسئلة ما هي إلا أدوات عقلية يستخدمها المعلمون لاستمرار أنماط سلوكية مرغوبة من التلاميذ. والتنظيم، أي الطريقة التي يضبط بها المعلم المصادر البيئية الصفية. والاستجابة، أي مدى استجابة المعلم لتساؤلات التلاميذ. والنمذجة أي إتقان المعلمين للمهارات المرتبطة بالقدرة على إثارة وتعزيز نزعات الاستقصاء وحب

الاكتشاف والنقاش من خلال التنويع في مستويات الأسئلة بحيث تشمل المستويات العقلية المختلفة وطرح الأسئلة الموضحة والسابرة التي تُوجد حالة الوعي لدى الطلبة.

ويمكن تحديد ثلاثة أبعاد لبيئة التعلم والتعليم التي تشكل أو تحدد قدرتنا على تنمية قدرات الطلبة الفكرية (تيسير النهار ١٩٩٦، ص٢٣) وهي، أولاً: البيئة الصفية التي تتسم بالانخراط المستمر من قبل المعلم والطلبة في النشاطات الفكرية، وكذلك المظاهر المادية كترتيب المقاعد الذي يسمح بتشكيل المجموعات والتفاعل، والمواد التعليمية المستخدمة والمهمات التعليمية الحافزة على التفكير وتأمين الوقت الكافي لها. وثانياً: المادة الدراسية إذ تشير الدراسات إلى أن تعلم وتنمية مهارات التفكير تتطلب أن يكون مضمون المواد الدراسية ذا معنى للطلبة وأن المواد التعليمية المستخدمة تكون مناسبة لمهمات تعلم مهارات التفكير المقصودة. وثالثا: عمليات واستراتيجيات التعليم، وتشير أدبيات البحث التربوي إلى أن استراتيجيات التدريس التي تستخدم عادة في تعزيز قدرات الطلبة العقلية تشمل استراتيجيات موجهة Directive تساعد على اكتساب الحقائق والأفكار، واستراتيجيات وسيطة Mediative تساعد على تطوير مهارات التعليل والاستقصاء

وفهم المفاهيم وحل المشكلات ، واستراتيجيات مولدة Generative وتساعد على تطوير الاستبصار لاكتشاف العلاقات أو إضفاء معان جديدة، واستراتيجيات تعاونية Collaborative وتساعد على أساليب ومتطلبات العمل التعاوني في مجموعات.

مشكلة الدراسة:

استهدفت الدراسة تحديد مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية مهارات التفكير لدى تلاميذهم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: " ما مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية مهارات التفكير لدى تلاميذهم؟"، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠٫٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية كما يقدرونها بأنفسهم في تنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) لدى تلاميذهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠٫٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية كما يقدرونها بأنفسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى تلاميذهم وبين المستوى

المقبول تربوياً (٨٠%)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية كما يقدرونها بأنفسهم في تنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم) معاً لدى تلاميذهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم) والمهارات مجتمعة لدى تلاميذهم تعزى لجنس المعلم وخبرته؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) لدى تلاميذهم، وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارات

التفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى تلاميذهم وبين المستوى المقبول تربويا (٨٠%)؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠٫٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم) معاً لدى تلاميذهم وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠٫٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم) مجتمعة لدى تلاميذهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة تعزى لجنس المعلم وخبرته ؟

٩- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية لمدى استخدامهم مهارات التفكير من وجهة نظرهم، وبين بطاقات الملاحظة من حيث:

أ - مجال المستوى التمهيدي.

ب - مجال المستوى المتقدم.

جـ- المجالين معا.

التعريفات الإجرائية:

مهارات التفكير:

هي إجراءات خاصة ونوعية، نؤديها أداءً حرفياً لنتناول بها البيانات والمعلومات تناولاً مقصوداً مباشراً، لنحقق أهداف تفكيرنا، أو لتقييم الأمور والمجالات التي تعرض لنا، أو نخوضها، أو لنحل مشكلة ما، أو لنتخذ قراراً ما (عبدالباري، ٢٠٠١: ص٦٧).

وتقصد بها الباحثة إجرائياً:

أ - مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي):

وتعنى حسب بيير (beyer,1987) مهارات التفكير ذات الطبيعة التمهيدية المرتبطة بالطالب وهي:

- قدرة الطالب على ملاحظة المواقف بموضوعية.
- قدرة الطالب على تلخيص المادة المقروءة أو المسموعة بصورة واضحة وموجزة.
- قدرة الطالب على تصنيف الأشياء في فئات منطقية.
- قدرة الطالب على مقارنة شيئين أو تجربتين وتحديد جوانب التشابه والاختلاف بينهما.
- قدرة الطالب على تخيل أنه شخص آخر، أو أنه في موقف آخر.
- قدرة الطالب على تفسير المعطيات وتلخيصها في رسوم بيانية واستخدام الرسوم البيانية لتمثيل المعطيات.

ب - مهارات التفكير الإبداعي (المستوى المتقدم):

إنتاج جديد هادف وموجه نحو هدف معين، وهو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة تحدث تغييراً في الواقع لدى التلميذ، حيث يتجاوز الحفظ والاستظهار إلى التفكير والبحث والتحليل والاستنتاج ثم الابتكار أو الإبداع (مصطفى، ٢٠٠١: ص٢٠٠).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الأساسية التالية:

١- الاهتمام المتزايد بموضوع مهارات التفكير في أهداف تدريس المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج الدراسات الاجتماعية بشكل خاص.

٢- ما تتوقعه الباحثة من نتائج تسفر عنها هذه الدراسة تكون بمثابة مؤشرات على واقع تدريس مهارات التفكير في مناهج الدراسات الاجتماعية بمدارس المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

٣- تقدم الدراسة الحالية أداة لاستطلاع رأي المعلمين حول مهارات التفكير وبطاقة ملاحظة لرصد المظاهر السلوكية لدى المعلمين لتدريس مهارات التفكير، والتي يمكن أن تستفيد منها الجهات المعنية بالإشراف الفني والمهني لتقييم أداء المعلمين في ما يتعلق باستخدامهم لمهارات التفكير في أنشطة التعليم والتعلم.

٤- ما تتوقعه الباحثة من أن تثير نتائج هذه

الدراسة وتوصياتها لبعض القضايا البحثية التي يمكن تناولها في دراسات أخرى مستقبلية تتمركز حول مهارات التفكير وعلاقته بأسلوب تخطيط وتنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية (الأهداف - المحتوى - استراتيجيات وأساليب التدريس - أنشطة التعليم والتعلم - التقويم).

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة الدوحة التعليمية للبنين والبنات للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م.
- اقتصرت الدراسة على مجموعة المظاهر السلوكية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي)، ومهارات التفكير الإبداعي (المستوى المتقدم).
- يتحدد مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير من خلال استجابات المعلمين على الاستبانة، ومن خلال الملاحظة المباشرة لكل معلم بواقع (٣) حصص دراسية من قبل الباحثة ومشرف تربوي.
- أدوات الدراسة من إعداد الباحثة (الاستبانة وبطاقة الملاحظة)، لذا فإن تعميم نتائج الدراسة يتوقف على صدق الأدوات وثباتها.

الدراسات السابقة:

نالت مهارات التفكير اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في مجال الدراسات الاجتماعية، حيث تم إجراء العديد من الدراسات حولها، إلا أن الدراسات التي تناولت دور معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية تلك المهارات داخل حجرة الدراسة كانت قليلة على المستويين المحلي والإقليمي.

ومن أحدث الدراسات العربية التي تناولت هذا الجانب الدراسة التي قام بها صلاح الدين محمود (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الصور والرسوم التوضيحية في مادة الدراسات الاجتماعية ونمو عمليات التفكير لدى التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتأثير استخدام الصور والرسوم التوضيحية على ميول التلاميذ نحو المادة الدراسية. واختار الباحث عينة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي بلغت (١٢٠) تلميذاً (ذكورًا)، كما استخدم اختباراً تحصيلياً لقياس عمليات التفكير من خلال وحدتي الظاهرات الطبيعية والموارد الاقتصادية اشتمل على (٢١) سؤالاً. كما تم إعداد اختبار آخر من خلال وحدة "شخصيات التاريخ الإسلامي"، وقد اشتمل (١٨) سؤالاً لتلاميذ الصف الخامس، ومقياساً لتعرف الميول نحو المادة الدراسية (إعداد فؤاد أبو حطب)، ودلت نتائج

هذه الدراسة على أن استخدام الصور والرسوم التوضيحية يساعد على تنمية عمليات التفكير في مستوياتها المختلفة (الملاحظة - الوصف - التفسير - التنبؤ - العلاقات المكانية الزمانية .. الخ). وأن استخدام الصور والرسوم التوضيحية ساهم في تنمية ميول التلاميذ في مادة الدراسات الاجتماعية، وأن التدريس باستخدام الصور والرسوم التوضيحية قد أتى بنتائج إيجابية ودالة من حيث تحقيق الأهداف وفق عمليات التفكير المحددة.

