الجامعة الإســـــلامية – غـــــزة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كليـــــــــــــة التربيـــــــــــة
قســـم المنـاهـــج وطـــرق التدريـس

رسالة ماجستير بعنوان:

إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها

إعداد الطالبة:
ميادة سليمان عبيد أبو منديل

إشراف:
أ.د/عبد المعطي رمضان الأغا

قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في التربية قسم المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات

1432هـ-2011م

قال تعالى:

﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ ﴾

[سورة التوبة، الآية:105]

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا بمهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها. وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

- ما أثر إثراء الوحدة المقترحة بمهارات التفكير الناقد على طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في الوحدة الدراسية المقترحة لدى طالبات الصف الثاني عشر؟
- ما مدى توافر مهارات التفكير الناقد في الوحدة الدراسية المقترحة لدى طالبات الصف الثاني عشر؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ **0.05**) في مهارات التفكير الناقد عند الطالبات اللاتي يدرسن الوحدة المقترحة المثراة بمهارات التفكير الناقد (المجموعة التجريبية) وأقرانهن في (المجموعة الضابطة)اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة نتيجة تطبيق الوحدة الدراسية المثراة؟

واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بتحليل محتوى الوحدة الدراسية المقترحة "الجغرافيا السياحية" من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر وتحديد مهارات التفكير الناقد المتضمنة فيه، كما استخدمت المنهج البنائي التجريبي في إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد والمادة الإثرائية واختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا، وتجريبها على عينة الدراسة والتي تكونت من شعبتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة من طالبات الصف الثاني عشر في مدرسة عيلبون الثانوية للبنات، وكان عدد طالباتها (79) وزعت على (40) في المجموعة التجريبية و(39) في المجموعة الضابطة.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية. ومعامل إيتا لإيجاد حجم التأثير، ومعامل ارتباط بيرسون Person.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد إثراء محتوى الوحدة الدراسية بمهارات التفكير الناقد في اختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية ، ومن الأسباب التي أدت إلى ذلك فاعلية إحداث الإضافات والزيادات على الوحدة الدراسية من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر نتيجة لقصور المحتوى في تناول بعض مهارات التفكير الناقد. وأن حجم تأثير الإضافات والزيادات على الوحدة الدراسية من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر كبير في المجموع العام، وأوصت الباحثة بضرورة تضمين كتب الجغرافيا في المرحلة الثانوية ببعض مهارات التفكير الناقد مثل (الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، معرفة الافتراضات، تقييم المناقشات)، وإعادة النظر في مناهج الجغرافيا الحالية وتحليلها وتقويمها وتطويرها في ضوء مهارات التفكير الناقد.

Abstract

This study aim at recognizing the effect of the enrichment of suggested unit in Geography subject for the skills of critical thinking for grade 12^{th} and their attitude towards that.

*The problem is summarized by answering the following question.

* The effect of enrichment of suggested unit for critical thinking for students in Grade 12^{th} and their attitude towards it.

*This question is subdivided into the following questions.
* Which skills of critical thinking should the student get in the unit of suggested study for Grade 12^{th} .

* How much skills of critical thinking is available in the suggested unit of study for student of Grade 12^{th} .

* Are there any individual differences which indicate statistically for the level for students who study this of critical thinking for students ho study this unit.(experimental group) and their counterpart in control group.

* Are there any in dividual differences which indicate statistically ($\alpha \geq 0.05$) for the average attitude towards Geography subject for experimental group and compare them with.
As a result of applying this enriched unit.

* The researcher present the descriptive analysis technique in this study, she analysis the content of this unit in geography book 12^{th} , determine the critical thinking in it, also used the adoptive experimental technique in preparing alist of critical thinking in enrichement material in addition, to test the critical thinking, the attitude towards geography subject and experience them on study specim or sample which formed by two catogries.

The experimental group in the 12 grade in Aylpoon school.*

* The number of students are (79) divided into (40) in experimental group and (39) in control group.

* In order to achieve the aim of the study, the researcher use statistical treatment such as:

- repeation, percentage and mediate arithementic, labratories to get the impact of laborateries connection.

* The study reach that there are individual differences that indicate statistically between the degrees of experimental group control group, after enriching the content of the unit of study for critical thinking in the test of critical thinking, and the average of attitude toward experimental group, as a result of extra, material for the study unit in geography for 12 grade because the content of curriculumn in lach of critical thinking.

*The effect of extra material on the unit of study in geography book in grade 12^{th} grade is great in general, the researcher recommend that it is necessary for geography subject to in clued critical thinking in Grade 12^{th} (deduction, prediction , interpretation) evaluate the discussion and know the supposition.

* We should rethink in geography curriculum and analyzing, evaluating, and developing it during critical thinking.

الإهداء

أهدي دراستي هذه إلى.....

والدي العزيز

أمي الحبيبة

إخوتي حفظهم الله

شهدائنا وأسرانا البواسل

إلى طلبة العلم في كل مكان

أهدي هذا الجهد المتواضع، ثمرة جهدي وجهدهم جميعا

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي خلق الخير وأحبه، ونزرع فينا حبه، وجعل نور قلوبنا إيماناً، ونور عقولنا علماً، فهدانا بالنورين للفضائل كلها، وأعاننا بفضله على اغتراف أحسنها ،أما بعد . . .

أحمد الله عز وجل أن سدد لي خطاي ووفقني إلى إتمام هذه الدراسة التي أسأل الله أن ينفع بها الإسلام والمسلمين .

واعترافاً بالفضل لأهله، ومكافأةً ووفاءً لمن قدم لي معروفاً، وتمسكاً بقول رسولنا الكريم عليه الصلاة والسلام : "لا يشكر الله من لا يشكر الناس" كان لزاماً على أن أبادر بتسجيل شكري وعظيم امتناني إلى جامعتي الموقرة الجامعة الإسلامية وعمادة الدراسات العليا وكلية التربية ممثلة بعميدها وأساتذتها وعموم القائمين عليها .

كما أتوجه بخالص شكري وتقديري للأستاذ الدكتور عبد المعطي رمضان الأغا لتفضله بقبول الإشراف على هذه الدراسة، ولتوجيهاته المفيدة، وإرشاداته السديدة، فقد كان لصبره العظيم وحلمه الجليل وعلمه الوفير الأثر الكبير في خروج هذه الدراسة على الوجه المشرف المرضي فأسأل الله أن يبارك في علمه وعمره .

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضلين عضوي لجنة المناقشة على تفضلهما الطيب بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإثرائها بالتوجيهات النافعة، والإرشادات الصائبة، فأسأل الله أن يحفظهما ويبارك لهما في عملهما .

ولا يفوتني أن أقدم الشكر والتقدير للسادة محكمي أدوات الدراسة لما بذلوه من جهد ووقت جعله الله في ميزان حسناتهم وبارك في علمهم وعمرهم .كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى كل من مد يد العون والمساعدة لي ، وأسدى لي النصح والتوجيه . وختاماً أتقدم بأسمى آيات الشكر وأبلغ عبارات التقدير إلى أسرتي الغالية حفظها الله ورعاها .

والله ولي التوفيق

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ت
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	ح
المحتويات	خ
قائمة الجداول	ر
قائمة الملاحق	س
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة	7
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	9 -10
الفصل الثاني: الإطار النظري	
أولا: إثراء المنهاج	
مفهوم الإثراء	12
أغراض الإثراء	13
مستويات الإثراء	14
شروط الإثراء الجيد	14
تطوير المنهاج	15
الفرق بين الإثراء والتطوير	16
ثانيا:علم الجغرافيا	
علم الجغرافيا	18
طبيعة علم الجغرافيا	19

الموضوع	الصفحة
أهداف علم الجغرافيا	20
أهمية علم الجغرافيا	21
مشكلات تدريس الجغرافيا وطرق التغلب عليها	22
ثالثا – التفكير:	
تعريف التفكير	23
خصائص التفكير	24
أهمية التفكير	25
أنواع التفكير	25
رابعا–التفكير الناقد:	
مفهوم التفكير الناقد	26
مكونات التفكير الناقد وأشكاله	30
الأهمية التربوية للتفكير الناقد	31
خصائص المفكر الناقد	32
معايير التفكير الناقد	33
مهارات التفكير الناقد	35
تعليم التفكير الناقد	40
عوامل تنمية التفكير الناقد	41
العوامل التي تعوق تنمية التفكير الناقد	42
التفكير الناقد والمنهاج	46
علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير المختلفة	48
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
أولا: دراسات اهتمت إثراء وتطوير المناهج الدراسية	52
التعقيب على دراسات المحور الأول	54
ثانيا: دراسات اهتمت بالتفكير الناقد في المواد الاجتماعية	55
التعقيب على دراسات المحور الثاني	60
ثالثا: دراسات اهتمت بالتفكير الناقد في الجغرافيا	62
التعقيب على دراسات المحور الثالث	64
رابعا: دراسات اهتمت بالتفكير الناقد في التاريخ	66

الموضوع	الصفحة
التعقيب على دراسات المحور الرابع	71
تعليق عام على الدراسات السابقة	73
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	
منهج الدراسة	76
مجتمع الدراسة	77
عينة الدراسة	77
أدوات الدراسة	82
إجراءات الدراسة	96
المعالجات الإحصائية	98
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها	
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول	102
النتائج المتعلقة بنتائج السؤال الثاني	106
التعقيب العام على نتائج الدراسة	108
توصيات الدراسة	109
مقترحات الدراسة	109
مراجع الدراسة	
أولا: المراجع العربية	111
ثانيا: المراجع الأجنبية	121
الملاحق	122

ثانيا: فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
4- 1	توزيع عينة الدراسة	77
4-2	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لمتغير الجنس	78
4-3	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لمتغير التحصيل العام	79
4-4	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لمتغير التحصيل في الجغرافيا	79
4-5	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار	80
4-6	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه	81
4-7	معاملات الاتفاق (الثبات) في تحليل الكتاب	74
4-8	دروس المادة الاثرائية	76
4-9	معاملات الارتباط لكل بعد لاختبار التفكير الناقد	89
4-10	معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل	90
4-11	عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريشارد سون21	90
4-12	توزيع الدرجات التي تعطى للاستجابات على فقرات المقياس	92
4-13	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية	93
4-14	معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك المقياس ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل.	95
4-15	معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل	96
5-1	مدى توافر مهارات التفكير الناقد الواجب في الوحدة الدراسية المقترحة لدى طالبات الصف الثاني عشر	101
5- 2	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق في الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	102

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
5- 3	الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير	103
5- 4	قيمة "ت" و"2 η " وحجم التأثير في الاختبار	104
5- 5	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي	106
5- 6	قيمة "ت" و"2 η " وحجم التأثير في مقياس الاتجاه	107

قائمة الملاحق

رقم الملحق	بيان الملحق	رقم الصفحة
1-	قائمة مهارات التفكير الناقد	123
2-	استبانه تحليل المحتوى	124
3-	أسماء السادة المحكمين	125
4-	دليل المادة الاثرائية	126
5-	مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا	141
6-	اختبار مهارات التفكير الناقد	144
7-	استبانه تحكيم المادة الاثرائية	154
8-	استبانه تحكيم اختبار التفكير الناقد	155
9-	استبانه تحكيم مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا	156
10-	مفتاح تصحيح الإجابات	157
11-	رسالة من وكيل وزارة التربية والتعليم العالي إلى مدير مديرية التربية والتعليم خان يونس	159
12-	رسالة من الجامعة الإسلامية إلى وزارة التربية والتعليم العالي	160

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة:

يعيش العالم الآن في عصر الانفجار المعرفي والثقافي في جميع مجالات الحياة، حيث تتصارع العلوم المعرفية والتقنية، لذا تولى الشعوب المتقدمة حالياً اهتماما واسعاً بعمليات التفكير، والاتجاه نحو تنمية القدرات الخاصة لما له من أهمية بالغة في عمليات الوصول إلى المنتجات الإبداعية في المجالات الحياتية المختلفة.

وحيث أن التربية والتعليم بوابة الطريق، ووسيلة الأمم لمواكبة حاضرها وبناء مستقبلها خاصة أن الأنظار بدأت تتجه نحو التعليم باعتباره يشكل بعداً أساسياً في سياسة الدول؛ ولهذا نجد جل اهتمام الأمم ينصرف نحو التربية والتعليم، فما من أمة ترنو إلى أن تتخذ دورها بين الأمم إلا أولت العملية التعليمية اهتماماً بالغا" (الوالي،2005 : 2).

لذلك نجد القرن الحادي والعشرين يشهد تغيرات سريعة في مختلف ميادين الحياة، كما أن حجم التراكمات المعرفية أخذ يتضاعف بشكل متزايد قياساً لما كان عليه في الماضي، وذلك بفعل انتشار وسائل الاتصال الحديثة وتقنياته المتطورة، وتشكل هذه التغيرات تحدياً حقيقيا للتربية المعاصرة، باعتبارها الأداة الفاعلة في تنشئة الفرد وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والوجدانية، وإعداده علمياً وتربوياً واجتماعياً ليصبح عنصراً مؤثراً في المجتمع مساهماً في بنائه وتطوره.

(أبو شعيره، 2009 :89)

وإن كانت قد تطورت التربية من حيث مفهومها وأهدافها ووظيفتها، فيعود هذا التطور إلى وسائلها التي يعد المنهج ركناً رئيسياً فيها لما له من أهمية بالغة في العملية التربوية؛ فيزداد ويتطور مع تطور الحياة، وتعقيداتها الأمر الذي دعا المعنيين بالتربية إلى الاهتمام بالمنهج تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً (عطية، 2009: 21،22).

ويبرز دور المنهج باعتباره وسيلة لنقل خبرات متنوعة للأجيال وتطويرها، فالمنهج هو أحد الضمانات التي يستطيع بها الإنسان أن يبقى على حياته مزوداً بالمعارف والمهارات والخبرات التي تؤهله للتعامل مع عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" (عثمان والجندي، 2005 : 46).

والمناهج تستطيع بلورة أفكار جديدة في عقول الطلبة مما يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم في التفكير المثالي، وفي بناء وجهات النظر السليمة لمواقف حياتهم العلمية والعملية، والانطلاق نحو آفاق المستقبل بمواهب وإبداعات قوية تخلق في عقولهم واستعداداتهم أنماطاً فكرية قادرة على إيجاد حلول لمشكلات المجتمع البيئية والثقافية" (المدهون ، 2004 : 2).

وبما أن المناهج والمقررات والكتب المدرسية تعالج قضايا متغيرة؛ فإن تحديثها وإثراءها وتطويرها من حين لآخر يعد من العمليات الضرورية، وإثراء المنهاج لا يأتي إلا عن طريق إثراء الكتب المدرسية، فالكتاب المدرسي هو الصورة الملموسة للمنهاج، والمرجع الأساسي للطالب، وهو مصدر هام من مصادر المعرفة العلمية في صورة منظمة " (النادي،2007: 3).

فلو نظرنا إلي أهداف مناهج المواد الاجتماعية نجد أن هناك هدفاً مهماً يؤكد على تمكين التلميذ من مهارة التفكير، وهو هدف يمكن وضعه على مستوى منهج، أو مجموعة من المناهج، حيث أن المواد الاجتماعية لا تنفرد وحدها دون غيرها من المواد الدراسية بتحقيق هذا الهدف أو بلوغه ولكن يشاركها غيرها من المواد الدراسية الأخرى (اللقاني ورضوان ، 1979 : 26 ، 32).

فاقتران علم الجغرافيا بالأمور الحياتية وتبنيها الجانب التطبيقي جعلها من أكثر المجالات العلمية تطبيقاً للأهداف التربوية، ولكن التزايد المعرفي يتطلب الوقوف على معرفة، هذا التزايد وكيفية مواجهة التلاميذ للحقائق المتزايدة في مجتمعاتهم، وكيفية تنمية المهارات العقلية لمواجهة هذا الانفجار المعرفي في كافة مجالات الحياة (شلبي ، 1979 : 45).

ومن أهداف الجغرافيا كمادة دراسية إكساب التلاميذ اتجاهات جغرافية واجتماعية مرغوباً فيها، لأن الاتجاهات توجه سلوك التلاميذ وجهة معينة ترتبط بما يؤمن به التلميذ أو يعتقده.

فمنهج الجغرافيا إذا ما أحسن اختياره، يكسب التلاميذ اتجاهات مرغوب فيها، ومحتوى الجغرافيا في التعليم العام يكسب التلاميذ اتجاهاً نحو التفكير العلمي، والتفكير الناقد بحيث يدفع التلاميذ للبحث عن مسببات الظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية المحيطة بهم، ودور المعلم الكفء تفسير وجود هذه الظاهرات، عن طريق توفير المعلم للظروف والمواقف التعليمية، التي يمكن أن يمارسوا فيها الاتجاه المرغوب الذي يهدف المعلم إلى إكسابه لهم (شلبي،1979: 60).

ولقد ثبت أن مدارسنا اليوم توجه عنايتها الكبرى إلى تنمية العمليات العقلية الدنيا، في حين لا تلقى عمليات التفكير ذات المستوى الأعلى اهتماما. بالرغم من أن العديد من الدراسات في الدول المتقدمة أثبتت أن تركيز الاهتمام في التدريس ـ خاصة في مجال المواد الاجتماعية . على

المستويات العليا يدعم مهارات العمليات العقلية الدنيا بما يعود على الطلاب بعائد أكبر سواء من كم المعلومات التي يتمثلونها أو تكيفها.

وعلى معلم المواد الاجتماعية أن يركز على العمليات العقلية العليا من التفكير في إعداده لتلاميذه بما يؤهلهم لمجتمع نام ومتطور يتميز بالتعقيد ويمتلئ بألوان الصراع، ويعج بالمشكلات التي نشأت وتنشأ من التفاعل المستمر بين الأفراد والجماعات من ناحية وبينهم وبين بيئتهم من ناحية أخرى (اللقاني ،1979: 28،29).

وأن المواد الاجتماعية جزء من المناهج المقررة على الطلبة، ومن أهم أهدافها مساعدة الطلبة على تنمية التفكير بأنواعه المختلفة، وإكساب المتعلم مهارات حل المشكلات، ووضع القرارات، وممارسة عمليات التفكير المختلفة كالفهم، والملاحظة، والتحليل والتركيب، والتفسير، والتصنيف، وصياغة الفرضيات، والتقويم والتعميم (أبو حلو، 1985: 8).

لذلك تعتبر الدراسات الاجتماعية من أكثر المواد صلة وارتباطا بواقع المجتمع، ومشكلاته وتحدياته، ويعتبر إعداد المواطن الصالح القادر على المشاركة في بناء مجتمعه من الأهداف التي تسعى إليها مناهج الدراسات الاجتماعية.

وفي ضوء التغيرات المتلاحقة السريعة في المجتمع الذي نعيش فيه، نحن في حاجة إلى تنمية التفكير لدى التلاميذ وخاصة التفكير الناقد حيث يساعد هذا النوع من التفكير على تكوين عادات النقد عامة، والنقد الذاتي خاصة، ويؤدي ذلك بالتلاميذ إلى إعادة النظر في سلوكياتهم وأفعالهم(لافي،2000 : 160).

ويعتبر المتخصصون في الدراسات الاجتماعية، التفكير الناقد من أهم الأهداف المعاصرة للدراسات الاجتماعية، ويرون بوجوب تدريسه من جانب المعلمين، والتدريب عليه من قبل المتعلمين، ويكمن الجانب الأكثر أهمية في تنمية القدرة عليه من أجل بناء الشخصية الموضوعية، وتحقيق المواظبة الفاعلة.

ويعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماما كبيراً في العقود الأخيرة، وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، أو مواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح، وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح، والتكيف مع مستجدات الحياة.

ويتضمن التفكير الناقد الحاجة إلى الأدلة والشواهد وتقدير مدى مساهمتها في الوصول إلى النتائج المقبولة، ومهارة توظيف الأساليب والأدلة والشواهد واستخدامها استخداماً منطقياً.

(قطامي:2000 ،126)

ويمكن القول بأن تنمية مهارات التفكير الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا السريع التغير، لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل. وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر فإن هذا يستوجب من التربويين تنمية هذا النوع من التفكير(مجيد ،2008: 124،125).

وفي ظل هذه الاهتمامات بالتفكير الناقد كسمة عقلية ضرورية للإنسان، كان اهتمام من بعض الدراسات في تناول هذا النوع من التفكير الإنساني.

فلقد أوصت بعض الدراسات بضرورة تطوير خطط المنهج الجغرافي بمهارات التفكير الناقد، وبأهمية استخدام المعلمين التدريس المباشر لتلك المهارات بإتباع الإجراءات التي اشتملت عليها الطريقة المقترحة.

فأوضحت دراسة (بارعيده،2009) بان تدريس مهارات التفكير الناقد أدى إلى تغيير سريع وتوسيع وتنمية البنية العقلية لمعلمات الجغرافيا من خلال برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد.

وأبانت دراسة (عبد الجليل،2006) نمو وتحسين في مهارة التخطيط لتدريس التفكير الناقد من خلال استراتيجية إعادة صياغة خطة الدرس والتي تقوم على دمج التفكير الناقد في دروس الجغرافيا.

وكشفت دراسة (الحصري،2006) فاعلية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وفي بقاء أثر التعلم.

وترى الباحثة انه يجب على أرباب التعليم ألا يتوقفون في تطوير أهداف العملية التعليمية، وتوسيع وزيادة معلومات ومدارك المتعلم ، وينبغي أن تطور هذه الأهداف لتشمل تنشيط عقل المتعلم واستثارة ذهنه وتحفيز تفكيره، فالتفكير يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أعمق للمحتوى المعرفي، وإلى ربط لعناصره ومحتوياته وقدره على

ممارسته وتطبيقه، وبالتفكير المتأمل والناقد يعايش الإنسان ظروف عصره ويستوعب متغيراته ويتعامل بفاعلية واقتدار مع قضاياه ومشكلاته.

من هنا لمست الباحثة حاجة وضرورة المناهج الدراسية لمثل هذه الدراسة والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال عملية إثراء لا تعتمد على مجرد عملية تغيير أو تعديل في المحتوى، بقدر ما تعتمد على عملية بناء مادة تعليمية تتضمن مهارات التفكير الناقد، ولعل هذا يساهم في حب طالبات الصف الثاني عشر لمادة الجغرافيا، ويساهم في رفع مستواهن التحصيلي، خاصة أن معظم طلبة الثانوية العامة يشعرون بجفاف وصعوبة مادة الجغرافيا، مما يجعلهم ينصرفون عنها ويلجأون إلى الملخصات والكتب الخارجية للحفظ والاستظهار والتدريب على أسئلة الامتحانات. وان طبيعة وبنية المناهج والكتب المدرسية لمادة الجغرافيا لا تتناسب محتوياتها التي تزخر بالكم الهائل من المعلومات النظرية البحتة دون الاهتمام بطرح مشكلات وأحداث وقضايا معاصرة ذات صلة بحياة واهتمامات الطلبة بحيث تعمل على تشجيعهم وتحفيزهم على المشاركة في المناقشات وطرح البدائل والحلول المقترحة، والتي تعتبر من مكونات الإجراءات السلوكية ذات الصلة بتنمية مهارات التفكير الناقد. لذلك لا بد من نظرة جديدة للمنهج الدراسي المطبق حالياً في مدارسنا الفلسطينية، وتحليل محتواه لمعرفة ما به من فجوات وثغرات، والعمل على سدها بأنشطة ومواد اثرائية توظف مع الكتاب المدرسي المقرر من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم مادة الجغرافيا.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:.

ما فاعلية إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :-

1. ما مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في الوحدة الدراسية المقترحة لدى طالبات الصف الثاني عشر؟
2. ما مدى توافر مهارات التفكير الناقد في الوحدة الدراسية المقترح إثراؤها لدى طالبات الصف الثاني عشر؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في مهارات التفكير الناقد عند الطالبات اللاتي يدرسن الوحدة المقترحة المثراة بمهارات التفكير الناقد (المجموعة التجريبية) وأقرانهن في (المجموعة الضابطة) اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة نتيجة تطبيق الوحدة الدراسية المثراة ؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن الوحدة الدراسية المثراة بمهارات التفكير الناقد مقارنة بأقرانهن في المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية ؟
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة نتيجة تطبيق الوحدة المثراة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :-

1. تحديد مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في الوحدة الدراسية المقترحة لدى طالبات الصف الثاني عشر.

2. معرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد في الوحدة الدراسية المقترحة لدى طالبات الصف الثاني عشر .
3. معرفة فعالية إثراء الوحدة الدراسية المقترحة بمهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر في المجموعتين الضابطة والتجريبية؟
4. معرفة فعالية إثراء الوحدة الدراسية المقترحة بمهارات التفكير الناقد على اتجاه الطالبات نحو المادة المثراة في المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية :

1. تقدم الدراسة وحدة دراسية مثراة في الجغرافيا، وهذا قد يفيد الباحثين ومخططي المناهج في إعداد وحدات دراسية مماثلة لتطوير كتب الجغرافيا.
2. قد تفيد هذه الدراسة معدي الدورات التربوية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة، حيث أنها قد تساهم في إمدادهم بنماذج لمهارات التفكير الناقد المثراة في مادة الجغرافيا، وتدريب المعلمين لبناء مثلها وتوسيع العملية لتشمل كل منهاج الجغرافيا.
3. من المأمول أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة لمراكز تطوير المناهج عند إثراء أو تطوير المناهج، باعتبارها دراسة تجريبية تبحث في عملية إثراء مادة الجغرافيا بمهارات التفكير الناقد.
4. قد تساهم هذه الدراسة في توفير اختبار لمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، معرفة الافتراضات، تقييم المناقشات).

حدود الدراسة:

1- الحد الأكاديمي :

- اقتصرت هذه الدراسة على إثراء الوحدة الخامسة " الجغرافيا السياحية " من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر بمهارات التفكير الناقد وهي (الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، معرفة الافتراضات، تقييم المناقشات).

2 - الحد المكاني :

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة محددة من طالبات الصف الثاني عشر من المرحلة الثانوية، واختيرت العينة قصديا من مدرسة عيلبون الثانوية للبنات في محافظة خانيونس.

3 – الحد الزماني:

- اقتصرت حدود الدراسة الزمنية على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2010-2009).

مصطلحات الدراسة:

إثراء المنهج:

هو: إغناء المنهج أو إحداث زيادات، أو إضافات فيه تكمل نواقص معينة اكتشفها المربون في أي من عناصره، أو تجعلها أكثر وضوحاً أو يسراً أو تقبلاً (بلقيس ،1989 :9).

وتعرف الباحثة إثراء المنهج إجرائياً :

بأنها: إغناء وحدة " الجغرافيا السياحية " في مقرر الجغرافيا للصف الثاني عشر، وسد الثغرات فيها بمهارات التفكير الناقد، بعد تحليل مهارات التفكير الناقد الموجودة في الوحدة الدراسية باستخدام أداة تحليل المحتوى المعدة خصيصاً لهذا الغرض.

الجغرافيا:

عرفها الإغريق بأنها "علم وصف الأرض، وهي من مقطعين Geo وتعني الأرض و GraphY وتعني وصف فيكون علم الجغرافيا علم وصف الأرض".

وعرفها جودة وعيانه : بأنه "العلم الذي يدرس البيئة، والإنسان من حيث أن كلاً منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به" (جودة وأبوعيانه ، 1995 : 5).

ويذكر (محمود،14:2005) بأن الجغرافيا هو "العلم الذي يدرس سطح الأرض وعلاقته بالغلاف الجوي من حيث التباين والتكامل والتشابه وتحليل العلاقات المتبادلة بين مختلف ظواهر سطح الأرض من طبيعية وبشرية".

وتعرف الباحثة الجغرافيا إجرائيا:

بأنها "مادة الجغرافيا المقررة على طالبات الصف الثاني عشر، قسم العلوم الإنسانية في محافظات غزة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية".

المهارة:

يعرفها ريان بأنها "القدرة على الأداء بدرجة كبيرة من الكفاءة والدقة والسرعة"(ريان، 1995 : 3).

وعرفها اللقاني والجمل بأنها " الأداء الدقيق على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً وهي توفر الوقت والجهد والتكاليف" (اللقاني والجمل ،1996 :187).

التفكير الناقد:

يعرفه صلاح إسماعيل بأنه "عبارة عن عملية تقويمية تؤدي إلى الوصول إلى نتائج صحيحة، أو أحكام مميزة، ولكي يتحقق ذلك ينبغي استخدام الأساليب المنطقية، والبعد عن التأثر بالنواحي الذاتية" (إسماعيل ، 1986 : 32).

ويعرفه عزو عفانة بأنه "عبارة عن عملية تبني قرارات، وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة، والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز، أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع، أو تجنبها الدقة، أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية" (عفانه، 1989 : 46).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه:

" القدرة على تقويم صحة المعلومات التي يواجهها الفرد من خلال التحليل الموضوعي لها، والوصول إلي استنتاجات واضحة، ويمكن تحديد هذه المهارات بالاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، والمسلمات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم المناقشات ".

الصف الثاني عشر:

هو الصف الثاني من المرحلة الثانوية قسم العلوم الإنسانية في محافظات غزة، ويتراوح أعمار الطالبات فيه من سبعة عشر إلى ثمانية عشر عاماً.

الاتجاه:

هو مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطالب من حيث القبول أو الرفض (زيدان،1989: 23).

وتعرف الباحثة الاتجاه إجرائياً " بأنه شعور المتعلم بالتأييد أو المعارضة، وبالقبول أو الرفض، نحو الوحدة الدراسية المقترحة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في أداة الاتجاه".

الفصل الثاني
الإطـــار النظـــري

- أولاً: إثراء المنهاج
- ثانياً: علم الجغرافيا
- ثالثاً: التفكير
- رابعاً: التفكير الناقد

الفصل الثاني

الإطــار النظـري

أولاً: إثراء المنهاج:

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً للمفاهيم الأساسية في الدراسة وهي مقسمة كما يلي:

المحور الأول: إثراء المناهج الدراسية

المحور الثاني: علم الجغرافيا

المحور الثالث: التفكير الناقد

أولاً: إثراء المنهاج:

تعددت الآراء في تحليل مفهوم المناهج، لذلك كان هناك تعريفاً للإثراء والمناهج.

مفهوم الإثراء:

الإثـراء لغـة: من ثرا، ويقال ثرا المال أي نما، والثروة أي الكثير من المال (المعجم الوسيط، 2004: 95)

والإثـراء اصـطلاحاً : إغناء المنهاج وإحداث زيادات، أو إضافات تكمل نواقص معينة اكتشفها المربون في أي من عناصره يسد هذه الثغرات، واستكمال جوانب القصور التي وجدت لجعل المنهاج أكثر انسجاما مع الأهداف التربوية وفلسفتها (بلقيس وشطي، 1989 : 5).

ويعرف (الأستاذ ومطر،2001 : 42) إثراء المنهاج بأنه : عملية محدودة تهدف إلى إحداث تنمية، أو زيادة كمية، أو نوعية لعنصر من عناصر المنهاج لتوجيه التعليم، أو تسهيل حدوثه، أو التأكد من فاعليته في مجال معين.

فالإثراء يتناول المحتوى، والأهداف، والأنشطة، والخبرات بشكل متكامل ومتوازن دون أن يطغى جانب على جانب لتحقيق أهداف النظام (نشوان ،1991 : 5).

وتتركز عملية الإثراء على المحتوى الدراسي لما له من تأثير كبير في تشكيل خبرات المتعلم، وفي تصميم أنشطة التعليم والتعلم التي تعد وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها، فالمحتوى الدراسي يحتل مكان القلب من المنهاج في منظوره الحديث، وإذا كانت أهداف المنهاج تجيب عن التساؤل لماذا نعلم ؟ فإن المحتوى يجيب بدوره على التساؤل كيف نعلم ونتعلم ؟ (عميرة ،1987 : 11)

ويرى (اللقاني، 1979 : 5) بأن الإثراء يقوم على تحليل المنهاج، ومعرفة نقاط القصور والضعف فيه ومن ثم غرس المهارات والأفكار المناسبة في المحتوى، والأهداف، والأنشطة، والتقويم حتى يكون دور الإثراء فعال في تلبية حاجات المتعلم الاجتماعية والنفسية والمعرفية. لذلك لا بد وأن

يكون الإثراء بين كل حين وآخر حتى يتمشى مع روح العصر الحديث والتطورات المعرفية والتكنولوجية القادرة على تنمية عقول الأفراد.

ويقتضي أسلوب الإثراء تطوير محتوى المنهاج وتطوير الطرق التقليدية في التدريس، وجعل موهبة الطالب هي المحور الذي تنتظم حوله الخبرة، ويحتاج ذلك إلى مرونة كبيرة في السياسة، وفي الإدارة التربوية، ومن ألوان الخبرة التي استخدمت في هذا الأسلوب الرحلات الأسبوعية، والمنافسة الجماعية، ومشروعات البحث، وحفظ الاستشعار، وكتابة القصص ودراسة اللغات الأجنبية، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتخصيص أنشطة تربوية لأوقات الفراغ.
(المزيدي، 1993 : 166)

ويشير (شلدان،21:2001) إلى أن الإثراء عملية تتضمن إدخال برامج أخرى تعزز أهداف المنهاج القائم، وإجراء عملية تغيير جذرية للمنهاج الحالي، وقد يقتصر ذلك العمل على أي من عناصره حسب ما تقتضيه الحاجة أو الضرورة.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة، ترى الباحثة بأن عملية الإثراء مهمة جداً في بناء المنهاج، ومن الضروري أن يشتمل على كل عنصر من عناصره (المحتوى، والأهداف،والأنشطة، والخبرات) وعلى القائمين على وضع المنهاج الوقوف بين الحين والأخر على نقاط القصور والضعف فيه، وأن تكون هناك عملية تقييم شاملة حسب ما تقتضيه الحاجة أو الضرورة.

أغراض الإثراء :

يهدف الإثراء إلى تجويد المنهاج وتحسينه بزيادة فاعليته والتقليل من الوقت، أو الجهد المبذول في تحقيق أغراضه، أو تثبيت آثاره، وتعددت أغراض الإثراء وهي كما يلي:

1. بناء مفهوم، فكلما كثرت الأمثلة . إلى حد معين . سهل بناء المفهوم.
2. نمو المفهوم، فكلما كثرت الأمثلة . اتساعاً وعمقاً . ساعد ذلك على نمو المفهوم.
3. التدرج في التجريد، أو التبسيط، أو إدخال متطلبات مسبقة لجعل الموضوع أكثر وضوحاً.
4. توظيف المعلومات في الحياة.
5. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
6. سد فجوة تنظيم المنهاج وتسلسل خبراته.(الأستاذ ومطر،2001 : 431_432)

ويرى (شعت ،2009 : 12) أن الغرض الأساسي والرئيس لعملية إثراء الكتاب المدرسي، هو تسهيل وصول المعلومة إلى الطالب، لذلك لا بد من الأخذ بخصائص المعلم من حيث السن والإدراك، والاهتمامات، وغيرها عند عملية الإثراء.