وفي دراسة أخرى أجراها ردمان (٢٠٠١) هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية - صنعاء، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين قبل الخدمة في تخصصي رياضيات وعلوم اجتماعية في أساليب التفكير. تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (٢٢٢) طالب وطالبة من قسم الرياضيات والعلوم الاجتماعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ٤٧٥ طالبًا وطالبة، وقد تم استخدام مقياس Harrison & Brasmon لأساليب التفكير. ولقد كشفت نتائج الدراسة أن ٦ر١٢% من أفراد العينة فضلوا أسلوب التفكير التركيبي، و٧ر١٦% فضلوا أسلوب التفكير العلمي، بينما فضل ٥ر١٣% التفكير الدافعي و٧ر٢٥% فضلوا التفكير التحليلي و٧ر٢٥%

فضلوا التفكير المثالي، ولا يوجد أي أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. كما أظهرت النتائج أن نمط التفكير المسيطر من بين أنماط التفكير (تفكير أحادي البعد، تفكير ثنائي البعد، تفكير ثلاثي البعد، تفكير مسطح، وغير مصنف) هو التفكير أحادي البعد يليه التفكير الثنائي والمسطح، وهذا يعني أن أغلب أفراد العينة يستعينون بأسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة في جميع المواقف التي يمرون بها سواء بمناسبة أو بغير مناسبة.

وفي دراسة قام بها على خريشة (٢٠٠١) هدفت تعرف مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم ومعرفة أثر 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، واستخدمت هذه الدراسة استبانة وبطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى مساهمة أفراد العينة والتي تكونت من (٣٣) معلماً ومعلمة، في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتكونت هاتين الأداتين من (٥٥) مظهراً سلوكيا تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، ودلت النتائج على تدني مستوى

مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والمهارات مجتمعة؛ فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله.

وقد أجرى شايدو وساي Chiodo & Sai (1997) دراسة للتعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم لمهارات التفكير الناقد ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات، ضمت عينة الدراسة (١٢) معلماً من 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. وقد أشارت النتائج إلى تدني معرفتهم بمهارات التفكير الناقد، وأن استخدامهم للطرق التي تنمي التفكير الناقد كان قليلاً.

وفي دراسة أخرى أجراها إبراهيم الفار

وآخرون(*) (١٩٩٦) هدفت تحديد أثر مجموعة من المناشط الصفية واللا صفية في عدد من مجالات المعرفة الأساسية والمعدة على غرار مشروع جامعة بردو في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة قطر وعلاقة ذلك بجنس التلاميذ. وطبقت هذه الدراسة على عينة تكونت من (٣٣٠) تلميذاً وتلميذة، حيث تم تدريبهم على ممارسة ستة مناشط على غرار ما جاء بمشروع جامعة بردو، على مدى تسعة أسابيع، وأوضحت نتائج هذه الدراسة وجود أثر إيجابي لتلك المناشط على قدرات التفكير الابتكاري، وأن هذا الأثر كان أكثر وضوحاً في مجموعة الإناث منه في مجموعة الذكور، والذي أعزاه الباحثون إلى شغف البنات أكثر من البنين في التفاعل مع مناشط البرنامج.

وبهدف اكتشاف العلاقة بين طرائق التدريس المستخدمة في تدريس المواد الاجتماعية لتلاميذ الصفوف الخامس والسادس، وعن مدى التطور المتحصل في التفكير الناقد لدى تلك الصفوف. أجرى لمبكن Lumpkin (1992) بدراسة تم فيها تقسيم التلاميذ إلى

(*) فريق عمل برئاسة إبراهيم الفار وعضوية كل من: حمد النيل الفاضل، غدنانة البنعلي، عبد الله الحمادي، سمير عبد الباسط إبراهيم، محمد جمال الدين عبد الحميد، نصره رضا باقر، محمود عبد الحليم، بدرية الملا، فاطمة المطاوعة، مباركة الأكرف.

مجموعتين إحداهما ضابطة للأخرى، حيث بلغت عينة المجموعة التجريبية (٣٦) تلميذاً جرى تعليمهم مع محتوى المنهاج مهارات التفكير الناقد. أما المجموعة الأخرى فقد بلغت (٤٤) تلميذاً جرى تعليمهم محتوى منهاج المواد الاجتماعية بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين جرى تعليمهم مهارات التفكير الناقد قد أظهروا تقدماً أفضل من أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة.

ولفحص تأثير برنامج خاص بالنسق العالي من مهارات التفكير (وهو برنامج حاسوبي يستخدم لتدريس مهارات التفكير ومطبق حالياً في أكثر من ٨٠٠ مدرسة في ولاية أريزونا الأمريكية) مقابل البرنامج التقليدي لتعليم التفكير على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي فضلاً عن تعرف الفروق بين الجنسين. قام إيسنمان Eisenman (1995) بإجراء دراسة بلغت عينتها (١١٣) تلميذاً في البرنامج المستحدث و(٧٢) في البرنامج التقليدي، وقد تلقى التلاميذ في المجموعة المستحدثة دروساً لمدة ٤٥ دقيقة يومياً بتوظيف البرنامج المنهجي الحاسوبي وتطبيقاته، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج المستحدث كان مؤثراً في رفع ثقة التلاميذ واعتدادهم بأنفسهم، وأن هناك نسقاً عالياً من

مهارات التفكير تم اكتسابه لدى تلاميذ الصف الخامس، وأن هناك تطوراً أكبر لدى الإناث مقارنة مع الذكور.

وفي دراسة قام بها عطية حسين هجرس(١٩٩٣)، هدفت قياس قدرة جوانب محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام على توفير الفرص اللازمة لتحقيق أحد أهم الأهداف المعلنة لتدريس الدراسات الاجتماعية وهو تنمية التفكير، واتبعت المنهج المسحي التحليلي لكل كتب الدراسات الاجتماعية لصفوف المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) بسلطنة عُمان، وأظهرت نتائج التحليل ضعف تمثيل المحتوى لمهارات التفكير الناقد، وخلو المحتوى من المفاهيم والتعميمات إلا بنسبة ضئيلة جداً.

ولتطوير مستويات أداء المعلمين والتلاميذ في مهارات التفكير الإبداعي من خلال الدراسات الاجتماعية قام أحمد العبد أبو السعيد (١٩٩٤) بإجراء دراسة استخدم فيها حقيبة تعليمية وبطاقة ملاحظة، واختبار القدرة على التفكير الإبداعي، توصلت إلى حدوث تحسن في أداء المعلمين في مهارات الإبداع نتيجة دراستهم للحقيبة التعليمية، وإلى تحسن في مستويات أداء التلاميذ لمهارات الإبداع نتيجة تحسن مستويات أداء معلميهم على نفس المهارات، كما وجدت فروقًا ذات

دلالة إحصائية في كل من الطلاقة وحب الاستطلاع بين تلاميذ معلمي الأداء المرتفع وتلاميذ معلمي الأداء المنخفض لصالح المجموعة الأولى.

وفي دراسة أخرى لمحمد أمين عطوة (١٩٩٥) هدفت الكشف عن العلاقة بين كل من قدرات التفكير الإبداعي وبين مهارات الخريطة في مادة الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين. استخدمت مقياس تورانس للتفكير الابتكاري الصورة (أ) إعداد فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان، واختبار المهارات الجغرافية إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين درجات البنين والبنات في كل من قدرات التفكير الابتكاري، وبين درجات اختبار المهارات الجغرافية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات في اختبار التفكير الابتكاري.

وفي دراسة تناولت مستوى أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التفكير الإبداعي وعلاقة ذلك بالجنس والتحصيل الدراسي قامت بها غدنانه البنعلي وأحمد العبد أبو السعيد (١٩٩٦) استخدم فيها لذلك اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية، واتبعت المواصفات العلمية عند تطبيق الاختبار من ثبات وصدق. وطبق هذا الاختبار على

عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من مدارس مدينة الدوحة وضواحيها بلغت (١٠٠) تلميذ وتلميذة، وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التفكير الإبداعي تعزى إلى الجنس، وكذلك بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي، فقد تساوى ذوو التحصيل المرتفع وذوو التحصيل المنخفض من أفراد العينة في الأداء على اختبار القدرة على التفكير الإبداعي. وقد أوصت الدراسة على استمرار الدراسات حول الإبداع وطرق تنميته لدى التلاميذ في مجال الدراسات الاجتماعية، وكذلك تدريب معلمي وموجهي الدراسات الاجتماعية على أساليب وطرق تنمية الإبداع وتقويمه من خلال عقد دورات تدريبية لهم.

وقد قام إبراهيم المساد (١٩٩٧) بدراسة هدفت تقصي مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لتلك المهارات من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية و(٢٠٠) مدير ومديرة وزع عليهم استبانة تضمنت (٣٥) فقرة تتعلق بمهارات التفكير الناقد، وقد دلت النتائج على أن مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت ضمن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، وأن آراءهم في

مستوى ممارستهم لتلك المهارات كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً. بينما كانت آراء المديرين في مستوى ممارسة المعلمين ضمن المستوى المقبول تربوياً، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن بعضها تناول مهارات التفكير العامة مثل دراسات: Eisenman. (1995) و هجرس (١٩٩٣)، في حين تناولت دراسات أخرى مهارات التفكير الناقد، مثل دراسات: Lumpkin, C. (1992) و Chiodo & Sai (1997) والمساد (١٩٩٧)، بينما ركزت دراسات أخرى على التفكير الإبداعي أو الابتكاري، مثل دراسات: الفار وآخرين (١٩٩٦) وأبو السعيد (١٩٩٤) وعطوة (١٩٩٥)، والبنعلي وأبو السعيد (١٩٩٦)، وبينما قامت دراسة واحدة بالجمع بين مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي أجراها خريشة (٢٠٠١).