وترى الباحثة أن أغراض الإثراء مهمة لتحسين وزيادة فاعلية المنهاج، فمن الضروري أن يكون الإثراء سهلاً ومتدرجاً، وأن يعطي معلومات مفيدة ، كما يكون مراعياً للفروق الفردية بين

الطلاب، وأن يوفر الإثراء فرصة للمتعلمين لإثبات ذواتهم في مجالات المعرفة المختلفة، ويجعلهم قادرين على حل المشكلات المختلفة.

مستويات الإثراء: (الأستاذ ومطر، 2001 : 432 -433)

هناك عدة مستويات للإثراء الجيد تبعاً للحاجة فقد يكون عاماً على مستوى الدولة، أو على مستوى محلي، أو على مستوى فردي.

1- الإثراء العام:

ويتم على مستوى الدولة، أو الكيان الشامل نتيجة الحاجة الوطنية لإدخال عنصر تربوي جديد، أو لتوصية داخلية، أو خارجية، أو نتيجة تغير طارئ، ويتم هذا النوع من الإثراء بمساعدة الخبراء وتوزيع الجهود على المدارس مع تعليمات لتعليمها.

2-الإثراء المحلى:

ويتم في أقاليم محددة من الدولة، أو مناطق معينة، وفي هذا النوع من الإثراء تقوم مديريات التربية والتعليم المحلية بالتعاون لتنظيمه من خلال جهود المشرفين التربويين والنشرات المحلية والدورات التدريبية أثناء الخدمة، وقد تعد مذكرات بسيطة لبيان كيفية الإثراء توزع على معلمي المادة.

3- الإثراء الفردي:

ويتم في حجرة الصف دون اتفاق مسبق بين مجموعة من المعلمين، ودون استعداد جماعي، أو إعداد متفق موحد وهو يتصل بتفريد التعليم وتفعيل التعلم وتقليل الفاقد في العملية التعليمية، وهنا يعد المعلم منفرداً، أو بمشاركة الطلاب، أو الخبراء، أو المتخصصين وذلك بإثراء هذا الموضوع من خلال عرض فلم، أو محاضرة، أو موضوع شفوي أو مطبوع.

شروط الإثراء الجيد:

وحتى يتصف الإثراء بالجودة لا بد أن يكون :-

1. وظيفياً لسد ثغرة أو استكمال نقص، أو معالجة جانب به قصور.
2. شاملاً ومتكاملاً ومترابطاً بين عناصر المنهاج الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، وأي تغير في أي عنصر من عناصر المنهاج يتطلب تغييراً في العناصر التي تأتي بعده.
3. عملية مستمرة وهي تتم من خلال بناء المنهج، ومن خلال عملية تجريبه، ومن خلال تنفيذه.
4. عملية بنائية جزئية محدودة ينبغي أن تتم في الموقع المناسب من حيث تنظيم المحتوى والخبرات، ويمكن أن تكون إضافية، وليس من الضروري أن تزرع في الكتاب المدرسي بل ربما كان من الضروري عدم إضافتها إلى الكتاب ولا سيما الإثراء المحلي والفردي.

(الأستاذ ومطر، 2001 : 434)

وترى الباحثة أن الإثراء الجيد يأتي لسد ومعالجة أوجه القصور في المنهاج، ومن الضروري أن يكون الإثراء شاملاً، ومستمراً، ويشمل كل جزء يحتاج إلى بناء وتطوير، وأن يوضع في المكان المناسب.

وأن لا يقف الإثراء الجيد عند إغناء المنهاج بزيادات تكمل نواقص فيه، بل يتعدى ذلك ليصل إلى مرحلة الاستمرار في عمليات البناء والتجريب للمنهاج.

كما أن المناهج التربوية باعتبارها أحد المقومات الرئيسية للعملية التربوية تحتاج إلى عمليات التعديل والتطوير تلبية للحاجات الفردية والاجتماعية والعلمية.

تطوير المنهج:

التطوير لغة يعني: التغيير أو التحويل من حالة إلى أخرى (المنجد).

أما تطوير المنهاج فيعني " التحسين وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة". (شوق، 1995 : 17)

ويعرفه (السويدي والخليلي، 1997: 184) بأنه النمو الشامل للمنهاج عبر مراحل منذ أن يكون فكرة إلي أن يصبح حقيقة واقعة منفذه في الميدان على شكل منهاج متكامل بعد أن يكون قد خضع للتقويم والمتابعة.

ويرى (السر، 2003: 218) بأنه عملية من عمليات هندسة المنهاج، يتم فيها تدعيم جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف في كل عنصر من عناصر المنهاج، تصميماً، وتقويماً، وتنفيذاً وفي كل عامل مؤثر، وكل أساس من أسسه وذلك في ضوء معايير محددة.

ويعرفه (بطاينة، 2006 : 138) بأنه التغيير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المربون في جميع مكونات المنهاج، والذي يؤدي إلى تحديث المنهاج، ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي.

فالتطوير يقوم على تحسين مكونات المنهاج وأساسياته من حيث الكفاءة والفاعلية، والكفاءة تعني الوصول بالتعلم إلى المستوى التعليمي المطلوب، وتحقيق الأهداف التي تم رصدها قبل القيام بعملية التطوير، والفاعلية إيجاد صيغة للتفاعل والتعاون والمشاركة أثناء عملية التعليم والتعلم، بحيث يجد نفسه فاعلاً قادراً على مواصلة التعلم والاستزادة منه وينصب التطوير على جميع جوانب المنهاج القائم، ولا يقتصر على مكون من مكوناته، لذا فإن عملية التطوير شاملة شمول الأهداف التي يتبناها المجتمع ويسعى المنهاج إلى تحقيقه.(عفانة واللولو،2004: 130)

فتطوير المناهج التعليمية يعني تحديث هذه المناهج وفقاً للتغيرات الاجتماعية والنفسية، والاقتصادية التي يمر بها المجتمع؛ وهذا يتطلب دراسة المناهج، وتحليلها، وإعادة بنائها بشكل

مستمر، كما أن تطوير المناهج يجب أن يستجيب للتغيرات الاجتماعية التي تعد من أبرز مبررات التطوير والتغيير للمنهاج (النادي،2007 : 12).

الفرق بين مفهومي الإثراء والتطوير:

تتناول عملية إثراء المنهاج وتطويره جميع عناصره (الأهداف، المحتوى، الخبرات التعليمية والتعلمية، أساليب وأدوات التقويم).

ويؤدي الإغناء في أي عنصر؛ إلى التغيير في بقية العناصر ذات العلاقة باعتبار أن المنهاج بهذا المفهوم يشكل نظاماً مفتوحاً ومتكاملاً (بلقيس، 1989 : 4).

ويختلف الإثراء عن التطوير من حيث أن عملية التطوير تستند على دراسة عملية للجوانب المختلفة للمنهاج، حيث أنها تركز على أساسيات بناء المنهاج ومكوناته دون استثناء، في حين تنصب عملية الإثراء على جانب واحد بعينه من جوانب المنهاج ألا وهو المحتوى الدراسي.
(عفانه واللولو، 2004 : 130)

كما أن عملية التطوير أعم وأشمل من الإثراء، باعتباره مهمة كبيرة تتولاها عدة مؤسسات هامة، كمؤسسات التربية، والمؤسسات الاجتماعية، والمؤسسات الاقتصادية، ويؤديها الأفراد بتكليف من مؤسساتهم على ضوء سياسة التربية العامة في المجتمع، أو على خلفية المعرفة المنهجية، أو استناداً إلى مفهوم الإنسان في هذا المجتمع أو ذاك.

أما الإثراء فهو عملية فردية يقوم بها التربويون كأفراد كل في موقع مسئوليته وفق تلمسهم للفجوات التربوية أثناء عملية التفاعل مع المنهج (بلقيس، 1989 : 6).

ويرى (عفانه، 1996: 2) أن التطوير ينصب على جميع عناصر المنهاج، ولا يقتصر على أحد مكوناته، لذا فإن عملية التطوير شاملة شمول الأهداف التي يتبناها المجتمع ويسعى المنهاج إلى تحقيقها، بينما تعد عملية الإثراء جزئية من عملية التطوير بحيث تركز على جانب واحد من عناصر المنهاج.

ويشير (شلدان،2001: 24) إلى أن عملية الإثراء تنصب على جانب واحد أو أكثر من جوانب المنهاج، وهو المحتوى الدراسي الذي تتبعه طريقة التدريس، إذ تجرى له عملية إغناء سواء أكان ذلك بتوفير عمليات معينة، أو مفاهيم، أو أنشطةٍ وأساليب عرض معينة تتيح للمتعلم فرصاً لتنمية قدرات التفكير والميول.

فالإثراء عملية فردية، أو جماعية محدودة يقوم بها المعلم، أو المشرف، أو الخبير، أو هؤلاء مجتمعين، بحسب استشعارهم للثغرات والمشكلات في أثناء تعاملهم مع المنهاج ومع تلاميذهم في بيئة معينة، أما عملية التطوير فهي عملية شاملة وليست فردية، فتطوير المنهاج التربوي مسئولية عامة تتولاها المؤسسات التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، ويقوم بها الأفراد

والجماعات في ضوء فلسفةٍ تربويةٍ جديدةٍ أو مستحدثةٍ طرأت على المجتمع، أو على طبيعة المعرفة واستدعت التطوير (دياب، 1996 : 20).

ويشير (جامل ،2002: 158) إلى أن عملية التطوير عملية متكاملةٍ، وشاملةٍ إذ أنها تشمل جميع عناصر المنهج ومكوناته الأهداف، المحتوى، التنظيم، الوسائل، المصادر، وجميع عناصر بيئة المتعلم، ونشاطات التصميم ،والتعلم، والتقويم.

وإذا ما اقتصر التطوير على بعض هذه المكونات دون الأخرى فإن هذا التطوير يكون مضللاً وقاصراً وجزئياً يفتقر إلى النظرة الكلية والخطة الشاملة.

ومما سبق تحدد الباحثة الفرق بين الإثراء والتطوير في النقاط التالية :-

- فالإثراء يتم من خلال إغناء المنهاج، وإحداث الزيادات، والإضافات التي تكمل نواقص معينة فيه عن طريق تحليل المنهاج، بينما التطوير يتم بأساليب مختلفة منها الإضافة، التعديل،الحذف وغيرها.
- والإثراء عملية علاجية محدودة بينما التطوير عملية شاملة جذرية.
- كما أن الإثراء يكون فردياً يقوم به المعلم، أو الخبراء، أو المشرفون، وقد يكون جماعياً يشترك فيه كل هؤلاء، بينما التطوير عمليةٍ جماعيةٍ شاملةٍ تتولاها المؤسسات التربوية وغيرها.

ثانياً: علم الجغرافيا :

تعددت الآراء وتباينت حول تعريف علم الجغرافيا، وإن كانت معظمها تجمع على أنه علم يدرس سطح الأرض في تباينه المساحي بوصفه موطناً للبشر، وهي دراسة تقوم بأسلوب علمي منتظم يعتمد على الملاحظة، والوصف، والشرح، والاستنتاج لظاهرات السطح وتوزيعها، واستنباط أوجه العلاقات القائمة بينها وبين الإنسان.

وكلمة جغرافية Geography اشتقت من كلمتين إغريقيتين Geo ومعناها الأرض، و graphy تعني الوصف، وبذلك يمكن تعريف الجغرافيا في أبسط صورها: بأنها علم وصف الأرض (حماد وآخرون، 2008: 5).

والجغرافيا هي العلم الذي تهتم موضوعاته بدراسة الإنسان والبيئة ممثلين في المحيط الحيوي الذي يعيش فيه، لذلك تهتم بعلاقة الإنسان ببيئته، وأساليب تفاعله معهما وآثار هذا التفاعل، ويمكننا القول بأن الجغرافيا تدرس الأرض، وما عليها من ظاهرات طبيعية، وأثر هذه الظاهرات في الإنسان وأثر الإنسان فيها (عبابنة،21:2006).

ويعرفه (الفرا ،1997: 14) بأنه العلم الذي يدرس سطح الأرض، وغلافه الجوي من حيث التباين والتكامل والتشابه وتحليل العلاقات المتبادلة بين مختلف ظواهر سطح الأرض من طبيعية وبشرية ومدى ارتباطها بمواطنها.

ومما سبق تعرف الباحثة علم الجغرافيا بأنه العلم الذي يدرس الظواهر الطبيعية، والبيولوجية، والإنسانية الموجودة على سطح الأرض.

وينقسم علم الجغرافيا إلى قسمين كبيرين هما:

- **الجغرافيا الطبيعية:** والتي تهتم بدراسة سطح الأرض، تركيبه ومظاهره التضاريسية، والمناخ، والغطاء النباتي، والحياة الحيوانية إضافة إلى المسطحات البحرية والمحيطية.
- **الجغرافيا البشرية:** والتي تتناول دراسة توزيع المجتمعات البشرية والتأثير المتبادل بينها وبين بيئاتها الطبيعية، والصور الاجتماعية الناجمة عن تفاعل الإنسان ببيئته المحلية.

(أبو عيانة، 1987: 11)

وتشتمل الجغرافيا المعاصرة على دراسة البيئة وكيفية المحافظة عليها، والنمو العمراني والتطور البشري، والجغرافيا كعلم يمكن توضيحه في المجالات الآتية:

- **الجغرافيا الطبيعية:** وتشتمل على دراسة سطح الأرض وخاصة مظاهرها الطبيعية ووظائفها، وتتضمن السهول، والأودية، والجبال، والأنهار، والطقس، والمناخ في الغلاف الغازي، ونشاط الأمواج، والمد والجزر، والتيارات، والغطاء النباتي، والحياة الحيوانية على الأرض.
- **الجغرافيا الإقليمية:** وتعنى بدراسة المساحة، أو الإقليم لسطح الأرض المتجانس وفق معيار محدد مثل الموقع، ويستخدم المنحي الإقليمي على نطاق واسع في المدارس الأساسية.
- **الجغرافيا الحضارية (الثقافية):** وهي دراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة، ويهتم الجغرافي بالعلاقات المتداخلة بين التطور الثقافي والبيئة المحيطة بنا.
- **الجغرافيا المكانية:** وهي التي تركز على نظريات الموقع، ويدرس جغرافيو المكان الموقع المركزي للمدن والعلاقات المكانية المتداخلة وحركة التجارة والناس والأفكار والبيئة المكانية للمناطق العمرانية وعلاقتها بالمناطق المحيطة.
- **الجغرافيا التاريخية:** وتدرس التغيرات الجغرافية للإقليم، ويهتم الجغرافي بكيفية ظهور الملامح المختلفة، وأشكال الأرض في الماضي، والأنماط الإنسانية، والطبيعية التي تفاعلت لعمل تغيير في شكل سطح الأرض (عبابنة، 2006 : 22-23).

ومما سبق ترى الباحثة بأن علم الجغرافيا ينقسم إلى قسمين متكاملين وهما: الجغرافيا الطبيعية والتي تدرس الظاهرات الطبيعية التي لا دخل للإنسان فيها، والجغرافيا البشرية التي تدرس

توزيع المجتمعات البشرية، ومدى التأثير المتبادل بينها وبين بيئاتها الطبيعية والصور الاجتماعية التي تنجم عن تفاعل الإنسان مع بيئته المحلية.

طبيعة علم الجغرافيا:

تختلف دراسة علم الجغرافيا عن دراسة أي علم آخر، لأن دراستها تدور حول تحليل العلاقات السببية لأي ظاهرة من الظواهر الموجودة فوق سطح الأرض.

لذا فإن أية حقيقة علمية طبيعية كانت أم بشرية، تعتبر ذات فائدة كبيرة في توضيح هذا التحليل والترابط.

وتعددت ظواهر سطح الأرض وتشعبت، وأصبح كل منهما يتكون من العديد من الظواهر التي تختلف عن بعضها، كما تعددت كثير من الحقائق التي تتصل بتكوين كل ظاهرة، بالرغم من تقدم التحليل الكمي، فأصبح مجال هذه الظواهر يشمل جميع أنحاء العالم.

ويمكننا القول بأن منهج البحث الجغرافي منهج مركب لما يأتي:

- يوزع الظاهرة الجغرافية.
- يربط بين الظاهرة الجغرافية وغيرها من الظواهر البيئية، أي الوصول لمعرفة التفاعل والعلاقة بين الإنسان وبيئته.
- يسعى إلى تحليل الظواهر المختلفة وردها إلى أصولها الجغرافية.
- يهدف إلى إبراز الاختلافات الإقليمية في الظاهرة الجغرافية، أو في مجموع الظواهر الجغرافية.

وبهذا فإن المنهج الجغرافي منهج التوزيع والعرض أولاً،ثم منهج الربط والمقارنة والاستنتاج ثانياً،ثم منهج التحليل والتعليل ثالثاً (شلبي،1997 : 29-30).

كما أن طبيعة علم الجغرافيا تتمثل في أنها:

- علم تركيبي.

فعلم الجغرافيا يجمع في تركيبه عدة علوم كالاقتصاد والتربية والفلك والسياسة والزراعة والفيزياء والجيولوجيا والأنثربولوجيا.

- علم يختص بتفسير وتعليل وتحليل الظواهر الجغرافية.
- علم يدرس العلاقة بين الظواهر البشرية والطبيعية.
- علم ديناميكي متطور غير ثابت(خضر، 43:2006).

وترى الباحثة أن مادة الجغرافيا هي: دراسة الاستجابات البشرية لمؤثرات البيئة الطبيعية، لأنها ذات صفة حية تدرس حياة الإنسان.

خصائص علم الجغرافيا:

1- علم تحليلي قائم على الوصف والتحليل والتفسير والتعليل.

2- علم قائم على العلاقات المكانية التي تربط بين الإنسان والبيئة والأثر المتبادل بينهما.

3-علم تكاملي بين العلوم المختلفة الطبيعية والإنسانية والتطبيقية على حد سواء.

4- مرتبطة بسطح الأرض.

5- علم شامل متكامل متسلسل يتميز بالتغير والتطور(عبد الله، 81:2004).

وترى الباحثة أن خصائص علم الجغرافيا متنوعة تتميز بالدقة والشمولية والتكامل وتقوم على التحليل والتفسير والتعليل، كما أنه علم يقوم على العلاقات المكانية التي تربط الإنسان ببيئته.

أهداف علم الجغرافيا:

لدراسة علم الجغرافيا أهداف متعددة، وقد ذكرها العديد من العلماء والمهتمين بعلم الجغرافيا وقد أشار (فؤاد،214:2004) إلى أهداف تدريس الجغرافيا وحددها في الآتي:

- حصول الطلاب على معلومات جغرافية خاصة.
- مساعدة الطالب على تصور وإدراك ظواهر العالم الطبيعية والبشرية.
- تنمية الروح القومية والحساسية الاجتماعية.
- المساعدة على تنمية عقلية عالمية.
- تنمية صفات واتجاهات لها أثر في حياة الطلاب.
- تنمية التفكير الجغرافي.

ويلخص لوكرامان نقلاً عن (شلبي،115:1997) علم الجغرافيا على النحو التالي:

- العلاقات بين الظاهرات وغيرها في نفس المكان.
- ارتباط الظاهرات وغيرها بظاهرات أخرى.
- اختلاف الظاهرة من مكان لآخر.
- تحديد أسباب وجود الظاهرات في مناطق دون أخرى.
- كثافة وتجمع الظاهرات غير المتصلة.
- مدى انتشار وذبذبة الظاهرة.
- تكرار الظاهرات المختلفة.
- التفاعل بين الإنسان والبيئة من مكان لآخر.

ويشير عبابنة (2006: 30) إلى مجموعة من أهداف تدريس الجغرافيا وهي كالتالي:

- اكتساب التلاميذ المعارف الجغرافية، وتشمل الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والنظريات والقوانين، وما يتعلق بها من مصطلحات ورموز.
- تنمية القيم والاتجاهات والميول المتعلقة بمبحث الجغرافيا المتمثلة في الحفاظ على البيئة والموارد وحسن استغلالها.
- إعداد الطلبة في الحاضر، والاستعداد للمستقبل مع تصور دقيق وواضح للظروف العالمية، والمشكلات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية المحيطة به.
- العمل على تنمية التفكير الجغرافي عن طريق الملاحظة، والتعليل، والاستنباط، والمقارنة والتحليل.
- تنمية الإحساس الوطني والقومي والعالمي عن طريق حب الوطن والأمة والدفاع عنهما وتنوير الطلبة بأهمية التبادل العالمي.
- تقدير الطلبة لأهمية التفاعل بين الإنسان والبيئة، واختلاف هذا التفاعل من بيئة لأخرى.

أهداف تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية:

ولتدريس مادة الجغرافيا أهداف كبيرة يسعى أرباب التخطيط إلى زيادة ملكة التفكير الناقد فيها ومنها:

1- المعرفة الجغرافية المفيدة والمهارات والقدرات العقلية العامة.

2- تنمية أساليب التفكير العلمي الناقد.

3- الإشباع الشخصي.

4- تحليل المعرفة.

5- تربية المواطنة.

6-التعاطف مع الشعوب وفهم مشكلات الآخرين.

7- التعرف على المصادر الطبيعية في دول العالم" (محمود،2005: 25)

وترى الباحثة بأن هذه هي أهم أهداف علم الجغرافيا التي ينبغي أن يتبعها المدرسون في تربية النشء التربية السليمة، وأن هذه الأهداف جميعاً يكمل بعضها بعضاً وينبغي أن ينظر إليها كوحدة متماسكة وأن لا يكون التركيز على جانباً منها دون الآخر.

أهمية علم الجغرافيا:

إن الجغرافيا كانت ولا زالت عند الكثيرين نشاطا لا طائل من ورائه، ولم يعرف المدرسون ولا التلاميذ أهميتها كنشاط تعليمي؛ في الوقت الذي تطور فيه الفكر الجغرافي إلى أعلى من مجرد وصف الظواهر وصفا سطحيا؛ بل أصبح يعتمد على الفهم والتفسير، والتحليل والقياس والربط

واستخدام النظريات والعلوم الحديثة، بمعنى أن الجغرافيا تطورت لتتماشى مع العلوم الأخرى، وتندمج معها، وتأخذ منها ما يخدمها، وذلك لما لعلم الجغرافيا من أهمية كبيرة وهي كما يلي:

1- إنه العلم الوحيد بجانب الطب الذي يربط الإنسان ببيئته، ويدرس العلاقة بينهما وتأثير كل منهما في الآخر.
2- يسهم علم الجغرافيا حالياً باعتماده على التقنية الحديثة . الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية. فأحدث ثورة كبرى في رؤية الإنسان للظواهر من حوله، ومهد لاستغلالها ومعالجتها بالشكل الذي يخدمه في المقام الأول، خاصة وان هذا التوجه أصبح توجها عالميا تسعى الدول المتقدمة للاستفادة والإفادة منه.
3- دراسة الأقطار المجاورة وما يوجد بها من ثروات وإمكانية التبادل الاقتصادي معها.
4- التعرف على أماكن وجود الزلازل والبراكين ومسبباتها وتفادي أخطارها.
5- تعمل على تفسير الظواهر التي تحدث على سطح الكرة الأرضية أو في باطنها.
6- تدرب الطلاب على العديد من المهارات العلمية في مجالات متنوعة باستخدام الخرائط.
7- تنمية الحس المكاني، والقدرة على التدقيق لدى الطلاب وفهم بيئتهم التي تحيط بهم.
8- تساعد المتعلم في تنمية بعض المهارات والقدرات عند الطلاب.
- تعمل على متابعة الأحداث الجارية والحالية في العالم (دبور والخطيب، 1987 :111).

وترى الباحثة بأنه نظراً لما للجغرافيا من أهمية، يتوجب على المدرسين أن يضعوها في مسارها الصحيح، وذلك بالتفكير الجيد في المادة ومنهجيتها وجعلها أكثر تشويقاً، وأكثر فاعلية، عن طريق اعتماد طريقة فعالة ومنهجية حديثة، وجعل التلاميذ يكتسبون معرفة ومفاهيم جغرافية صحيحة.

مشكلات تدريس مادة الجغرافيا وطرق التغلب عليها:

نشعر اليوم بأن الجغرافيا مادة مهمشة يشعر التلاميذ نحوها بالنفور والملل، ولقد ساهم في ذلك كثير من المدرسين غير المؤهلين، وأن التلاميذ ينظرون إلى مادة الجغرافيا أنها مادة زائدة وصعبة لكثرة معلوماتها وأرقامها وألوانها ولا يمكن استذكارها، من هنا نجد أن المادة تعاني التهميش في نظامنا التعليمي.

إضافة إلى ذلك ضخامة الكم الكبير للمقرر الدراسي للجغرافيا، وفي المقابل قلة عدد الحصص الدراسية المخصصة لتدريسها، لذلك توجد مشكلة كبرى تواجه المعلمين والمتعلمين عند تدريسها ودراستها وهي جفاف موضوعاتها، وربما يرجع السبب في ذلك لما تتسم به موضوعاتها من البعد المكاني، أو تجرد بعض المفاهيم الواردة .

لذلك يشير (دلول، 2002 : 31) لمجموعة من الاقتراحات لعلاج هذه المشكلة وهي :

1- ضرورة ربط الجغرافيا بالمواد المختلفة أثناء التدريس.
2- استخدام الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم.
3- استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في التدريس.
4- ضرورة الربط بين الدراسة والبيئة.
5- ضرورة ممارسة أنشطة مدرسية مصاحبة.

وترى الباحثة بأنه حتى تصبح مادة الجغرافيا مادة مشوقة ومرغوب فيها من قبل المدرسين والمتعلمين من الضروري أن نقوم بتطعيمها بالعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، وأن يعتمد على المتخصصين الجغرافيين في وضع مادة علمية سهلة قابلة للتدريس والفهم.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنه من الملاحظ أن الجغرافيا تتفق في المادة الخام وتختلف في الهدف، وعلى دارس الجغرافيا تعلم الجغرافيا لمواكبة العصر والواقع الذي يعيش فيه، وأن يتم التركيز على كيفية استثمار الموارد الطبيعية والمحافظة عليها والعمل على حل المشكلات البيئية ككل.

ثالثاً: التفكير:

إن نعمة العقل كغيرها من النعم التي نحتاج إلى صونها ورعايتها، لأن العقل له ملكات وقدرات لا بد من تنميتها، وتدريبها حتى لا تكون أسيرة الاستخدام المحدود لها؛ مما يؤدي إلى تعطيلها وجمودها .

يقول الله تعالى: " إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون ..... إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون" (الروم: آية :21،24).

وفي ضوء ذلك يكون التفكير من أرقى العمليات العقلية وأكثرها تعقيداً، فالإنسان يستخدمه في جميع مناشط الحياة، وإن كانت ممارسته تختلف من شخص إلى آخر بحسب نشاطه العقلي ومهاراته التي اكتسبها أو تعلمها.

وعليه فإن للتفكير مهارات قابلة للتعلم كأي مهارات أخرى يتعلمها الإنسان، وليوسع مداركه ويكون أكثر فاعلية في مواجهة مشكلاته اليومية.

تعريف التفكير:

تعددت تعريفات التفكير فيعرفه (المفتي، 1997: 20) بأنه "عبارة عن نشاط عقلي يقوم به الفرد يدرس أبعاد المشكلة، ويحللها، ويدرك العلاقة بينها، ثم يدرس المعلومات، أو الإمكانات المتاحة وينظمها ويحاول إدراك العلاقة بينها وبين خبراته السابقة من جهة، وبين هذا كله والهدف

الذي يريد الوصول إليه من جهة أخرى، وتتكرر المحاولة إلى أن يدرك الفرد هذه العلاقة فيتخطى العائق ويصل إلى الهدف وبالتالي يحل المشكلة".

والتفكير في أبسط تعريف له هو "عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس: النظر، واللمس، والسمع، والشم، والتذوق. والتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة (جروان، 1999: 33).

ويرى (عبد الهادي ، 2001 : 16) بأن "التفكير ما هو إلا تقليب النظر في مظاهر الخبرة الماضية، وعملية إثارة فكرة، أو أفكار ذات طبيعة رمزية، مبدؤها عادة وجود مشكلة تنتهي باستنتاج أو استقراء".

ويعرف (إبراهيم ، 3:2002) التفكير بأنه "وظيفة عقلية، وعملية معرفية تتم في أرفع المستويات العقلية، وينشأ عن هذا المستوى معرفه منسقة ومنتظمة في عملياته الرمزية يستخدم الاستدلال والذاكرة والتخيل والتصور".

ويشير (سعادة ، 2003: 40) إلى أن التفكير "مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة، وعلى رأسها حل المشكلات، ثم الفهم والتطبيق إلى جانب معرفة خاصة بمحتوى المادة، أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات".

خصائص التفكير:

يتميز التفكير بخصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

- التفكير سلوك هادف – على وجه العموم – لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، والتفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمران.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير) الموقف أو المناسبة أو الموضوع الذي يجري حوله التفكير.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، وشكلية) لكل منها خصوصيتها (الحيلة ، 2002 : 401).

أهمية التفكير:

تكمن أهمية التفكير في النقاط الآتية:

- المنفعة الذاتية للفرد نفسه: يساعد التفكير الفرد على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر الذي ارتبط فيه النجاح والتفوق بالقدرة على التفكير الجيد.
- المنفعة الاجتماعية العامة: فإكساب أفراد المجتمع مهارات التفكير الجيد؛ يوجد منهم مواطنون يستطيعون النظر بعمق للمشاكل الاجتماعية التي يعانى منها مجتمعهم، كما يجعلهم قادرين على إصدار الأحكام الصائبة على كثير من الموضوعات العامة، وقادرين على حل مشكلاتهم الاجتماعية بشكل جيد.
- الصحة النفسية: إن القدرة على التفكير الجيد يساعد الفرد على الراحة النفسية فالمفكرون الجيدون تكون لديهم القدرة على التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حولهم أكثر من الأشخاص الذين لا يحسنون التفكير.

وإتقان الفرد التفكير الجيد واكتسابه القدرة على التحليل والتقويم والنقد؛ يقيه من التأثر السريع غير المتعقل بأفكار الآخرين وآرائهم (عبيد وعفانه، 2002 : 29).

أنواع التفكير:

للتفكير أنواع متعددة ، وتتفق أغلب المراجع التربوية المتخصصة على وجود خمسة أنواع من التفكير، تندرج تحت التفكير المركب وهي:

1. التفكير الناقد.
2. التفكير الإبداعي أو المتباعد.
3. حل المشكلة.
4. اتخاذ القرار.
5. التفكير فوق المعرفي.

ويشمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد محدد من مهارات التفكير، التي تميزه عن غيره (جروان، 1999: 36 . 41).

ويشمل عفانه (1995: 38 . 41) أنماط التفكير السليمة فيما يلي:

1. التفكير الاستقرائي Inductive Thinking : وهو الانتقال من القضايا الجزئية إلى القضايا الكلية.
2. التفكير الاستدلالي Deductive Thinking : وهو تفكير منطقي قياسي يعتمد على الانتقال من القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية .

3. التفكير الربطي Relative Thinking : وهو تفكير علاقي يستخدمه المتعلم في معرفة العلاقات الكامنة بين جزيئات معطاة لحل مسألة رياضية ما.
4. التفكير التفحصي Test Thinking : وهو تفكير تجريبي للموقف الرياضي، إذ يلجأ المتعلم إلى رسم خطط متعددة للوصول إلى النتائج المرغوبة.
5. التفكير الناقد Critical Thinking : وهو عملية تقويمية تحدد بمعايير متفق عليها.
6. التفكير الحدسي Intuitive Thinking : وهو تفكير تخميني للحل دون معرفة السبب.
7. التفكير فوق المعرفي Meta – Cognitive Thinking : ويركز هذا النوع على المعرفة التي تؤدي إلى اكتساب معرفة جديدة.
8. التفكير البصري Visual Thinking: وهو من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً.

وترى الباحثة بأنه نظراً للتقدم الهائل في المعرفة العلمية والتكنولوجية، وعدم قدرة الطالب اليوم على تخزين كل المعلومات المعطاة له، فإن التربية المعاصرة تسعي دوماً لتعليم الفرد كيف يفكر، وتضع ذلك في سلم أولوياتها، حتى يمتلك القدرة على التعلم الذاتي المستمر، وأن يستطيع مواكبة التغيرات المعرفية والاجتماعية.

ولكي يكون الطالب مفكراً جيداً؛ فمن الضروري تعليمه مهارات التفكير من خلال مجموعة من الخطوات الملائمة لمرحلة نموه وقدرة استيعابه.

التفكير الناقد Critical Thinking :

يعيش الإنسان اليوم حياة مضطربة فهناك المشكلات العديدة التي يواجهها سواء في مجتمعه، أو على سطح الأرض بموارده المحدودة، فأصبح عليه أن يقف في وجه هذا التحدي، ويبحث عن العقول الناقدة والمبتكرة لتأتي بحلول جديدة، قد تقلل من اضطرابه وتخفف من الصراع الذي يعانيه وتساعده على تطوير مجتمعه.

وإن التفكير الناقد ليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان، فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب، فهو لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، فكل فرد منا قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والمجردة.

مفهوم التفكير الناقد:

ورد الفعل " نقد " في (لسان العرب) بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها

(ابن منظور، ب ت : 425)

كما ورد تعبير " نقد الشعر ونقد النثر " في (المعجم الوسيط) بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن، والناقد الفني كاتب عمله تمييز العمل الفني: جيدة من رديئة، وصحيحة من زيفه (المعجم الوسيط، 1985 : 982)

وإن التفكير الناقد مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة.

ويعبر ديوى (Dewey) عن جوهر التفكير الناقد في كتابه (كيف نفكر؟) بالقول: " إنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر".

وهناك من يرى بأن التفكير الناقد يقابل التفكير المجرد عند بياجيه (Mayer,1991) ويتألف من ثلاثة مكونات هي:

- صياغة التعميمات بحذر.
- النظر والتفكر في الاحتمالات والبدائل.
- تعليق الحكم على الشئ أو الموقف لحين توافر معلومات وأدلة كافيه.

(جمل والعاني، 2006: 13)

وإذا رجعنا إلى الكلمة الإنجليزية critical نجد أنها مشتقة من الأصل اللاتيني criticus والذي يعني ببساطة القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام.

وقد يفسر المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة التقليدية القديمة للتفكير التي أرسى قواعدها وتبناها الفلاسفة الثلاثة سقراط وأفلاطون وأرسطو.

وتتلخص تلك الفكرة في أن مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة، وقد يكون مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي متأثراً بهذه النظرة التقليدية للتفكير.

ويعلق ديبونو (De Bono,1994)على ذلك بالقول : " إن مهارات التحليل والحكم والمجادلة مهمة في عملية التفكير أو التفكير الناقد، ولكنها ليست كافية في حد ذاتها لافتقارها إلى عناصر في غاية الأهمية مثل: جوانب التفكير الإنتاجية، والإبداعية، والتوليدية، والتصميمية ".

وليس ممكناً التقدم في مجالات العلوم والتكنولوجيا بمجرد الوصول إلى الحقيقة عن طريق نقد مدى صحة الفرضية، أو المعلومة القائمة، لكن لا بد من استكمال المهمة بالانتقال إلى مرحلة أخرى تكون أكثر أهمية، بتوليد فرضيات جديدة، وأفكار إبداعية لمعالجة الموقف، أوحل المشكلة (جروان، 1999 : 60).

وإن التفكير الناقد هو عملية فحص للمادة سواء كانت لفظية أو غير لفظية، وتقييم الأدلة والبراهين، ومقارنة القضية موضوع المناقشة، ثم الوصول إلى إصدار حكم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة والتقدير الصحيح للقضايا.