كما أن بعضها استخدم استبانة لجمع البيانات "المساد (١٩٩٧)"، بينما استخدمت دراسات أخرى بطاقة الملاحظة إلى جانب الاستبانة "علي خريشة (٢٠٠١)"، في حين استخدمت بعض الدراسات المقابلة إلى جانب بطاقة الملاحظة Chiodo & Sai (1997)، وقد اعتمدت إحدى الدراسات على أسلوب التحليل، واتبعت المنهج المسحي التحليلي "هجرس(١٩٩٣)"، في حين

اعتمدت بعض الدراسات على المنهج التجريبي مستخدمة اختبارات القدرة الابتكارية (الفار وآخرون) (١٩٩٦)، Eisenman.J.G.Jr (1995)، أبو السعيد (١٩٩٤)، عطوة (١٩٩٥)، غدنانه البنعلي وأبو السعيد (١٩٩٦).

وشملت بعض الدراسات عينة من التلاميذ إلى جانب معلمي الدراسات الاجتماعية، في حين اشتملت إحدى الدراسات على مديري مدارس التطبيق إلى جانب المعلمين للمقارنة بين نتائج الفئتين.

هذا، وقد ركزت معظم الدراسات على متغيرات الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي إلى جانب التحصيل الدراسي للتلاميذ، في أحدى الدراسات، تراوحت عينة البحث بين (١٢) فردا Chiod & Sai (1997)، و(٣٣٠) فرداً الفار وآخرون (١٩٩٦). وقد تم تطبيق الدراسات السابقة على مستوى مراحل التعليم العام جميعها، ولكن يلاحظ التركيز على مرحلة التعليم الابتدائي بشكل خاص.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي جمعت بين الاستبانة وبطاقة الملاحظة لجمع بيانات الدراسة، ولكن تختلف في تحديدها لمهارات التفكير العامة بالمستوى التمهيدي، ومهارات التفكير العليا بمهارات التفكير الإبداعي. كما أنها تتفق مع بعض الدراسات في تركيزها على مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك لأهمية التعليم

المبكر لمهارات التفكير وتنميتها، ويلاحظ أن الدراسات العربية في هذا المجال قليلة نسبياً، وكذلك على المستوى المحلي حيث إنها تعتبر نادرة.

وفي ضوء ما تقدم شعرت الباحثة بأن هناك حاجة أكيدة بل ملحة لإجراء هذه الدراسة التي تعتبر - في حدود علم الباحثة - الدراسة الأولى في قطر، التي اهتمت باستخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير وتعرف سلوكهم المعلن والملاحظ في هذا المجال.

الطريقة والإجراءات

أ – منهجية البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة التي تهتم بالتعرف على مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تقديرات المعلمين لأدائهم بأنفسهم، ومن خلال ملاحظاتهم داخل حجرة الدراسة عن طريق تحليل البيانات التي جمعت بتطبيق أدوات البحث على أفراد العينة.

ب - مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس) في منطقة الدوحة التعليمية والبالغ عددهم (٨٤) فرداً منهم (٣٠) من

الذكور، و(٥٤) من الإناث، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) معلماً ومعلمة من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية منهم (١٠) من المعلمين و(١٣) من المعلمات، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة

الخبرة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
- ٥ سنوات فأقل.	٧	٦	١٣
- أكثر من ٥ سنوات.	٣	٧	١٠
الإجمالي			٢٣

جـ – أدوات الدراسة

قامت الباحثة ببناء وتصميم أدوات الدراسة بهدف جمع البيانات الضرورية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي وصف لهاتين الأداتين.

١- استنبانة الدراسة: وتهدف إلى تعرّف أداء معلمي مادة الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس) من حيث مدى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم)، لدى تلاميذهم، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء هذه الاستبانة:

- مراجعة الأدب التربوي من كتب ومراجع وبحوث

ومقالات ذات العلاقة بمستويات التفكير (المستوى التمهيدي) وبمهارات التفكير العليا، وتبين أن من مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) وهي مهارات المقارنة والتلخيص والتصنيف والملاحظة والتقويم، ومن مهارات التفكير العليا (المستوى المتقدم) مهارات التفكير الإبداعي (حسن عبد الباري، ٢٠٠١) (عبدالرحمن الأحمد، ١٩٩٨) (حسن زيتون، كمال زيتون، ١٩٨٥) (Beyer, 1997).

- مراجعة الأدب التربوي من كتب ومراجع وبحوث ودراسات ومقالات ذات صلة بمهارات التفكير العامة، ومهارات التفكير الإبداعي بشكل عام، وبالممارسات التي يجب على المعلم القيام بها داخل حجرة الدراسة لتنمية تلك المهارات بشكل خاص (مصطفى، ٢٠٠١) (سويد، ١٩٩٧) (ويلبرج، هربرت، ١٩٩٥) (عادل ياسين، كمال أمين، ١٩٩١) (فتحي جروان، ١٩٩٩) (Costa, A.L., 1991).
- توصلت الباحثة من خلال المراجعة السابقة إلى مجموعة من المظاهر السلوكية التي على المعلم القيام بها داخل حجرة الدراسة لتنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) وبلغ عددها (٣٥) مظهراً سلوكياً، ومجموعة أخرى تتعلق بتنمية مهارات التفكير الإبداعي بلغ عددها (١١) مظهراً سلوكياً.

- تمت صياغة المظاهر السلوكية على شكل فقرات ضمنت في استبانة موجهة لمعلمي مادة الدراسات الاجتماعية للتعرف على آرائهم حول مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) ومهارات التفكير الإبداعي (المستوى المتقدم)، وقسمت الاستبانة إلى قسمين هما: القسم الأول ويتعلق بمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي)، وعدد فقراته (٣٥) فقرة. والقسم الثاني ويتعلق بالتفكير الإبداعي وعدد فقراته (١١) فقرة، وقد طلب من كل معلم من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس) اختيار واحدة من الاستجابات الآتية: كبيرة جداً وتعطى (٥) درجات، كبيرة وتعطى (٤) درجات، متوسطة وتعطى (٣) درجات، قليلة وتعطى (٢) درجتان، وقليلة جداً وتعطى درجة واحدة.
- للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين (*) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة قطر بلغ عدد أفرادها (٤)، كما

(*) المحكمون: أ.د. علي عبد المنعم أستاذ تكنولوجيا التعليم، أ.د. عرفه أحمد حسن نعيم أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم، د. سير مراد أستاذ مساعد في المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية، د. محمد فاروق أستاذ مساعد في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية.

تم عرضها على مجموعة من مشرفات التربية العملية بالكلية بلغ عددهن (٦) مشرفات، وقد طلب من كل محكم إبداء رأيه في مدى ملاءمة الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها لقياس مساهمة المعلمين في تنمية التفكير، وقامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين، وهي تلك الفقرات التي اتفق المحكمون على وجوب تعديلها، وتركزت تلك التعديلات على الصياغة اللغوية، ونقل بعض الفقرات من مجال لآخر، وتم حذف (٤) فقرات اتفق معظم المحكمين على وجوب حذفها، منها (٣) فقرات تتعلق بمهارات التفكير العامة، وفقرة واحدة تتعلق بمهارات التفكير الإبداعي، وبذلك أصبح مجموع فقرات الاستبانة (٤٦) فقرة منها (٣٥) فقرة في مجال مهارات التفكير العامة، و(١١) فقرة في مجال التفكير الإبداعي.

- وللتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس) بلغ مجموع أفرادها (٨) معلمين، وأعيد تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بعد شهر من التطبيق الأول، وحسب ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) حيث بلغ

الثبات لمجال مهارات التفكير العامة (٨٦ر٠)، ولمجال مهارات التفكير الإبداعي (٨٣ر٠)، وللاستبانة جميعها (٨٥ر٠)، واعتبر هذا كافياً لأغراض الدراسة، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

٢- بطاقة الملاحظة، وتهدف إلى تعرف مستوى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية (للصفين الخامس والسادس) في تنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) ومهارات التفكير الإبداعي (المستوى المتقدم)، لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الصف، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد بطاقة الملاحظة:

- إعادة صياغة المظاهر السلوكية الواردة في الاستبانة صياغة إجرائية قابلة للملاحظة تبدأ بفعل سلوكي في زمن (الحاضر).
- وضع تعليمات لكل بطاقة تتضمن معلومات عن المعلم المراد ملاحظته، وإرشادات للملاحظة حول كيفية تسجيل الملاحظة، وتم تحديد مستويات التقدير الكمية لكل مظهر من المظاهر الواردة في بطاقة الملاحظة كالآتي:

• قام بالممارسة بدرجة كبيرة جداً وتعطى (٥) درجات.

• قام بالممارسة بدرجة كبيرة وتعطى (٤) درجات.

• قام بالممارسة بدرجة متوسطة وتعطى (٣) درجات.

• قام بالممارسة بدرجة قليلة وتعطى (٢) درجة.

• قام بالممارسة بدرجة قليلة جداً وتعطى (١) درجة واحدة.

- للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة عرضتها الباحثة على المحكمين الذين عرضت عليهم استبانة الدراسة والبالغ عددهم (١٠) محكمين، حيث طلب من كل محكم إبداء رأيه في سلامة الصياغة اللغوية، ومدى قابلية كل مظهر سلوكي للملاحظة، وقامت الباحثة بالأخذ بآراء المحكمين وتعديل بعض العبارات من حيث تقديم أو تأخير بعض الكلمات فيها.

- التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة خلال تطبيقها على (٥) معلمين من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس) من خارج عينة الدراسة، حيث تمت ملاحظتهم من قبل الباحثة، ومن قبل إحدى الزميلات من مشرفات التربية العملية لمادة

الدراسات الاجتماعية بكلية التربية - جامعة قطر، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر Cooper (محمد المفتي، ١٩٩١، ص ٦٢) وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وكانت النتيجة ٧٥%، واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة، وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة، وتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة نفسها، وشارك الباحثة في الملاحظة مشرف تربوي ذو خبرة في الإشراف التربوي في مجال مناهج الدراسات الاجتماعية، وكذلك على فئة البنين (الذكور)، ومشرفة تربوية ذات خبرة في الإشراف التربوي في مجال مناهج الدراسات الاجتماعية، وذلك على فئة البنات (إناث)، وتمت ملاحظة كل معلم (٣) حصص في فترات متباعدة حسب برنامج أعد لذلك، وكانت مدة الحصة (٤٥) دقيقة، وبلغ مجموع الحصص التي تمت ملاحظتها (٦٩) حصة، في الفترة بين نهاية فبراير

وبداية مايو (٢٠٠٣)، وقامت الباحثة بمراجعة ملاحظات كل منهما، وتم بعد ذلك تفريغها واعتمادها للتحليل.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة هي:

- الجنس (ذكور - إناث) ، - الخبرة (٥ سنوات فأقل - أكثر من ٥ سنوات).

المتغيرات التابعة هي:

- مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير (المستوى التمهيدي) و(المستوى المتقدم) كما يقدرها المعلمون أنفسهم.
- مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير (المستوى التمهيدي) و(المستوى المتقدم) من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدمت اختبار(ت)، واختبار مان ويتني Mann-Whitney ، ومعامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation .

نتائج الدراسة

أولاً : النتائج المتعلقة بآراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى استخدامهم مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى تلاميذهم.

١- النتائج المتعلقة بالإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى:

للإجابة عن هذه الأسئلة قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

نتائج اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسط تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم لمهارات التفكير (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) والمهارات مجتمعة لدى تلاميذهم مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً (٨٠%)

المجال	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول مهارات التفكير (المستوى التمهيدي)	معلمو الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية	٢٣	٩٦ر١٢٩	٢٥ر٤٨	٥ر٣١	-٣ر٦٩٧	دال عند ٠ر٠٠١
	المستوى المقبول تربوياً ٨٠% =٦٠ر١٤٩						
المجال الثاني مهارات التفكير الإبداعي (المستوى المتقدم)	معلمو الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية	٢٣	٢٢ر٤٠	٧ر٨٦	١ر٦٤	-٢ر٥٥٣	غ.دال ٠ر٠٦٨
	المستوى المقبول تربوياً ٨٠% = ٤٠ر٤٤						
المجالان معاً	معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية	٢٣	١٧ر١٧٠	٣٢ر٥٦	٦ر٧٩	-٣ر٣٩١	دال عند ٠ر٠٠٣

	المستوى المقبول تربوياً ٨٠% = ٢٠ر١٩٣						

(*) مستوى الدلالة = ٠ر٠٥ .

يلاحظ من الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠ر٠٥) بين متوسط تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم كل من مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم)، والمهارات مجتمعة وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%) ولصالح المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، أي أن تقديرات المعلمين لمدى استخدامهم مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) كان دون المستوى المقبول تربوياً.

٢- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠ر٠٥ بين متوسط تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم لمهارات التفكير (المستوى التمهيدي) و(المستوى المتقدم) والمهارات مجتمعة لدى تلاميذهم تعزى لجنس المعلم وخبرته؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار مان - ويتني Mann-Whitney Test وتحليل التباين الثنائي (٢ x ٢) والجدولان (٣) و(٤) يبينان هذه النتائج.

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار مان - ويتني Mann-Whitney Test لقياس الفرق بين متوسط تقديرات معلمي المواد الاجتماعية لمدى استخدامهم لمهارات التفكير (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى تلاميذهم حسب متغيرات الجنس والخبرة

المتغير	المجال	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان-ويتني	مستوى الدلالة
	مهارات	ذكور	١٠			٧ر١٥	٧١ر٥٠		٠ر٠٠٣
	التفكير للمستوى التمهيدي	إناث	١٣	٩٦ر ١٢٩	٢٥ر٤٨	١٥ر٧٣	٥٠ر ٢٠٤	١٦ر٥٠	دال دال
	التفكير	ذكور	١٠			٩ر٢٥	٩٢ر٥٠		٠ر٠٨٦
الجنس	الإبداعي للمستوى المتقدم	إناث	١٣	٢٢ر٤٠	٧ر٨٦	١٤ر١٢	٥٠ر ١٨٣	٣٧ر٥٠٠	غير دال
		ذكور	١٠			٧ر٢٠	٧٢ر٠٠		٠ر٠٠٣
	المجالين معا	إناث	١٣	١٧ر ١٧٠	٣٢ر٥٦	١٥ر٦٩	٠٠ر ٢٠٤	١٧ر٠٠	دال
	مهارات التفكير	٥ سنوات فأقل	١٠	٩٦ر	٢٥ر٤٨	١١ر٦٩	٠٠ر ١٥٢	٦١ر٠٠	٠ر٨٠٤ غير
	للمستوى التمهيدي	أكثر من ٥سنوات	١٣	١٢٩		١٢ر٤٠	٠٠ر ١٢٤		دال
الخبرة	التفكير الإبداعي	٥ سنوات فأقل	١٠			١٠ر٦٥	٥٠ر ١٣٨		٠ر٢٧٥ غير
	للمستوى المتقدم	أكثر من ٥سنوات	١٣	٢٢ر٤٠	٧ر٨٦	١٣ر٧٥	٥٠ر ١٣٧	٣٧ر٥٠٠	دال
		٥ سنوات فأقل	١٠	١٧ر		١١ر٠٨	٠٠ر ١٤٤		٠ر٤٥٧ غير
	المجالين معا	أكثر من ٥سنوات	١٣	١٧٠	٣٢ر٥٦	١٣ر٢٠	٠٠ر ١٣٢	٥٣ر٠٠	دال

(*) مستوى الدالة = ٠ر٠٥

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠ر٠٥) بين تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية مدى استخدامهم لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والمهارات مجتمعة تعزى إلى الجنس، وذلك لصالح الإناث، بينما لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠ر٠٥) ، بينما تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم مهارات التفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) تعزى إلى الجنس. كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠ر٠٥) بين تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم كل من مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) والمهارات مجتمعة تعزى للخبرة في التدريس، أي أنه لا أثر لمتغير الخبرة في تقديرات المعلمين لمدى استخدامهم لمهارات التفكير، وهذا يعني تساوى كل الفئات في تقديراتهم لمدى استخدامهم تلك المهارات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بمدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى تلاميذهم خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

١- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والسادس والسابع:

للإجابة عن هذه الأسئلة قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، وكانت النتائج كما في الجدول (٤).

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسط تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم لمهارات التفكير (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) مجتمعة لدى تلاميذهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)

المجال	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول مهارات التفكير (المستوى التمهيدي)	معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية	٢٣	٢٣٥ر٦٩٦	٦٦ر١٣٧	١٣ر٧٩١	-٤ر١٣٦	٠ر٠٠
	= ٢٩٢ر٦٠						
المجال الثاني مهارات التفكير الإبداعي (المستوى المتقدم)	معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية	٢٣	٨٠ر٦٩٦	٢٤ر١٥٨	٥ر٠٣٧	-٥ر٢٦٢	٠ر٠٠
	المستوى المقبول تربوياً ٨٠% = ١٠٧ر٢٠٠						
المجالان معاً	معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية	٢٣	٣٩١ر٣١٦	٨٦ر٣٧٤	٠ر٠١٠	-٤ر٣٩٨	٠ر٠٠
	المستوى المقبول تربوياً ٨٠% = ٣٩٥ر٦٠				١٨		

(*) مستوى الدلالة = ٠ر٠٥ .

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة

إحصائي (عند مستوى ٠ر٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية كلاً من مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) كلاً على حدة والمهارات مجتمعة لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%) ولصالح المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، أي أن مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية الملاحظ لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم)، والمهارات مجتمعة كان دون المستوى المقبول تربوياً.

٢- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى = ٠ر٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم) مجتمعه لدى تلاميذهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة تعزى لجنس المعلم وخبرته؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني Mann Whitney ، والجدول (٥) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار مان - ويتني Mann-Whitney Test لقياس الفرق بين متوسط

تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم مهارات التفكير (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) لدى تلاميذهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة

المتغير	المجال	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان-ويتني	مستوى الدلالة
الجنس	مهارات التفكير للمستوى التمهيدي	ذكور	١٠	٦٩٦ر	١٣٧ر	١٣ر٥٥	٥٠ر١٣٥	٤٩ر٥٠	٠ر٣٣٦ غير
		إناث	١٣	٢٣٥	٦٦	١٠ر٨١	٥٠ر١٤٠		دالة
	التفكير الإبداعي للمستوى المتقدم	ذكور	١٠	٨٠ر٦٩٦	١٥٨ر	١٤ر٨٥	٥٠ر١٤٨	٣٦ر٥٠	٠ر٠٧٧ غير
		إناث	١٣		٢٤	٩ر٨١	٥٠ر١٢٧		دالة
الخبرة	المجالين معا	ذكور	١٠	٣٩١ر	٣٧٤ر	١٤ر٠٠	٠٠ر١٥٥	٢٤ر٥٠	٠ر٩٥١ غير
		إناث	١٣	٣١٦	٨٦	١٢ر١٠	٠٠ر١٢١		دالة
	مهارات التفكير للمستوى التمهيدي	٥ سنوات فأقل	١٠	٦٩٦ر	١٣٧ر	١١ر٦٩	٥٠ر١٥٥	٢٤ر٥٠	٠ر٩٧٥ غير
		أكثر من ٥سنوات	١٣	٢٣٥	٦٦	١٢ر٠٥	٥٠ر١٢٠		دالة
	التفكير الإبداعي للمستوى المتقدم	٥ سنوات فأقل	١٠	٨٠ر٦٩٦	١٥٨ر	١١ر٩٦	٥٠ر١٥٥	٢٤ر٥٠	٠ر٩٧٥ غير
		أكثر من ٥سنوات	١٣		٢٤	١٢ر٠٥	٥٠ر١٢٠		دالة
	المجالين معا	٥ سنوات فأقل	١٠	٣٩١ر	٣٧٤ر	١١ر٩٢	٠٠ر١٥٥	٢٤ر٠٠	٠ر٩٥١ غير
		أكثر من ٥سنوات	١٣	٣١٦	٨٦	١٢ر١٠	٠٠ر١٢١		دالة

(*) مستوى الدالة = ٠ر٠٥

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية (عند مستوى ٠ر٠٥) بين مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) والمهارات مجتمعة من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة تعزى لجنس المعلمين وخبرتهم، أي أنه لا توجد لمتغيري الجنس والخبرة أثر في مدى استخدامهم لمهارات التفكير لدى المعلمين.