وكذلك التفكير الناقد هو منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج، ويرتكز المنهج في التفكير الناقد على الأدلة المناسبة، ورفض الخرافات وقبول علاقة السبب والنتيجة (مصطفى،2002 : 240).

وإن التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير المركب استحواذا على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين الذين عرفوا بكتاباتهم في مجال التفكير، وإن تعبير " التفكير الناقد " من أكثر التعبيرات التي قد يساء استعمالها من قبل الكثيرين في وصف عمليات التفكير ومهاراته، وفي الواقع يستخدم التعبير للدلالة على معان عديدة من أهمها: الكشف عن العيوب والأخطاء، الشك في كل شيء، التفكير التحليلي، التفكير التأملي، حل المشكلة، كل مهارات التفكير العليا، والتعرف على أوجه التحيز والتناقض وعدم الاتساق (جمل والعاني، 2006 : 14).

وهناك عدد كبير من تعريفات التفكير الناقد وردت في الأدب النفسي والتربوي، ولقد اختلف فيها مفهوم التفكير الناقد باختلاف منحى وأسلوب الدراسة، فقد ركز السيكولوجيون في دراستهم للتفكير الناقد على أنه: عملية أو قدرات عقلية، في حين ركز التربويون في نظرتهم للتفكير الناقد على اعتباره مجموعة مهارات يمكن بالتدريب والممارسة أن تكتسب وتنمى لدى الطلاب.

فيعرفه التربويون بأنه: عبارة عن القدرة على تقييم المعلومات، وفحص الآراء مع الأخذ بالاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث (السرور ، 2000 : 305)

ويذكر (أبو حطب ،351:1983) أن التفكير الناقد عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير المنطقي، ومعرفة بمبادئ المنطق، وهو عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهى خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج.

والتفكير الناقد عبارة عن عملية تتبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز والمؤثرات الخارجية التي تفسر تلك الوقائع، أو تجنبها الدقة، أو تعرضها إلى تدخل محتمل لعوامل الذاتية.

(عفانة، 1989 :46)

كما تعرفه (قطامي ،2001 : 45) بأنه تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد، أو ما يقوم بأدائه ويتضمن قابليات، وقدرات عن مهارة التمييز بين الفرضيات، والتعميمات وبين الحقائق، والإدعاءات، وبين المعلومات المنقحة، والمعلومات غير المنقحة.

ويصف باير (Bayer) التفكير الناقد بأنه مهارات عقلية تهتم بتطوير محكات، ومعايير وتطبيق هذه المحكات، ونقد المواقف، والمعلومات، والخبرات في ضوء هذه المحكات والقدرة على الجدل وفحص العلاقات المنطقية للتوصل إلى استنتاجات صائبة، كما أنه يشمل ميولاً وأبعاداً وجدانية من أهمها الرغبة في المعرفة والتفتح العقلي وفهم وجهات النظر.(مصطفى ،2002 : 55)

ويعرف (جروان ،56:1999) التفكير الناقد بأنه نشاط عقلي مركب، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نتائج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشئ وتقييمه بالاستناد إلى معايير، أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة مهارات يمكننا استخدامها بصورة منفردة، أو مجتمعه، تصنف ضمن ثلاث فئات هي: مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقييم.

ويعني هذا أن التفكير الناقد بمثابة تحليل دقيق وموضوعي لأي إدعاء، أو مصدر، أو اعتقاد للحكم على مدى صحته وقيمته.

أي أن التفكير الناقد، يعني عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا عند إكتمال الأدلة، وعدم إصدار الأحكام على أساس من الميل الشخصي أو التحيز لوجهة نظر بعينها، ومن وجهة نظر بلوم (Bloom) فإن التفكير الناقد هو القدرة على عملية إصدار حكم وفق معايير محددة (إبراهيم، 2005 : 372).

ورغم الاختلافات الواضحة في مفهوم التفكير الناقد إلا أنه يوجد بينها قواسم مشتركة، وهى كالآتي:

- التفكير الناقد ليس مرادفاً لاتخاذ القرار أو حل المشكلة، وليس مجرد تذكر أو استدعاء لبعض المعلومات، وليس مرهوناً بإتباع إستراتيجية منظمة لمعالجة الموقف.
- التفكير الناقد يستلزم إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارسه.
- التفكير الناقد يحتاج إلى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال.
- التفكير الناقد ينطوي على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدرب عليها وإجادتها.
- يتضمن التفكير الناقد عدداً من السمات التي يجب توافرها في الفرد الناقد، والتي تمثل بدورها الاتجاهات التي تشكل إحدى مكوناته (الخليلي، 2005 : 183).

وترى الباحثة بأن التفكير الناقد هو أحد أهم ميزات التفكير العلمي، لأنه يشكل جزءاً مهماً من كل عملية في سلسلة العمليات التي يتضمنها، والتي تبدأ بمحاولة فهم الظاهرة القائمة وتفسيرها وتقييم ما تم التوصل إلية وفقا للأدلة التجريبية التي جمعت بعيداً عن التحيزات الشخصية.

وبناءً عليه يمكننا القول: بأنه من الصعوبة وضع تعريف محدد للتفكير الناقد، حيث يعرفه البعض بأنه منهج في التفكير، ويعرفه البعض الآخر بأنه عبارة عن مجموعة من المهارات، ويذهب البعض الآخر إلى أنه عبارة عن عمليات عقلية.

مكونات التفكير الناقد :

يذكر (الهاشمي،67:2007) مكونات للتفكير الناقد ولا يتم إلا بها جميعاً وهي:

1. **القاعدة المعرفية:** وهي ما لا يعرفه الفرد ويعتقده وهذه القاعدة ضرورية لإحداث الشعور بالتناقض.
2. **الأحداث الخارجية:** وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.
3. **النظرية الشخصية:** وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية، بحيث تكون طابعاً مميزاً له(وجهة نظر شخصية) وأن النظرية الشخصية هي الإطار الذي تجري في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية فينتج الشعور بالتباعد والتناقض من عدم الشعور بها.
4. **حل التناقض:** وتضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، إذ يسعى الفرد إلى حل التناقض بخطوات متعددة، وتعتبر الأساس في بنية التفكير الناقد.

أشكال التفكير الناقد:

أورد ذوقان وعبيدات خمسة أنماط للتفكير الناقد وهي:

1- التفكير النشط : Active Thinking

وهو شكل من التفكير التحليلي المنطقي المباشر، يثير أسئلة هامة تبحث عن معلومات وحقائق ويحلل الأوضاع للوصول إلى (ما وراء الفكرة).

2-التفكير الاستراتيجي: Strategic Thinking

وهو شكل تفكير مستقبلي تنبؤي يضع افتراضات، ويصمم سيناريوهات متوقعة للتعامل مع متغيرات مستقبلية: ماذا يحدث، ماذا يمكن أن تنتج إذا حدث.

3- التفكير النظامي: Systematic Thinking

وفيه يلجأ المفكر لتحليل العوامل المؤثرة في المشكلة أو الموقف، ويتميز نظر المفكر للموقف، أو المشكلة بنظرة كلية تبحث في العلاقات، والعوامل المتشابكة ويهتم المفكر فيه بالبحث في ما خلف المعطيات الحالية ليرى الصورة الكلية.

4- التفكير الكمي: Quantum Thinking

ويعني التفكير الذي يتيح الوصول إلى الجديد غير المتوقع، وهو يقوم على فكرة أن هناك دائماً يوجد حل آخر وحقيقة أخرى، وقد أشارت جيرالد نادلر وشوزو هنينو في إخراج كتاب بعنوان التفكير الاختراقي " لماذا يجب علينا أن نعتبر سبلنا في حل المشكلات" ويعتمد التفكير الاختراقي على سبعة مبادئ أساسية هي:

مبدأ التفرد، ومبدأ الفرض، ومبدأ الحل التالي، ومبدأ النظم، ومبدأ الجمع المحدود للبيانات، ومبدأ تنظيم البشر، ومبدأ توقيت التحسين.

5- التفكير العاطفي: Emotional Thinking

وهو تفكير يستند إلى مشاعر وتنظيم الأولويات في حل المشكلات، وبالتالي التحفز نحو حل المشكلات وصولاً نحو الحل، ويستطيع المفكر من خلال التفكير العاطفي التوصل إلى حقائق يعجز عنها التفكير المنطقي(محمود ، 2006 : 165– 166).

الأهمية التربوية للتفكير الناقد:

إن من أهم متطلبات الحياة المعاصرة، ولتحقيق نجاح متميز في جوانب الحياة المتعددة المناحي القدرة على تنمية التفكير الناقد لدى الفرد ، وتتضح الأهمية التربوية للتفكير الناقد في نقاط عديدة ذكرها (الوسيمي،2003: 223) والتي أهمها :

أ– إن التفكير الناقد من أهم أنماط التفكير التي تساعد الفرد على نقد المعلومات الناتجة عن الانفجار المعرفي، والتقدم العلمي الهائل، ثم الوصول إلى المعلومات الصحيحة، وتوظيفها لتحقيق أهدافه وأهدف المجتمع.

ب– تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد الأفراد الذين لديهم القدرة على نقد الأفكار الناتجة، والحلول المقترحة للمشكلات، وإخضاع هذه الأفكار والحلول للمنطق، لذلك بني التفكير الناقد على أساس فلسفي.

ت– تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد الأفراد الذين يمكنهم تحليل الموضوعات الخاصة بمناقشة ما، دليلاً دقيقاً إلى استنتاج سليم.

ث– تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد الأفراد الذين لديهم القدرة على مسايرة التقدم العلمي ومتابعته في جميع المجالات دون توقف.

ج– تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول الأفراد من التأثيرات الثقافية الضارة، والمنتشرة في المجتمعات، والتي يتعرضون لها في حياتهم.

ح– إن للتفكير الناقد ضرورة تربوية، لأنه يكسب أفراد المجتمع النظرة العقلية الناقدة التي تعتبر من المتطلبات اللازمة للحياة في عصر العولمة، الذي يتسم بكثرة التيارات الفكرية والثقافية المتناقضة.

خ– تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية، لأنه يكسب أفراد المجتمع القدرة على مواجهة الظواهر والمستحدثات البيولوجية، وتقويمها تقويماً سليماً لتحديد ما يفيد المجتمع، وما لا يفيده واتخاذ القرارات السليمة بشأنه.

ويضيف (محمود،165:2006) إلى الأهمية التربوية للتفكير الناقد الآتي:

1- تعد مهارات التفكير الناقد من بين المهارات الضرورية لمواجهة التحديات في الألفية الجديدة والتي تتطلب:

أ- مهارات أكاديمية ب- مهارات إدارة أزمات

ج- مهارات اتصال ح - مهارات التعامل مع نظم المعلومات

خ- مهارات تفكير ناقد د- مهارات تكنولوجية منظومية

2- يفيد التفكير الناقد في نقل المتعلم التلميذ من اكتساب المعرفة إلى استخدام المعرفة وبالتالي الدخول إلى مجتمع إنتاجية المعرفة.

3- يفيد التفكير الناقد في العمل على مواجهة العنف والإرهاب بمستوياته الفكرية والنقدية، والثقافية من خلال نمو استقلالية الرأي (محمود ، 2006 : 165).

ونظراً لهذه الأهمية فقد أصبح تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد أحد الأهداف التربوية المهمة، التي يجب على المؤسسات التربوية المختلفة أن تسعى إلى تحقيقها، من خلال أي منهاج يدرس للطلبة في مراحل التعليم العام، وحتى تتمكن المناهج من الوفاء بهذه المسئولية، يتطلب التركيز على المتطلبات الآتية:

1- تحويل الأهداف التربوية من مجرد شعارات إلى أهداف إجرائية سلوكية، يمكن قياس تأثيرها وتحقيقها داخل الفصل.

2- إعداد المناهج على أساس مشاركة الطلبة الفعالة في اكتساب المعارف والمهارات، وتأصيل التفكير السليم لديهم.

3- القضاء على لفظة التعليم، واستخدام طرائق التدريس التي تعتمد على مشاركة الطلبة في التوصل إلى حلول المشكلات التي تعترض طريقهم (رضوان، 2000 : 9).

خصائص المفكر الناقد:

حينما نطلق على فرد معين أنه يفكر تفكيراً ناقداً فإن هناك مجموعة من الخصائص والسمات وهذه الخصائص قد أشار إليها كل من أنيس وهارنداك (Ennis,1962,1985;Harnadek,1976)وهي كالآتي:.

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف الفرق بين نتيجة "ربما تكون صحيحة" ونتيجة "لا بد أن تكون صحيحة".
- يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.

- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادراً على فهم ما يقوله الآخرون على نقل أفكاره بوضوح.
- يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطرق منظمة.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية بجوهر الموضوع.
- يعرف المشكلة بوضوح . (جمل والعاني، 2006 : 16- 17)

ويعتقد هاراندك (Harnadek) أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا ما أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية، بعد أن يوفر المعلم لطلبته مناخاً تعليمياً مشجعاً، لا يشعرون فيه بالحرج أو التهديد أو الخوف، خاصة أن الطالب سيصدر أحكاماً شخصية، ويقدم آراء ويتخذ قرارات في أثناء القراءة الناقدة .

(السليتي، 2006 : 25)

معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد هي تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح. وهي بمثابة موجهات لكل من المعلم والطالب، ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

وحتى تصبح هذه المعايير جزءاً مكملاً لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي، يجب على المعلم أن يراقب نفسه في تواصله مع الطلبة، وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية، حتى يكون سلوكه نموذجاً يحتذى به من قبل طلبته، وهم يمارسون عملية التفكير.

(جروان،1999:78)

ويرى (نبهان ، 2001:46) أن يكون للطلاب مقدرة على النقد الذاتي، ويستطيعوا أن يستخدموا تلك المعايير لتقويم تفكيرهم الخاص.

وفيما يلي المعايير المهمة المستخدمة في التفكير الناقد:

1-الوضوح clarity:

يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة؛ لن نستطيع فهمها؛ ولن نتمكن من معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب، وبالتالي لن نحكم عليها بأي شكل من الأشكال، وحتى يدرب المعلم طلبته على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم، ينصح بالإكثار من الأسئلة الاستيضاحية عندما لا تكون العبارات واضحة.

2- الصحة Accuracy:

قد تكون العبارة واضحة ولكنها غير صحيحة، كأن تقول: " معظم النساء في الأردن يعمرن أكثر من 65 سنة " دون أن يستند هذا القول إلى إحصاءات رسمية أو معلومات موثقة.

3- الدقة Precision:

يقصد بالدقة في التفكير إعطاء الموضوع حقه من المعالجة، والتعبير عنه دون زيادة أو نقصان. و يعرف هذا المعيار في فنون البلاغة العربية " بالمساواة "، أي أن تكون الألفاظ على قدر المعني أو الفكرة بالضبط، وعليه فإن المساواة لا تتحقق في عبارة إذا كانت تتضمن حشواً للكلام أو تبريراً له .

4- الربط Relevance:

ويعني مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، ويمكن للمعلم أو الطالب أن يحكم على مدى الارتباط أو العلاقة بين المشكلة وبين ما يثار حولها من أفكار أو أسئلة عن طريق ملاحظة المؤشرات الآتية :

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟
- هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟

وحتى نميز بين العناصر المرتبطة بالمشكلة والعناصر غير المرتبطة بها، لا بد من تحديد طبيعة المشكلة أو الموضوع بكل دقة.

5- العمق Depth:

تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب، الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو الموضوع.

6- الاتساع Breadth:

يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية؛ عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.

7- المنطق Logic :

وهو من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقياً، فعندما يقال: بأن فلان يفكر تفكيراً منطقياً، فإن صفة " المنطق " هي المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير. ويقصد بالتفكير المنطقي تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة (جروان ، 1999 : 78-81).

مهارات التفكير الناقد:

اختلف علماء النفس التربوي والمربين حول عدد المهارات المعرفية المتضمنة في التفكير الناقد، وبلغت التقديرات من عدة عشرات إلى عدة مئات، هذا بناءً على الطريقة التي يتم بموجبها تعريف كل مهارة .

وفيما يلي تعرض الباحثة بعض الطرق لمهارات التفكير الناقد كما جاءت في بعض الكتب والدراسات وهي كالآتي:

لقد صنف الباحثان أودل ودانيالز (Udall and Daniels) مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات وهي على النحو الآتي:

- مهارات التفكير الاستقرائي
- مهارات التفكير الاستنتاجي.
- مهارات التفكير التقييمي.

أولاً: مهارات التفكير الاستقرائي . Inductive Thinking Skills :

التفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي، تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتخطى الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة.

فلو شاهدت في طريق سيارتي أجرة صغيرتين تقطعان إشارة ضوئية حمراء، ثم وصفت ذلك لصديق لك وأنهيت كلامك بالقول: "جميع سائقي سيارات الأجرة الصغيرة مستهترون لا يراعون الإشارات الضوئية" .

فإنك قد تجاوزت حدود المعلومة التي انطبقت في حقيقة الأمر على السائقين فقط، وعممتها على فئة سائقي الأجرة الصغيرة دون استثناء، فما توصلت له استنتاج استقرائي لا يمكن ضمان صحته بالاعتماد على الدليل المتوافر بين يديك وأقصى ما يمكن أن يبلغه استنتاج كهذا هو الاحتمالية في أن يكون صحيحاً.

إن طبيعة التفكير الاستقرائي موجه لاكتشاف القواعد والقوانين، كما أنه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة.

ولتجنب الاستقراء لا بد وأن تكون الاستنتاجات موثقة إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك بالحذر في إطلاق التعميمات، أو تحميل المعلومات المتوافرة أكثر مما تحتمل خوفاً من الوقوع في الخطأ.

مكونات عملية الاستقراء:

أ- تحليل المشكلات المفتوحة (Open-Ended).

ب- تحديد العلاقة السببية، أو ربط السبب بالمسبب.

ج- التوصل إلى استنتاجات .

د- الاستدلال التمثيلي Analogical Reasoning.

هـ . تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، ويتطلب هذا البحث بين السطور، والتعرف على العلاقات، وذلك عن طريق الاستدلال المنطقي، أو الاستدلال الرياضي، أو الاستدلال المكاني (جروان،1999:70).

مهارات التفكير الاستنباطي . Deductive Thinking Skills:

التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي، تستهدف التوصل لاستنتاج معين، أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض، أو مقدمات موضوعة، ومعلومات متوافرة. ويأخذ البرهان الاستنباطي (Deductive Argument) شكل تركيب رمزي أو لغوي، يضم الجزء الأول منه فرضاً أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم.

بمعنى أنه إذا كانت الفروض أو المقدمات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقة، فلا بد أن يكون الاستنتاج الذي يلي في الجزء الثاني صادقاً.

ونجد أن أبسط أشكال البرهان الاستنباطي تلك التي تأتي بصورة قياس منطقي افتراضي، وتتكون من فرض رئيس أو مقدمة صغرى ونتيجة مستنبطه منها.

وإن الاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عملية تفكير مركبة تضم مهارات التفكير الآتية:

- استخدام المنطق.
- تحليل القياس المنطقي.
- التعرف على المتناقضات في الموقف.
- حل المشكلات القائمة على إدراك العلاقات المكانية (مجيد ، 2008 : 132- 138).

1- التفكير التقييمي . Evaluation Thinking Skills :

التفكير التقييمي يعني النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها أفضلها القدرة على التوصل إلى اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حول أفضلها.

ويتكون التفكير التقييمي من ثلاث مهارات أساسية:

أ- إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام، وتضم:

- التعرف على القضايا والمشكلات المركزية.
- التعرف على الافتراضات الأساسية.
- تقييم الافتراضات.
- التنبؤ بالمترتبات على فعل ما.
- التتابع في المعلومات.
- التخطيط لاستراتيجيات بديلة.

ب- البرهان أو إثبات مدى دقة الإدعاءات، ويضم:

- الحكم على مصداقية مصدر المعلومات عن طريق التأكد من مصداقية المرجع المكتوب.
- المشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات.
- تحري جوانب التحيز والأنماط والأفكار المبتذلة.
- تصنيف المعلومات.
- تحديد الأسباب الواردة أو غير الواردة في الموقف.
- مقارنة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
- تقييم الحجج أو البراهين والمناظرات.

ج – التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقياً وتحديدها، ويندرج تحته:

- التفريق بين الحقائق والآراء.
- التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
- التعرف على الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة.

(محمود،2006:174،173)

ويجمل كلاً من (عبيد وعفانه،2003 : 16)مهارات التفكير الناقد في خمس مهارات معرفية تكون في مجموعها المهارات الرئيسية للتفكير الناقد وهي:

1- التنبؤ بالافتراضات: وهي قدرة تتعلق بتفحص الحوادث والوقائع ويحكم عليها من خلال البيانات والأدلة المتوفرة.

2- التفسير: وتتمثل في القدرة على إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة التي يقبلها العقل الإنساني.

3- تقييم المناقشات: وهي تتمثل في القدرة على التمييز بين مواطن القوة ومواطن الضعف في الحكم على قضية أو واقعة في ضوء الأدلة المتاحة.

4- الاستنباط: وتتمثل في القدرة على استخلاص العلاقات بين الوقائع المعطاة بحيث يتم الحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع وارتباطها حقيقياً أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو الموقف منها.

5- الاستنتاج: وتتمثل في القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة.

ويعدد (عرفة،149:2006) مهارات التفكير الناقد الرئيسية في الآتي:

1- القدرة على تمييز الفرضيات وتعريف غير الواضح منها.

2- استنباط واستخلاص المعلومات.

3- التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.

4- معرفة التناقضات المنطقية.

5- القدرة على التنبؤ.

6- فهم الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة.

7- تقرير صعوبة البرهان.

8- تحديد قوة المناقشة وأهميتها.

يتضح أن هناك اختلافاً في وجهات نظر خبراء المناهج والتدريس، في تحديد مهارات التفكير الناقد، وأن هناك خبراء في الدراسات التربوية عملوا على وضع قوائم لتلك المهارات بلغت حوالي خمس وثلاثون مهارة، ووجدوا أن المهارات الأساسية التي تدور حول العمليات الذهنية العليا تشمل:

1- القدرة على التمييز.

2- المقارنة.

3- الاستنتاج

4- التنبؤ.

5- التقويم والنقد.

وهي في مجملها تشكل بنية التفكير الناقد (السليتي،32:2006).

في ضوء التعريفات السابقة صنفت مهارات التفكير الناقد والتي اتفق عليها أغلب الباحثين والتربويين وهي كالتالي:

1- القدرة على معرفة الافتراضات : وتتمثل في قدرة الفرد على القيام ببعض الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما على أنه وارد تبعاً لفحصه لهذه الوقائع أم غير وارد.

2- التفسير: وتظهر هذه القدرة في قيام الفرد باستخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين.

3- تقويم المناقشات : وتكمن هذه القدرة في إدراك الفرد للجوانب الهامة التي تتصل مباشرة بموضوع معين، وتميز نواحي القوة والضعف فيها .

4- الاستنباط: وتتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة، فإذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف الفرد منها.

5- الاستنتاج: يظهر في قيام الأفراد بالتمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى لهم (بيرم، 2002 : 60).

وترى الباحثة أن تنمية مثل هذه المهارات لدى الطلبة ليس بالأمر البسيط والهين، ولا يمكن للمعلمين تحقيقها في ظل الإجراءات والممارسات الروتينية المتبعة في أغلب المدارس اليوم ، لذلك لا بد من تهيئة الظروف المناسبة التي تجعل هذه الإجراءات تسير باتجاه تشجيع تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل جيد، كما يتطلب إعادة النظر في الوقت المخصص لتدريس محتوى المادة مقابل الوقت المخصص للتفكير، وعلى المعلمين أن يصبحوا أكثر دقة في الاختيار بالنسبة للمحتوى الذي يختارون تقديمه، وللطرق التي يريدون تقديمه من خلالها.

أساسيات التفكير الناقد:

يمكن لمعلم الجغرافيا تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال الآتي:

- تصنيف الأفكار وتنظيمها واستخدامها في قضايا علمية، واجتماعية استخداماً صحيحاً.
- إدراك التتابع والتسلسل في الأفكار مع التسلسل المنطقي مثل تعاقب حركة الزمن والقدرة على استخدام مفاهيم الزمن (قبل، بعد، أثناء، فيما بعد...).
- قدرة الطالب على التنبؤ بالأحداث، بالاعتماد على خبراته السابقة.
- استخدام القواعد السليمة في إصدار الأحكام والقرارات.
- قدرة الطالب على تكوين نظريات، أو فرضيات بعيدة عن الشك، ويمكن أن يساعد التخمين في ذلك.
- قدرة الطالب على الإحساس بالآخرين وفهمهم ومعرفة كيف يفكرون.
- قدرة الطالب على فهم نفسه، ومن ثم التعرف على أسلوبه في التفكير، وفهم النصوص المقروءة، ومدى قدرته على الاستيعاب (مصطفى ، 2002 : 244).

آلية التفكير لدى الطلبة :

تتولد عملية التفكير من خلال طرح أسئلة مناسبة في مادة الجغرافيا على الطلبة، مما يؤدي إلى استجابة تحدث تفكيراً ، فأسئلة المعلم يمكن أن تجعل الطلبة يطورون ويسألون أسئلة أخرى لكي يحدث التفكير.

وطالما تمت تنمية التفكير في عمليتي التعليم والتعلم، فإن عملية التفكير الناقد يمكن أن تكتشف وتطور جنباً إلى جنب ولن تحدث واحدة بدون الأخرى.

وهذا ما لم يتم التطرق إليه في التعليم التقليدي حيث كان التركيز على الحقائق التي تعتمد على الحفظ، وتتطلب عملية التفكير طرقاً تعليمية مختلفة من المعلم (نبهان ، 2001 : 46).

تعليم التفكير الناقد:

هناك وجهتا نظر حول تعليم التفكير الناقد تؤكدان على أن التفكير الناقد مهارة يمكن تعليمها. وجهة النظر الأولى تشبه التفكير الناقد بالقراءة والكتابة، وهو من هذا المنطلق يستحق التدريس المنفصل من خلال مساقات مستقلة، أما وجهة النظر الأخرى تبنى موقفاً يدرس فيه التفكير الناقد ضمن المساقات الدراسية المختلفة وفي جميع المراحل والصفوف (داخل المحتوى)، ويرى هؤلاء أن تدريس التفكير الناقد في موضوع مستقل لا يسهل تطبيق واستخدام التفكير الناقد في المساقات المختلفة أو في مواقف الحياة.

والذين يؤيدون تدريس التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية المختلفة، يرون في بعض المساقات الدراسية مجالاً خاصاً لتناول بعض مظاهر التفكير الناقد. والتي يمكن تناولها في سياقها الخاص بها، فالدراسات الاجتماعية مثلاً تركز على المهارة المرتبطة بالاستقصاء، بينما الرياضيات تنمي مظاهر التفكير الناقد المتمثلة في الاستدلال أو الاستنتاج.

(أبو زينة وعبابنة ،2007: 287)

لذلك على المربي عند اختيار برامج تعليم التفكير إقامة الأسس التي تقوم عليها البرامج، وأهدافها، وطرقها، وموادها، والأفراد المستفيدين، ومتطلبات التدريب عليها، ومواصفات معلميها، والفوائد المرجوة منها، والمشكلات المتوقعة منها (قطامي، 2000 : 41).

تنمية التفكير الناقد:

تكمن أهمية التفكير الناقد لدى الطلبة لأنها تؤدى إلى فهم أكثر عمقاً للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، وربط عناصره ببعض، وتَمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل، والاستقلال في التفكير والتحرر من التبعية، وعدم التمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون التحري عنها .

(الوهر والحموري ، 1998 : 112)

وان تنمية التفكير الناقد تتطلب استخدام طرائق حديثة في التدريس، واستراتيجيات تعليمية محددة المعايير،تعطى دورا أساسيا للطالب، وتركز على فاعليته في عملية التعلم، بحيث يكون فيه المعلم ميسرا ومنظما(السليتي،2006: 4)

وهناك من يرى أن التفكير الناقد لدى الطلبة، يرفع من تقديرهم وثقتهم بذاتهم، ويشجع على ممارستهم لمجموعة كبيرة من أنماط التفكير الأخرى، وينمي لديهم القدرة على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي (السليتي ، 2006 : 33).

ولقد أورد (قطامي ،707:1999) سبع خطوات تمكن المتعلم من مهارات التفكير الناقد، وهذه الخطوات كالتالي:

- جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بالموضوع.
- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.
- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.
- تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.
- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.
- البرهنة وتقديم الحجة على صحة الرأي، أو الحكم الذي تتم الموافقة عليه.

الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان ذلك.

عوامل تنمية التفكير الناقد:

هناك مجموعة من العوامل التي تطور، وتنمي التفكير الناقد، ولعل العديد من المفكرين تحدثوا عن هذه العوامل فقد أشارت مجيد (2008 :127-128) بأن هناك مجموعة من العوامل المهمة التي تعمل على تنمية التفكير ومن أهمها:

أولاً – الملاحظة:

وتعني أخذ الانطباعات الحسية عن الشيء، أو الأشياء المعنية، وعلى المعلمين مساعدة طلبتهم في استخدام حواسهم بكفاءة وفاعلية عندما يلاحظون الأشياء.

ثانياً– التصنيف:

يستطيع الطلبة في مرحلة التفكير الحدسي اختيار الأشياء، والأجسام الحقيقية وفقاً لخاصية معينة كاللون أو الشكل أو الحجم.

ثالثاً– القياس:

إن التفكير بالخاصيتين من منظور كمي يقودنا إلى قياسها، والقياس يعني المقابلة بين الأشياء.

رابعاً– الاتصال:

يعني الاتصال وضع البيانات أو المعلومات التي يتم الحصول عليها من ملاحظاتنا بشكل ما بحيث يستطيع شخص آخر فهمها.

ويمكن تعليم الطلبة طرق الاتصال كأن يرسموا صوراً دقيقة، أو أشكالاً، أو خرائط ومخططات مناسبة لتنمية مهارة الاتصال .

خامساً- التنبؤ(الوصول إلى الاستنتاج):

إن عملية الاستنتاج عبارة عن عملية تفسير أو استخلاص ما نلاحظه، ويمكن مساعدة الطلبة على الاستنتاج بالطرق التالية:

1- التمييز بين الملاحظات والاستنتاجات.

2- إعطاء الطلبة فرصة لتسجيل بيانات وقراءتها بإمعان.

3- تدريب الطلبة على الملاحظة الجيدة.

4- إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتنبؤ من بياناتهم.

سادساً – التجريب:

والتجريب يتم فيه تغيير الأشياء أو الأحداث لنتعلم عنها أكثر فأكثر.

سابعاً- وضع الفروض:

على المعلم إكساب الطلبة مهارة وضع الفروض، فعليه مساعدتهم على تكوين الأفكار التي ينجزونها قبل معالجة الأشياء.

ثامناً- ضبط المتغيرات:

يعني ضبط المتغيرات تغيير شرط واحد من مجموعة من الشروط عند إجراء تجربة ما، أو دراسة ظاهرة معينة.

العوامل التي تعوق تنمية التفكير الناقد:

رغم أن التفكير الناقد تتسم فيه سمات التفكير الإيجابي نحو الأفضل؛ إلا أن هناك معيقات عديدة قد تعترضه؛ و يشير صائب أحمد الالوسي (1995) إلى عدد من معيقات التفكير الناقد والتي تتمثل بـ :

1- طريقة التدريس المتبعة في المدارس، والتي تعتمد على التلقين وليس التفكير.

2- رفض فئات كبيرة من المعلمين التعاطي مع الأساليب الحديثة المتبعة في عملية التعليم ومن ثم التعلم.

3- قلة الكفاءة والمهارة التي يعاني منها الجهاز التربوي.

4- السياسة المتبعة في تقديم المنهاج للطلبة وطريقة التعاطي مع هذا المنهاج واعتماده على سياسة الأمر المسلم.

5- عزوف الطلبة عن الإطلاع وانشغالهم بالمغريات العصرية الحديثة كالأتاري والألعاب الحديثة.

6- محدودية ثقافة المعلم تجعله لا يجازف بطرح أي موضوع للنقد.

7- حرمان الطلبة من مساحة حرية كافية للتعبير عن آرائهم في الموضوعات المختلفة.

8- التزام الطلبة بالكتاب المدرسي، وعدم رغبتهم بزيادة ثقافتهم من أي مصدر من مصادر الإعلام المختلفة.

9- اكتظاظ الصفوف بالطلبة بحيث لا يوجد هناك مجال للمعلم أو الطالب لتنمية التفكير الناقد.

10- بيروقراطية التربية والتعليم من حيث محدودية الزمن اللازم لإنهاء المادة المقررة بأي شكل من الأشكال.

11- الاعتماد الكلي من قبل الطالب على المدرس وعدم رغبته في إرهاق نفسه، والاعتماد على نفسه في عملية تعلمه.

12-رفض المعلمين للاستماع إلى آراء الطلبة لأن ذلك حسب اعتقادهم يقلل من هيبتهم ومكانتهم لدى الطلبة (الثبيتي ، 2005 : 66-67).

كما وتوجد عوامل أخرى تعوق عملية التفكير الناقد وأهمها :

1- الانقياد للآراء التواترية، ويقصد بالآراء التواترية تلك الآراء الشائع استخدامها بين الناس، والتي يتقبلها الفرد، ويتداولها دون الرجوع إلى مصادر الحقيقة، أو التأكد من صحتها، ويكتفي الفرد من الأدلة التي تعطي له.

2- التعصب بمعنى ميل الفرد إلى التقيد، والتمسك بصحة آراء معينة قبل أن تعرض عليه أية بيانات، أو وقائع، ويتمثل التعصب في التفكير الناقد في الحكم على موضوع ما من وجهة نظر معروفة سابقاً.

3- القفز إلى النتائج، قد يبدأ الفرد بقضايا قد تكون صحيحة، ثم يتركها دون تسلسل منطقي، وينتقل إلى نتائج غير مؤكدة، وحتى يتجنب المعلم هذا، يجب عليه أن يوجه الطلبة إلى مناقشة كل موضوع، أو مشكلة تقدم إليهم بصورة مستقلة، والبحث عن أفضل الطرق لحل المشكلة.

4- وجهات النظر المتطرفة، والانقياد للمعاني العاطفية، والمؤثرات الانفعالية، ويحدث ذلك نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعالية، وعاطفية بالفرد.

5- اعتماد المعلم على طرق تدريس تعتمد على التلقين دون مشاركة من الطلبة في عملية التعلم (أبو دنيا وآخرون، 2003 : 229 ، 230).

وترى الباحثة أنه من أكثر العوامل التي تعيق التفكير الناقد هي افتقاد المعلم إلى استراتيجيات التدريس التي تؤهله وتساعده لتنمية التفكير لدى تلاميذه، إضافة إلى افتقار المناهج

الدراسية إلى الأنشطة التي تساعد على تنمية التفكير، وعدم كفاية الوقت المتاح أمام الطالب للتفكير، لكون المعلم مجبر على إنهاء مقرره قبل نهاية العام الدراسي.