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع:

هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية لمدى استخدامهم لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم) لدى تلاميذهم من وجهة نظرهم وبين بطاقات الملاحظة من حيث:

أ - مجال المستوى التمهيدي.

ب - مجال المستوى المتقدم.

جـ- المجالين معاً.

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة معاملات الارتباط Pearson Correlations بين المجال الأول من الاستبانة وبطاقات الملاحظة، وبين المجال الثاني للاستبانة، وبطاقات الملاحظة وبين المجالين معاً من الاستبانة وبطاقة الملاحظة معاً فكانت النتائج كما في الجدول (٦).

جدول (٦)

معاملات الارتباط Pearson Correlations بين تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدام مهارات التفكير من وجهة نظرهم وبين بطاقات الملاحظة

المجال	الوسط الحسابي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول (المستوى التمهيدي) من وجهة نظر المعلمين.	٩٦ر١٢٩	-٠ر١٣	٠ر٧٥
المجال الأول (المستوى التمهيدي) من خلال بطاقات الملاحظة	٧٠ر٢٣٥		
المجال الثاني(المستوى التمهيدي) من وجهة نظر المعلمين	٢٢ر٤٠	-٠ر١١	٠ر٦١
المجال الثاني(المستوى المتقدم) من خلال بطاقات الملاحظة	٧٠ر٨٠		
المجالين معاً من وجهة نظر المعلمين	١٧ر١٧٠	-٠ر١٣	٠ر٥٥
المجالان معاً من خلال بطاقات الملاحظة	٣٩ر٣١٦		

يتضح من جدول (٦) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (عند مستوى أقل من ٠ر٠١) لمهارات التفكير من وجهة نظر المعلمين وبين بطاقات الملاحظة من حيث المجال الأول (المستوى التمهيدي)، وأيضاً من حيث المجال الثاني (المستوى المتقدم)، وللمجالين معا، أي أنه لا توجد علاقة بين سلوك المعلم المعلن وسلوكه الملاحظ حول مدى استخدامه لمهارات التفكير على المستويين التمهيدي والمتقدم.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم

لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) كان (٩٦ر١٢٩) ويعادل ما نسبته (٢٦ر٧٤%) ولمهارات التفكير الإبداعي (٢٢ر٤٠) وتعادل ما نسبته (١٢ر٧٣%). أما بالنسبة للمهارات مجتمعة فكان (١٧ر١٧٠) ويعادل ما نسبته (٩٨ر٧٣%)، وهذه النسب وإن كانت تقل عن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%) إلا أنها قريبة منه إلى حد ما، وعند اختبار الدلالة الإحصائية لهذه المتوسطات مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً (٨٠%) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠ر٠٥) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمدى استخدامهم لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والتفكير الإبداعي (المستوى المتقدم) والمهارات مجتمعة، وبين المستوى المقبول تربوياً ولصالح الأخير، أي أن مستوى استخدام المعلم أقل من المستوى المقبول تربوياً وبدلالة إحصائية، ولعل تفسير هذه النتيجة يعود إلى كون هذه المهارات لا تعطي الاهتمام المطلوب من قبل المعنيين بتنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارسنا لاستخدامها وتضمينها استراتيجيات التدريس بالشكل الذي يؤدي إلى رفع مستوى أداء المعلمين لهذه المهارات بالصورة المأمولة.

أما سبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند

مستوى٠٫٠٥) بين درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم، وبين المستوى المقبول تربوياً (٨٠%) فلعل ذلك يعود إلى عدم معرفة المعلمين بهذا المستوى المحدد والذي هو بمثابة مستوى الأداء المعياري المقبول الذي حددته الباحثة، وبالتالي لم يأخذوه بالحسبان عند تقديرهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة على خريشه (٢٠٠١) والتي أشارت إلى تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة، حيث كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٥%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله.

كما كشفت دراسة شايدو وساي (Chiodo & Sai, 1997) تدني معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، وأن استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات كان قليلاً. كما دلت نتائج دراسة (إبراهيم المساد، ١٩٩٧) على أن مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت ضمن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%) وأن آراءهم في مستوى ممارستهم لتلك المهارات كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً، وعن وجود علاقة

إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها.

وتعزو الباحثة النتيجة المتعلقة بمتغير الجنس إلى أن الإناث في المجتمع القطري أكثر إقبالاً على مهنة التدريس وأن اتجاهاتهن إيجابية نحو هذه المهنة على عكس الذكور، وهذا ما تؤكده الإحصاءات السنوية للقبول في كلية التربية بجامعة قطر، إلى جانب الإحصاءات السنوية للمدرسين العاملين في المراحل الدراسية المختلفة في الدولة. وربما تعزى هذه الظاهرة إلى نظرة الذكور إلى التدريس على أنه مهنة لا تنافس المهن الأخرى ذات الدخل الأعلى والمستقبل الوظيفي الأفضل، لذا فإن من يدخل هذا الميدان يكون أداؤه في الحد الأدنى المقبول، إضافة إلى أن إدارة تعليم البنات مستقلة تماماً عن إدارة تعليم البنين وعليه فإن برامج التدريب والتأهيل أثناء الخدمة مستقلة ولا يوجد تنسيق فيما بين الطرفين، فلعل قطاع البنات يعطي اهتماماً أكبر بمجال المهارات بشكل عام، ومهارات التفكير بشكل خاص في تدريس المناهج عامة ومناهج المواد الاجتماعية بخاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفار وآخرون (١٩٩٦) وإن كانت هذه الدراسة أجريت على طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر، إلا أنها تعطي مؤشراً عن مدى إقبال الإناث وشغفهن بقضايا

التدريس، وكذلك دراسة إيسنمان Eisenman (1995) لفحص تأثير برنامج حاسوبي خاص بالنسق العالي من مهارات التفكير (Higher Order Thinking Skills) لتلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي، وأشارت نتائجه إلى حدوث تطور أكبر في مهارات النسق العالي من التفكير لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وبالنسبة لمتغير الخبرة فقد يعزى ذلك إلى أن سنوات الخبرة أو خدمة المعلم في الميدان التربوي لا يعتبر بالضرورة مؤشراً على جودة الأداء التدريسي إذ إن كثيراً من المعلمين لا يطور قدراته المهنية بعد التخرج من كليات الإعداد، إضافة إلى أن برنامج التدريب المهني أثناء الخدمة قد لا يغطي حاجة جميع المعلمين إن لم يكن لدى المعلم تطوير ذاتي لنفسه ومتابعة واهتمام بكل متطلبات الاتجاهات الجديدة والمتغيرة للتدريس، وهذا بالتالي يجعل المعلمين ذوي السنوات الأكثر في التدريس لا يتميزون أو حتى أقل في مستوى أدائهم من حديثي الالتحاق بالمهنة من خريجي كليات الإعداد.

ودلت النتائج أن متوسط تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لمدى استخدامهم لمهارات التفكير (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم) لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة كان للتفكير (المستوى التمهيدي) (٧٠ر٢٣٥) ويعادل ما نسبته (٦ر٤٧%) وللتفكير

الإبداعي (المستوى المتقدم) (٧٠ر٨٠) ويعادل ما نسبته (٩٠ر٤٨%) وللتفكير التمهيدي والمتقدم معاً (٣٩ر٣١٦) ويعادل ما نسبته (٩٣ر٤٧%)، وهذه النسب جميعها تقل كثيراً عن المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، وعند اختبار الدلالة الإحصائية لهذه المتوسطات مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠ر٠٥) لصالح المستوى المقبول تربوياً، وهذا يدل دلالة واضحة على أن مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم) كانت متدنية جداً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

١- تركيز المعلمين على الجوانب المعلوماتية من المنهج بدرجة أكبر، وذلك لسهولة الانتهاء من متطلبات تنفيذ المنهج في الموعد المحدد للفصل الدراسي، مما قد لا يعطي الوقت الكافي لتنفيذ أنشطة تنمي من خلالها هذه المهارات.

٢- عدم توافر متطلبات تنفيذ أنشطة تعلم لتنمية مهارات التفكير سواء كانت مادية أو مهنية في هذا المجال.

٣- اهتمام برامج إعداد المعلم وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة على مجرد تعريف وإحاطة المعلمين بهذه المهارات وأهميتها بدون ممارسة

وتنفيذ لهذه المهارات من خلال مواقف تدريبية على شكل ورش عمل.

٤- نظرة المعلمين إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية بأنهم غير قادرين في مرحلة الدراسة المبكرة على استخدام قدرات عقلية بمستوى عال من خلال أنشطة تعلم مصممة لهذه الأغراض.

٥- عدم كفاية أداء المعلمين في استخدام استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير كاستراتيجيات التعلم التعاوني وغيرها.

٦- عدم توفير حوافز للمعلمين المبدعين في أدائهم التدريسي يميزهم عن غيرهم ويدفعهم إلى مضاعفة الجهود لتطوير أنشطة ووسائل ومصادر التعليم والتعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠ر٠٥) في مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي)، والإبداعي (المستوى المتقدم) والمهارات مجتمعة لدى تلاميذهم تعزى لجنس المعلم أو خبرته، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب نفسها التي ذكرتها سابقاً حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول مدى استخدامهم لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى

المتقدم) تعزى للخبرة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا لصالح المستوى المقبول تربوياً (٨٠%) تعزى للجنس، وذلك بالنسبة لتقديراتهم عن أدائهم الفعلي في التدريس.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠٫٠٥) بين آراء المعلمين في مدى استخدامهم لمهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم) والمهارات مجتمعة، وبين مدى استخدامهم هذه المهارات من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، وربما يعود سبب ذلك إلى الفجوة العميقة بين النظرية والتطبيق وخاصة في المجال التربوي.

وقد يعزى ذلك إلى قصور في برامج إعداد المعلم وتأهيله قبل الخدمة وأثنائها إذ إنها قد تركز على الجوانب النظرية ولا تعطي للجوانب التطبيقية والممارسة الاهتمام المطلوب.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقدم الباحثة التوصيات الآتية:

١- تضمين برامج التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة حقائب تدريبية تتناول استراتيجيات تعلم تنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ بشكل

عام وتلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص نظراً لأهمية هذه المرحلة العمرية في غرس المهارات المختلفة في سلوك التلاميذ، على أن يشتمل هذا البرنامج على الموجهين التربويين ومديري المدارس.

٢- تطوير أدلة المعلمين بحيث تتضمن دروساً يتم التخطيط لها بشكل يساعد على تنمية مهارات التفكير وتكون بمثابة نموذج يحتذي به المعلمون.

٣- تضمين برامج الإعداد قبل الخدمة خبرات تعليمية ترتبط بهذه المهارات وأن يكون الأساتذة في كليات الإعداد بمثابة القدوة لطلابهم بحيث يتم تنفيذ مقررات الإعداد بأسلوب يجعل من الطلاب ممارسين ومستخدمين للاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تنمي مهارات التفكير لتلاميذ المدارس.

٤- الاستفادة من أدوات الدراسة لتطوير أداة شاملة تتضمن المظاهر السلوكية التي يجب على المعلمين القيام بها لتنمية مهارات التفكير العامة (المستوى التمهيدي) والإبداعي (المستوى المتقدم).

٥- تنظيم ندوات وورش عمل بالتنسيق بين مراكز التنمية المهنية (مراكز التدريب) أثناء الخدمة ومؤسسات الإعداد تتناول قضايا التفكير وكيفية تنميتها والاهتمام بها.

مقترحات بحثية:

١- أن تتم دراسات أخرى مشابهة لهذه الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام (الإعدادية والثانوية).

٢- أن تجري دراسة أخرى تتناول متغيرات أخرى قد ترتبط بمستوى تنمية مهارات التفكير كالمؤهل الدراسي للمعلمين أو اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس.

٣- أن يتم إجراء دراسة تهدف إلى قياس أداء التلاميذ فيما يتعلق بمهارات التفكير في مجال الدراسات الاجتماعية وعلاقته باستراتيجيات التدريس المستخدمة.

٤- إجراء دراسة أخرى مشابهة للدراسة الحالية، وذلك لمعلم المعلم في كليات الإعداد، وذلك لتحديد مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير من خلالها تدريس مقررات ذات طبيعة مهنية (طرق التدريس).

٥- أن تجري دراسات أخرى مشابهة لمعلمي المواد الدراسية الأخرى في المنهج المدرسي على مستوى المراحل التعليمية المختلفة بدولة قطر.

المراجـع

أولاً : المراجع العربية

١- إبـراهيم الفـار وآخـرون [*] (١٩٩٦). أثـر المناشط الصفية واللا صفية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة قطر. ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية - جامعة قطر ، ٢٥-٢٨ مارس، ص ص ٧٠٣-٨٩١.

٢- إبـراهيم محمد الشافعي (١٩٦٩). الفكر النفسي وتوجيهه للعمل التربوي. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٣- إبـراهيم بن أحمد الحارثي (٢٠٠٢). تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير. الرياض، مكتبة الشقري، الطبعة الأولى.

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

٥- أحمد العبد أبو السعيد (١٩٩٤). اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية، في: تنمية مهارات الإبداع لدى المعلمين والتلاميذ في المرحلة الإعدادية من خلال الدراسات الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة المنوفية.

٦- أحمد حسين اللقاني (١٩٧٩). المواد الاجتماعية وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب، ص٢٨.

٧- إدارة المناهج والكتب الدراسية، وزارة التربية والتعليم بدولة قطر (١٩٩٩). دليل المعلم في المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية، ص ص ١٧-٢١.

٨- أدوارد بونو، ترجمة: عادل عبد الكريم ياسين وآخرون (١٩٨٩). تعليم التفكير. مؤسسة الكتب للتقدم العلمي، سلسلة الكتب المترجمة، الطبعة الأولى، الكويت.

[*] فريق عمل برئاسة إبراهيم الفار وعضوية كل من: حمد النيل الفاضل، غدنانة البنعلي، عبدالله الحمادي، سمير عبدالباسط إبراهيم، محمد جمال الدين عبدالحميد، نصره رضا باقر، محمود عبد الحليم، بدرية الملا، فاطمة المطاوعة، مباركة الأكرف.

٩- تيسير النهار (١٩٩٦). الممارسات المدرسية وتنمية التفكير والابتكار. ندوة "دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار"، كلية التربية - جامعة قطر، ٢٥- ٢٨ مارس ١٩٩٦م.

١٠-جامعة قطر، كلية التربية. ندوة " دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار". في الفترة من ٢٥ -٢٨ مارس ١٩٩٦م، المجلد الثاني ص ص ٨٧٢-٨٧٧.

١١-جيمس كين وهيربرت ويلبرج، ترجمة: عبد العزيز عبد الوهاب البابطين (١٩٩٥). مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

١٢-حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). تعليم التفكير. (ط١)، القاهرة: عالم الكتب، الكتاب الخامس.

١٣-حسن حسين زيتون، كمال عبدالحميد زيتون (١٩٩٥). تصنيف الأهداف التدريسية. محاولة عربية، الإسكندرية، دار المعارف، ص ص ٥٥-٨٧.

١٤-حسني عبد الباري عصر (٢٠٠١). التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه. الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص ص ٤٧ - ٦٧.

١٥-ردمان محمد سعيد غالب (٢٠٠١). أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد الحادي عشر، يناير - يونيو.

١٦-صلاح الدين عرفه محمود (٢٠٠٣). أثر استخدام الصور والأشكال التوضيحية في الدراسات الاجتماعية لتنمية عمليات التفكير لدى تلاميذ الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي وميولهم نحو المادة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الخامس والثمانون مايو.

١٧-عادل عبدالكريم ياسين ، كمال جبري أمين (١٩٩١). دروس في تعليم التفكير، مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، عمان (الأردن)، ع١، مج٣٢، يونيو حزيران.

١٨-عبد الرحمن الأحمد (١٩٩٨). تعلم وتعليم المواد الاجتماعية. الكويت.

١٩-عبد المعطي سويد (١٩٩٧). مشروع إدراج تنمية مهارات

التفكير في التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، دولة الإمارات، وزارة التربية والتعليم.

٢٠-عطية حسين هجرس (١٩٩٣). مدى قدرة مساقات الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير العلمي لدى طلاب التعليم العام. التربية المعاصرة، العدد التاسع والعشرون، السنة العاشرة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ديسمبر، ص ص ٥٢-١٠٧.

٢١-علي خريشة (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد التاسع عشر، السنة العاشرة، ص ص ١٣-٤٢.

٢٢-غدنانة سعيد البنعلي، أحمد العبد أبو السعيد (١٩٩٦). التفكير الابتكاري في مجال الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة قطر. ندوة "دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار"، كلية التربية - جامعة قطر، ٢٥-٢٨ مارس، ص ص ١١١-١٣١.

٢٣-فتحي عبدالرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين، دار الكتاب الجامعي، ص ص ١٢٩ - ١٤١.

٢٤-فهيم مصطفى محمود (٢٠٠١). الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ص ١٢١-١٢٢.

٢٥-محمد أمين عطوة (١٩٩٥). العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وبعض مهارات منهج الخريطة. المؤتمر العلمي السابع للمناهج، القاهرة: المجلد الثاني، أغسطس.

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

٢٧-وزارة التربية والتعليم. السياسة التربوية لدولة قطر ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م، ص ٢٣.