خطوات التفكير الناقد:

حتى يتمكن الطالب من أن يفكر تفكيراً ناقداً، عليه القيام بعدد من الخطوات والتي من أهمها: صياغة الفكرة التي يطورها الطالب بعد مروره في الخطوات التمهيدية.

- تحديد العناصر اللازمة وفق معايير مصاغة.
- ملاحظة العناصر المختلفة المتضمنة في النص.
- طرح أسئلة تحاكم العناصر اللازمة.
- ربط العناصر بروابط وعلاقات.
- وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات في جمل خبرية.
- اقتراح بدائل ممكنة وموجودة، وتحديد معايير لفحص تلك البدائل.
- صياغة استنتاجات.
- التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخطأ.
- صياغة افتراضات عامة.
- التريث في قبول الأحكام والتسليم بها.
- توليد معان جديدة اعتماداً على التعميمات.
- بناء توقعات جديدة تتجاوز الخبرة التي يتضمنها النص (إبراهيم ، 2005 : 387).

استخدامات التفكير الناقد:

تعتبر مهارات القراءة والتحدث والكتابة والاستماع عناصر أساسية لعملية التواصل مع الآخرين، فهي تلعب دوراً بارزاً في التغير الاجتماعي بين الطلبة داخل المدرسة وداخل الصف الواحد، وكذلك يمكن فحص الأفكار التي تبدو لنا غامضة إلى حد ما، وحيث أن التفكير الناقد يميز بين الحقيقة والرأي، لذلك تطرح الأسئلة المنتمية للموضوع، وتحدد الملاحظات المفصلة والافتراضات ومصطلحاتها، وعليه تكون التأكيدات المعتمدة على المنطق الصحيح والدليل القاطع.

وإن التعامل مع البيئة الصفية بصورة خاصة، والحياة بصفة عامة، والمتعلقة بالتفكير الناقد من جانب المتعلم في المدرسة وخارج المدرسة تتضمن ما يلي:

1. حب الاستطلاع المتعلق بمجالات وقضايا تعليمية واسعة.
2. الانتباه للفرص حتى يستخدم التفكير الناقد.
3. الثقة في العمليات المستخدمة في السؤال المنطقي.
4. ثقة المتعلم بنفسه خاصة بقدراته الخاصة بالتفكير الناقد.

5. عقلا متفتحا دائما يتعلق بوجهات النظر المختلفة.
6. المرونة في دراسة البدائل والآراء.
7. فهم آراء الآخرين.
8. عقلانية متميزة في تقييم التفكير.

9- الأمانة في مواجهة انحياز شخص ما، وتعصبه، وأنانيته، ونزعاته الاجتماعية.

10- تعقلاً في التعليق دون تأجيل شيء ما، أو وضع الحجج.

11- الإدارة لإعادة ومراجعة النظر عند حدوث انعكاسات أمينة صادقة تقترح بأن التغير مبرر(نبهان ،2001 : 66).

السمات التي يجب توافرها لدى الطلبة أثناء ممارسة التفكير الناقد:

يتميز الطلبة الذين يتسمون بالقدرة على التفكير الناقد بمجموعة من السمات الخاصة بهم تميزهم عن غيرهم من الطلبة ويعرض (نبهان ،2001 : 68) سبع سمات فكرية هي الأكثر لزوماً في فترة التفكير الناقد:

1- **التواضع الفكري:** ويتطلب من المعلمين ألا يدّعوا أنهم يعرفون أكثر مما يعرفون حقيقةً، فيجب أن يبدوا الحساسية ضد التحيز في طرح وجهة نظرهم.

2- **الشجاعة الفكرية:** ويتطلب من المعلمين أن يحللوا ما تعلموه، ولا يقبلوه بشكله الظاهري، فيجب عليهم أن ينظروا بنظرة أكثر تعمقاً لوجهات نظر ينظرون إليها بسلبية، وأن يلاحظوا المبررات التي تكمن فيها، وهذه الميزة تتطلب منهم الشجاعة كي يكونوا صادقين في طرقهم الخاصة في التفكير، ويرحبوا بالاستماع للآخرين.

3- **التواصل الفكري:** يتطلب من المعلمين أن يعتمدوا على أفكار طلاب، أو معلمين آخرين ليبدءوا تفكيرهم، وأن يكون لديهم القدرة على الإقرار أو المراجعة المستمرة عندما يكونون على خطأ، وقد كانوا في السابق يعتقدون أنهم على صواب.

4- **التكامل الفكري:** وهذا يتطلب من المعلمين أن يحملوا نفس الثوابت الفكرية مع الآخرين، وذلك عندما يختلف عن الآخرين في وجهة نظره، وأن يعترف بعدم تناسق أفكارهم وأحكامهم على مسألة ما في فترة من الفترات.

5- **المواظبة الفكرية:** تلزم المعلم أن يتحمل أعباء البحث عن الحقيقة والفهم على الرغم من العوائق، والفوضى التي تواجهه، فهو يمكن أن يتحمل الانفعال إذا شعر بارتياب حول تساؤل تم طرحه من وجهة نظر معارضيه.

6- **الإيمان بالتعليل المنطقي:** وهذا يتطلب من الطالب أن يعمل أفضل ما بوسعه، وبصورة أكبر في الصف وخارجه، إذا أعطى الحرية لكي يفكر بنفسه، وهذا يدل على أنه سوف

يكون له نتائجه الخاصة به، ولهذا يمكن للطلاب والطالبات إقناع بعضهم البعض بأسلوب منطقي، وهذا يتطلب منهم المثابرة عندما يظهر لهم عائق معين يهدد أفكارهم.

7- **العقلانيـة:** وذلك يتطلب منا أن نتجاهل مشاعرنا ووجهات نظرنا كي نستمع للآخرين، ولهذا على الطلبة أن يكونوا قادرين على الاستماع، والإنصات للجانب الآخر دون قلق بسبب وجهات نظر مغايرة.

التفكير الناقد والمنهاج:

أصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي اهتماما كبيراً للتفكير الناقد، وتضعه كهدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عمليتا التعليم والتعلم، وقد طورت برامج تربوية تهدف إلى تدريب الطلبة على التفكير الناقد بشكل خاص من خلال تدريس المواد الدراسية المنهجية.

واقترحت أساليب وإجراءات يمكن للمعلم أن يتبعها في تدريس التفكير الناقد، لأن قدرات التفكير الناقد لا يمكن أن تنمو دون مساعدة خلال مسيرة المادة الدراسية، كما أنها لن تنشأ من استماع الطلاب إلى معلميهم، أو قراءتهم للنصوص، أو أخذ الامتحانات.

ولقد اتجه التعليم في الوقت الحاضر إلى تعليم التفكير الناقد لمساعدة الطلبة في معالجة المسائل والقضايا وصعوبات التعلم التي تواجههم في المدرسة، وتنمية قدراتهم على الاستكشاف، لذلك على واضعي المناهج العمل على تحديد أساليب التفكير الناقد عند الطلبة (عبيد وعفانة، 2003: 57).

وترى (سرور، 2000: 31) أن مهارات التفكير تكسب التلميذ فهماً أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية بالإضافة إلى تنشيط المادة الدراسية باستمرار، ومن هذا المنطلق يؤكد (Ericson,2001) على أن برامج التعليم المختلفة ينبغي أن تنمي مهارات التفكير لأنها تساعد على تنمية القدرات المعرفية المختلفة.

والمناهج تهتم اهتماما كبيرا بتربية الطفل وتعليمه، حيث تمكنه من الانتفاع من موروثة الثقافي وموروث غيره من ثقافات المجتمعات الأخرى، وهذا يستدعي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة، وخاصة التفكير الناقد لدى الطلاب، وتتضح أهمية التفكير الناقد في اتخاذ القرارات، حيث إن الكثير من النتائج تقوم على افتراضات غير ظاهرة أو خاطئة، وكثيراً ما تكون الأمور الجدلية وغير المدعومة بالشواهد الكافية المستخدمة في عصرنا هذا، وأثبتت كثير من الدراسات العربية والأجنبية أنه يمكن تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس المواد الدراسية المختلفة، وإمكانية تدريب الطلاب على التفكير الناقد ممكنة ولكن ليس بتوفير المعرفة والمعلومات فقط، بل لا بد من تدريب الطلاب على عمليات المقارنة والتلخيص والملاحظة والتصنيف والتفسير والنقد وصياغة

الفرضيات وجمع المعلومات وتنظيمها وتطبيق التعميمات في حل المشكلات الجديدة، حيث أن هذه العمليات تعرف بأنها عمليات التفكير(نبهان ،2001 : 79).

مما سبق ترى الباحثة بأنه بات ضرورياً تشجيع وتنمية مهارات التفكير الناقد داخل المنهج، وتشجيع الطلبة على اكتسابها وتنميتها، وأن تكون هذه المهارات ضمن المناهج الدراسية المختلفة والتي منها منهاج الجغرافيا بحيث تتمثل في أهدافه، ومحتواه، وتنظيمه، وأنشطته ووسائله، وأساليبه.

دور معلم الجغرافيا في تعليم التفكير الناقد:

1- **مخطط لعملية التعليم:** وهو أن ينظم في خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية أهداف الأداء وعينات الأسئلة، والمواد التعليمية، والنشاطات التي تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.
2- **مشكل للمناخ الصفي:** إن المناخ الصفي المبني على ديناميات المجموعة والمشاركة الديمقراطية هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك، يقدر فيه التعبير عن الرأي ، والاستكشاف الحر، والتعاون، والدعم، والثقة بالنفس، والتشجيع.
3- **مبادر:** وذلك عن طريق استخدام عدد من المواد والنشاطات، وتعريف الطلبة بمواقف تعتمد على المشكلات الحياتية الحقيقية لهم، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.
4- **محافظ على التواصل:** إن أسهل مهمة يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام الطلبة بقضايا ممتعة وحقيقية، وتكمن الصعوبة التي يواجهها الحفاظ على انتباههم، وهنا على المعلم مراعاة استخدام مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيزهم.
5- **مصدر المعرفة:** يلعب المعلم في كثير من الأحوال دور مصدر للمعرفة، لأنه يقوم بإعداد المعلومات، وتوفير الأجهزة، والمواد اللازمة للطلبة لاستخدامها، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالإجابات التي تعوق سعيهم للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها.
6- **يقوم بدور السابر:** وذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة، تطلب تبريراً أو دعماً لأفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.
7- **يقوم بدور القدوة:** يقوم المعلم بتقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءاته، منهمك بحيوية، مبدع، متعاطف، راغباً في سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة (مجيد ، 2008 : 142-143).

وهناك مجموعة من شروط التدريس التي تشتمل على ممارسة مهارات التفكير الناقد والتي لا بد أن تتوفر لدى المعلم وتتمثل ب :

- الواقعية.
- البحث عن المعرفة وطرق تنظيم المعلومات.

- ربط الأفكار بهدف التوصل إلى إطار شامل.
- التقويم لتحديد كفاءة الحلول.
- التوضيح وعرض آراء الآخرين.
- التكامل لتطوير الآراء الشخصية وتوسيع الأفكار.

وهناك خمسة اقتراحات لخلق التفاعل الصفي وهي:

- ابدأ الحصة بطرح مشكلة أو أمر فيه خلاف في الرأي.
- رتب الصف لتشجيع التفاعل الصفي.
- اجعل فترة الحصة أطول.
- اجعل بيئة الصف حميمة.
- استعمل الصمت لتشجيع التأمل (سليمان ، 2001:65-67).

ويرى (لافي ،2000: 170) أنه يجب على المعلم أن يهيئ المواقف والمشكلات التي تحتاج إلى تفسير، ويجعل التلاميذ يشعرون أنهم بحاجة إلى مزيد من البيانات لحل تلك المواقف والمشكلات، وعليه أن يكون موجهاً ومرشداً مستعيناً بالاستراتيجيات التي ثبت فعاليتها في تنمية مهارات التفكير.

وترى الباحثة بأنه على المعلم أن يشجع طلابه على القراءة الفاحصة، وينمي قدراتهم على الملاحظة الدقيقة للرسومات والمعطيات، وألا يسرع في إصدار الأحكام الصائبة والأحكام الخطأ التي تصدر من جانب الطلبة، ليشرك الآخرين ويشجعهم على أعمال العقل، وأن يحتفظ المعلم بإغلاق الموقف بصورة مقنعة، وليظهر أن هذا القرار الصحيح هو نتاج للتفكير والمشاركة الجماعية بما فيها محاولات الخطأ.

علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير المختلفة:

إن التفكير يرتبط بشكل كبير مع العديد من مهارات التفكير الأخرى، ومع العديد من المصطلحات ذات العلاقة، مثل التفكير الإبداعي، صنع القرار، حل المشكلات، التفكير التأملي، قدرات التفكير العليا حسب تصنيف بلوم، التفكير العلمي، الذكاء.

لذلك لا بد من الإشارة إلى هذه العلاقة وتوضيحها، وقد ميز المربون بين مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير المختلفة ومنها:.

1- التفكير الناقد والتفكير الإبداعي:

يشير التفكير الإبداعي إلى القدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصيلة، ويعمل على ربط الأسباب بالنتائج في المشكلات المطروحة، في حين أن التفكير الناقد يعمل على استيعاب الأفكار الإبداعية وتطبيقها في المستوى النظري والعملي، وتقديم البراهين والتعليلات للتفسيرات الخاصة بالمشكلات المطروحة، وبذلك فإن مهارات التفكير الإبداعي تحتاج إلى التفكير الناقد.

وقد أظهرت دراسة (فشر) إلى وجود ارتباط قوي وواضح بين التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي (نبهان،2001 : 91).

ويمكننا القول بأن التمييز الواضح بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في غاية الصعوبة، فجميع أشكال التفكير الجيد تتضمن تقييماً للجودة أو النوعية، وإنتاج ما يمكن وصفه بالجدية، وانشغال الدماغ بعملية تفكير مركبة دون دعم من عملية تفكير مركبة أمر يصعب قبوله، فأصحاب التفكير الناقد يولدون أفكاراً لتقويم صدقها وصلاحيتها للاستخدام، ويقول البعض بأن التفكير الناقد تقويمي وأن التفكير الإبداعي توليدي، لكنهما ليسا متناقضين، بل أنهما يكملان بعضهما البعض. (السليتي ،2006 : 52).

2- التفكير الناقد وحل المشكلات:

التفكير في حل المشكلة يتضمن نوعا من التفكير الناقد الذي يعمل على تقييم صحة الفروض المطروحة ومدى ملائمة الحلول المقترحة، ونوعا التفكير يختلفان من حيث الهدف، فإن التفكير الناقد لا يعني إيجاد حلول للموقف المشكل بل يعني تفضيل رأي على رأي آخر.

3- التفكير الناقد والذكاء:

الذكاء قدرة عامة تمثل حصيلة التفاعل بين عوامل وراثية وبيئية، في حين أن التفكير عبارة عن المهارة التي يمارس الذكاء من خلالها فاعليته على الخبرة، والخبرة تتضمن القدرة على تكوين المفهوم وتطبيق المعلومات، وتحليلها، وتقييمها سواء أكانت هذه المعلومات بالملاحظة، أم التجربة، أم التأمل، أم الاستدلال المنطقي.

فالتفكير الناقد عبارة عن مجموعة من المهارات العقلية المستخدمة في معالجة المعلومات والمعتقدات وتوليدها، ولهذه المهارات وظيفة توجيه السلوك.

أما الذكاء فهو مصطلح يعبر عن فاعلية التفكير بأنواعه المختلفة سواء أكان تفكيراً ناقداً أم تفكيراً بأسلوب حل المشكلات أم تفكيراً منطقياً (قطامي وقطامي، 2000 : 419).

تبين مما سبق الآتي:

- أن التفكير الناقد يلعب دوراً كبيراً في مناهج الدراسات الاجتماعية خاصة والمناهج الدراسية الأخرى عامة.
- أن التفكير الناقد يحتوي على عدة مهارات ينبغي أن تتوفر لدى المعلم حتى يستطيع أن يواكب عصر التطورات التكنولوجية.
- من الضروري أن تسعى مناهجنا الفلسطينية إكساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة لأنه يعد ركيزة أساسية لتقدم المجتمعات.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرض الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، والتعرف على الأساليب والإجراءات التي تبنتها، والنتائج التي توصلت إليها، وقد صنفت الباحثة الدراسات السابقة في أربعة محاور أساسية وهي:

المحور الأول: يتناول هذا المحور الدراسات التي اهتمت بإثراء وتطوير المناهج الدراسية.
المحور الثاني: يتناول هذا المحور الدراسات التي تناولت التفكير الناقد في المواد الاجتماعية.
المحور الثالث: يتناول هذا المحور الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد في الجغرافيا.
المحور الرابع: يتناول هذا المحور الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد في التاريخ.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولا: دراسات المحور الأول: دراسات اهتمت بإثراء المناهج الدراسية.

1. دراسة شعت (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى إثراء محتوى وحدة الهندسة الفراغية للصف العاشر الأساسي في موضوع مهارات التفكير البصري، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والبنائي حيث قام بتحليل وحدة الهندسة الفراغية من خلال استخدامه لأداة تحليل تم بناؤها بالاعتماد على مهارات التفكير البصري كما قام بإعداد المادة الإثرائية، وتكونت عينة الدراسة من الوحدة الثانية من كتب الرياضيات الجزء الثاني للصف العاشر الأساسي المطبق عام (2008-2009) بمدينة غزة وتوصل الباحث إل أن هناك تدن في نسب توافر مهارات التفكير البصري مما ساقه إلى وضع محتوى للهندسة الفراغية مثري لمهارات التفكير البصري.

2. دراسة النادي (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى كأداة رئيسة للدراسة ومن خلالها وضعت المادة الإثرائية لمحتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية، واختارت الباحثة الوحدة الثانية من المقرر الدراسي، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك تدن في نسب توفر المعايير العالمية في محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي.

3. دراسة جودة (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إثراء بعض المفاهيم الرياضية بالفكر الإسلامي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. وقد استخدم الباحث في الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي والذي بلغ عددهم (92) طالباً وطالبة من مدرستين بمدينة رفح، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه نحو الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أثر كبير للمادة الإثرائية على أفراد العينة من الذكور والإناث في تحصيلهم للرياضيات واتجاهاتهم نحوها، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في التحصيل البعدي للذكور، وليس هناك فروقاً دالة إحصائيا في الاتجاه نحو الرياضيات تعزى لمتغير الجنس.

4. دراسة شلدان (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى إثراء منهاج العلوم بعمليات العلم ومعرفة أثره على مستوى النمو العقلي لتلاميذ الصف الخامس وميولهم نحو العلوم في محافظة غزة، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، واستخدم لذلك اختبار النمو العقلي لبياجيه ومقياساً لتحديد الميول نحو العلوم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية وتكونت من (45) تلميذاً، والضابطة وتكونت من (36) تلميذاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وأقرانهم تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى النمو العقلي ومستوى الميل نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

5. دراسة عفانة والزعانين (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى إثراء مقرري الرياضيات والعلوم للصف السادس الأساسي في فلسطين في ضوء الاتجاه المنظومي، واتبع الباحثان لذلك المنهج الوصفي التحليلي أداة لتحليل محتوى مقرر الرياضيات وأخرى لتحليل مقرر العلوم، وتكونت عينة الدراسة من كل من الجزء الأول من كتاب الرياضيات والجزء الأول من كتاب العلوم للصف السادس للفصل الأول ومن خلال ذلك توصل الباحثان إلى عدم وجود توازن في عدد المفاهيم الموجودة في المقررين إذ اشتمل مقرر الرياضيات في الجزء الأول على (62) مفهوماً بينما اشتمل مقرر العلوم في الجزء نفسه على (163) مفهوماً، كما تضمن كل من المقررين عدداً من المنظومات الأساسية إلا أنها غير مترابطة في المقرر الدراسي الواحد وكذلك غير مترابطة في المقررين، إلى جانب وجود العديد من الفجوات في منظومات المفاهيم لمقرري الرياضيات والعلوم وعدم وجود بعض المفاهيم الرابطة في الوحدات المختلفة وبذلك فقد تم وضع منظومات مطورة لكل وحدة دراسية في المقررين في ضوء المفاهيم الرابطة لسد الفجوات في المنظومة الواحدة أو في الوحدة الدراسية الواحدة دون النظر إلى وضع مفاهيم واسعة تعمل على ربط المنظومات المختلفة في كل مقرر على حده مع بعضها البعض.

6. دراسة حجي (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إثراء منهاج العلوم بمهارات التفكير الإبداعي على تحصيل الطلبة وتفكيرهم الإبداعي في الصف الثامن، واتبعت الباحثة في ذلك المنهج التجريبي واستخدمت لذلك اختباراً تحصيلياً تكون من (44) فقرة من نوع الاختيار من متعدد كما استخدمت اختباراً إبداعياً وهو عبارة عن اختبار مقالي تكون من أربعة أسئلة رئيسة وكل سؤال يتفرع من ثلاثة فروع، وأداة التحليل التي اشتملت على مهارات التفكير الإبداعي. وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب منتظمة من مدرستين من مدارس دير البلح بمحافظة غزة. وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة

إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي والاختبار الإبداعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الاختبار التحصيلي والاختبار الإبداعي البعديين.

7. دراسة دياب(1996):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إثراء منهاج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بمهارة تعليمية تتضمن مهارات التفكير على تحصيل طلبة هذا الصف واتجاهاتهم نحو الرياضيات. واتبع الباحث المنهج التجريبي كما قام بإعداد المادة الإثرائية بعد تحليل المحتوى الدراسي واستخدم اختباراً تحصيلياً ومقياساً للاتجاه نحو الرياضيات، واختار الباحث لذلك عينة من مدرستين بمدينة غزة حيث اختار أربعة فصول دراسية عدد طلابها (190) طالباً وطالبة من الصف الخامس الابتدائي، فصلان دراسيان من كل مدرسة إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم من المجموعة الضابطة في كل من المدرستين في التحصيل الدراسي وفي الاتجاه نحو الرياضيات.

8. دراسة اللولو (1996):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في الصف السابع. واتبعت الباحثة المنهج التجريبي،كما قامت بتحليل المحتوى الدراسي وإعداد المادة الإثرائية كما استخدمت اختباراً تحصيلياً واختباراً لمهارات التفكير العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (4) فصول دراسية من مدرستين بمعسكر البريج يبلغ عدد طلبتها (167) طالباً وطالبة من الصف السابع الأساسي، فصلان دراسيان من كل مدرسة إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل، ووجود فروق دالة إحصائياً بين تحصيل الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية لصالح الطالبات إلى جانب وجود فوق دالة إحصائياً لصالح تحصيل كل من مرتفعي التحصيل ومتدني التحصيل في المجموعة التجريبية مقارنة بتحصيل مرتفعي التحصيل ومتدني التحصيل في المجموعة الضابطة، وهذه الفروق تعزى لإثراء منهج العلوم بمهارات التفكير العلمي.

التعقيب على دراسات المحور الأول:-

من العرض السابق لدراسات هذا المحور يتضح ما يلي:.

- اتفقت معظم الدراسات السابقة على عملية إثراء المناهج التعليمية وإن اختلفت في الهدف من عملية الإثراء فبعضها يهدف لإثراء محتوى مناهج الرياضيات مثل: دراسة (شعت،2009) و(دياب،1996) والبعض الآخر يهدف لإثراء مناهج العلوم مثل: دراسة

(شلدان،2001) و (حجي،1998) و (اللولو، 1997) وثالث يهدف لإثراء مناهج العلوم والرياضيات معاً وهي دراسة (عفانة والزعانين،2001) بينما هدف دراسة (النادي،2007) لإثراء منهاج التكنولوجيا.

- تنوعت عينات الدراسات السابقة فكانت العينة عبارة عن كتب دراسية في دراسة كل من: (شعت،2009) و (النادي 2007) و (عفانة والزعانين،2001) وكانت مكونة من ذكور وإناث في كل من دراسة (شلدان،2001) و (حجي،1998) و (اللولو،1997) ودراسة (دياب،1996).
- اتبعت معظم الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (شعت،2009) و (النادي،2007) و (عفانة والزعانين،2001)، في حين اتبعت دراسة كل من (شلدان،2001) و (حجي،1998) و (اللولو،1997) و (دياب،1996) المنهج التجريبي.
- استخدمت الدراسات أدوات متنوعة اختلفت باختلاف هدف الدراسة والمنهاج فمنها دراسات استخدمت تحليل المحتوى وهي دراسة (شعت،2009) ودراسة(النادي،2007) و (عفانة والزعانين،2001) ودراسة(حجي،1998) ودراسة(دياب،1996). وهناك دراسات تناولت أنواعاً مختلفة من الاختبارات مثل دراسة (شلدان،2009) و (دياب،1996).
- اختلفت معظم المعالجات الإحصائية تبعاً لطبيعة المشكلة والأدوات المستخدمة في الدراسة.
- 3أثبتت هذه الدراسات فاعلية المناهج المثراة والبرامج الإثرائية في تحقيق الأهداف المرجوة من عملية الإثراء.
- أجريت معظم الدراسات السابقة التي تناولت الإثراء في فلسطين.
- استعانت الباحثة في العديد من الدراسات التي تناولت عملية الإثراء في إعداد أدوات الدراسة خاصة أداة تحليل المحتوى وإعداد المادة الإثرائية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التفكير الناقد في المواد الاجتماعية

1. دراسة السيد وأحمد (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية في ضوء المعايير القومية للتعليم في رفع مستوى التحصيل واكتساب المفاهيم وبعض مهارات التفكير الناقد والميل نحو العمل الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد اتبعت الباحثتان المنهج شبه التجريبي للتأكد من ثبات أدوات البحث وصدقها، والمنهج الوصفي في تحليل منهج الدراسات الاجتماعية، وقد استخدمت الباحثتان في الدراسة الأدوات التالية: وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية في ضوء المعايير القومية للتعليم في مصر، اختبار تحصيلي، اختبار المفاهيم التاريخية، واختبار التفكير الناقد، إضافة إلى مقياس الاتجاه نحو العمل الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرسة الزهور الابتدائية الجديدة المشتركة بالخارجة، بالوادي الجديد والذي بلغ عددهم (46)تلميذاً.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات التلاميذ في المجموعة التجريبية في كل من التطبيق البعدي والقبلي لمقياس الميل نحو العمل الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي.
- فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

2. دراسة عمران (2007) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج التحري الجماعي لـ " ثيلين" (Thelen) في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، حيث استخدم الباحث اختبارين أحدهما تحصيلياً والثاني اختبارا للتفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من(80) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الإعدادي بمدرسة ناصر الإعدادية بمحافظة سوهاج، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

3. دراسة عبد الرحمن (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج أنشطة إثرائية في الدراسات الاجتماعية لاكتساب مهارات إدارة الأزمات وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وقياس فاعليته، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي، وقد استخدم الباحث أداة للدراسة اختبار التفكير الناقد، واختبار مواقف، واختبار مهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

4. دراسة المخلافي (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي تخصص الدراسات الاجتماعية، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي،وتكونت أداة الدراسة من اختبار التفكير الناقد وتكون من خمس مهارات وهي(الاستنتاج، الافتراضات،الاستنباط،التفسير،تقويم الحجج) وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة تخصص دراسات اجتماعية لعام2004-2005. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α = 0.01) بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α = 0.01)بين متوسطات درجات طلبة تخصص التاريخ وطلبة تخصص الجغرافيا في النتيجة الكلية، وكذلك في المهارات ما عدا مهارة تقويم الحجج كان لصالح طلبة تخصص الجغرافيا.

5. دراسة (Dixon et Al,2004):

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أهمية تعليم التفكير الناقد في إعداد الدروس الدراسية ومنها الدراسات الاجتماعية، في فصول تضم موهوبين ومتفوقين، وتوضح للمعلم ما هي السلوكيات الأكثر فاعلية في حجرة الدراسة، وقد استخدمت استراتيجيه تدريسية تسمى التدريس وفقا لتفكيرهم، وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تلبية احتياجات مجموعة الدراسة من التفكير الناقد، وقد تم تدريس وحدة

متكاملة من الدراسات الاجتماعية وفنون اللغة باستخدام وحدتين رئيسيتين هما: " ساحرة بكرة الشحرور، الفتاة التي فقدت أطرافها".

6. دراسة البرعي (2003) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج تدريس مقترح في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية التفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي، واستخدم الباحث في الدراسة أداتين الأولي: نموذج تصميم تدريس الوحدة المختارة وفق مدخل تحليل النظم، والثانية: اختبار التفكير الناقد وفق استراتيجيه مكفرلاند استراتيجية الكلمات المرتبطة ذات العلاقة "، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مع مراعاة تكافؤ أفراد العينة في المتغيرات غير التجريبية والتي تؤثر في نتائج التجربة، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام النموذج المقترح أدي إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد مقارنة بإقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة بالطريقة التقليدية.

7. دراسة نزال (2003):

هدفت هذه الدراسة المقارنة إلى التعرف على مستوى مساهمة معلمي ومعلمات مقرري التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية للمرحلة الإعدادية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلبتهم. واستخدم أسلوب الدراسة المقارنة أحد الأنماط المتميزة للمنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من استمارة ملاحظة لقياس مستوى مساهمة المعلمين والمعلمات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلبتهم، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد توصلت الدراسة إلى تدني مستوى مساهمة معلمي ومعلمات كل من مقرري التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية وذلك في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلبتهم.

8. دراسة محمود (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدريس وحدة مقترحة باستخدام مدخل الدراسات البيئية والمتعددة الفروع المعرفية على تنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهات التلاميذ نحو تدريس مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في بناء الوحدات البيئية والمتعددة الفروع المعرفية لمرحلة التعليم الأساسي، كما اتبع الباحث المنهج التجريبي في اختبار الفروض المقترحة، وتكونت أداة الدراسة من أداتين اختبار للتفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو المادة، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بلغ عددها (57) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في اختبار التفكير الناقد بأقسامه المختلفة (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج) لصالح الاختبار البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في التفكير الناقد بأقسامه المختلفة(معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج) وفي الاتجاهات نحو تدريس مادة العلوم باستخدام مدخل الدراسات البيئية والمتعددة الفروع لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في مقياس الاتجاه نحو تدريس مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي بين التطبيق البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي.

9. دراسة (Dopless&Zeider,2000):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور التفكير الناقد والحوار المنطقي في تعليم الدراسات الاجتماعية ومنها دروس الجغرافيا، وقد أكدت الدراسة على ضرورة مساعدة معلمي الدراسات الاجتماعية لطلابهم في لاستخدام الحوارات المنطقية، وعلى فهم المناقشات المخادعة، وقد قدمت الدراسة وصفاً ومفهوماً للتفكير الناقد، وحددت المغالطات في المناقشات غير الرسمية بعد تحديد المغالطات والقياسات المنطقية، كما حددت ثلاثة اعتبارات لبيئة الفصل وتشمل تطبيقات لتعليم الدراسات الاجتماعية.

10. دراسة السليمان (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدي معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي المواد الاجتماعية، وقد اتبع الباحث الطريقة العشوائية العنقودية في اختيار المدارس والطريقة العشوائية البسيطة في اختيار المعلم، وقد استخدم الباحث أداة الدراسة معتمدا على استعراض الأدب التربوي والمتعلق فيه بمهارات التفكير الناقد وبناء على ذلك تم تصميم أداة تتكون من 25 مهارة لتحقيق أغراض الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسط اهتمام معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير يعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي لصالح التربويين.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين استخدام المعلمين لمهارات التفكير الناقد تعزي لمؤهلهم.

دراسة(Duer et Al,1999):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أسباب انخفاض مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المراهقين في فصول الرياضيات والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وكيفية تحسين تلك المهارات من أجل إعدادهم لتعليم يستمر مدى الحياة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتي من الطبقة الوسطى في ولاية إلينوي في الولايات المتحدة الأمريكية، لديهم قصور في مهارات التفكير الناقد، وقد تم تحديدها باستخدام اختبار التفكير الناقد لكورتيل (مستوىx)، وقد أظهرت الدراسة وجود قصور في قدرة الطلاب على التفكير بطريقة نقدية، ويرجع السبب إلى أن المعلمين لم يقوموا بالتدريس الجيد للتفكير الناقد رغم اعتقادهم أنهم قادرين على ذلك.

وأظهرت الدراسة تحسن مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مستوى مساهمة المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد مثل دراسة (نزال، 2003) ودراسة (السليمان،2001) ، كما هدفت بعض الدراسات إلى استخدام نماذج في تدريس الدراسات الاجتماعية بمهارات التفكير الناقد مثل دراسة (عمران،2007) ودراسة (البرعي،2005)وهدفت دراسة(السيد واحمد،2008) ودراسة (محمود، 2003) إلى التعرف إلى أثر تدريس وحدة مقترحة في المواد الاجتماعية بمهارات التفكير الناقد، بينما هدفت دراسة(المخلافي،2005) إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة تخصص الدراسات الاجتماعية، كما هدفت دراسة(النجدي ،2005) إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية، وهدفت دراسة (عبد الرحمن ،2005) إلى تصميم أنشطة إثرائية في الدراسات الاجتماعية، كما هدفت دراسة (Dixson,2004) إلى التعرف على أهمية تعليم التفكير الناقد لدى الموهوبين والمراهقين، بينما هدفت دراسة(Dopless,2000) إلى التعرف على دور التفكير الناقد في تعليم الدراسات الاجتماعية، وهدفت دراسة(Dure,1999) إلى التعرف على أسباب انخفاض مستوى التفكير الناقد لدى المراهقين.

- اتبعت معظم الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة (عبد الرحمن،2005)و (المخلافي،2005)و (البرعي،2003)،واتبعت دراسة(عمران،2009) المنهج شبه التجريبي، كما اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة(نزال،2003)ودراسة (السليمان،2001)،ودراسة(Dopless,2000)،ودراسة(Dure,2000)،بينما استخدمت دراسة كل من(الفجال،2006)و (النجدي،2005) ودراسة(محمود،2003) المنهجين التجريبي والوصفي، في حين استخدمت دراسة (السيد وأحمد،2008)المنهج شبه التجريبي والوصفي.
- تنوعت أدوات الدراسة ما بين استخدام اختبارا للتفكير الناقد مثل دراسة(عمران،2007) ودراسة(المخلافي،2005)و (النجدي،2005)ودراسة(Dure,2000)و (البرعي،2003)

و(السليمان،2001)، واستخدمت دراسة (عبد الرحمن،2005) اختبار التفكير الناقد واختبار مواقف، في حين اتبعت دراسة كل من(السيد وأحمد،2008) ودراسة (محمود،2003) اختبار التفكير الناقد ومقياس للاتجاه، واستخدمت دراسة (Dopless,2000) أداة تحليل المحتوى، كما استخدمت دراسة (نزال، 2003) بطاقة ملاحظة.