٢٨-ويلبرج، هربرت (١٩٩٥). التدريس من أجل تنمية التفكير، ترجمة عبد العزيز عبد الوهاب البابطين، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

ثانياً : المراجع الأجنبية

1- **Beyer, B.K. (1987). Practical Strategies for the teaching of thinking. Boston: Allyn & Bacon, Imc.**

2- **Beyer, B.K. (1997). Improving Student Thinking: A Comprehensive Approach Boston. Allyn and Bacon, PP. 14-20.**

3- **Cros's, K.P. (1984). The rising tide of school reform reports. Phi Delta Kappa, 66 (3).**

4- **Costa, A. L. (1991). Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking, O.P. Cit, 552-553.**

5- **Chiodo, John & Sai, (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.**

6- **Davis, O., & Tiusely, D. (1967). Cognitive objectives revealed by classroom questions asked by social studies teachers. Peabody Journal of Education. 45, 21-26.**

7- **Eisenman, J.G. Jr., (1995). An evaluation of higher order thinking skills program with fourth and fifth grade students. ERIC. Abstract Number, ED 393873.**

8- **Elliott. D.L., Nagel, K.C. & Wood Ward A. (1985). " Do Text Books belong in Elementary Social Studies. Educational Leader Ship. Vol. 47, No7. P. 22-24.**

9- **Goodlad, J.E. (1994). What Some Schools and Classrooms Teach, Educational Leadership, Vol. 42. No. 7, P.8.**

10- **Gene E. Rooze and Terry Northup "Computer Thinking and Social Studies". (Colarado: Teachers Ideas Press, 1989)P. 45-67.**

11- **Hart, L. (1975). Human brain and human learning, New York: Longman.**

12- **King, D.C. (1984). Re-do the Social Studies Textbook, Educational Leader Ship, Vol. 42, No.4, P.65-68.**

13- **Lumpkin, C., (1992). Effects of Teaching critical thinking skill, on the critical thinking ability, achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders. Journal of research in Education, 2 (1), 8-12.**

14- **New Mann, Fred M. (1991). Promoting higher – order thinking skills in social studies: Overview of study of 16 high school departments. Theory and research in social education, 324-340.**

15- **Purkey. W.W. (1970). Self-concept and school achievement. Englewood Cliffs. N.J., Prentice-Hall.**

16- **Prawat, R.S. (1990). The value of ideas: the immersion approach the development of thinking. Unpublished manuscript, Michigan state University.**

17- **Ring, D.C. (1984). Re- do the Social Studies Text Book, Educational Leader Ship, Vol. 42, No. 4, P. 65-68.**

18- **Torrance, E.P. & Ross.J. (1961). Improving social studies education in Minnesota.**

Minneapolis. MN: Bureau of Educational Research, University of Minnesota.

19- Turner, Thomas N., (1994). Essentials of classroom elementary social studies. Allen and Bacon.

ملحق رقم (١)

استبانة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

بين يديك استبانة تتعلق بمدى استخدامك لمهارات التفكير لدى تلاميذك.

لذا يرجى منك قراءة فقرات الاستبانة قراءة متأنية، ومن ثم تقرير درجة استخدامك لكل مهارة داخل حجرة الدراسة بوضع علامة (×) إزاء الفقرة وتحت الدرجة التي تمثل درجة استخدامك لها.

أرجو أن تتصف إجاباتك بالموضوعية والصراحة، شاكرة ومقدرة الجهد الذي ستبذله في هذا المجال.

الباحثة

يرجى تعبئة البيانات العامة أدناه :

المدرسة	.....
المؤهل	.....
الجنس	.....
التخصص	.....
سنوات الخبرة	.....

استبانه تعرف مدى

استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية

لمهارات التفكير لدى تلاميذهم

	رأيك في استخدام المهارة				
المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
أولاً : المستوى التمهيدي :					

					مهارات التفكير العامة : (أ) : أنشطة للتفكير في مجال المقارنة *
					١- تطلب من التلاميذ المقارنة بين شخصيتين مشهورتين، أو بين دولتين من حيث المساحة أو السكان أو الإنتاج أو الموقع أو أعمال السكان قديماً وحديثاً... إلخ
					٢- توجه التلاميذ إلى تحليل فكرتين أو أكثر.
					٣- تشجع التلاميذ على البحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين الأشياء والأحداث والظواهر.
					٤- تدعو التلاميذ إلى ملاحظة ما هو موجود في شيء وليس موجوداً في الآخر.
					٥- تطلب من التلاميذ تحديد العلاقة بين حدث جارٍ وحدث تاريخي معين.
					٦- تدعو التلاميذ إلى المقارنة بين أنماط المعيشة السكانية في دول مجلس التعاون الخليجي قبل اكتشاف النفط وبعده.

٧- تدرّب التلاميذ على إدراك العلاقة بين أنماط الاستهلاك للموارد البيئية ومشكلاتها.					
أنشطة أخرى للمقارنة يرجى ذكرها :					

*المقارنة: مهارة تعني الانتباه إلى مدى الاختلاف والاتفاق بين شيئين أو أكثر.

	رأيك في درجة استخدام المهارة				
المهارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
(ب) : أنشطة للتفكير في مجال التلخيص *					
١- تطلب من التلاميذ أن يكتبوا أو يقولوا بإيجاز ما تم عرضه خلال					

الدرس.					
٢- توجه التلاميذ إلى إعادة صياغة الفكرة الرئيسية لموضوع الدرس.					
٣- تدعو التلاميذ إلى وصف زيارة ميدانية قاموا بها إلى المتحف أو أي مؤسسة اجتماعية.					
٤- تشجع التلاميذ على كتابة تقرير عن برنامج تليفزيوني هادف.					
٥- تطلب من التلاميذ تقديم ملخص عن أعمال بطل أو شخصية وطنية أو تاريخية.					
٦- تطلب من التلاميذ التوصل إلى استنتاجات معينة من خلال قراءتهم لبيانات إحصائية معينة.					
٧- تدرّب التلاميذ على تكوين أفكار محددة من خلال قراءتهم لمجموعة كبيرة من الصور المعبرة لبعض الظواهر الجغرافية أو الاجتماعية.					
أنشطة أخرى للملاحظة يرجى ذكرها :					

(ج) : أنشطة للتفكير في مجال الملاحظة **					
١- توجه التلاميذ إلى ملاحظة عرض توضيحي لحدوث ظاهرة معينة مثل (ظاهرتي المد والجزر، المطر... إلخ).					
٢- تدعو التلاميذ إلى ملاحظة منتجات معرض صناعي أو تجاري.					
٣- تشجع التلاميذ إلى ملاحظة الآثار والأدوات التاريخية المعروضة في المتحف.					
٤- تحث التلاميذ على قراءة بيانات إحصائية معينة والتعبير عنها من خلال بعض الرسوم البيانية.					
٥- تنصح التلاميذ إلى استخدام جميع حواسهم وهم يتعلمون ظاهرة جغرافية معينة.					
٦- توجه التلاميذ إلى مشاهدة مجموعة من الصور لمعالم جغرافية أو تاريخية معينة وتحليلها.					

* التلخيص : مهارة تتطلب أن يبدأ التلميذ في تأمل فكرة ما واردة في فقرة أو موقف، ويعيد التفكير فيها، ويعبر عن ناتج عملية تفكيره بأسلوبه الخاص وكلمات من عنده.

** الملاحظة : مهارة تعني اكتشاف المعلومات وتحليلها

	رأيك في درجة استخدام المهارة				
المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ليلة	قليلة جدا
٧- تدرّب التلاميذ على قراءة الخرائط واكتشاف المعلومات والحقائق والبيانات ذاتياً.					
أنشطة أخرى للملاحظة يرجى ذكرها :					
(د) : أنشطة للتفكير في مجال التصنيف *					
١- تطلب من التلاميذ تصنيف مجموعة من النباتات الطبيعية حسب خصائصها العامة (الشكل).					
٢- تطلب من التلاميذ تصنيف مجموعة من السلع أو المنتجات حسب					

المادة الخام التي تدخل في صناعتها.					
٣- توجه التلاميذ إلى تصنيف بعض الأحداث التاريخية حسب الفترة الزمنية التي وقعت فيها.					
٤- تساعد التلاميذ على عمل مجموعات أو فئات لوسائل المواصلات والنقل حسب نوعها واستخداماتها.					
٥- تتيح الفرصة للتلاميذ للتفكير في عناوين محتملة** للمجموعات أو لفئات من الأشياء المتشابهة.					
٦- تدرّب التلاميذ على تصنيف مجموعة من المفاهيم إلى فئتين مفاهيم طبيعية وأخرى بشرية.					
٧- تطلب من التلاميذ تصنيف مجموعة أمثلة لمظاهر السطح إلى فئتين حسب ارتفاعها أو انخفاضها عن مستوى سطح البحر.					
أنشطة أخرى للتصنيف يرجى ذكرها :					

(هـ) : أنشطة تفكير في مجال التقويم ***					
١- تطلب من التلاميذ تقييم الدور الذي لعبه أحد الشخصيات التاريخية قائد، أو خليفة، أو مناضل ...					
٢- تطلب من التلاميذ إبداء الرأي حول الممارسات الوحشية للقوى الاستعمارية على الشعوب المستعمرة.					

* التصنيف: مهارة تعني وضع الأشياء في مجموعات أو فئات وفقاً لمبدأ معين.

** إعطاء اسم لمفهوم مناسب للمجموعة أو الفئة.

*** التقويم: مهارة تعني إصدار أحكام وإبداء الرأي في ضوء بعض المعايير الضمنية أو الصريحة.

	رأيك في درجة استخدام المهارة				
المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ليلة	قليلة جدا
٣- تشجع التلاميذ على إبداء					

الرأي حول الإنجازات التي تم تحقيقها في مسيرة مجلس التعاون الخليجي.					
٤- تتيح الفرصة للتلاميذ لإصدار أحكام حول استثمارات الثروات الطبيعية المختلفة في دول الوطن العربي أو دول مجلس التعاون الخليجي.					
٥- تحفز التلاميذ على إبداء الرأي حول الأحداث الجارية ذات العلاقة بموضوعات المنهج الدراسي، التي تبثها وسائل الإعلام المختلفة.					
٦- تدرّب التلاميذ على إصدار أحكام حول المشكلات الاجتماعية المختلفة.					
٧- توجه التلاميذ إلى التعبير عن رأيهم حول نوعية وجودة الخدمات التي تقدمها المؤسسات الاجتماعية في دولة قطر مثلاً.					
أنشطة أخرى للتقويم يرجى ذكرها :					

ثانياً : المستوى المتقدم : مهارات التفكير الإبداعي:					
١- تطلب من التلاميذ إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستعمالات المختلفة والمتنوعة للأشياء. مثال : اكتب أكبر عدد ممكن من الاستعمالات المختلفة وغير المألوفة للأسفنج.					
٢- تطلب من التلاميذ التفكير في عدد كبير من النتائج المتصلة بموقف غير عادي. مثال : ماذا يحدث لو نفذ البترول في منطقة الخليج العربي؟					
٣- تشجع التلاميذ على التفكير في أكبر عدد من الأشياء المختلفة التي تنتمي إلى نمط محدد. مثال : اكتب أكبر عدد ممكن من الصناعات المتنوعة التي يدخل البترول في صناعتها.					
٤- تشجع التلاميذ على ممارسة مهارات العصف الذهني*.					

* توليد الأفكار.

	رأيك في درجة استخدام المهارة				
المهارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ليدلة	قليدلة جدا
٥- تعزز الأفكار المتميزه التي يطرحها التلاميذ.					
٦- تعطي الفرصة للتلاميذ لتكرار المحاولات للوصول إلى الاستجابة المقبولة.					
٧- تشجع حب الاستطلاع والفضول لدى التلاميذ.					
٨- تدرّب التلاميذ على صياغة الفرضيات. مثال : اكتب مجموعة من الحلول المؤقتة والمحتملة لمشكلة التلوث البيئي البحري في دول مجلس التعاون الخليجي.					
٩- تشجع التلاميذ على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في وحدة زمنية ثابتة.					

١٠- توجه التلاميذ إلى عدم تكرار أفكار زملائهم حول موضوع أو مشكلة معينة.					
١١- تسمح للتلاميذ بتقويم استجابات زملائهم.					

بطاقة ملاحظة

مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير لدى تلاميذهم

بيانات عامة :

اسم المعلم .....

تاريخ الملاحظة .....

المؤهل .....

الجنس .....

التخصص .....

سنوات الخبرة .....

عنوان الدرس .....

بطاقة ملاحظة لتعرف مدى

استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير

	درجة الاستخدام					
المظهر السلوكي للممارسة						ملاحظات
أولاً : المستوى التمهيدي : مهارات التفكير العامة : (أ) : في مجال المقارنة :						
١- يطلب من التلاميذ الانتباه إلى مدى الاتفاق والاختلاف بين الأشياء.						
٢- يطلب من التلاميذ تحليل العلاقة بين فكرتين أو شيئين.						
٣- يطلب من التلاميذ ملاحظة ما هو موجود في شيء وليس موجود في الشيء الآخر.						
٤- يطلب من التلاميذ التوصل إلى العلاقة بين حدث جاري وحدث تاريخي معين.						
٥- يطلب من التلاميذ تحديد العلاقة بين حدث تاريخي معين وحدث جاري.						
٦- يدعو التلاميذ إلى المقارنة بين						

أنماط المعيشة السكانية في دول مجلس التعاون الخليجي قبل اكتشاف النفط وبعده.						
٧- يدرب التلاميذ على إدراك العلاقة بين أنماط الاستهلاك للموارد البيئية ومشكلاتها.						
أنشطة أخرى للمقارنة :						
(ب) : في مجال التلخيص :						
١- يطلب من التلاميذ القول أو الكتابة بإيجاز لما تم عرضه أثناء الدرس.						
٢- يفسح المجال أمام التلاميذ لإعادة صياغة الفكرة الرئيسية لموضوع الدرس.						
٣- يطلب من التلاميذ إعداد ملخص عن أعمال بطل أو شخصية وطنية أو تاريخية.						

	درجة الاستخدام					
المظهر السلوكي للممارسة						ملاحظات
٤- يشجع التلاميذ على تقديم فكرة عن قصة قرأوها أو موضوع ذي علاقة بالدرس.						
٥- يشجع التلاميذ على كتابة تقرير عن برنامج تلفزيوني هادف.						
٦- يطلب من التلاميذ التوصل إلى استنتاجات معينة من خلال قراءتهم لبيانات إحصائية.						
٧- يدرّب التلاميذ على تكوين أفكار محددة من قراءتهم لمجموعة كبيرة من الصور المعبرة لبعض الظواهر الجغرافية أو الاجتماعية.						
(ج) : في مجال الملاحظة :						
١- يدرب التلاميذ على ملاحظة عرض توضيحي لحدوث ظاهرة معينة مثل (ظاهرتي المد والجزر، المطر ... إلخ).						
٢- يعطي المجال لملاحظة الظواهر أو الأشياء من خلال الصور أو الفيلم أو أي وسيلة أخرى.						

٣- يوجه التلاميذ إلى قراءة بيانات معينة وتحليلها من خلال الرسوم البيانية.						
٤- ينصح التلاميذ باستخدام جميع حواسهم وهم يتعلمون ظاهرة جغرافية معينة.						
٥- يدرّب التلاميذ على قراءة الخرائط واكتشاف المعلومات والحقائق والبيانات ذاتياً.						
٦- يشجع التلاميذ على ملاحظة عينات من الآثار والأدوات التاريخية في غرفة الاجتماعيات بالمدرسة.						
أنشطة أخرى للملاحظة :						
(د) : في مجال التصنيف :						
١- يطلب من التلاميذ تصنيف بيانات معينة إلى فئات حسب نوعها.						
٢- يطلب من التلاميذ تصنيف عينات لسلع أو مواد أولية ... حسب نوعها.						
٣- يطلب من التلاميذ تصنيف						

أنواع من المحاصيل الزراعية أو النباتات الطبيعية حسب خصائصها.						
	درجة الاستخدام					
المظهر السلوكي للممارسة						ملاحظات
٤- يتيح الفرصة للتلاميذ للتفكير في عناوين محتملة للمجموعات أو لفئات من الأشياء المتشابهة.						
٥- يوجه التلاميذ إلى تصنيف مجموعة من الأحداث التاريخية حسب الفترة الزمنية التي وقعت خلالها.						
٦- يدرّب التلاميذ على تصنيف مجموعة من المفاهيم إلى فئتين حسب نوعها.						
(هـ) : في مجال التقويم :						
١- يطلب من التلاميذ أن ينقدوا الدور الذي لعبته إحدى الشخصيات التاريخية أو المعاصرة.						
٢- يطلب من التلاميذ أن يبدوا رأياً حول الممارسات أو الأساليب التي تقوم بها الدول الاستعمارية ضد الشعوب المستعمرة.						
٣- يطلب من التلاميذ أن يبدوا						

رأياً حول طبيعة العلاقات بين الدول الخليجية أو العربية في مختلف المجالات.						
٤- يشجع التلاميذ على إصدار أحكام حول مستوى الاستثمارات العربية للثروات الطبيعية (البترول، الغابات، الأسماك، المياه، المعادن .....).						
٥- يدعوا التلاميذ إلى تقييم الأحداث الجارية ذات العلاقة بالدرس والتي تبثها وسائل الإعلام المختلفة.						
٦- يشجع التلاميذ على إبداء الرأي حول الإنجازات التي حققتها الدول العربية أو الخليجية في مسيرتها التنموية.						
٧- يدرّب التلاميذ على إصدار أحكام حول المشكلات الاجتماعية المختلفة.						
ثانياً : المستوى المتقدم : <u>مهارات التفكير الإبداعي</u> :						

١- يطلب من التلاميذ إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستعمالات المختلفة والمتنوعة للأشياء. مثال : اكتب أكبر عدد ممكن من الاستعمالات المختلفة وغير المألوفة للأسفنج.						

	درجة الاستخدام					
المظهر السلوكي للممارسة						ملاحظات
٢- يطلب من التلاميذ التفكير في عدد كبير من النتائج المتصلة بموقف غير عادي. مثال : ماذا يحدث لو نفذ البترول في منطقة الخليج العربي ؟						
٣- يشجع التلاميذ على التفكير في أكبر عدد من الأشياء المختلفة التي تنتمي إلى نمط محدد. مثال : اكتب أكبر عدد ممكن من الصناعات المتنوعة التي يدخل البترول في صناعتها.						
٤- يشجع التلاميذ على إطلاق ما لديهم من خبرات.						
٥- يعزز الأفكار المتميزه التي يطرحها التلاميذ.						
٦- يعطي الفرصة للتلاميذ لتكرار المحاولات للوصول إلى الاستجابة المطلوبة المقبولة.						

٧- يشجع حب الاستطلاع والفضول لدى التلاميذ.						
٨- يدرّب التلاميذ على صياغة الفرضيات. مثال : اكتب مجموعة من الحلول المؤقتة والمحتملة لمشكلة التلوث البيئي البحري في دول مجلس التعاون الخليجي.						
٩- يشجع التلاميذ على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في وحدة زمنية ثابتة.						
١٠- يوجه التلاميذ إلى عدم تكرار أفكار زملائهم حول موضوع أو مشكلة معينة.						
١١- يسمح للتلاميذ بتقويم استجابات زملائهم.						

ملخص بحث بعنوان :

مهارات التفكير في تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية

للمرحلة الابتدائية بدولة قطر

إعداد :

د. غدنانه سعيد المقبل البنعلي(*)

(*) أستاذ مشارك بقسم العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة قطر.