- تنوعت عينات الدراسات السابقة حيث تمثلت العينة من الطلبة ذكور وإناث في دراسة (السيد واحمد،2008) و(عمران،2007) و(النجدي،2005) و(عبد الرحمن،2005) و(البرعي،2003) و(محمود،2003) ودراسة(Dure,1999)، وتمثلت العينة من المعلمين والمعلمات في دراسة كل من (نزال،2003) و(السليمان،2001) ودراسة (Dopless,2000).
- أجريت معظم الدراسات السابقة في جمهورية مصر العربي مثل دراسة (السيد وأحمد،2008) ودراسة (عمران،2007) ودراسة(عبد الرحمن،2005) ودراسة(البرعي،2003)، وأجريت دراسة (السليمان،2001) في المملكة العربية السعودية ، بينما أجريت دراسة (نزال،2003) في الإمارات العربية المتحدة، ودراسة(النجدي،2005) في عمان.
- تنوعت المعالجات الإحصائية وفقاً لطبيعة المشكلة والأدوات المستخدمة.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في آلية التحليل، وفي إعداد اختبار التفكير الناقد، والمادة الاثرائية ومقياس الاتجاه، وتحليل وتفسير النتائج.
- توصلت معظم نتائج الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي كما في دراسة (عمران،2007) ودراسة(السيد وأحمد،2008) و(عبد الرحمن،2005) ودراسة(البرعي،2003) و(محمود،2003)، وأظهرت دراسة (نزال،2003) تدن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بمهارات التفكير الناقد، وأبانت دراسة(النجدي،2005) بأنه لا تتوافر مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ بشكل كافي، وأظهرت دراسة(المخلافي،2005) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

ثالثا: دراسات المحور الثالث: دراسات تناولت التفكير الناقد في مبحث الجغرافيا

1. دراسة بارعيده (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير، وقد اتبعت الباحثة في الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من برنامج تدريبي مقترح تم فيه أخذ كل من المهارات العشرة ودمجها ضمن الدروس المختارة من مقررات الجغرافيا للمرحلة الابتدائية، وقد أجريت التعديلات على الأمثلة الواردة في الجزء الأول من برنامج كورت KORT لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك) من قبل الباحثة وذلك بتغيير صياغة بعض العبارات أو تغيير بعضها بالكامل بما يتناسب مع طبيعة المجتمع السعودي، وتكون البرنامج في صورته الأولية من عشر لقاءات تدريبية اشتمل كل لقاء تدريبي على خمس تدريبات مقترحة من محتوى مقررات الجغرافيا بالإضافة إلى الواجب المنزلي حيث احتوى كل درس من الدروس العشرة على تدريبين، وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين وتعديله في ضوء ذلك.

ولقياس فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمات استخدمت الباحثة اختبار التفكير الناقد من إعداد واطسون وجلايسر Watson & Glaser المكون من خمس اختيارات مستقلة مثل مهارات التفكير وهي، معرفة الافتراضات،التفسير، تقويم المناقشات،الاستنباط، الاستنتاج.

وتكونت عينة الدراسة من معلمات الجغرافيا اللاتي يدرسن بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة لعام 1430 هـ وقد بلغ عددهن (35) معلمة،وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير ككل ولكل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

2. دراسة أبو سنينة (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من أداتين اختبارتحصيلي أعده الباحث من نوع الاختيار من متعدد اشتمل على أربعين فقرة تم التأكد من صدقه وثباته واستخراج معاملات الصعوبة والتمييز له. كما تم استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000) وتم التأكد من صدقه وثباته مشتملاً على (34) فقرة موزعة على مهاراته الخمس، وتم التأكد من تكافؤ المجموعات عن طريق التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد. وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة تخصص معلم الصف في السنة الثالثة البالغ عددهم (131) طالباً وطالبة موزعين

على خمس شعب، ثم اختيرت شعبتان من الشعب الخمس بالطريقة العشوائية، وتم تخصيص إحداها كمجموعة تجريبية وبلغ عدد الطلبة فيها (25) طالباً وطالبة تم تدريسهم بطريقة العصف الذهني والأخرى ضابطة بلغ عدد طلابها (28) طالباً وطالبة تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) على مهارتي الاستدلال والاستنتاج.

3. دراسة شطناوي (2007) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك معلمي الجغرافية في المرحلة الثانوية في الأردن لمفاهيم الاستشعار عن بعد ومهاراته، وتطوير برنامج تدريبي وفق ذلك، وقياس أثره في تحصيل الطلبة وتنمية تفكيرهم الناقد، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من الأدوات التالية (قائمة مفاهيم ومهارات الاستشعار عن بعد، واختبار تحصيلي للمعلمين وآخر للطلبة، وبطاقة ملاحظة صفية للمعلمين، وبرنامج تدريبي، واختبار التفكير الناقد (واطسون – جليسر) . وتكونت عينة الدراسة من (59) معلماً ومعلمة بالإضافة إلى جميع طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي، والبالغ عددهم (50) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تحصيل الطلبة يعزى للبرنامج التدريبي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تنمية التفكير الناقد يعزى للبرنامج التدريبي.

4. دراسة السيد (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول في المرحلة الثانوية وقد اتبعت الباحثة في الدراسة المنهج التجريبي، وقد استخدمت الباحثة أداة للدراسة اختبار التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية للبنات الزقازيق، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01)بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

5. دراسة عبد الجليل (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية إعادة صياغة خطة الدرس في تنمية مهارة التخطيط لتدريس التفكير الناقد في دروس الجغرافيا ومهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم، وقد اتبعت الباحثة في الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة إلى جانب المنهج الوصفي التحليلي في أدبيات الدراسة وإعداد الأدوات، وقد استخدمت الباحثة أداة للدراسة اختبار كاليفورنيا التفكير الناقد (Facione & Facione) وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من بين المتطوعين من طالبات الفرقة الثالثة تخصص دراسات اجتماعية بكلية التربية ولقد استبعد الطلاب الذكور.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- وجود نمو وتحسين في مهارة التخطيط لتدريس التفكير الناقد في دروس الجغرافيا بعد التدريب، ويرجع هذا إلى أن استرتيجية إعادة صياغة خطة الدرس التي استخدمت تقوم على أساس دمج التفكير الناقد في دروس الجغرافيا المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد لدى الطلبات المعلمات في مجموعة التجربة لصالح التطبيق البعدي.

التعقيب على دراسات المحور الثالث:-

من العرض السابق لدراسات هذا المحور يتضح ما يلي:.

- تنوعت أهداف الدراسات السابقة حيث هدفت بعض الدراسات إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح في ضوء برنامج الكورت مثل دراسة (بارعيده،2009)، أما دراسة (أبو سنينة،2008) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد، كما هدفت دراسة (شطناوي،2007) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي الجغرافية في المرحلة الثانوية لمفاهيم الاستشعار عن بعد ومهاراته، وتطوير برنامج تدريبي، وهدفت دراسة (السيد،2006) إلى معرفة فاعلية وحدة مقترحة قائمة على الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة،أما دراسة(عبد الجليل،2006) هدفت إلى معرفة إستراتيجية إعادة خطة الدرس في تنمية مهارات التخطيط ومهارات التفكير الناقد.
- اتبعت معظم الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة (بارعيده،2009) و(أبو سنينة،2008) و(شطناوي،2007) و(السيد،2006) ودراسة (عبد الجليل،2006).

- تنوعت أدوات الدراسة ما بين اختبار للتفكير الناقد مثل دراسة (بارعيدة،2009) و(أبو سنينة،2008) و (عبد الجليل،2006) ودراسة (السيد،2006) بينما استخدمت دراسة (شطناوي،2007) أكثر من أداة مثل اختبار تحصيلي للمعلمين، وبطاقة ملاحظة، وبرنامج تدريبي محوسب إضافة إلى اختبار التفكير الناقد.
- تنوعت عينات الدراسة حيث تمثلت العينة من معلمات الجغرافيا في دراسة (بارعيده،2009) ومن جميع طلبة تخصص معلم صف ذكور وإناث في دراسة (أبو سنينة،2008) وتمثلت عينة الدراسة من المعلمين ذكور وإناث في دراسة (شطناوي،2007)، ومن طالبات الثانوية في دراسة (السيد،2006) وتمثلت العينة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص دراسات اجتماعية في دراسة (عبد الجليل،2006).
- تنوعت المعالجات الإحصائية وفقاً لطبيعة المشكلة والأدوات المستخدمة.
- أجريت معظم الدراسات السابقة في جمهورية مصر العربية مثل دراسة (عبد الجليل،2006) ودراسة (السيد،2006)، وأجريت دراسة (أبو سنينة،2008) في فلسطين، أما دراسة (بارعيده،2009) فكانت في المملكة العربية السعودية.
- توصلت معظم الدراسات السابقة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية مثل دراسة (بارعيدة،2009) ودراسة(أبو سنينة،2008) ودراسة (السيد،2006) ودراسة (عبد الجليل،2006) وأوضحت نتائج دراسة (شطناوي،2007) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \geq 0.05$) في تنمية مهارات التفكير الناقد يعزى للبرنامج التدريبي.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في آلية تحليل الوحدة الدراسية المقترحة وطريقة تحليل النتائج وتفسيرها وبناء اختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه.

رابعا: دراسات المحور الرابع: دراسات تناولت التفكير الناقد في التاريخ

1. دراسة الحوري وآخرون(2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية مونرو وسلا تر واستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي، حيث استخدم الباحث أداتين للدراسة اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، واختباراً تحصيلياً، وتكونت عينة الدراسة من (209) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، قسمت إلى (3) مجموعات: منها (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة).

وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالدرجة البعدية الكلية لمبحث التاريخ يعزى لأثر استراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا استراتيجية (التمييز بين الحقيقة والرأي).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التحصيل يعزى لاختلاف استراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا استراتيجية(مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند).

2. دراسة مغراوي (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي في تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية بالرستاق (سلطنة عمان)، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي وتم اختيار المجموعة التجريبية الواحدة، والمنهج الوصفي في عرض وتحليل الدراسات السابقة ووضع الإطار النظري وإعداد أدوات الدراسة، وقد استخدم الباحث أداتين في الدراسة: الأولى اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد "النسخة المترجمة للغة العربية" والأداة الثانية الاستراتيجية المقترحة للتدريس الاستقصائي من خلال عرض أربع قضايا تاريخية معاصرة، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بالرستاق سلطنة عمان الفرقة الثالثة شعبة التاريخ.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) بين متوسطات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

3. دراسة الثبيتي (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي للمعلمين يتضمن استخدامهم لمهارات التفكير الناقد في المواقف التدريسية لطلاب المرحلة المتوسطة، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي من خلال تدريس مادة التاريخ لطلاب المرحلة المتوسطة في إكساب التلاميذ لمهارات التفكير الناقد، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي، حيث استخدم الباحث في الدراسة مقياس لمهارات التفكير الناقد (التمييز بين الحقيقة والرأي) في مقرر التاريخ للصف الثالث المتوسط، ومقياس التحصيل الدراسي في مقرر التاريخ للصف الثالث المتوسط على مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب. وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة والتي قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وبلغ عددها (59) طالباً والمجموعة الضابطة وبلغت (57) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد في الأبعاد والدرجة الكلية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد.

4. دراسة الخضراء (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لطالبات الصف الثاني المتوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل لوحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من برنامج تعليمي مكون من جزأين: الجزء الأول (تعليم قدرات التفكير الابتكاري) والجزء الثاني (تعليم مهارات التفكير الناقد) كما قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس تحصيل الطالبات في وحدة الدولة الأموية، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي درست بمهارات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الناقد، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في فاعلية الجزء الأول من البرنامج المقترح (قدرات التفكير الابتكاري) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ

للصف الثاني المتوسط في تنمية التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الناقد ومهارات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الأولى.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في فاعلية الجزء الثاني من البرنامج المقترح (مهارات التفكير الناقد) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية التفكير الناقد، وكان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل لوحدة الدولة الأموية للمجموعة التجريبية الثانية.

5. دراسة الخصاونة (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعليته في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من إعداد قائمة مبادئ التعلم الأساسي وتطوير وحدة تعليمية وإعداد اختبار تحصيلي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) للوحدة الدراسية المطورة في تحصيل الطلبة وتنمية تفكيرهم الناقد.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) للاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) للاختبار التحصيلي البعدي (التذكر والتفكير) لصالح المجموعة التجريبية.

6. دراسة آل مبارك (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية بعض المفاهيم التاريخية وبيان فعالية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في التاريخ لدى طلاب الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وقد استخدم الباحث أدوات للدراسة وهي: الأولى تحديد المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الناقد لوحدة الخلفاء الراشدين، والثانية اختبار التفكير الناقد، والثالثة اختبار تحصيلي في محتوى الوحدة، وتكونت عينة الدراسة من (185) طالبا من الصف الأول متوسط وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

– فاعلية تلك الإستراتيجية في تزويد المعلمين بطرق معينة لتدريس مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية.

7. دراسة الجزار وعلام (2004):

اهتمت هذه الدراسة باستخدام مدخل الحكم والأمثال في تدريس وحدة من منهج التاريخ بالصف الأول الثانوي على تنمية بعض القيم الاقتصادية التي تسمح الوحدة المختارة بتنميتها، وعلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ، وقد اتبع الباحثان في الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة بالصف الأول الثانوي بمدرسة قاسم أمين الثاوية للبنات بمدينة طنطا، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تدريس الوحدة المختارة باستخدام مدخل الحكم والأمثال للمجموعة التجريبية وباستخدام الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- فعالية مدخل الحكم والأمثال في تنمية القيم الاقتصادية والتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

8. دراسة(Conner,2001):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وضع مدخل الطلاب في مادة التاريخ أثناء مشاهدة الأفلام التاريخية والوثائق التلفزيونية بهدف تشجيعهم على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

ولتحقيق ذلك تم تحصيل تلك الوثائق على ضوء محتواها وإنتاجها وكيفية عرضها ثم النظر إليها في ضوء التحليل التاريخي(المتأمل وتصور التاريخ كونها حقيقة أم لا، تاريخ إنتاج الفيلم).

وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن هذا المدخل تم فيه تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم وتحديد بعض المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في تنمية التفكير الناقد.

9. دراسة (Parfill,2001):

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة تخصص تاريخ من خلال التحصيل التاريخي وقد أظهرت نتائج الدراسة ضرورة استخدام الماضي بغرض توضيح الحاضر والمستقبل وعد اقتصار الأكاديميين في تدريس التاريخ كونه أحداث ووقائع، كما أظهرت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم التاريخية واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

10. دراسة إبراهيم (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل وفق متغيري الجنس ونوع الكلية، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار للتفكير الناقد في موضوع التاريخ، واحتوى على

خمسة مجالات هي التمييز بين الحقيقة ووجهة النظر، تشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي، وتكوين استنتاجات حول النص التاريخي، وتقويم الحجج والأدلة التاريخية، وتقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي، وأجريت على الاختبار عمليات صدق المحتوى وتمييز الفقرات وصدق الاتساق الداخلي، ولقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة المستوى الرابع في قسمي التاريخ بكليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل، ولقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة في التفكير الناقد يقع في المستوى المتوسط إضافة إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في أداء أفراد العينة على الاختبار، وعلى المجالات الفرعية، كما اتضح أن متغير الكلية ليس له أثر في تحديد السمات الفكرية العامة الفارقة للطلبة ذوى التخصص الواحد.

11. دراسة خريشة (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من استبانه للتعرف على آرائهم في مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة.

ولقد تكونت عينة الدراسة من(33) معلماً من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، ولقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي التاريخ في مستوى مساهمتهم داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس أو خبرته أو مؤهلة.

12. دراسة مسعود (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد اتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي، واستخدم الباحث أداة للدراسة اختبار للتفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد توصلت الدراسة إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل مهارات التفكير الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

13. دراسة الحوسني (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية أسلوب تدريس التاريخ بأسلوب القصة التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وقد تكونت أداة الدراسة من اختبارين أحدهما للتحصيل، والآخر للتفكير الناقد ممثلاً باختبار مكفرلاند لقياس مهارة الكلمات المترابطة، وقام أيضاً بإعداد المادة التي تمثلت بإعادة صياغة وحدة (تكوين الدول الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين) من كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الثاني الإعدادي بما يتفق وأسلوب القصة، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلبة الصف الثاني إعدادي بمدارس التعليم العام التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الداخلية في عُمان، موزعين على أربع شعب دراسية في مدرستين إعداديتين. وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين تكونت كل منهما من (30) طالباً تمثل المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة العشوائية، ولقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب القصة التاريخية في اختبار مهارة الكلمات المترابط واختبار التحصيل.

التعقيب على دراسات المحور الرابع:-

من العرض السابق لدراسات هذا المحور يتضح ما يلي:.

- تنوعت أهداف الدراسات السابقة حيث هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أثر بعض الاستراتيجيات في تنمية التفكير الناقد مثل دراسة (الحوري وآخرون،2009) و(مغراوي، 2009) وهدفت دراسة(الثبيتي،2002) إلى إعداد برنامج تدريبي للمعلمين، كما هدفت دراسة (الخضراء،2005) إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح في مادة التاريخ، وهدفت دراسة (الخصاونة،2004) إلى تطوير منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي، أما دراسة(آل مبارك،2004) هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية المفاهيم التاريخية، ودراسة (الجزار وعلام،2004) هدفت إلى استخدام مدخل الحكم والأمثال في تدريس التاريخ، أما دراسة (إبراهيم،2001) هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ، وهدفت دراسة (خريشة،2001) إلى التعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية التفكير الناقد، كما هدفت دراسة (مسعود،2001) إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام الوثائق التاريخية، بينما دراسة (Conner,2001) هدفت إلى وضع مدخل الطلاب أثناء مشاهدة الأفلام التاريخية، وهدفت دراسة (Parfill,2001) إلى تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال التحصيل التاريخي، بينما هدفت دراسة(الحوسني،2000) إلى التعرف على فاعلية أسلوب القصة في مادة التاريخ.

- اتبعت معظم الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة (الحوري،2009) و(الثبيتي،2005) و(الخضراء،2005) و(الجزار وعلام،2004) و(الخصاونة،2004) و(إبراهيم،2001) و(مسعود،2001) و(الحوسني،2000) و(Parfill,2001) واتبعت دراسة (خريشة،2001) و(Conner,2001) المنهج الوصفي التحليلي، بينما اتبع (مغراوي ،2009) و(آل مبارك، 2004)المنهجين التجريبي والوصفي.
- تنوعت أدوات الدراسة ما بين اختبارا للتفكير الناقد واختباراً تحصيلياً مثل دراسة (الحوري،2009) ودراسة (مغراوي،2009) ودراسة (الثبيتي،2005) ودراسة (الخضراء، 2005) ودراسة (الخصاونة،2004) ودراسة (آل مبارك،2004) ودراسة (الجزار وعلام ،2004) ودراسة(إبراهيم،2001) ودراسة (مسعود،2001) ودراسة (الحوسني،2000) واستخدمت دراسة (خريشة،2001) الاستبانة، بينما استخدمت دراسة (Conner,2001) أداة تحليل المحتوى، واستخدمت دراسة (Parfill,2001) إلى جانب اختبار التفكير الناقد اختباراً للمفاهيم.
- أجريت الدراسات في العديد من الدول العربية فأجريت دراسة (الحوري،2009) و(الخضراء،2005) ودراسة(الخصاونة،2004) في المملكة الأردنية الهاشمية ، بينما أجريت دراسة (الثبيتي،2005) ودراسة (آل مبارك،2004) في المملكة العربية السعودية، ودراسة (إبراهيم،2001) في العراق، وأجريت دراسة (خريشة،2001) في قطر، ودراسة (الحوسني،2000) و (مغراوي،2009) في عمان، بينما أجريت دراسة (مسعود،2001) و(الجزار وعلام،2004) في جمهورية مصر العربية.
- توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α = 0.05) بين المتوسطات الخاصة بالدرجة البعدية لمبحث التاريخ يعزى لأثر إستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا الإستراتيجية كما في دراسة (الحوري،2009) بينما توصلت دراسة (الثبيتي،2005) و(الخضراء،2005) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد، وأبانت دراسة (الخضراء،2005) انه لا توجد فاعلية في الجزء الأول من البرنامج المقترح، بينما توجد الفاعلية في الجزء الثاني من البرنامج، وأظهرت دراسة (الخصاونة،2004) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للوحدة الدراسية المطورة في تحصيل الطلبة، أما دراسة (إبراهيم،2001) فتوصلت إلى عدم وجود اثر لمتغير الجنس في الاختبار، وأبانت دراسة (خريشة،2001) تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية التفكير الناقد والإبداعي، أما دراسة (مسعود،2001) و(مغراوي،2009) و (Parfill.2001) أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية ، أما دراسة

(الحوسني،2000) فأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب القصة التاريخية في اختبار مهارة الكلمات المترابطة واختبار التحصيل، وأبانت دراسة(آل مبارك،2004) فعالية إستراتيجية تنمية المفاهيم في تزويد المعلمين بطرق معينة لتدريس التفكير الناقد، بينما أبانت دراسة(الجزار وعلام،2004) فعالية مدخل الحكم والأمثال في تنمية التفكير الناقد، بينما أظهرت دراسة (Conner,2001) تنمية مهارات التفكير لناقد لدى الطلاب.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي أوردتها الباحثة في المحاور الأربعة السابقة، فيما يلي أهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات من حيث الأهداف، والعينة، والمنهج، والأدوات المستخدمة، وأهم النتائج، وسوف توضح الباحثة علاقة هذه الدراسات بالدراسة الحالية:

أولاً. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- إعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد
- إعداد مقياس الاتجاه
- بناء اختبار التفكير الناقد
- إعداد المادة المثراة
- كتابة الإطار النظري الخاص بالإثراء ومهارات التفكير الناقد
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.
- تحليل وتفسير نتائج الدراسة.

ثانياً . تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التالي:

- إثراء المحتوى مثل دراسة (جودة،2007) و (دياب، 1996).
- تنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة (بارعيده،2009) و(عبد الجليل،2006) ودراسة (السيد،2006).
- أدوات الدراسة والعديد من الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- منهج الدراسة حيث اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل محتوى الوحدة الدراسية المقترحة والبنائي والتجريبي في إعداد المادة الإثرائية وتطبيقها على عينة الدراسة.

ثالثاً . اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- إثراء محتوى الجغرافيا للصف الثاني عشر بمهارات التفكير الناقد فلم يسبق لأي دراسة من الدراسات السابقة أن تناولته بالإثراء.
- طبقت هذه الدراسة في فلسطين على عينة من طالبات مدرسة عيلبون الثانوية بنات، ولم يسبق وجود دراسة مشابهه في المدرسة المذكورة. أي أن هذه الدراسة تميزت عن الدراسات السابقة من حيث اختلافها في الهدف والعينة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- متغيرات الدراسة وضبطها.
- خطوات الدراسة.
- المعالجات الإحصائية.

الفصل الرابع

إجـراءات الدراسـة

مقدمة:

تناولت الباحثة في هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة والتي تشمل منهج الدراسة، مجتمع الدراسـة، عينـة الدراسـة، أدوات الدراسـة المسـتخدمة وإجـراءات الصـدق والثبـات، تكـافؤ مجمـوعتي الدراسة،(بناء اختبار التفكير الناقد، إعداد مقياس اتجاه، إعداد مادة مثراة بمهارات التفكير الناقد)، تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في التوصل إلى نتائج البحث وتحليلها.

وفيما يلي وصفاً تفصيلياً للعناصر السابقة:

1. منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي التجريبي وذلك لملاءمتهما لطبيعة الهدف من الدراسة.

والمنهج الوصفي هو " المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها"(الأغا والأستاذ ، 2000 : 83).

واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وقامت بتحليل محتوى وحدة دراسية مقترحة(الجغرافيا السياحية) من منهاج الجغرافيا للصف الثاني عشر، وتحديد مهارات التفكير الناقد المتضمنة فيه.

واستخدمت المنهج البنائي لإعداد المادة الإثرائية في ضوء نتائج تحليل المحتوى، والمنهج البنائي هو المنهج المتبع في إنشاء أو تطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفاً من قبل بالكيفية نفسها.

والمنهج التجريبي يتناول" دراسة أحداث أو ظواهر قائمة مع إدخال بعض التغيير يقوم به الباحث فيغير عاملاً مستقلاً أو أكثر عن قصد ليرى نتيجة ذلك على المتغير التابع" (فورة وآخرون: 2006، 9).

واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وذلك لدراسة أثر إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا بمهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها.

حيث تتعرض المجموعة التجريبية لدراسة الوحدة الدراسية المقترحة الذي أعدتها الباحثة، بينما تتلقى المجموعة الضابطة تدريساً للوحدة الدراسية بالطريقة التقليدية، وستطبق أدوات البحث الاختبار القبلي والبعدي على كل من المجموعتين بعد الانتهاء من تدريس المادة .

2. مجتمع الدراسة :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني عشر المنتظمات بالمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم الحكومية " خان يونس " للعام الدراسي 2009 -2010م وقد بلغ عدد الطالبات (2137)، يبلغ متوسط عدد الشعبة (41) طالبة، ومتوسط أعمار الطالبات ما بين 16- 17 عاماً ، ويتعلمن جميعهن مادة الجغرافيا بمعدل (3) حصص اسبوعيا.

3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينتين أساسيتين وهما:

العينة الاستطلاعية: .

تكونت من (34) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر من مدرسة عيلبون الثانوية بنات، وقد تم استخدامها للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة (اختبار التفكير الناقد، مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا).

العينة القصدية للدراسة:.

تكونت عينة الدراسة من صفين دراسيين من مدرسة عيلبون الثانوية بنات، ولقد تم اختيارها بالطريقة القصدية للأسباب التالية:

- قرب المدرسة من سكن الباحثة.
- سهولة الاتصال بهم.

وتكونت عينة الدراسة من صفين دراسيين أحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة من الصف الثاني عشر، والجدول (1) يبين أعداد الطالبات عينة الدراسة.

الجدول (4-1)

توزيع عينة الدراسة

الصف	العينة	العدد
الثاني عشر	التجريبية	40
الثاني عشر	الضابطة	39
المجموع		79

متغيرات الدراسة:

أ . **المتغيرات المستقلة:**

- المادة الإثرائية:

وهي المادة التي قامت الباحثة بإعدادها والتي احتوت على بعض مهارات التفكير الناقد.

ب – المتغيرات التابعة:

وهي تحصيل الطالبات في اختبار مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهن نحوها.

ج – المتغيرات المضبوطة:

انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم، تَبنت الباحثة طريقة " المجموعتين التجريبية والضابطة " باختبارين قبل التطبيق وبعد التطبيق، ويعتمد على تكافؤ وتطابق المجموعتين من خلال الاعتماد على الاختيار القصدي لأفراد العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات أو العوامل، وقد تم ضبط متغيرات العمر والتحصيل في الجغرافيا والتحصيل في الاختبار للتأكد من تكافؤ تلك المتغيرات قبل البدء بالتجربة.

أولاً : ضبط متغير العمر :

تم رصد أعمار الطالبات من خلال السجل المدرسي، قبل بدء التجريب واستخرجت متوسطات الأعمار ابتداء من أول سبتمبر 2009، حيث تم استخدام اختبار (t) للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في التجربة، والجدول (4–2) يوضح ذلك:

الجدول (4–2)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية التي تعزى لمتغير العمر

مجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	40	16.751	0.323	0.610	0.544	غير دالة إحصائيا
ضابطة قبلي	39	16.793	0.293			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في متغير العمر.

ثانياً . التحصيل العام في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009–2010 م:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين من حيث التحصيل العام، اعتمدت الباحثة على رصد مجاميع تحصيل الطالبات من خلال السجل المدرسي، قبل بدء التجريب واستخرجت مجامعيهن من السجلات المدرسية للفصل الأول من العام الدراسي 2010/2009 حيث تم استخدام اختبار (t) للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في التجربة، والجدول (4–3) يوضح ذلك:

الجدول (4–3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية التي تعزى لمتغير التحصيل العام

مجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	40	603.775	156.484	0.071	0.944	غير دالة إحصائيا
ضابطة قبلي	39	606.308	162.436			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في التحصيل العام.

ثالثا . تحصيل الجغرافيا في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009–2010 م :

للتأكد من تكافؤ التحصيل تم رصد مجاميع التحصيل في مادة الجغرافيا للطالبات من خلال السجل المدرسي قبل بدء التجريب، واستخرجت مجامعيهن من السجلات المدرسية للفصل الأول من العام الدراسي 2010/2009 حيث تم استخدام اختبار (t) للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في التجربة، والجدول (4–4) يوضح ذلك:

الجدول (4–4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية التي تعزى لمتغير التحصيل في مادة الجغرافيا

مجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تجريبية قبلي	40	65.550	26.446	0.482	0.631	غير دالة إحصائيا
ضابطة قبلي	39	62.718	25.811			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدلل على تكافؤ المجموعتين في تحصيل **مادة** الجغرافيا.

رابعاً . التطبيق القبلي للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على العينتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالتجربة، وتم استخدام اختبار (t) للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في التجربة، والجدول (4–5) يوضح ذلك:

الجدول (4–5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التنبؤ بالافتراضات	تجريبية قبلي	40	65.550	26.446	0.482	0.631	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	62.718	25.811			
الاستنباط	تجريبية قبلي	40	603.775	156.484	0.071	0.944	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	606.308	162.436			
التفسير	تجريبية قبلي	40	5.875	2.151	0.049	0.961	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	5.897	1.930			
تقييم المناقشات	تجريبية قبلي	40	6.475	2.264	1.294	0.200	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	5.795	2.408			
الاستنتاج	تجريبية قبلي	40	8.650	2.402	1.276	0.206	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	9.538	3.670			
المجموع	تجريبية قبلي	40	6.625	1.863	1.491	0.140	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	6.051	1.538			

***قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00**

***قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدلل على تكافؤ المجموعتين في التحصيل في الاختبار.

خامساً . مقياس الاتجاه:

تم تطبيق مقياس الاتجاه على العينتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجريب، وتم استخدام اختبار (t) للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في التجربة، والجدول (4–6) يوضح ذلك:

الجدول (4–6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة الجغرافيا	تجريبية قبلي	40	26.950	3.856	1.591	0.116	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	28.256	3.424			
البعد الثاني: اتجاه الطالبات نحو قيمة مادة الجغرافيا	تجريبية قبلي	40	22.900	3.941	0.802	0.425	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	23.641	4.264			
البعد الثالث: اتجاه الطالبات نحو تعلم مادة الجغرافيا	تجريبية قبلي	40	20.225	4.388	0.520	0.604	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	20.692	3.540			
البعد الرابع: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة الجغرافيا	تجريبية قبلي	40	24.950	5.693	1.454	0.150	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	23.026	6.072			
الدرجة الكلية للاتجاه	تجريبية قبلي	40	95.025	14.190	0.192	0.848	غير دالة إحصائيا
	ضابطة قبلي	39	95.615	13.122			

***قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00**

***قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في الاتجاه نجو مادة الجغرافيا.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتي تمثلت في التعرف على فعالية إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا بمهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها قامت الباحثة بتحليل مهارات التفكير الناقد الواردة في الوحدة الخامسة " الجغرافيا السياحية "، وتصميم مادة إثرائية مبنية على مهارات التفكير الناقد وفيما يلي عرض لتلك الأدوات:

أولاً . أداة تحليل المحتوى للوحدة الخامسة " الجغرافيا السياحية " للصف الثاني عشر في ضوء مهارات التفكير الناقد.

ويقصد بأسلوب تحليل المحتوى حسب تعريف بيراسون بأنه: " أسلوب في البحث لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفاً موضوعيا منتظماً وكمياً" (جابر وكاظم ،1973 : 160)

ولما كان الهدف الأساسي من الدراسة هو إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا بمهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها، فقد قامت الباحثة بإعداد أداة تحليل محتوى وحدة "الجغرافيا السياحية" في ضوء مهارات التفكير الناقد المحكمة والمعدلة والمقننة والتي اقترحتها الباحثة، كما اشتملت على عملية التحليل، عينة التحليل، وحدة التحليل، فئات التحليل، وضوابط عملية التحليل، كما احتوت استمارة لرصد تكرارات المهارات في محتوى وحدة الجغرافيا السياحية، وقد بنيت هذه الأداة بإتباع الخطوات البحثية الآتية:

1- إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد في صورتها الأولية:

في ضوء الإجراءات السابقة تم التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير الناقد، حيث تم اختيار خمسة مهارات هي على التوالي:

(معرفة الافتراضات – التفسير – تقويم المناقشات – الاستنباط – الاستنتاج)

2- ضبط القائمة:

تم عرض الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، ومختصين في علم النفس، وذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة ومدى شموليتها، ومدى دقة التعريف الإجرائي لكل مهارة من المهارات. وقد أسفرت عملية التحكيم عن إجراء بعض التعديلات على التعريفات الإجرائية من حيث إعادة الصياغة.

3- الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تم وضع القائمة في صورتها النهائية الموضحة في ملحق رقم(1)، حيث تضمنت خمس مهارات من مهارات التفكير الناقد وتعريفاتها الإجرائية حتى تكون دليلاً لاستخدام هذه القائمة في تحليل مهارات التفكير الناقد.

4- خطوات التحليل:

* **هدف التحليل:** تهدف عملية تحليل المحتوى في هذه الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد المتضمنة في وحدة " الجغرافيا السياحية " ومعرفة مدى تركيز الوحدة عليها ورصد تكرارها.

5-عينة التحليل: اختيرت عينة التحليل بطريقة مقصودة وهى عبارة عن الوحدة الخامسة من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر وحدة " الجغرافيا السياحية ".

6- تحديد وحدة التحليل وفئاته: اختيرت الفكرة الأساسية أو المحور التي تدور حوله فقرات المحتوى كوحدة للتحليل وفئة التحليل هي قائمة مهارات التفكير الناقد.

7- وحدة التسجيل: الوحدة التي يظهر من خلالها تكرار المهارات المراد تحليل المحتوى في ضوئها.

8- ضوابط عملية التحليل:

راعت الباحثة الضوابط التالية أثناء عملية التحليل: .

- تم التحليل في إطار المحتوى والتعريف الإجرائي للمهارة (مهارة التفكير الناقد).
- اشتمل التحليل على الوحدة الخامسة من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر وهي بعنوان " الجغرافيا السياحية ".
- اشتمل على أسئلة التقويم الواردة في نهاية الفصل.
- اشتمل على الرسومات والخرائط الموجودة في الوحدة.
- استخدام الاستمارة المعدة لرصد النتائج وتكرار كل وحدة وفئة تحليل.

صدق وثبات أداة التحليل:

أ- صدق أداة التحليل:

للتأكد من صدق أداة التحليل قامت الباحث بعرضها على مجموعة من المختصين في المواد الاجتماعية والمختصين في التربية من أساتذة الجامعات والمشرفين والمعلمين، ملحق رقم (2)، حيث أكدوا جميعاً على صلاحية هذا التحليل.

ب – ثبات أداة التحليل:

تم التأكد من ثبات التحليل حيث قامت الباحثة وزميلة لها تعمل معلمة لغة عربية بتحليل الوحدة المختارة للدراسة، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل هوليستي (Holisti) لتحليل المضمون باستخدام المعادلة الآتية (طعيمة،1987: 178).

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times 100$$

الجدول (4–7)

يوضح معاملات الاتفاق (الثبات) في تحليل الكتاب

المحللون	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	مجموع النقاط	معامل الثبات
مهارة التنبؤ بالافتراضات	5	1	6	83.33%
مهارة التفسير	27	1	28	96.43%
مهارة الاستنباط	2	0	2	100.00%
مهارة تقويم المناقشات	6	1	7	85.71%
مهارة الاستنتاج	10	5	15	66.67%
معامل الثبات الكلي	**50**	**8**	**58**	**86.21%**

يتضح من الجدول (4–7) أن نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها الأخرى كانت(86.21%)، وهي قيمة مرتفعة تطمئن الباحثة، وتدل على أن أداة التحليل التي توصلت لها تتمتع بقدر مناسب من الثبات.

ثانياً:– قائمة ببعض مهارات التفكير الناقد:

قبل عملية تحليل المحتوى تم إعداد قائمة تتناول بعض مهارات التفكير الناقد التي ينبغي أن تتوافر في الوحدة الدراسية المراد إثراؤها من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر من خلال الاستعانة بالقائمة التي قام بإعدادها عزو عفانة (1996) في دراسته وقد مر إعداد القائمة بالخطوات التالية:

- الإطلاع على العديد من المراجع والدراسات السابقة والكتب ذات العلاقة .
- عرض القائمة التي تم إعدادها على مجموعة من المحكمين ملحق رقم (2) حيث قاموا بتعديل صياغة بعض العبارات، وقد قامت الباحثة بتعديل القائمة في ضوء المقترحات التي أبداها المحكمون، وأصبحت المهارات في صورتها النهائية تضم خمسة مهارات.

رابعاً: المادة الإثرائية:

ولقد مرت مرحلة بناء المادة الإثرائية بالخطوات الآتية:

أ- تحديد الأهداف:

يتوقع في نهاية تدريس الدروس باستخدام المادة الإثرائية المقترحة وبعد عمل النشاطات المطلوبة أن تكون هناك قدرة على أن:

1- تحلل الطالبات الأهمية السياحية للمناطق الجبلية المرتفعة.

2- تفسر الطالبات الأهمية السياحية للمقومات الطبيعية ذات العلاقة بالمناخ.

3- تبين الطالبات النتائج المترتبة على توفر عامل المناخ كمقوم جاذب للسياحة.

4- تفسر الطالبات أهمية المظاهر الجيومورفولوجية في الحركة السياحية.

5- تتعرف الطالبات إلى أهمية المسطحات المائية في الحركة السياحية.

6- تبين الطالبات النتائج المترتبة على وجود الأنهار في الدول السياحية.

7- تفسر الطالبات الأهمية السياحية للنبات الطبيعي والحيوانات البرية .

8- تبين الطالبات النتائج التي ترتبت على ظهور المحميات الطبيعية.

9- تتنبأ الطالبات بحلول لتحسين المحميات الطبيعية والحيوانات البرية في العالم.

10- تقترح الطالبات حلولاً للحفاظ على الآثار التاريخية في الوطن العربي.

11- تضع الطالبات خطة لزيارة بعض الأماكن الأثرية في فلسطين.

12- تقترح الطالبات حلولاً لتطوير السياحة الرياضية في العالم وفي الوطن العربي.

13- تحلل الطالبات أهمية البنية التحتية للنشاط السياحي.

14- تفسر الطالبات دور مناطق البحر الأبيض المتوسط في السياحة الترفيهية.

15- تستنتج الطالبات أثر السياحة الترفيهية على الأفراد.

16- تبين الطالبات المزايا التي تتمتع بها سياحة إنجاز المهمات.

17-تبدي الطالبات رأيهن حول أهمية الأماكن الدينية في العالم عامة والوطن العربي خاصة.

18- تدافع الطالبات عن أهمية الأماكن المقدسة في فلسطين في الوقت الحاضر.

19- تبدي الطالبات رأيهن حول أهمية السياحة العلاجية في الوقت الحاضر.

20- تشرح الطالبات رأيهن حول التطور السياحي على مستوى دول العالم.

21- تفسر الطالبات أسباب احتلال الدول الأوروبية المكانة الأولى في السياحة.

22- تقارن الطالبات بين مقومات السياحة العلاجية في العالم ومقومات السياحة العلاجية في الوطن العربي.

23- تفسر الطالبات الدور السياحي في الوطن العربي.

ب- محتوى المادة الإثرائية . (الهيكل البنائي للمحتوى):

ومحتوى المادة الإثرائية عبارة عن الدروس الاثرائية التي قامت الباحثة بإعدادها، والتي تتناول بعض مهارات التفكير الناقد وهي موضحة في الجدول التالي:.

جدول(4-8) يبين دروس المادة الإثرائية

الدرس	الموضوع
الأول	**السياحة: تطورها ومفهومها، والآثار المترتبة عليها**
الثاني	**أنواع السياحة**
الثالث	**السياحة في الوطن العربي**

ج . طريقة تدريس المادة الإثرائية:

تم استخدام العديد من الطرائق والاستراتيجيات في تدريس المادة الإثرائية المقترحة ومنها: الحوار والمناقشة،المحاضرة، الطريقة الاستنباطية، الطريقة الإستنتاجية، طريقة حل المشكلات وغير ذلك.

ومما لا شك فيه أن استخدام المعلمين لأية طريقة يرجع لاجتهادات شخصية من المعلمين ولا يؤخذ على المعلم استخدام طريقة دون أخرى إلى جانب تغيير تنظيم جلوس الطالبات في غرفة الصف.

د . تقويم المادة الإثرائية:

مر تقويم المادة الإثرائية في المراحل التالية:

- **التقويم البنائي:**

ويتم أثناء العملية التعليمية، وأثناء عرض كل درس، ويتمثل هذا التقويم في التدريبات والتطبيقات، والأنشطة لكل درس ويهدف هذا التقويم إلى الكشف عن مدى ما يحققه من أهداف بعد كل فاعلية، ودمج الطالبات في الموقف الصفي لضمان المشاركة الفعالة.

- **التقويم النهائي:**

ويتم بعد الانتهاء من تنفيذ المادة الإثرائية ؛ وذلك لمعرفة التحسن في المستوى التحصيلي للطالبات بعد تجريب المادة الإثرائية، وكذلك معرفة التحسن في الاتجاهات نحو الجغرافيا، ويتمثل هذا التقويم في اختبار التفكير الناقد المعد لذلك، ومقياس الاتجاه نحو الجغرافيا.

خامسا. اختبار التفكير الناقد:

قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير الناقد لقياس مدى اكتساب طالبات الصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر، وقد مرت عملية بناء الاختبار بالخطوات التالية:

*** تحديد المادة العلمية:**

وتتمثل في الوحدة الدراسية المثراة والمادة الاثرائية.

*** الغرض من الإختبار:**

قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير الناقد، بهدف التعرف على أثر المادة الإثرائية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر، والحكم على مدى فاعليتها في حال تجريبها، وذلك من خلال التعرف على مستوى تحصيل الطالبات في هذا الاختبار.

*** تحديد مهارات التفكير الناقد:**

حددت الباحثة مهارات التفكير الناقد والتي اتفقت عليها معظم الدراسات، والبحوث السابقة،وهي كالتالي:(معرفة الافتراضات – التفسير – تقويم المناقشات – الاستنباط – الاستنتاج).

*** صياغة مفردات الاختبار:**

قامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار من نوع اختيار من متعدد، وعرضت على لجنة من المحكمين أولى الاختصاص ضمت أساتذة التربية وعلم النفس، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث: ملحق رقم (6).

- مدى مناسبة السؤال للمحتوى.
- مدى وضوح لغة السؤال وسهولتها.
- مدى مناسبة السؤال للهدف.
- مدى خلو السؤال من أية إشارات لفظية، أو غير لفظية توحي بالإجابة الصحيحة.
- مناسبة الأسئلة لمهارات التفكير الناقد.

صياغة تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات الاختبار بلغة سهلة وواضحة تتناسب مع مستوى الطالبات، وقد أشارت الباحثة إلى الهدف من الاختبار، وعدد بنوده وطريقة الإجابة وزمن الإجابة إلى جانب طمأنة الطالبات إلى أن نتائج هذا الاختبار سوف تستخدم في البحث العلمي فقط، لذا تم التنويه على عدم ترك أي فقرة دون إجابة.

صدق الاختبار : Test Validity

ويقصد بصدق الاختبار "أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه بمعنى أن الاختبار الصادق يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها، أو بالإضافة إليها"(ملحم ، 2000 :278).

أولا: صدق المحكمين:

قد تحققت الباحثة من صدق الاختبار عن طريق عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وموجهين تربويين في مجال الاختصاص، ومدرسين للمادة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من أبعاد الاختبار، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية ،وفي ضوء تلك الآراء تم إعادة صياغة بعض الفقرات ليصبح عدد فقرات (97) فقرة تقيس خمس مهارات هي:

(التنبؤ بالافتراضات، التفسير، الاستنباط، تقييم المناقشات، الاستنتاج).

*** تجريب الاختبار:**

قامت الباحثة بتجريب الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وتكونت تلك العينة من (34) طالبة، وذلك للتحقق من صلاحية الاختبار لما وضع له، وتم حساب صدقه وثباته، إضافة لمعرفة الزمن المستغرق في الإجابة عنه عند تطبيقه على عينة البحث.

*** تحديد زمن الاختبار :**

وقد تم حسابه بإيجاد متوسط الوقت الذي استغرقته أول طالبه(55) وآخر طالبة(65) ، حيث كان زمن الاختبار حوالي(60) دقيقة،وذلك من خلال إتباع الباحثة للمعادلة التالية:

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطالبة الأولى} + \text{زمن إجابة الطالبة الأخيرة}}{2}$$

*** تصحيح الاختبار:**

تم تصحيح اختبار التفكير الناقد من قبل الباحثة، وقد أعطت لكل فقرة درجة بحيث تكون أعلى درجة تحصل عليها الطالبة(97) درجة، وأدنى درجة هي(صفر)، ثم أعيدت عملية التصحيح مرة ثانية للتأكد من دقة التصحيح، ثم رتبت الأوراق ترتيباً تنازلياً، ورصدت الدرجات في جداول خاصة لتحليلها، وقد تمت عملية التصحيح بواسطة مفتاح مثقب أعدته الباحثة خصيصاً لهذا الغرض وهو مرفق في الملاحق، ملحق رقم (10).

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي : Internal Consistency Validity

ويقصد به: " قوة الارتباط بين درجات كل سؤال من الأسئلة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، أو بين درجات الأبعاد ودرجة الاختبار الكلي بين درجات كل سؤال من الأسئلة، ودرجة الاختبار الكلي" (الأغا والأستاذ ، 2003: 110).

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (34) طالبة ، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (4–9)

جدول معاملات الارتباط لكل بعد لاختبار التفكير الناقد

البعد	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
التنبؤ	0.648	دالة عند 0.01
الاستنباط	0.776	دالة عند 0.01
التفسير	0.617	دالة عند 0.01
تقييم المناقشات	0.515	دالة عند 0.01
الاستنتاج	0.490	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.349

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.449

ثبات الاختبار: Reliability

والمقصود بثبات الاختبار " أن يعطي الاختبار نتائج متقاربة إذا ما أعيد تطبيقه على نفس المفحوصين، وتحت نفس الظروف " (عبده ،1999 : 288) ، وأجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات الاختبار وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما معامل ألفا كرونباخ و طريقة كودر– ريتشارد سون.

طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاختبار، وكذلك للاختبار ككل والجدول (4–10) يوضح ذلك:

الجدول (4-10)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك للاختبار ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التنبؤ	15	0.765
الاستنباط	15	0.868
التفسير	24	0.825
تقييم المناقشات	15	0.874
الاستنتاج	28	0.928
الدرجة الكلية للاختبار	97	0.611

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.611)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ثانياً: طريقة كودر- ريتشارد سون 21 : Richardson and Kuder

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار ، حيث حصلت على قيمة معامل كودر ريتشارد سون21 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية : والجدول (4-11) يوضح ذلك :

$$\text{ر } 21 = 1 - \frac{\text{م} (\text{ك} - \text{م})}{\text{ع}^2 \text{ك}}$$

حيث أن : م : المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ك : عدد الفقرات
$ع^2$: التباين

الجدول (4-11)

عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد سون 21

	ك	ع2	م	معامل كودر ريتشارد شون 21
المجموع	97	49.41	35.53	0.550

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد شون 21 للاختبار ككل كانت (0.550) وهي قيمة عالية تطمئن الباحثة إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

الصورة النهائية للاختبار:

وبعد تأكد الباحثة من صدق و ثبات اختبار التفكير الناقد، وفي ضوء آراء المحكمين أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (97) فقرة موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس. انظر ملحق رقم (6)

ثانيا: مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا:

أعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو مبحث الجغرافيا بهدف استخدامه في التعرف على اتجاهات الطالبات نحو مبحث الجغرافيا، قبل وبعد تطبيق المادة الإثرائية، وقد اشتمل المقياس على(30) فقرة تقيس أربعة أبعاد هي الاتجاه نحو: طبيعة مادة الجغرافيا، قيمة مادة الجغرافيا، تعلم مادة الجغرافيا، الاستمتاع بمادة الجغرافيا.

إعداد مقياس :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة واستطلاع رأي عينة من المختصين في المناهج، وطرق التدريس، ومختصين في علم النفس التربوي قامت الباحثة ببناء المقياس وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المقياس وهو قياس الاتجاه نحو الجغرافيا.
- صياغة الفقرات بصورة واضحة وسليمة بحيث تغطي الأبعاد الأربعة، وأن تكون محددة وواضحة وخالية من الغموض لتناسب أفراد العينة.
- إعداد المقياس في صورته الأولية والتي شملت (30) فقرة .
- عرض مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا على مجموعة من المختصين في المناهج، وطرق التدريس، والمختصين في علم النفس التربوي والملحق رقم (3) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين تم تعديل فقرات من المقياس.

من جانب صياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات المقياس بعد صياغتها (30) فقرة موزعة، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتأخذ الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1) لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو مادة الجغرافيا والملحق رقم (5) يبين المقياس في صورته بعد التحكيم.

- تجريب المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (34) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر، وهذه العينة تم اختيارها من مجتمع الدراسة.

– بعد استجابة طلبة العينة الاستطلاعية على فقرات المقياس ، ضمن سلم متدرج "أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة " أخذت الدرجات " 5 ، 4 ، 3 ،2 ، 1 " على الترتيب للفقرات الموجبة، والعكس للفقرات السالبة، حسب الجدول رقم (4–12) التالي:

جدول رقم(4–12)

توزيع الدرجات التي تعطى للاستجابات على فقرات المقياس

	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
الفقرة ذات الاتجاه الموجب	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
الفقرة ذات الاتجاه السلبي	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

– قامت الباحثة بتحديد الزمن المناسب للإجابة على فقرات المقياس عن طريق إيجاد متوسط الوقت الذي استغرقته أول طالبة وآخر طالبة، حيث توصلت الباحثة إلى أن الزمن الملائم للإجابة عن فقرات المقياس هو(30) دقيقة.

صدق المقياس:

والصدق بتعبير بسيط هو " أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي يقيس فعلا الوظيفة التي يفترض أن يقيسها " (أبو ناهية، 1998: 336)

أولا: صدق المحكمين:

وتم تحقيق هذا النوع من الصدق من خلال الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تصميم المقياس، وإعداد مفرداته، ومدى صحة الصياغة اللغوية، ومناسبتها لمستوى الطالبات، وتم التأكد من ذلك بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الجغرافيا والتربية، ومن معلمي ومعلمات جغرافية الصف الثاني عشر، واشتملت على بعض الموجهين والخبراء في المناهج وطرق التدريس، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات للمقياس، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات (30) فقرة وملحق رقم (5) يوضح ذلك.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (34) طالبة، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS) والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (4-13)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية

م.	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	الجغرافيا مادة ممتعة وتجذب الانتباه	0.637	دالة عند 0.01
.2	أشعر بأن مادة الجغرافيا سريعة النسيان	0.721	دالة عند 0.01
.3	أشعر بأن تعلم مادة الجغرافيا مضيعة للوقت والجهد	0.474	دالة عند 0.01
.4	أفضل حصص الجغرافيا عن باقي المواد الأخرى	0.731	دالة عند 0.01
.5	تشعرني مادة الجغرافيا بالتوهان وعدم التحديد	0.368	دالة عند 0.05
.6	استمتع بحصة مادة الجغرافيا لأنها تعرفني على بلادي	0.566	دالة عند 0.01
.7	أحب أن أصبح معلمة لمادة الجغرافيا في المستقبل	0.556	دالة عند 0.01
.8	الجغرافيا مادة جافة وصعبة	0.537	دالة عند 0.01
.9	الجغرافيا مادة قيمة وضرورية لأنها تفيد المجتمع	0.718	دالة عند 0.01
.10	تساعدني مادة الجغرافيا على الابتكار واتساع الأفق	0.649	دالة عند 0.01
.11	الجغرافيا من وجهة نظري مادة ضرورية وجديرة بالاهتمام	0.629	دالة عند 0.01
.12	الجغرافيا ليست مهمة في حياتنا اليومية	0.642	دالة عند 0.01
.13	تنمي الجغرافيا تفكير الفرد وتعلمه كيف يفكر	0.415	دالة عند 0.05
.14	تطبق مادة الجغرافيا في أنشطة الحياة اليومية	0.587	دالة عند 0.01
.15	مادة الجغرافيا مجال جيد للاكتشاف والاستطلاع	0.486	دالة عند 0.01
.16	الجغرافيا من وجهة نظري أقل قيمة من المواد الدراسية الأخرى	0.580	دالة عند 0.01

م.	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.17	أحب أن أنمي مهاراتي في مادة الجغرافيا	0.758	دالة عند 0.01
.18	أنا مهتمة وشغوفة باكتساب معلومات جديدة في مادة الجغرافيا	0.638	دالة عند 0.01
.19	أنا مهتمة لاستخدام الجغرافيا خارج المدرسة	0.623	دالة عند 0.01
.20	تتسع أفكاري ومعلوماتي عند دراسة مادة الجغرافيا	0.433	دالة عند 0.01
.21	أرغب في زيادة حصص الجغرافيا المدرسية	0.500	دالة عند 0.01
.22	لا جديد في مادة الجغرافيا التي نتعلمها	0.539	دالة عند 0.01
.23	دراسة مادة الجغرافيا عمل ممتع حقا	0.819	دالة عند 0.01
.24	أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيئا جديدا في الجغرافيا	0.810	دالة عند 0.01
.25	لا أكتفي بمعرفة المعلومات الجغرافية المقررة بل استمتع بإضافة معلومات جديدة	0.628	دالة عند 0.01
.26	التفكير في حل واجباتي الجغرافية عملية ممتعة	0.410	دالة عند 0.05
.27	أشعر بالسعادة عندما أتوصل إلى حل واجباتي الجغرافية	0.700	دالة عند 0.01
.28	لا أحب دراسة موضوعات الجغرافيا في وقت فراغي	-0.350	دالة عند 0.05
.29	أرغب في المشاركة في المسابقات الجغرافية التي تنظمها المدرسة	0.463	دالة عند 0.01
.30	أفضل الاشتراك في الرحلات الميدانية الجغرافية بالمدرسة عن الاشتراك في أي رحلات أخرى	0.480	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.349

ر الجدولية عند درجة حرية (32) وعند مستوى دلالة (0.01) 0.449

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (4-14) يوضح ذلك:

الجدول (4-14)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك المقياس ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

البعد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
البعد الأول: اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة الجغرافيا	8	0.585	0.738
البعد الثاني: اتجاه الطالبات نحو قيمة مادة الجغرافيا	8	0.320	0.484
البعد الثالث: اتجاه الطالبات نحو تعلم مادة الجغرافيا	6	0.396	0.567
البعد الرابع: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة الجغرافيا	8	0.725	0.841
الدرجة الكلية للاتجاه	30	0.649	0.787

سيتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل جميعها فوق(0.484) وأن معامل الثبات الكلي (0.787) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

1-طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك للمقياس ككل والجدول (4-15) يوضح ذلك:

جدول (4-15)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة الجغرافيا	8	0.730
البعد الثاني: اتجاه الطالبات نحو قيمة مادة الجغرافيا	8	0.537
البعد الثالث: اتجاه الطالبات نحو تعلم مادة الجغرافيا	6	0.690
البعد الرابع: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة الجغرافيا	8	0.867
الدرجة الكلية للاتجاه	30	0.877

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق (0.537) وأن معامل الثبات الكلي (0.877) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة الخطوات الآتية:

- جمع العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والإطلاع عليها للاستفادة منها في الدراسة.
- إعداد الإطار النظري الذي يتعلق بموضوع الدراسة.
- تحليل الوحدة الخامسة " الجغرافيا السياحية " من المقرر الدراسي لمادة الجغرافيا للصف الثاني عشر في ضوء مهارات التفكير الناقد.
- إعداد قائمة ببعض مهارات التفكير الناقد المقترح تضمينها في محتوى الوحدة.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين.
- إعداد المادة الإثرائية في ضوء مهارات التفكير الناقد.
- إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد.
- إعداد اختبار التفكير الناقد.

- إعداد مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا والذي اشتمل على (30) فقرة ومقسم إلى أربعة أبعاد.

- عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين.

- تقدم الباحثة بطلب رسمي إلى وزارة التربية والتعليم بغزة للسماح بتطبيق أدوات الدراسة في مدرسة عيلبون الثانوية بنات في منطقة القرارة بمدينة خان يونس، بتاريخ 2010/2/25 وقد تم الحصول على الموافقة في تاريخ 3/1/ 2010 (ملحق رقم :11).

- قبل إجراء التجربة قامت الباحثة برصد أعمار الطالبات عينة الدراسة من السجلات المدرسية، وكذلك رصد درجات التحصيل في الجغرافيا، والتحصيل العام في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2009/ 2010 .

- ضبط بعض المتغيرات المتوقع تأثيرها على التجربة مثل متغير العمر، متغير التحصيل السابق في الجغرافيا، ضبط متغير التحصيل العام، اختبار التفكير الناقد القبلي،اختبار مقياس الاتجاه القبلي.

- تطبيق (اختبار التفكير الناقد، مقياس الاتجاه) القبلي على طالبات العينتين التجريبية والضابطة، للتأكد من تكافؤهما في التحصيل والاتجاه قبل تنفيذ التجربة، وقد قامت الباحثة بنفسها بتصحيح الأوراق ورصد النتائج.

- البدء في تنفيذ المادة الإثرائية، وذلك بتدريس طالبات المجموعة التجريبية من قبل معلم المادة وبحضور الباحثة باستخدام الدروس المعدة.

- تطبيق (اختبار التفكير الناقد، مقياس الاتجاه) البعدي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، وذلك للتعرف على أثر العامل التجريبي(المادة الاثرائية المثراة) في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو الجغرافيا لدى طالبات المجموعتين بعد تنفيذ الدروس المثراة.

- تحليل نتائج الدراسة إحصائيا وتفسيرها، ومن ثم وضع التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم في هذا البحث استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار T.test independent sample .
- معامل إيتا، لإيجاد حجم التأثير.
- لإيجاد صدق الاتساق الداخلي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون " Pearson " .
- لإيجاد معامل الثبات تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ، ومعادلة هوليستي لحساب ثبات التحليل.

الفصل الخامس

نتـــائج الدراســة ومناقشتها

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وتفسيرها ومناقشتها.
- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وتفسيرها ومناقشتها.
- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث وتفسيرها ومناقشتها.
- توصيات الدراسة.
- مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

نتـائـج الدراسـة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل المعالجات الإحصائية لنتائج تطبيق أدوات الدراسة، وهي المادة الإثرائية واختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو الجغرافيا، والإجابة على تساؤلات الدراسة، وإلى مدى تحقق صحة فروض الدراسة، وقد تم تفسير النتائج والتوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج.

- نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: **ما مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في الوحدة الدراسية المقترحة لدى طالبات الصف الثاني عشر؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالتفكير الناقد ومهاراته، وبعض الدراسات ذات الارتباط، وقد رأت اعتماد مهارات التفكير الناقد التالية وهي:

- **مهارات التنبؤ بالافتراضات:** هي قدرة الفرد على تحديد الافتراضات التي تصلح كحل مشكلة أو رأي في القضية المطروحة.
- **مهارة الاستنتاج:** هي قدرة الفرد الفكرية التي يستخدم فيها ما يملكه من معارف وبيانات للتمييز بين درجات صحة النتيجة أو خطئها في ضوء ارتباطها بالحقائق المعطاة.
- **مهارة تقييم المناقشات:** هي قدرة الفرد على التمييز بين مواطن القوة ومواطن الضعف في الحكم على قضية ما، أو واقعة في ضوء الأدلة المعطاة
- **مهارة الاستنباط:** قدرة الفرد على استخلاص العلاقات بين الوقائع المعطاة ، بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطاً حقيقاً أم لا، بغض النظر عن النظر عن صحة الوقائع المعطاة له.
- **مهارة التفسير:** هي قدرة الفرد على تفسير الموقف ككل وإعطاء تبريرات لاستخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع المعطاة التي يقبلها العقل.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: **ما مدى توافر مهارات التفكير الناقد في الوحدة الدراسية المقترحة لدى طالبات الصف الثاني عشر ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى الوحدة الخامسة من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر واستخرجت مهارات التفكير الناقد وكانت النتائج كما يلي:

جدول (5-1)

مدى توافر مهارات التفكير الناقد الواجب في الوحدة الدراسية المقترحة لدى طالبات الصف الثاني عشر

الدرس	مهارة التنبؤ بالافتراضات				مهارة التفسير				مهارة الاستنباط				مهارة تقويم المناقشات				مهارة الاستنتاج				المجموع	الوزن النسبي
	الأسئلة	الرسوم	الخرائط	المحتوى	الأسئلة	الرسوم	الخرائط	المحتوى	الأسئلة	الرسوم	الخرائط	المحتوى	الأسئلة	الرسوم	الخرائط	المحتوى	الأسئلة	الرسوم	الخرائط	المحتوى		
الدرس الأول	0	0	0	4	1	0	0	14	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	10	32	62.7
الدرس الثاني	0	0	0	0	1	0	0	6	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	9	17.6
الدرس الثالث	0	0	0	1	1	0	0	5	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	10	19.6
المجموع	5				28				2				6				10				51	100
الوزن الفعلي	9.8				54.9				3.9				11.8				19.6				100	

على مستوى المهارات:

يتضح من الجدول السابق أن مهارة التفسير احتلت المرتبة الأولى في مهارات التفكير الناقد بوزن نسبي قدره (54.9)، تلا ذلك مهارة الاستنتاج في المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (19.6)، وكانت مهارة تقويم المناقشات بالمرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (11.8)، وجاءت مهارة التنبؤ بالافتراضات بالمرتبة الرابعة (9.8)، وأخيرا كانت مهارة الاستنباط بالمرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (3.9).

وعلى مستوى الوحدة تكررت مهارات التفكير الناقد على الوجه التالي:

- جاء الدرس الأول في المرتبة الأولى حيث تكررت المهارات فيه (32)بنسبة (62.6).
- جاء الدرس الثالث في المركز الثاني حيث تكررت المهارات فيه (10)بنسبة (19.6).
- جاء الدرس الثاني في المركز الثالث حيث تكررت المهارات فيه(9)بنسبة (17.6).

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (بارعيدة،2009) في مهارتي التفسير والاستنتاج، حيث احتلت المرتبة الأولى مهارة التفسير بنسبة (19.22)تليها في المرتبة مهارة الاستنتاج بنسبة (16.2)

وتبين للباحثة أن الدروس الثلاثة لم تتناول مهارات التفكير الناقد بالشكل المطلوب وربما يرجع السبب في ذلك الكم الهائل من المعلومات الجغرافية ، وضيق الوقت المتاح للمعلمين ، وأخيرا الخبرة القليلة لدى المعلمين في طرح مهارات التفكير الناقد.

الإجابة عن الفرض الأول من فروض الدراسة :

نص الفرض الأول من فروض الدراسة على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن الوحدة الدراسية المثراة بمهارات التفكير الناقد مقارنة بأقرانهن في المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة العادية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسط درجات الطالبات والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين " T.test independent sample " للتعرف على الفروق بين متوسط درجات الطالبات في كل من المجموعتين في اختبار التفكير الناقد، والجدول (5-2) يوضح نتائج هذا الفرض.

الجدول (5-2)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التنبؤ بالافتراضات	تجريبية بعدي	40	11.425	1.810	7.756	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	8.051	2.051			
الاستنباط	تجريبية بعدي	40	11.075	1.774	7.578	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	7.564	2.315			
التفسير	تجريبية بعدي	40	19.225	2.703	5.892	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	15.051	3.546			
تقييم المناقشات	تجريبية بعدي	40	11.225	1.641	3.307	0.001	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	9.667	2.474			
الاستنتاج	تجريبية بعدي	40	16.200	4.328	5.992	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	11.282	2.781			

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجموع	تجريبية بعدي	40	69.150	8.743	9.029	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	51.615	8.512			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية فى الدرجة الكلية للقياس البعدي عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) حيث بلغ المتوسط فى الدرجة الكلية (69.150) وبلغت قيمة ت (9.029) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد إثراء محتوى منهاج الجغرافيا بمهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية،وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل،وهذا يدل على فاعلية إحداث الزيادات والإضافات التى تم تضمينها فى محتوى الوحدة الدراسية من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر نتيجة قصور المحتوى في تناول بعض مهارات التفكير الناقد.

تتفق نتائج البحث الحالى مع العديد من الدراسات والبحوث ومنها دراسة:(شلدان،2001) والتى أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وانسجمت الدراسة مع دراسة (دياب،1996) والتى توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية نتيجة تطبيق المادة المثراة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى تفوق أسلوب التدريس المتبع وفقاً للإثراء والذي أدى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد والمتمثلة في " التنبؤ بالافتراضات، لاستنباط، التفسير، تقويم المناقشات،الاستنتاج".

وان تطوير الوحدة الدراسية المثراة بمهارات التفكير الناقد ساهم فى إحداث نقلة جديدة للمحتوى الدراسى من الطريقة التقليدية المتبعة القائمة على الحفظ والاستظهار إلى الطريقة القائمة على المناقشة والتفكير، وتشجيع الطالبات على التفكير الناقد وحل المشكلات،وحثهم على استثارة تفكيرهم وتقديم التبريرات المقنعة.

وقد قامت الباحثة بحساب حجم التأثير بواسطة "η^2 " والجدول (5-3) يوضح مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير :

جدول (5-3)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14

والجدول (5-4) يوضح حجم التأثير بواسطة "2 η ":

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

الجدول (5-4)

قيمة "ت" و "2 η " وحجم التأثير

البعد	قيمة "ت"	قيمة 2 η	حجم التأثير
التنبؤ	7.756	0.439	كبير
الاستنباط	7.578	0.427	كبير
التفسير	5.892	0.311	كبير
تقييم المناقشات	3.307	0.124	متوسط
الاستنتاج	5.992	0.318	كبير
المجموع	9.029	0.514	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير إحداث الإضافات، والزيادات على الوحدة الدراسية الخامسة من كتاب الجغرافيا للصف الثاني عشر كبير في الدرجة الكلية، عدا تقييم المناقشات متوسط، فلقد بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي لمهارة التنبؤ بالافتراضات (11.425)، حيث بلغت قيمة ت (7.756) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) ومعني هذا أن الفرض هذا لم يتحقق مما يدل على تأثير الوحدة المثراة بمهارة التنبؤ بالافتراضات من خلال فحص كل مشكلة أو موقف بالنظر إلى العوامل الكامنة فيه وليس الظاهر منها فقط ، وهذا يدل على قدرة الطالبات على فحص الوقائع والبيانات التي تضمنتها الوحدة المثراة بحيث يمكن الحكم بان افتراضا ما وارد أو غير وارد تبعا لفحص الوقائع المعطاة.

- بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي لمهارة الاستنباط (11.075) ، حيث بلغت قيمة ت (7.578) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) ومعني هذا أن الفرض هذا لم يتحقق مما يدل على تأثير الوحدة المثراة بمهارة الاستنباط وايجاد البدائل والتفسيرات بطريقة مقصودة ،وهذا يدل على أن الطالبات على معرفة بالعلاقات بين وقائع معينة تعطى بحيث يمكن أن يصدر حكم في ضوء هذه المعرفة.
- قد بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي لمهارة الاستنتاج (16.200) ، حيث بلغت قيمة ت (5.992) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) ومعني هذا أن الفرض هذا لم يتحقق مما يدل على تأثير الوحدة المثراة بمهارة الاستنتاج حيث تم تفاعل الطالبات مع دروس الوحدة ورؤيتها بشكل صحيح من اجل الوصول إلى قرار سليم .

وهذا يدل على أن قدرة الطالبات على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

- بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي لمهارة التفسير (19.225)، حيث بلغت قيمة ت (5.892) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) ومعني هذا أن الفرض هذا لم يتحقق مما يدل على تأثير الوحدة المثراة بمهارة التفسير والتي تم فيها دراسة بدائل واحتمالات واردة، وهذا يدل بأن قدرة الطالبات على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة.
- بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي لمهارة تقويم المناقشات (11.225)، حيث بلغت قيمة ت (3.307) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) ومعني هذا أن الفرض هذا لم يتحقق مما يدل على تأثير الوحدة المثراة بمهارة تقويم المناقشات من خلال الدروس المعطاة للطالبات من خلال معرفة آراء الآخرين، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وهذا يعني قدرة الطالبات على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل بمشكلة ما ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف فيها.

وتتفق نتيجة دراسة الباحثة مع ما توصلت له كل من دراسة (بارعيدة،2009) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

وانسجمت نتيجة الدراسة مع دراسة (السيد ومحمد،2008) والتي دلت على فعالية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وتعارضت نتيجة الدراسة مع دراسة (شطناوي،2007) والتي أظهرت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد يعزى للبرنامج التدريبي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مهارات التفكير الناقد التى تم إثراؤها فى محتوى الوحدة الدراسية تناولت مواضيع تثير اهتمام الطالبات، وتساؤلاتهن واستفساراتهن.فقد تحولت بيئة التعلم إلى بيئة فاعلة قائمة على التفاعل عن طريق المشاركة فى التعلم، كما استخدم المعلم استراتيجيات حديثة بعيدة عن الأساليب التقليدية حث تم توجيه أسئلة مفتوحة تثير ذهن الطالبات. كما ساعدتهن المناقشة في الفصل إلى التعرف على الآراء المختلفة وتقييمها، وتحديد أوجه الصواب والخطأ فيها.

وكذلك ساعدتهن الأسئلة التى كانت تطرح عليهن أثناء عرض المادة الإثرائية والأنشطة المتعلقة بها فى التعرف بعض المواقف والمشكلات والتمكن من حلها.

إلى جانب ذلك أصبحت بيئة التعلم تتركز حول الطالبات من حيث طرح الأسئلة،وطرح الحلول والاقتراحات،ومقارنة أفكارهن مع غيرهن،وإصدار الأحكام، واتخاذ القرار.

الإجابة عن الفرض الثاني من فروض الدراسة :

نص الفرض **الثاني** من فروض الدراسة على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهن في المجموعة الضابطة نتيجة تطبيق الوحدة المثراة.**

– وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لعينتين مستقلتين " T.test independent sample " والجدول (5-5) يوضح ذلك.

الجدول (5–5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة الجغرافيا	تجريبية بعدي	40	26.950	4.483	4.015	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	23.051	4.136			
البعد الثاني: اتجاه الطالبات نحو قيمة مادة الجغرافيا	تجريبية بعدي	40	23.875	5.716	3.564	0.001	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	20.103	3.362			
البعد الثالث: اتجاه الطالبات نحو تعلم مادة الجغرافيا	تجريبية بعدي	40	21.225	4.486	4.094	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	17.333	3.936			
البعد الرابع: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة الجغرافيا	تجريبية بعدي	40	26.100	5.948	3.855	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	20.846	6.167			
الدرجة الكلية للاتجاه	تجريبية بعدي	40	98.075	13.452	5.678	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	39	81.333	12.735			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية فى الدرجة الكلية للقياس البعدي عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وهذا يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الاتجاه نحو الجغرافيا بين التطبيقين القبلى والبعدي للطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وهذا يشير إلى أن تطبيق المادة المثراة قد نمت الاتجاه نحو الجغرافيا لدى الطالبات.

لمعرفة حجم التأثير تم حساب مربع إيتا "2 η " والجدول (5-6) يوضح ذلك:

الجدول (5-6)

قيمة "ت" و "2 η " وحجم التأثير

البعد	قيمة "ت"	قيمة 2 η	حجم التأثير
البعد الأول: اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة الجغرافيا	4.015	0.173	كبير
البعد الثاني: اتجاه الطالبات نحو قيمة مادة الجغرافيا	3.564	0.142	كبير
البعد الثالث: اتجاه الطالبات نحو تعلم مادة الجغرافيا	4.094	0.179	كبير
البعد الرابع: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة الجغرافيا	3.855	0.162	كبير
الدرجة الكلية للاتجاه	5.678	0.295	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم التأثير كبير فى الدرجة الكلية،فقد احتل البعد الثالث المركز الأول حيث بلغت قيمة "ت"(4.094)وهذا يدل على تغير اتجاه الطالبات نحو تعلم مادة الجغرافيا بعد أن كانت مادة الجغرافيا مادة للحفظ فقط من وجهة نظر الطالبات،واحتل البعد الأول المركز الثانى حيث بلغت قيمة "ت"(4.015)وهذا يعنى أن اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة الجغرافيا قد تحسن بعد تلقيهن الدروس المثراة وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال تعليقات الطالبات على المادة المثراة وطلبهن المزيد من الدروس المثراة،ومن خلال تفاعل الطالبات مع المعلم، وجاء البعد الرابع فى المركز الثالث حيث بلغت قيمة "ت"(3.855)وأخيراً احتل البعد الثانى المركز الرابع من حيث الأهمية للطالبات فقد بلغت قيمة"ت"(3.564)وهذا يدل على أن الفروق جاءت نتيجة تطبيق المادة المثراة، وليس للصدفة أو لعوامل دخيلة، مما يبين نجاح المادة المثراة وحسن تأثيرها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسات أخرى تناولت برامج اثرائية كان لها الأثر الإيجابي على الاتجاه نحو المادة مثل دراسة (دياب،1996) ودراسة (جودة،2007) ودراسة(الحصري،2005).

وتعزو الباحثة ذلك إلى نجاح عملية توظيف المادة الإثرائية عند طالبات عينة الدراسة هذا أدى إلى زيادة العلاقة بين الباحثة والمعلم والطالبات الأمر الذي أدى إلى زيادة اتجاه الطالبات نحو المادة.
كما أن طريقة عرض المحتوى اختلفت اختلافاً كلياً عن الطريقة التقليدية المعهودة من خلال ارتباط أكثر من قبل الطالبات بالمادة.

وبهذا تكون الباحثة قد تحققت من عدم صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة، حيث أثبت هذا الفرض أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) فى الاتجاه نحو مادة الجغرافيا بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه**".

التعقيب العام على الدراسة:

ترى الباحثة أن النتائج التي توصلت لها الدراسة أثبتت فاعلية المادة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر حيث دلت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة رغم أن المجموعتين متكافئتين، إلا أن المادة الإثرائية قد ساهمت في تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل فعال، وأن المتعلمين اليوم بحاجة ماسة لمثل هذه الموضوعات لقصور تناول المحتوى لها وعدم تركيز المعلمين عليها لضيق الوقت، وإن الموضوعات المثراة لاقت اهتماماً كبيراً من قبل الطالبات حيث ارتفع مستوى التفكير الناقد لديهن وربما يرجع ذلك نتيجة لقيامهن بالعديد من الأنشطة الصفية والمشاركة في العديد من المناقشات الصفية الفردية والجماعية، والتي لاقت استحساناً كبيراً من قبلهن والتي ظهرت في العديد من المواقف تجاه الموضوعات المختلفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة توصى الباحثة بما يلي:

- ضرورة تضمين كتب الجغرافيا في المراحل التعليمية ببعض مهارات التفكير الناقد مثل الاستنتاج، تقويم المناقشات، التنبؤ بالافتراضات، الاستنباط.
- الاستفادة من المادة الإثرائية التي أعدتها الباحثة وإعداد مواد إثرائية أخرى يمكن الاستعانة بها في رفع مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة.
- مراعاة دمج مهارات التفكير الناقد في برامج إعداد المعلمين.
- استخدام المعلمين لأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس الجغرافيا في المراحل التعليمية المختلفة.
- القيام بأنشطة صفية وغير صفية تنمي التحصيل في الجغرافيا وتحسن الاتجاه نحوها.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات لتقويم مناهج الجغرافيا الحالية في ضوء مهارات التفكير الناقد.
- إجراء دراسات مماثلة تهدف إلى إثراء وحدات دراسية بأنواع التفكير المختلفة.
- إعداد وتوظيف المواد الاثرائية المختلفة في تدريس الجغرافيا عن طريق دراسات تقترح برامج لذلك.
- استراتيجيات مقترحة لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المراحل التعليمية المختل

المراجع

- المصادر
- المراجع العربية

*الكتب العربية

*الرسائل الجامعية

*الدوريات

- المراجع الأجنبية

المصادر:

القرآن الكريم

الكتب العربية:

1- إبراهيم، عبد الطيف فؤاد (1980): "**تدريس الجغرافيا**"، ط4، مكتبة مصر ، مصر.

2- إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد (1999) : "**تدريس الجغرافيا**"، ط5، مكتبة مصر، القاهرة.

3- إبراهيم، مجدي عزيز(2002): "**التفكير من منظور تربوي تعريفه طبيعته . مهارته . تنميته . أنماطه**"، عالم الكتب، القاهرة.

4- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (1990): " **لسان العرب** " الجزء الأول، ط1، بيروت، دار صادر.

5- أبو حطب، فؤاد (1983): "**القدرات العقلية**"، ط1،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

6- أبو حلو، يعقوب عبد الله (1985):" **الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بالتربية البيئية**"، سلسلة قضايا بيئية، الكويت، جمعية حماية البيئة.

7- أبو زينة، فريد كامل وعبابنة، عبد الله يوسف(2007): "**مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

8- أبو شعيرة، خالد محمد (2009) : "**المدخل إلى عالم التربية**"، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

9- أبو عيانة، فتحي (1987): " **دراسات في الجغرافيا البشرية**"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

10- أبو ناهية، صلاح الدين (1998): "**الاختبارات التحصيلية**"، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

11- الأستاذ، محمود ومطر، ماجد (2001): "**أساسيات المناهج المفهوم البنية التنظيمات الأسس المتابعة**"، ط1، غزة، فلسطين.

12- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2000): "**مقدمة في تصميم البحث التربوي**"، ط2 ، غزة.

13- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2003): "**مقدمة في تقييم البحث التربوي**"، ط3، غزة.

14- برهم، نسيم وأبو صبحه، كايد وعبد الله، عبد الفتاح(1995): "**مدخل إلى الجغرافيا البشرية**"، ط1، الأردن.

15- بطاينة، رزق (2006) : "**المناهج التربوية المفهوم العناصر الأسس أنوعها التطوير**"، عالم الكتب الحديث،عمان، الأردن.

16- بلقيس، أحمد وشطى، دونالد (1989): "**القائد التربوي وإغناء المناهج**"، عمان، لرئاسة العامة لوكالة الغوث.

17- بن منظور،أبو الفضل(ب.ت): " **لسان العرب**" ،ج10، دار صادر،بيروت.

18- جامل،عبد الرحمن عبد السلام (2002): "**أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها**"، ط2 ، دار المناهج للنشر والتوزيع.

19- جبر، دعاء أحمد فهيم (2004): "**تفكير مغاير . تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال**" ، مركز القطان للبحث والتطوير، مؤسسة عبد المحسن القطان.

20- جروان، فتحي (1999): "**تعليم التفكير- مفاهيم وتقنيات**"، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.

21- جودة، جودة حسنين وأبو عيانه، فتحي(1995): "**الجغرافيا الطبيعية والبشرية**"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .

22- حماد، عبد القادر وآخرون (2008): "**دراسات في الجغرافيا البشرية**"، ط1، مكتبة اليازجي للطبع والنشر والتوزيع، غزة.

23- حماد، عبد القادر وعيد، ناصر (2007) : "**مدخل إلى الجغرافيا السياحية**" ، الطبعة الأولى، دار اليازجي للطبع والنشر، غزة.

24- الحيلة ، محمد محمود (2002): "**طرائق التدريس واستراتجياته**"، ط2، دار الكتاب الجامعي، الأردن.

25- خضر، فخري (2006): "**طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**"، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

26- الخضراء، فاديه عادل (2007): "**تنمية التفكير الابتكاري والناقد**"، دراسة تجريبية، دار ديبونو، عمان، الأردن.

27- الخليلي ، أمل (2005): "**الطفل ومهارات التفكير**" ، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

28- الخوالدة، نبيل والحميري، موفق (2006): "**الجغرافيا السياحية في القرن الحادي والعشرين**" ، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

29- دبور، مرشد وإبراهيم، الخطيب (1987): "**أساليب تدريس الاجتماعيات**"، دار الأرقم، الأردن.

30- ريان، فكري حسن (1995): "**التدريس وأهدافه، أساليبه، تقويم نتائجه**"، عالم الكتب، القاهرة.

31- السامرائي، هاشم وآخرون(1994): "**طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**"، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد.

32- السر، خالد (2003): "**المنهج التربوي أسسه عناصره تنظيماته مستقبله**"، مكتبة القادسية، غزة، فلسطين.

33- السرور، نادية (2000): "**تربية المتميزين والموهوبين**"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

34- سعادة، جودت أحمد (2003): "**تدريس مهارات التفكير**"،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع، نابلس.

35- السليتي ، محمد فراس (2006): "**التفكير الناقد والإبداعي إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص**"، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، عمان.

36- السويدي،خليفة والخليلي، خليل يوسف(1997): "**المنهاج، مفهومه . تصميمه، تنفيذه وصيانته**"، دار القلم ، دبي.

37- شلبي، أحمد إبراهيم (1979): "**تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام**"، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

38- شوق، محمود (1995): "**أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**"، ط1، الرياض، دار عالم الكتب.

39- طعيمه، رشدي، حمد (1987): "**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته**"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

40- العاني، رعد (2005): "**الوجيز في الجغرافيا السياحية وسياحة المخيمات**"، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

41- العاني، سناء والجمل، محمد جهاد (2006): "**التفكير النقدي . مهارة القراءة والتفكير المنطقي**"، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين.

42- عبابنة، ضرار أحمد محمود(2006): "**المعايير الحديثة المعاصرة لعلم الجغرافيا – نظرة تربوية**"، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

43- عبد اللطيف ،فؤاد(2004):"**الجغرافية التربوية**"، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

44- عبد الله ،حسام (2004):" **طرق تدريس الجغرافية**"، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر، الأردن.

45- عبد الهادي ،نبيل (2001): "**التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

46- عبد الهادي، نبيل وآخرون (2003): "**مهارات في اللغة والتفكير**"، ط1، دار المسير للنشر والتوزيع، فلسطين.

47- عبده، شحادة مصطفى(1999): "**أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية**"، ط1، دار الفاروق للثقافة والنشر، فلسطين.

48- عبيدات، سليمان حمد(1998): "**القياس والتقويم التربوي**"،كلية التربية، الجامعة الأردنية.

49- عثمان، سيد احمد وأبو حطب، فؤاد عبد اللطيف(1978): "**التفكير. دراسات نفسية**"، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

50- عرفه، صلاح الدين (2006): "**تفكير بلا حدود . رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**"، عالم الكتب، القاهرة.

51- عطية ، محسن على(2009): "**المناهج الحديثة وطرائق التدريس**"،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

52- عفانة، عزو واللولو، فتحية (2004): "**المنهاج المدرسي أساسياته واقعه أساليب تطويره**"، ط1، غزة، فلسطين.

53- عفانة، عزو وعبيد، وليم (2003): "**التفكير والمنهاج المدرسي**"، مكتبة الفلاح، الكويت.

54- عفانة، عزو(1995): "**التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة**"، ط1، مكتبة آفاق، غزة.

55- عفانة، عزو(1996) : "**تخطيط المناهج وتقويمها**"، ط3، غزة، فلسطين.

56- عميرة، إبراهيم (1987) : "**المنهج وعناصره**"، ط2 ، دار المعارف، القاهرة.

57- الفرا ،فاروق وآخرون(1997) :"**المنهاج التربوي المعاصر**"، الطبعة الثانية، غزة، الجامعة الإسلامية.

58- فوره، ناهض وآخرون (2006) : "**محاضرات في مناهج البحث العلمي**"، الجامعة الإسلامية، غزة.

59- قطامي، نادية (2001) : "**تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**"، دار الفكر، عمان، الأردن.

60- قطامي، يوسف قطامي، نايفة (2000) : "**سيكولوجية التعلم الصفي**"، دار الشروق، عمان.

61- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1999) : "**سيكولوجية التعلم الصفي**"، عمان، دار الشروق.

62- اللقاني ، احمد حسين ومحمد، فارعة حسن (2001) : "**مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**" ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

63- اللقاني، أحمد حسين (1979) : "**المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**"، عالم الكتب ،القاهرة.

64- اللقاني، أحمد حسين، رضوان، يونس أحمد(1979) : "**تدريس المواد الاجتماعية**"، ط3 ،عالم الكتب، القاهرة.

65- اللقاني، أحمد والجمل، على (1999) : "**معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس**"، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

66- مجيد، سوسن شاكر (2008) : "**تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد**"، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

67- محمود، صلاح الدين (2005) : "**تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**"، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

68- محمود، صلاح الدين عرفه (2006) : "**رؤى معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**"، ط1، علم الكتب، القاهرة.

69- المزيدي، زهير (1993): "**مقدمة في منهج الإبداع رؤية إسلامية**"، ط1، دار الوفاء ، المنصورة.

70- مصطفى، فهيم (2002) : "**مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

71- ملحم، سامي محمد (2000) : "**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**"، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان.

72- نشوان، يعقوب حسين (1991) :"**اتجاهات معاصرة في مناهج وطرق تدريس العلوم**"، دار الفرقان للنشر، عمان.

73- الهاشمي،عبد الرحمن عبد والد ليمي، طه على حسين (2007) : "**استراتيجيات حديثة في فن التدريس**"، ط1، دار الشروق، عمان.

الرسائل الجامعية:

74- إبراهيم، فاضل خليل (2001) : مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل ، **مجلة إتحاد الجامعات العربية**، العدد (38)، ص 274-302.

75- أبو دنيا، نادية عبدو وأبو ناشي، منى سعيد (2003) : " تقويم فعالية برنامج التفكير الناقد وأثره على التفكير العقلاني لدى طالبات الجامعة" ، **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد التاسع، العدد (4) ، ص 219-243.

76- أبوسنينة، عودة (2008) : " أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الانروا في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** . العلوم الإنسانية، المجلد (22) العدد (5)، 2008 ، ص 1480- 1447.

77- إسماعيل، صلاح صالح عبد الحي (1986) : " دور التخصص ومستوى الذكاء في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب القسمين العلمي والأدبي في المرحلة الثانوية . دراسة مقارنة"، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

78- آل مبارك، عبد الله بن ناجي (2004) : "فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

79- بارعيده، إيمان سالم أحمد (2009): " فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من معلمات الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة في ضوء برنامج الكورت لتعليم التفكير" ، **مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي**، السعودية ، مج1، ع2 ، ص 128-181.

80- البرعي، إمام محمد على (2003) : " أثر استخدام نموذج مقترح في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، **المجلة التربوية**، كلية التربية ، سوهاج، العدد(19)**www.khayma.com** .**أخذت** بتاريخ 22/7/2009

81- بيرم، أحمد عبد القادر (2002) : " أثر إستراتيجية المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة "، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الأقصى وجامعة عين شمس، فلسطين.

82- الثبيتي، عائض ضيف الله (2005): " تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق نموذج التعلم البنائي، **مجلة كلية التربية**، المنصورة، العدد(60)، الجزء الثاني، ص51- 81.

83- الجزار ، نجفة قطب، علام ، عباس راغب (2004):" فعالية مدخل الحكم والأمثال في تدريس التاريخ على تنمية القيم الاقتصادية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية " ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، ع1، ص ص 92-127.

84- جودة، موسى محمد (2007): " أثر إثراء بعض المفاهيم الرياضية بالفكر الإسلامي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير(غير منشورة)،الجامعة الإسلامية،غزة.

85- حجي ، انتصار (1998) : " أثر إثراء منهج العلوم بمهارات التفكير الإبداعي على التحصيل والتفكير الإبداعي لطلبة الصف العاشر"، **رسالة ماجستير(غير منشورة)**،الجامعة الإسلامية ،غزة.

86- الحصري، كامل سوقي(2006):" فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس وحدة الكوارث البيئية على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث البيئية وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، **مجلة الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية**، مصر، ع7، ص ص 66-89.

87- الحموري، هند والوهر، محمود (1998) : " تطور القدرة على التفكير الناقد وعلامة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة" ، **دراسات العلوم التربوية**، المجلد الخامس والعشرون، العدد(1)، ص 122- 125.

88- الحوري، مدين، وآخرون (2009) : " أثر استخدام إستراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيله في مبحث التاريخ" ، **مجلة علوم إنسانية**، العدد(41)**www.ulum.nl** أخذت بتاريخ 23/8/2009

89- الحوسنى، زايد بن على (2000) : " فاعلية استخدام القصة في تدريس التاريخ بالمرحلة الإعدادية لتنمية التفكير الناقد والتحصيل "، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

90- خريشه، على كايد سليم (2001) : " مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم "، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد (19) ، ص 13-19.

91- خصاونة، ريما (2004) : " تطوير منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعلية وحدة تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم" ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

92- خليفه، غازي جمال (1990) : " تطوير مناهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة " ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، جامعة عين شمس.

93- دلول ، عدنان (2002) : " واقع النشاط المدرسي المصاحب لتدريس الجغرافيا في ضوء المنهاج الفلسطيني للصف العاشر الأساسي بمحافظات غزة " ، جامعة الأقصى، غزة..

الدوريات:

94- دياب، سهيل (1996) : "أثر إثراء منهاج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي على تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها" ، **رسالة ماجستير(غير منشورة)** ،الجامعة الإسلامية.

95- رضوان، إيزيس (2000): " دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس" **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (66)، ص 1-34.

96- زيدان، عبد المنعم الشناوي(1989): "العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات" ، **رسالة الخليج العربي**، العدد 29.

97- السليمان، سليمان بن سعد (2001) : " مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها " ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد(24)، ص 117 145.

98- السليمان، محمود جلال الدين (2001) : " فعالية إستراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي" ، **مجلة القراءة والمعرفة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (1) ، ص 47 . 96.

99- السيد، جيهان كمال محمد (2006) :" فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية" ، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، ع55،ص ص 18-42.

100- السيد، فايزة أحمد ،محمد، صفاء محمد على(2008):" فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية على ضوء المعايير القومية للتعليم في رفع مستوى التحصيل واكتساب المفاهيم وبعض مهارات والميل نحو العمل الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر،ع14، ص ص 12-76.

101- شطناوي، فاضل (2007) : " درجة امتلاك معلمي الجغرافية في المرحلة الثانوية في الأردن لمفاهيم الاستشعار عن بعد ومهاراته ودرجة ممارستهم لها وتطوير برنامج تدريبي وفق ذلك وقياس أثره في تحصيل طلبتهم وتنمية تفكيرهم الناقد"، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

102- شعت، ناهل أحمد (2009) : " إثراء محتوى الهندسة الفراغية في نهاج الصف العاشر الأساسي بمهارات التفكير البصري، **رسالة ماجستير(غير منشورة)**،الجامعة الإسلامية،غزة.

103- شلدان، أنور (2001) : "إثراء منهاج العلوم بعمليات العلم وأثره على مستوى النمو العقلي لتلاميذ الصف الخامس وميولهم نحو العلوم في محافظة غزة" ، **رسالة ماجستير(غير منشورة)** ، كلية التربية، جامعة الأزهر ،غزة.

104- عبد الجليل ، رجاء محمد(2006): " أثر إستراتيجية إعادة صياغة خطة الدرس في تنمية مهارة التخطيط لتدريس التفكير الناقد في دروس الجغرافيا ومهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم" ، **مجلة كلية التربية** ،جامعة بنها، مصر، مج 16، ع 65، ص ص 1-37.

105- عثمان، ممدوح والجندي،محمد(2005): تطوير مقررات الكمبيوتر بالمرحلة الثانوية التجارية الفنية المتقدمة في ضوء المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مجلد(11)، العدد (2).

106- عفانة، عزو إسماعيل (1998) : " مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة " ، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، المجلد الأول، العدد الأول،غزة.

107- عمران ، خالد عبد اللطيف (2007) : " أثر استخدام نموذج التحري الجماعي لـ "ثيلين" (Thelen) في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر العدد(23)، ص195-277 .**www.drkaledomranblogspot.com**. أخذت بتاريخ 8/9/2009.

108- لافي، سعيد عبد الله (2000) : " برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية " **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير، المؤتمر العلمي الثاني عشر، المجلد الأول.

109- اللولو، فتحية (1997): " أثر إثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في الصف السابع" ، **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، الجامعة الإسلامية،غزة.

110- محمود،محمد خيري (2003):" فاعلية التدريس باستخدام أسلوب الدراسات البيئية والمتعددة الفروع المعرفية على تنمية قدرات التفكير الناقد واتجاهات التلاميذ نحو تدريس مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي ، **المجلة المصرية العلمية**، المجلد(6)،العدد (3)، ص 191-238.

111- المدهون، منال (2005): تقويم الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس قطاع غزة، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية،الجامعة الإسلامية،غزة.

112- مسعود، رضا هندي جمعه (2001) : " فعالية استخدام الوثائق التاريخية في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد(75)، ص 83 - 103.

113- مغراوي، عبد المؤمن محمد عبده (2009):"أثر استخدام إستراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي في تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية بالرستاق (سلطنة عمان)"، **مجلة مستقبل التربية العربية** ، مصر ، مج 15، ع 55، ص ص 271-307.

114- المفتي ، محمد أمين (1997) : " بحوث لتنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات في مجال تعليم الرياضيات " **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد(45).

115- النادي،عائدة خضر (2007) : " إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية" ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، الجامعة الإسلامية، غزة.

116- نبهان، سعد (2001) : " برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة "، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

117- النجدي، عادل رسمي حماد على (2005):" مهارات التفكير الناقد في مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي سلطنة عمان ومدى إلمام التلاميذ بها" ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر،ع107، ص ص 144-177.

118- نزال، شكري حامد (2003) : " مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المرحلة الإعدادية في مدارس دبي"، **مجلة إبداع**، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، العدد(1)، ص90-187.

119- الوالي، مها(2005): مستوى جودة موضوعات الإحصاء المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

120- الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد (2003) : " فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، القسم الأدبي، **دراسات في المناهج وطرق التدريس،** العدد (91) ، ص 205 – 261.

المراجع باللغة الأجنبية:

1- Durr,R.et Al.(1999) :" **Improving critical thinking skills in secondary Math and social studies classes**".(An online ERIC Database No.ED434016).

2- Dixson,A.et Al.(2004):" **Teaching to their thinking Astrategy to meet the critical thinking needs of gifted students**", Journal for education of the gifted.vol.28,No.1.pp.56-76.

3-Dupless.A. Zeidler,I.(2000): **"Critical thinking and the role logical argument in social studies**" education International Journal of social Education, Vol.15.No.Ipp.133-127.(An online ERIC Database Abstract No.ED434016.

4-Parfill.M.(2000):"**Critical thinking and the Historical Imagination paper presented at the Annal Meeting of the conference on college and composition and communication**", Denver, co.

5- O.Conner,J.E.(2001): "**Reading, writing and viewing coordinating skill developments in History learning**". The History Teacher,Vol.134.No2.

6- Alec Fisher.(2001):"**Critical Thinking an Introduction",** Cambridge University Press. First Published. United Kingdom.

الملاحـــق

ملحق رقم (1)
قائمة مهارات التفكير الناقد

1- مهارة التنبؤ بالافتراضات:

هي قدرة الفرد على تحديد الافتراضات التي تصلح كحل مشكلة أو رأي في القضية المطروحة.

2- مهارة الاستنتاج:

هي قدرة الفرد الفكرية التي يستخدم فيها ما يملكه من معارف وبيانات للتمييز بين درجتي صحة النتيجة أو خطئها في ضوء ارتباطها بالحقائق المعطاة.

3- مهارة تقييم المناقشات:

هي قدرة الفرد على التمييز بين مواطن القوة ونقاط الضعف في الحكم على قضية ما أو واقعة في ضوء الأدلة المعطاة

4- مهارة الاستنباط:

قدرة الفرد على استخلاص العلاقات بين الوقائع المعطاة ، بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطاً حقيقاً أم لا، بغض النظر عن النظر عن صحة الوقائع المعطاة له.

5- مهارة التفسير:

هي قدرة الفرد على تفسير الموقف ككل وإعطاء تبريرات لاستخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع المعطاة التي يقبلها العقل.

ملحق رقم(2)

استبانة تحليل المحتوى

عنوان الدرس	رقم الصفحة	الفقرة والفكرة	مهارات التفكير الناقد					
			مهارة التنبؤ بالافتراضات	مهارة التفسير	مهارة الاستنباط	مهارة تقويم المناقشات	مهارة الاستنتاج	المجموع

ملحق رقم(3)

أسماء السادة المحكمين

م	الاسم	المؤهل العلمي	مكان العمل
1.	أ.د عزو عفانة	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية
2.	د.محمد زقوت	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية
3.	د. سعد نبهان	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية
4.	د.داوود حلس	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية
5.	د. خليل حماد	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	جامعة الأقصى
6.	د. محمود الأستاذ	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	جامعة الأقصى
7.	د. عاطف الأغا	دكتوراه في علم النفس التربوي	الجامعة الإسلامية
8.	د. نبيل دخان	دكتوراه في علم النفس التربوي	الجامعة الإسلامية
9.	د. نجاح السميري	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة الأقصى
10.	أ. مها شعت	ماجستير في الجغرافيا الطبيعية	مدرسة خان يونس الثانوية بنات
11.	أ. عطية أبو نمر	مشرف تربوي في المواد الاجتماعية	مديرية التربية والتعليم خان يونس
12.	أ. منير الشوربجي	بكالوريوس جغرافيا	مدرسة عيلبون الثانوية بنات
13.	أ. حنان أبو عمرة	بكالوريوس لغة عربية	مدرسة الجليل الابتدائية
14.	أ. محمد شبير	ماجستير أصول تربية	مدرسة خان يونس الثانوية بنات
15.	أ. إسماعيل الفرا	ماجستير لغة عربية	مدرسة حاتم الطائي

ملحق رقم (4)

دليل المعلم للمادة الإثرائية لمهارات التفكير الناقد

(التنبؤ بالافتراضات . التفسير . الاستنباط . تقويم المناقشات . الاستنتاج)

للوحدة الخامسة (الجغرافيا السياحية، ص124_146) للصف الثاني عشر قسم العلوم الإنسانية

المقدمة:

تعريف كل مهارة من مهارات التفكير الناقد المراد غرسها في محتوي منهج الجغرافيا للوحدة الخامسة.

1- مهارة التنبؤ بالافتراضات:

هي قدرة الفرد على تحديد الافتراضات التي تصلح كحل مشكلة أو رأي في القضية المطروحة.

2- مهارة الاستنتاج:

هي قدرة الفرد الفكرية التي يستخدم فيها ما يملكه من معارف وبيانات للتمييز بين درجتي صحة النتيجة أو خطئها في ضوء ارتباطها بالحقائق المعطاة.

3- مهارة تقييم المناقشات:

هي قدرة الفرد على التمييز بين مواطن القوة ونقاط الضعف في الحكم على قضية ما أو واقعة في ضوء الأدلة المعطاة

4- مهارة الاستنباط:

قدرة الفرد على استخلاص العلاقات بين الوقائع المعطاة ، بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطاً حقيقاً أم لا، بغض النظر عن النظر عن صحة الوقائع المعطاة له.

5- مهارة التفسير:

هي قدرة الفرد على تفسير الموقف ككل وإعطاء تبريرات لاستخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع المعطاة التي يقبلها العقل.

المادة الاثرائية

للوحدة الخامسة (الجغرافيا السياحية، ص124 _146)

المهارة الأولى : الاستنباط

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "2" ص127

أ–الهدف:

– تحلل الطالبات الأهمية السياحية للمناطق الجبلية المرتفعة.

ب– المحتوى:

الجبال المرتفعة : إن للمناطق الجبلية أهمية سياحية عالية خلال فصول السنة المختلفة، إذ تبلغ درجة تشغيل الفنادق فيها حوالي ضعف درجة تشغيل مثيلاتها في شواطئ البحار. وتتباين أهمية المرتفعات الجبلية في مجال السياحة تبعاً لمواقعها الفلكية والجغرافية، ففي العروض المعتدلة أو الباردة تستغل شتاءً لممارسة الرياضات الشتوية وخاصة رياضة التزلج على الجليد، أما صيفاً من أجل الاستجمام؛ لتوافر الهواء النقي والهدوء لبعدها عن مصادر الضوضاء.

وتتميز المرتفعات في العروض الحارة وشبه الحارة باعتدال درجات الحرارة وانخفاضها تبعاً لمنسوب الارتفاع لذلك تستغل بعضها مراكز للاصطياف مثل جبال لبنان وسوريا والمغرب والجزائر.

ت– الأنشطة والخبرات:

– يطلب المعلم من الطالبات تحليل أهمية الجبال المرتفعة سياحياً

– يطلب المعلم من الطالبات أن تبين أوجه الشبه والاختلاف بين المناطق الجبلية في البلاد العربية والمناطق الجبلية في الدول الأوروبية من حيث قدرتها على الجذب السياحي

– تدلل الطالبات على كيفية استغلال المرافق السياحية في المناطق الجبلية صيفاً وشتاءً

ث – التقويم:

– ما الدوافع الأساسية من وراء استغلال المناطق الجبلية في السياحة

– ما الأدلة التي يمكن أن نضعها حول أهمية جبال الوطن العربي من الناحية السياحية

المهارة : الاستنتاج . والتفسير

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "3" ص 128

أ– الهدف :

– أن تفسر الطالبات الأهمية السياحية للمقومات الطبيعية ذات العلاقة بالمناخ

– تبين الطالبات النتائج المترتبة على توفر عامل المناخ كمقوم جاذب للسياحة

ب – المحتوى:

عناصر المناخ : تتعدد عناصر المناخ فتشمل الحرارة والأمطار والرياح والضغط الجوي والتبخر والسطوع الشمسي، وهذه العناصر تعمل مجتمعه مع بعضها فتشكل مجموعة من المقومات الطبيعية الجاذبة للسياحة. يعتبر المناخ المعتدل عامل جذب سياحي للسياحة الدولية والسياحة الداخلية، فالسائح يحدد مناطق زيارته في ضوء الأماكن التي يتلاءم فيها المناخ مع احتياجاته وتحركاته داخل الإقليم، ففي السياحة الداخلية يرتبط السكان بالمناخ أو حالة الطقس ؛ إذ غالباً ما يكون انتقالهم إلى المصايف أو المشاتي خلال الإجازات السنوية. هذا يعني انتقالهم إلى مناطق ذات جو معتدل صيفاً وجو مشمس شتاءً.

ت – الأنشطة والخبرات:

- يطلب المعلم من الطالبات تفسير أهمية المناخ كعامل جذب سياحي مهم
- يطلب المعلم من الطالبات أمثلة لمناطق تقع ضمن المنطقة المعتدلة الدافئة
- يطلب المعلم من الطالبات أن تفسر دور المشاتي في الجذب السياحي
- يطلب المعلم من الطالبات أن تبين النتائج المترتبة على توفر المناخ كعامل هام جاذب للسياحة

ث – التقويم:

بم تفسري:

- يعد المناخ عاملاً مهماً في الحركة السياحة في مختلف أنحاء العالم
- ازدهار السياحة الشتوية في جزر الكاريبي

ما النتائج المترتبة على:

- توفر عناصر المناخ الجاذبة للسياحة.
- توافر سياحة المصايف وسياحة المشاتي في الوطن العربي.

المهارة الثالثة : التفسير

مكان زرع المهارة: الفقرة رقم " 2 " ص 128

أ– الهدف:

- أن تفسر الطالبات أهمية المظاهر الجيومورفولوجية في الحركة السياحية.

ب – المحتوى:

المظـاهر الجيومورفولوجيـة : هنـاك العديـد مـن الظـاهرات الجيومورفولوجيـة مثـل الجبـال والسهول ، والأنهار، والصحاري ، وقد أثرت فيها عوامل التعرية الهوائية، والمائية.
ونتج عنها العديد من الأشكال الطبيعية خوانق، أخاديد، تجمعات رملية، مساقط مائية، وموائد صخرية، كهوف ومغارات طبيعية، لذلك فإن هذه العوامل تشكل عوامل إثارة للسائح الذي يبحث عن المتعة.

ت – الأنشطة والخبرات :

- يطلب المعلم من الطالبات أمثلة للمظاهر الجيومورفولوجية في العالم
- يطلب المعلم من الطالبات أن تبين دور المظاهر الجيومورفولوجية في السياحة
- يقوم المعلم بتوضيح الدور الذي تقوم به المظاهر الجيومورفولوجية في الجذب السياحي

ث – التقويم:

بم تفسري:

- تعتبر المظاهر الجيومورفولوجية من عوامل الجذب السياحي المهمة

المهارة الرابعة: الاستنتاج . والتفسير

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "1" ص 129

أ– الهدف :

- أن تتعرف الطالبات إلى أهمية المسطحات المائية في الحركة السياحية
- أن تبين الطالبات النتائج المترتبة على وجود الأنهار في الدول السياحية

ب _ المحتوى:

المسـطحات المائيـة : تتعدد أشكال المسطحات المائية من محيطات وبحار وبحيرات طبيعية وصناعية وأنهار وينابيع حارة، وعيون ساخنة، فالماء أساس الحياة وأساس كل الأنشطة البشرية وفي مقدمتها السياحة الشاطئية، والسياحة النهرية، والسياحة العلاجية في المياه المعدنية.

ت _الأنشطة والخبرات:

- يطلب المعلم من الطالبات توضيح أهمية المسطحات المائية للسياحة
- يطلب المعلم من الطالبات أن تبين النتائج المترتبة على توفر المسطحات المائية في السياحية

ث – التقويم:

بم تفسري:

- يعد ساحل البحر الميت أكبر تجمع للاستثمار السياحي في العالم

ما النتائج المترتبة على:

- توفر عامل السياحة النهرية في بعض الدول
- جريان نهر النيل في جمهورية مصر العربية

أ . **المهارة الخامسة :** التفسير، الاستنتاج

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "1" ص 130

أ– الهدف :

- تفسر الطالبات الأهمية السياحية للنبات الطبيعي والحيوانات البرية
- تبين الطالبات النتائج التي ترتبت على ظهور المحميات الطبيعية

ب . المحتوى:

النبات الطبيعي والحيوانات البرية : إن للنبات الطبيعي والحيوانات البرية أهمية سياحية كبيرة لا سيما لسكان المدن الصناعية الكبيرة الذين يعانون من شدة التعب والضوضاء وتلوث البيئة، وعلى الرغم من أن الأهمية السياحية لهذه المصادر تختلف باختلاف أنواعها ومساحتها وأعدادها ومواقعها إلا أن الغطاء النباتي بمناظره الطبيعية الخلابة يتصف بالروعة والجمال. وأن التوسع في قطع الغابات وصيد الطيور والحيوانات البرية أحدث خللاً في النظام البيئي وعناصره وهدد النباتات والحيوانات والطيور بالانقراض، مما دفع الدول إلى إقامة المحميات الطبيعية والتي تشكل أحد عوامل الجذب السياحي، وهذا جعلها أحد وسائل تحقيق التنمية الاقتصادية إلى جانب إسهامها في الحفاظ على فصائل الحيوانات وحماية بيئاتها الطبيعية.

ت _ الأنشطة والخبرات:

- أن يبين المعلم للطالبات أهمية الغطاء النباتي والحيوانات البرية في الجذب السياحي
- أن يطلب المعلم من الطالبات التعرف على النتائج التي ترتبت على وجود المحميات الطبيعية في مختلف أنحاء العالم

ث _ التقويم:

بم تفسري:

- يعتبر الغطاء النباتي الطبيعي والحيوانات البرية مناطق سياحية مهمة
- يفضل السائحين المناطق الخضراء على المناطق الجرداء الخالية من النبات الطبيعي

ما النتائج المترتبة على:

- قطع الغابات
- صيد الطيور البرية
- ظهور المحميات الطبيعية والحدائق الوطنية

المهارة السادسة : التنبؤ بالافتراضات

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "1" ص 130

أ- الهدف :

- أن تتنبأ الطالبات بحلول لتحسين المحميات الطبيعية والحيوانات البرية في العالم

ج . المحتوى:

المحميات الطبيعية : تعرف المحميات الطبيعية بأنها مناطق توجد فيها نباتات وحيوانات برية يعاقب القانون كل من يعتدي عليها وخير مثال على ذلك محمية أم الريحان بمدينة جنين في فلسطين. وإن مشاهدة الحيوانات في بيئاتها الطبيعية عملت على جذب أفواج كبيرة من السياح تجاه نطاقات محددة في العالم، كما أن المحميات الطبيعية تشكل أحد عوامل الجذب السياحي المهمة.

ت . الأنشطة والخبرات :

- يطلب المعلم من الطالبات الحلول المقترحة للحفاظ على الموارد الطبيعية من الاستغلال الجائر أو الانقراض
- يطلب المعلم من الطالبات علاقة وجود المحميات الطبيعية والحيوانات البرية بتوفر الغابات والمراعي والأماكن الواسعة

ث . التقويم :

- كيف يمكن لنا الاستفادة من المحميات الطبيعية كعامل جذب سياحي
- ما الحلول التي تقترحها للمحافظة على المحميات الطبيعية في العالم

المهارة السابعة : التنبؤ بالافتراضات

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "2" ص130

أ- الهدف :

- أن تقترح الطالبات حلولاً للحفاظ على الآثار التاريخية في الوطن العربي

- أن تضع الطالبات خطة لزيارة بعض الأماكن الأثرية في فلسطين

ج . المحتوى:

السياحة التاريخية والأثرية : تهتم بهذا النوع من السياحة شريحة معينة من السائحين كالعلماء والباحثين حيث يتم التركيز على زيارة الدول التي تتمتع بمقومات تاريخية وحضارية كبيرة، ويمثل هذا النوع من السياحة نسبة 10% من حركة السياحة العالمية.

ويتمثل هذا النوع من السياحة في الاستمتاع بالحضارات القديمة أشهرها حضارة الفراعنة المصرية القديمة والحضارات الإغريقية والرومانية والآشورية والفينيقية . وتعتبر منطقة الشرق الأوسط من أكثر المناطق اجتذاباً لحركة السياحة التاريخية لأنها منطقة الحضارات القديمة ومهد الديانات السماوية الثلاث خاصة فلسطين وما يجاورها.

ت . الأنشطة والخبرات :

- أن يطلب المعلم من الطالبات حلول مقترحة لتطوير سياحة الأماكن الأثرية والتاريخية في العالم
- أن تقوم الطالبات بوضع خطة لزيارة الأماكن الأثرية في قطاع غزة
- أن يطلب المعلم من الطالبات إعداد تقرير عن الأماكن التاريخية في فلسطين

ث . التقويم :

- اقترحي حلولاً واقعية لمنع سرقة العديد من القطع الأثرية التاريخية في الوطن العربي
- أن يسأل المعلم الطالبات الآتي:
- كيف سوف يكون الوطن العربي لو تم استغلال آثاره التاريخية في السياحة بشكل جيد

المهارة الثامنة : التنبؤ بالافتراضات

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "3" ص 137

أ-الهدف :

- أن تقترح الطالبات حلولاً لتطوير السياحة الرياضية في العالم وفي الوطن العربي

ج . المحتوى:

السياحة الرياضية : تتمثل في ممارسة رياضة الغوص والانزلاق على الماء والصيد، ويشترط في ممارستها توافر المعلومات الخاصة بها عن الشواطئ والملاعب وحمامات السباحة. وقد ظهرت السياحة الرياضية وانتشرت في الدول التي تتمتع بتقدم تكنولوجي كبير ومستوى معيشي مرتفع بالإضافة إلى توافر المنشآت الرياضية وتمتعها بمقومات عديدة للسياحة الرياضية من حيث اعتدال المناخ، وتوافر القرى الرياضية، وامتداد السواحل وملائمتها لممارسة

مختلف أنواع الرياضات البحرية، وتوافر الخدمات السياحية في تلك المناطق من قرى سياحية وفنادق عائمة.

ت . الأنشطة والخبرات :

- أن يطلب المعلم من الطالبات اقتراح حلول لتحسين السياحة الرياضية في الوطن العربي
- أن يسأل المعلم الطالبات الآتي :
- ما الذي سيحدث إذا ازدهرت السياحة الرياضية في الوطن العربي

ث . التقويم :

- ما الذي ننتظره من السياحة الرياضية العربية إذا ما استغلت استغلالاً جيداً
- اقترحي حلولاً لزيادة الجذب السياحي الرياضي في الوطن العربي

المهارة التاسعة : الاستنباط

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "1" ص 132

أ-الهدف :

- أن تحلل الطالبات أهمية البنية التحتية للنشاط السياحي

ج . المحتوى:

البنيـة التحتيـة : وهي إحدى المقومات البشرية الهامة والتي بدونها لا يمكن أن تتقدم السياحة فكلما توافرت وسائل المواصلات مثلاً ازدهرت السياحة. وتعتبر مشروعات البنية التحتية من الدعائم الأساسية التي تعمل على تسهيل وتقديم الخدمة السياحية من حيث عناصر السرعة والراحة والأمان والانتظام.

ولأهمية المواصلات ظهر ما يسمى "بلوغ المكان" بمعنى إمكانية بلوغ المكان السياحي بوسيلة مواصلات خاصة أو عامة، وتوفر درجة عالية من الأمن والحرص على راحة السائحين.

ت . الأنشطة والخبرات :

- يطلب المعلم من الطالبات تصنيف وسائل النقل والمواصلات تبعاً لأهميتها السياحية في العالم
- يطلب المعلم من الطالبات توضيح العلاقة بين البنية التحتية والخدمات السياحية التي تقدم للسائح في العالم

ث . التقويم :

- ما الدوافع الأساسية من إقامة مشروعات البنية التحتية التي تخص السياحة في العالم
- هات دليلاً على أن الخدمات السياحية في الدول المتقدمة أكثر ازدهاراً من الدول النامية

المهارة العاشرة : الاستنتاج . التفسير

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "1" ص 137

أ- الهدف :

- أن تفسر الطالبات دور مناطق البحر الأبيض المتوسط في السياحة الترفيهية
- أن تستنتج الطالبات أثر السياحة الترفيهية على الأفراد

ج . المحتوى:

السياحة الترفيهية : وهي من أقدم الأنماط السياحية انتشارا وتشمل طلب الراحة الجسدية والنفسية بما تتضمنه من استرخاء وبعد عن ضغوط العمل. وتعتبر دول البحر الأبيض المتوسط من أكثر المناطق جذباً للسياحة الترفيهية لما تتمتع به من مقومات كثيرة كاعتدال المناخ، ومناطق الترويح والاستجمام والاصطياف.

ت . الأنشطة والخبرات :

- يطلب المعلم من الطالبات أن تفسر أهمية السياحية الترفيهية
- يطلب المعلم من الطالبات أمثلة لأماكن ترفيهية في فلسطين
- يطلب المعلم من الطالبات أن تبين النتائج المترتبة على السياحة الترفيهية

ث . التقويم :

- ما النتائج المترتبة على توفر مقومات السياحة الترفيهية

بم تفسري :

- أهمية السياحة الترفيهية للفرد
- تعتبر دول البحر الأبيض المتوسط من أكثر المناطق جذباً للسياحة الترفيهية

المهارة الحادية عشرة : الاستنباط

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "4" ص 137

أ- الهدف :

- أن تبين الطالبات المزايا التي تتمتع بها سياحة إنجاز المهمات

ج . المحتوى:

سياحة إنجاز المهمات : يعتمد النهوض السياحي في هذا القطاع على توفر عوامل عدة مثل اعتدال المناخ وتوفر المرافق ووسائل الاتصالات، وجود الفنادق، القاعات المجهزة لعقد الاجتماعات، والمطارات الدولية، وإن موقع المدينة كمنتجع سياحي يوفر مناخاً ملائماً لعقد المؤتمرات الدولية، مثل مدينة شرم الشيخ في مصر.

ت . الأنشطة والخبرات :

- يطلب المعلم من الطالبات أن تحلل أهمية سياحة إنجاز المهمات للدول
- يطلب المعلم من الطالبات توضيح العلاقة بين الدول المتقدمة وسياحة إنجاز المهمات
- ما الأدلة التي يمكن وضعها على أهمية مدينة شرم الشيخ في السياحة

ث . التقويم :

- لم تتوفر عناصر سياحة إنجاز المهمات في مناطق محدودة في العالم
-

المهارة الثانية عشرة : تقويم المناقشات

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "1" ص 138

أ – الهدف :

- أن تبدي الطالبات رأيهن حول أهمية الأماكن الدينية في العالم عامة والوطن العربي خاصة
- أن تدافع الطالبات عن أهمية الأماكن المقدسة في فلسطين في الوقت الحاضر

ج . المحتوى:

السياحة الدينية : وتعني السفر من دولة لأخرى أو الانتقال داخل حدود الدولة بعينها لزيارة الأماكن المقدسة لأنها سياحة تهتم بالجانب الروحي للإنسان فهي مزيج من التأمل الديني والثقافي. وتتضمن السياحة الدينية زيارة الأماكن والمزارات الدينية خلال فترات محددة من السنة لممارسة بعض الشعائر أو لتنفيذ بعض التعاليم الدينية، أو للتبرك كزيارة بعض الأضرحة، أو الحج والعمرة، أو زيارة المدينة المقدسة بالنسبة للمسلمين، أو مناطق الهند بالنسبة لطائفة الهندوس، أو القدس بالنسبة لأصحاب الديانات السماوية الثلاث أو بيت لحم والناصرة بالنسبة للمسيحيين.

ت . الأنشطة والخبرات :

يطلب المعلم من الطالبات إبداء رأيهن حول:

- عدد السائحين للأماكن الدينية في الوطن العربي
- موقف العرب من تهويد القدس في الوقت الحالي

ث . التقويم :

- أي نوع من الأماكن الدينية تفضلي أن تزورين؟ولماذا؟
- ما رأيك في الموقف العربي من تهويد القدس
- هل تستطيعي وضع قائمة بأسماء الأماكن الدينية السياحية في الوطن العربي

المهارة الثالثة عشر : تقويم المناقشات

مكان زرع المهارة :الفقرة رقم "2" ص 138

أ – الهدف :

–أن تبدي الطالبات رأيهن حول أهمية السياحة العلاجية في الوقت الحاضر

ج . المحتوى:

السياحة العلاجية : هي سياحة لإمتاع النفس والجسد معاً بالعلاج، وتعتمد السياحة العلاجية على استخدام المراكز والمستشفيات الحديثة بما فيها من تجهيزات طبية وكوادر بشرية تتمتع بالكفاءة وتساهم في علاج الأفراد الذين يلجأون إلى هذه الأماكن، ويوجد في البلاد العربية آلاف من المصادر الطبيعية العلاجية كالينابيع الساخنة الغنية بالمعادن المفيدة في علاج كثير من الأمراض، ويعتبر وجود البحر الميت في فلسطين مصدر جذب سياحي هام نظراً لما يتميز به من مقومات جعلته من أكثر البحار في هدوء أمواجه ومن أشد المياه ملوحة في العالم.

ت . الأنشطة والخبرات :

- يطلب المعلم من الطالبات إبداء رأيهن حول دور السياحة العلاجية في فلسطين مقارنة بدول العالم المختلفة
- يطلب المعلم من الطالبات اختيار منطقة تتمتع بالسياحة العلاجية في الوطن العربي موضحة الأسباب التي جعلتها منطقة جذب سياحي عالمي

ث . التقويم :

- أي نوع من السياحة العلاجية تفضلين؟ولماذا
- ما رأيك في الدور الذي تقوم به السياحة العلاجية على مستوى دولة فلسطين
- أي نوع من أنواع السياحة العلاجية أكثر فاعلية؟ ولماذا

المهارة الرابعة عشر: تقويم المناقشات . التفسير

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "1" ص 139

أ– الهدف :

- أن تشرح الطالبات رأيهن حول التطور السياحي على مستوى دول العالم
- أن تفسر الطالبات أسباب احتلال الدول الأوروبية المكانة الأولى في السياحة

ج . المحتوى:

السياحة حسب المكان : إن موقع الدول الجغرافي بالنسبة لقارات العالم يعطيها مقومات طبيعية، كطبيعة القارة التي تنتمي إليها الدول الأوروبية تملك مقومات طبيعية سياحية تختلف عن الدولة التي تقع في قارتي أفريقيا وآسيا، كما أن موقع الدولة الفلكي بالنسبة لدوائر العرض وخطوط الطول تعطيه خصائص مناخية لا شك أنها تشكل مقومات طبيعية هامة إذا تم استثمارها بشكل جيد.

ت . الأنشطة والخبرات :

- يطلب المعلم من الطالبات إبداء رأيهن حول مقومات السياحة في الدول الأوروبية مقارنة مع الدول العربية
- يطلب المعلم من الطالبات إبداء وجهة نظرهن حول أسباب احتلال دول أفريقيا ومنطقة الشرق الأوسط المرتبة الرابعة سياحياً على الرغم من توفر مقومات السياحة الطبيعية
- يطلب المعلم من الطالبات أن تربط ما بين توفر المقومات الطبيعية للدولة وما بين توفر الخدمات السياحية فيها
- يطلب المعلم من الطالبات أن توضح أسباب ارتياد الأوروبيين للمناطق السياحية في الوطن العربي

ث . التقويم :

- ابدي رأيك حول مقومات التطور السياحي في الدول الأوروبية

بم تفسري :

- تعتبر أوروبا أكبر الأقاليم جذباً للسياح
- ارتياد عدد كبير من السائحين الأوروبيين لمناطق الوطن العربي

المهارة الخامسة عشرة: الاستنباط

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "2" ص 138

أ- الهدف :

- أن تقارن الطالبات بين مقومات السياحة العلاجية في العالم ومقومات السياحة العلاجية في الوطن العربي

ج . المحتوى:

السياحة العلاجية : تتوفر في بلدان الوطن العربي كل مقومات نجاح صناعة السياحة العلاجية وهي مقومات طبيعية بدأت في السنوات الأخيرة تتعزز بإنشاء مرافق الخدمات الأساسية، وبروز مراكز طبية حديثة تتمتع بوجود كفاءات طبية وعلمية متخصصة ومنافسة لبعض ما هو موجود في الدول المتقدمة، ويوجد في البلاد العربية آلاف من المصادر الطبيعية

العلاجية كالينابيع الساخنة الغنية بالمعادن المفيدة في علاج كثير من الأمراض،وخاصة فلسطين إذ يوجد فيها مياه معدنية للحمة.

ت . الأنشطة والخبرات :

- يطلب المعلم من الطالبات أن تقارن بين مقومات السياحة العلاجية في العالم ومقومات السياحة العلاجية في الوطن العربي
- يطلب المعلم من الطالبات أمثلة لأماكن علاجية شهيرة في العالم وفي الوطن العربي

ث . التقويم :

- ما الدوافع الأساسية من وراء استغلال مياه الينابيع المعدنية في السياحة العلاجية
- حلل أهمية المراكز العلاجية في الوطن العربي سياحياً واقتصادياً
- ما المزايا التي تتمتع بها منطقة البحر الميت في السياحة العلاجية

(الدرس الثالث : السياحة في الوطن العربي)

المهارة السادسة عشر: التفسير

مكان زرع المهارة : الفقرة رقم "1" ص141

أ- الهدف :

- أن تفسر الطالبات الدور السياحي في الوطن العربي

ج . المحتوى:

الموقع الجغرافي: يتميز الوطن العربي بأن أكثر حدوده سياسية مما ساعد على وجود فواصل وإن طول سواحله عمل على وجود الكثير من الموانئ التي تصله بالعالم الخارجي، فالبحار المحيطة به متاحة للملاحة طول العام وهناك مضايق متقاربة تسهل الاتصال بين أرجاء الوطن العربي.

والموقع جعله يتأثر بكل ما يجري في قارات العالم ويؤثر فيها، كما أن الأجزاء القريبة من أوروبا تكون مقاصد سياحية هامة للأوروبيين كالمغرب والجزائر وتونس.. الخ

ت . الأنشطة والخبرات :

- يطلب المعلم من الطالبات أن تفسير الدور الذي يلعبه موقع الوطن العربي في التطور السياحي
- يفسر المعلم للطالبات العوامل التي تساعد على جذب السياح في الوطن العربي

ث . التقويم :

بم تفسري :

- يعتبر الوطن العربي من المناطق الجاذبة للسياح
- تذبذب السياحة في فلسطين
- كيف يمكن تطوير السياحة في الوطن العربي

تعليمات الإجابة للطالبة عن مقياس الاتجاه

أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقيس هذا المقياس الذي وضع لأجل البحث العلمي فقط اتجاهك الشخصي نحو مادة الجغرافيا لذلك ستجدين فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق بمادة الجغرافيا والتي قد توافقين على بعضها بينما قد لا توافقين على البعض الآخر منها.

لذا يرجى منك قراءة كل عبارة بدقة ثم تقررين مدى موافقتك أو عدم موافقتك عليها بوضع علامة (√) تحت الإجابة التي ترينها مناسبة من وجهة نظرك ، وإليك المثال التالي:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
1-	حبي لمعلم الجغرافيا يجعلني أجتهد في دراستي لمادة الجغرافيا	√				

لاحظي أن الطالبة الذي أوضحت رأيها في العبارة السابقة بأنها " موافقة بشد ة " فهي متأكدة من أن حبها لمعلم الجغرافيا يزيد من جهده في دراسة الجغرافيا وبمعنى آخر أنها تقر بوجود علاقة قوية بين حب الطالبة لمعلم الجغرافيا والاجتهاد في دراستها.

تعليمات المقياس:

- لا توجد إجابات صحيحة واجابات خاطئة مادام أنها تعبر عن رأيك بصدق .
- تأكدي من عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عنها .
- تدرج الإجابة في المقياس يعبر عن نسبة موافقتك أو عدم موافقتك على العبارة .
- إذا رغبت في تغيير إجابتك فتأكدي انك محوت إجابتك الأولى بشكل تام .
- درجاتك في هذا المقياس ليس لها علاقة في التأثير على درجاتك المدرسية .
- مدة الإجابة عن هذا المقياس هي (30) دقيقة

الآن اقرأ العبارات في الصفحات التالية جيدا وأجب عنها بعناية.

مع خالص الشكر والتقدير

ملحق رقم(5)

مقياس الاتجاهات نحو مادة الجغرافيا

عزيزتي الطالبة: ضعي علامة(×)تحت الموقف الذي يعبر عن شعورك الحقيقي اتجاه مادة الجغرافيا .

الفقرات	مستويات الإجابة				
	موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة
البعد الأول: اتجاه الطالبات نحو طبيعة مادة الجغرافيا					
الجغرافيا مادة ممتعة وتجذب الانتباه					
أشعر بأن مادة الجغرافيا سريعة النسيان					
أشعر بأن تعلم مادة الجغرافيا مضيعة للوقت والجهد					
أفضل حصص الجغرافيا عن باقي المواد الأخرى					
تشعرني مادة الجغرافيا بالتوهان وعدم التحديد					
استمتع بحصة مادة الجغرافيا لأنها تعرفني على بلادي					
أحب أن أصبح معلمة لمادة الجغرافيا في المستقبل					
الجغرافيا مادة جافة وصعبة					
البعد الثاني: اتجاه الطالبات نحو قيمة مادة الجغرافيا					
الجغرافيا مادة قيمة وضرورية لأنها تفيد المجتمع					
تساعدني مادة الجغرافيا على الابتكار واتساع الأفق					
الجغرافيا من وجهة نظري مادة ضرورية وجديرة بالاهتمام					
الجغرافيا ليست مهمة في حياتنا اليومية					
تنمي الجغرافيا تفكير الفرد وتعلمه كيف يفكر					
تطبق مادة الجغرافيا في أنشطة الحياة اليومية					
مادة الجغرافيا مجال جيد للاكتشاف والاستطلاع					
الجغرافيا من وجهة نظري أقل قيمة من المواد الدراسية الأخرى					
البعد الثالث: اتجاه الطالبات نحو تعلم مادة الجغرافيا					
أحب أن أنمي مهاراتي في مادة الجغرافيا					
أنا مهتمة وشغوفة باكتساب معلومات جديدة في مادة					

الجغرافيا					
أنا مهتمة لاستخدام الجغرافيا خارج المدرسة					
تتسع أفكاري ومعلوماتي عند دراسة مادة الجغرافيا					
أرغب في زيادة حصص الجغرافيا المدرسية					
لا جديد في مادة الجغرافيا التي نتعلمها					
البعد الرابع: اتجاه الطالبات نحو الاستمتاع بمادة الجغرافيا					
دراسة مادة الجغرافيا عمل ممتع حقاً					
أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيئاً جديداً في الجغرافيا					
لا أكتفي بمعرفة المعلومات الجغرافية المقررة بل استمتع بإضافة معلومات جديدة					
التفكير في حل واجباتي الجغرافية عملية ممتعة					
أشعر بالسعادة عندما أتوصل إلى حل واجباتي الجغرافية					
لا أحب دراسة موضوعات الجغرافيا في وقت فراغي					
أرغب في المشاركة في المسابقات الجغرافية التي تنظمها المدرسة					
أفضل الاشتراك في الرحلات الميدانية الجغرافية بالمدرسة عن الاشتراك في أي رحلات أخرى					

تعليمات الإجابة للطالبة عن الاختبار

الاسم:.....

الصف:.....

عزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة وبعد،،،

بين يديك اختبار يقيس قدرتك على التفكير الناقد في مادة الجغرافيا، هذا الاختبار من خمسة مجالات، لكل مجال عدة أسئلة مكونة من عدة فقرات.

يرجى الإجابة عن الفقرات بدقة واهتمام، علماً أن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب.

ملاحظة:

- أجيبي عن المعلومات الآتية(ضعي علامة(×) في المربع المناسب).
- إذا رغبت في تغيير إحدى إجاباتك تأكدي من محو الإجابة السابقة تماماً.
- لا تتركي سؤالاً دون أن تجيبي عليه.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

ميادة سليمان أبو منديل

ملحق رقم(6)

اختبار التفكير الناقد في الجغرافيا

مهارة التنبؤ بالافتراضات

(1) العبارة: " تشكل المسطحات المائية مناطق سياحية هامة في كثير من دول العالم".

افتراضات مقترحة:

وارد	غير وارد

1- وجود الشواطئ يشجع ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة.
2- تمثل المسطحات المائية ثروة سياحية اقتصادية مهمة.
3- تسمح بإقامة المهرجانات السياحية والاحتفالات.

.....

(2) العبارة: " ظهور المحميات الطبيعية والحدائق الوطنية في مختلف دول العالم".

افتراضات مقترحة:

وارد	غير وارد

4- تسهل عملية السياحة الخارجية.
5- تحافظ على الحيوانات من الانقراض.
6- تحافظ على البيئة.

.....

(3)العبارة: "انعدام السياحة الترفيهية في فلسطين".

افتراضات مقترحة

وارد	غير وارد

7- وجود الاحتلال الإسرائيلي.
8- انقطاع العلاقات الدبلوماسية بين الدول العربية.
9- الحصار المفروض على حدودها.

.....

(4) العبارة: "يضم الوطن العربي أماكن دينية مهمة يؤمها الحجاج المسلمون والمسيحيون من مختلف أنحاء العالم".

افتراضات مقترحة:

وارد	غير وارد

10- شهد حضارات الشعوب المختلفة.

11- يتوسط قارات العالم الجديد.

12- سهولة الوصول إلى الأماكن الدينية.

.....

(5)العبارة: " يغير أفراد المجتمع المستقبل للسياحة حرفهم نحو العمل في المجالات السياحية المختلفة".

افتراضات مقترحة:

وارد	غير وارد

13- تسويق منتجاتهم الصناعية من الخزف والتحف.

14- الاستفادة من السائحين في المجالات كافة.

15 - مواكبة سوق العمل.

.....

مهارة التفسير

(6) العبارة: " تركز الجغرافية السياحية على الأهمية الاقتصادية للبلاد".

التفسير المقترح:

مرتبة	غير مرتبة

16- تدر دخلاً على البلاد المستقبلة للسياح.

17- توجد فرص عمل لكثير من الأيدي العاملة في الخارج.

18- تعمل على تشغيل أعداد كبيرة من الفنادق والمطاعم.

.....

(7) العبارة: " تشكل الجبال المرتفعة مناطق جذب سياحي".

التفسير المقترح :

مرتبة	غير مرتبة

19- تمتعها بالمناظر الطبيعية الخلابة.

20- ملاءمتها لممارسة رياضة التزلج والتسلق.

21- وجود الفنادق على سفوحها.

.....

(8) العبارة: "ازدهار السياحة الشتوية في جزر الكاريبي ".

التفسير المقترح:

مرتبة	غير مرتبة

22- كثرة عدد شواطئها الجميلة.

23- انخفاض درجة حرارتها

24- اعتدال درجة حرارتها.

.....

(9)العبارة: " تعتبر كثيراً من دول العالم مناطق سياحية هامة".

التفسير المقترح:

مرتبة	غير مرتبة

25- تحتضن معالم تاريخية وأماكن أثرية مهمة.

26- كثرة عدد سواحلها.

27- تقع ضمن المناخ المعتدل الدافئ.

.....

(10)العبارة: " قيام هيئة الأمم المتحدة بإدخال كثير من الأماكن السياحية ضمن التراث العالمي".

التفسير المقترح:

مرتبة	غير مرتبة

28- تنظم حركة السياحة إليها.

29- اعتبار الأماكن الأثرية والتاريخية إرثاً حضارياً.

30- خوفاً علي الآثار من السرقات.

(11)العبارة: " تعد نيويورك مركزاً للمؤتمرات الدولية".

التفسير المقترح:

مرتبة	غير مرتبة

31- أكثر الدول تقدماً في العالم.

32- مركز هيئة الأمم المتحدة.

33- توجد بها مناطق جبلية مهمة.

.....

(12)العبارة: " تحتل أوروبا المرتبة الأولى سياحياً في العالم".

التفسير المقترح:

مرتبة	غير مرتبة

34- تطل على سواحل البحر الأبيض المتوسط.

35- غناها الحضاري المتميز.

36- توفر الخدمات السياحية وتطورها.

.....

(13) العبارة: " تعد مياه الينابيع مناطق جاذبة للسياحة العلاجية".

التفسير المقترح:

مرتبة	غير مرتبة

37- تستخدم لعلاج كثير من الأمراض.

38- يؤمها السياح للتمتع بمناظرها.

39- دفء مياهها.

.....

مهارة الاستنباط

(14)العبارة: "كل الأماكن الأثرية والتاريخية من علم الآثار، بعض المتاحف من المناطق الأثرية".

إذن:

صحيحة	غير صحيحة

40- كل المتاحف مناطق أثرية.

41- ليس من بين المتاحف ما هو أثري.

42- بعض المتاحف من علم الآثار.

.....

(15)العبارة: "جميع صحاري العالم مناطق سياحية، صحراء وسط استراليا يوجد بها مناظر طبيعية خلابة".

إذن:

صحيحة	غير صحيحة

43- تعتبر صحراء وسط استراليا من المناطق السياحية.

44- قد تكون صحراء وسط استراليا من المناطق السياحية.

45- كل المناطق الصحراوية تتمتع بالمناظر الطبيعية.

.....

(16)العبارة: "كل المعالم العمرانية البارزة تجذب السياح، بعض الأبراج والصروح تتميز بنمط عمراني مميز".

إذن:

صحيحة	غير صحيحة

46- كل الأبراج والصروح من المعالم العمرانية.

47- بعض الأبراج والصروح من المناطق السياحية.

48- كل الأبراج والصروح مناطق سياحية.

.....

(17)العبـارة: "كـل المنـاطق المنخفضـة تعـد منـاطق سـياحية، بعـض المشـاتي مـن المنـاطق المنخفضة".

إذن:

صحيحة	غير صحيحة

49- كل المشاتي من المناطق السياحية.

50- المشـاتي ليسـت مـن بـين المنـاطق السياحية.

51- قد تكون المشاتي من المناطق السياحية.

.....

(18)العبارة: "كل الأماكن الأثرية مناطق سياحية،بعض الآثار البابلية من الأماكن الأثرية".

إذن:

صحيحة	غير صحيحة

52- كل الآثار البابلية من الأماكن الأثرية.

53- بعض المناطق السياحية من الأماكن الأثرية.

54- كل المناطق السياحية من المناطق الأثرية.

.....

مهارة تقويم المناقشات

(19) العبارة: هل تؤثر العلاقات السياسية على النشاط السياحي في الوطن العربي؟

إجابات مقترحة:

قوية	ضعيفة

55- لا: لأن العلاقات السياسية بين الدول العربية متينة.

56- نعم: لأن العلاقات السياسية بين الدول العربية قد تسوء وقد تتحسن بين دولة وأخرى.

57- لا: لأن الدول العربية تربطها مع بعضها المصالح المشتركة

.....

(20) العبارة: هل تعتبر السياحة الترفيهية هي الأكثر انتشارا في العالم سياحياً؟

إجابات مقترحة:

قوية	ضعيفة

58- لا: لأن السياحة التاريخية أكثر انتشارا منها.

59- نعم: لأن اهتمام دول العالم ازداد.

60- نعم: لأن السياحة الترفيهية تعمل على الترويح عن النفس.

.....

(21) العبارة: هل تمتاز السياحة العلاجية بارتفاع كلفتها؟

إجابات مقترحة:

قوية	ضعيفة

61- نعم: لأنها تتطلب وقتاً أطول، وتوفر خدمة عالية المستوى.

62- لا: لأنها تقدم خدمات علاجية لجميع المستويات.

63- لا: لأن السياحة العلاجية طبيعية ورخيصة التكلفة.

.....

(22) العبارة : هل يقصد السائحون المناطق الصحراوية على الرغم من ارتفاع درجة حرارتها؟

إجابات مقترحة:

قوية	ضعيفة

64- لا: لوجود الرمال المتحركة.

65- نعم: للتمتع بمناظر الصحاري الطبيعية المختلفة.

66- لا: لأن ارتفاع درجة الحرارة يقلل من الإقبال السياحي.

.....

(23)العبارة: هل تطور النشاط السياحي منذ منتصف القرن العشرين حتى وقتنا الحاضر؟

إجابات مقترحة:

قوية	ضعيفة

67- لا: لأن النشاط السياحي مارسته شعوب الحضارات القديمة.

68- لا: لآن النشاط السياحي يفتقد إلى الكثير من الخدمات.

69- نعم: لأن الأنشطة السياحية أصبحت تشمل أفراد المجتمع كافة.

.....

مهارة الاستنتاج

(24) العبارة: "تهتم الجغرافيا السياحية بكيفية قضاء الفرد لوقت فراغه خاصة لما يعانيه الفرد في وقتنا الحاضر من ضغوط العمل والازدحام السكاني والتلوث".

استنتاجات مقترحة:

صحيح	محتمل	خطأ

70- تمنح الفرد الاستمتاع بالعطلات الرسمية والإجازات.
71- توفر للفرد الراحة النفسية والصحة البدنية والذهنية.
72- تجدد نشاط الفرد ليصبح أكثر حيوية.
73- لا تعطى الفرد فرصة للتمتع بالمناظر الطبيعية.

.....

(25) العبارة: "ساهم العرب والمسلمون في ممارسة السياحة من خلال وصول التجار والرحالة العرب والمسلمين إلى مناطق بعيدة من العالم القديم، ابتداءً من الصين شرقاً إلى المحيط الأطلسي غرباً، وصولاً إلى وسط آسيا، وأوروبا، وأفريقيا".

استنتاجات مقترحة:

صحيح	محتمل	خطأ

74- نشر الدين الإسلامي في بقاع الأرض كافة.
75- التبادل التجاري بين العرب والأوروبيين والبلاد الأخرى.
76- وصف المناطق التي زاروها وتوثيقها في الكتب.
77- إدخال التوابل الأجنبية إلي دول الوطن العربي.

(26)العبارة: "ممارسة السياح هواية الصيد بطريقة غير منظمة وغير مسئولة".

استنتاجات مقترحة:

صحيح	محتمل	خطأ

78- موت عدد قليل من الطيور والحيوانات.
79- نقص عدد كبير من الحيوانات البرية وانقراضها.
80- تلوث البيئة نتيجة موت الحيوانات.
81- تشجيع السكان المحليين على ممارسة التجارة غير المشروعة بالحيوانات.

.....

(27) العبارة: " يتميز الوطن العربي بموقعه الجغرافي الفريد حيث يتوسط قارات العالم القديم، ويشرف على مسطحات مائية مهمة مثل:البحر المتوسط، والبحر الأحمر، والمحيطين الأطلسي والهندي، والخليج العربي".

استنتاجات مقترحة:

صحيح	محتمل	خطأ

82- الربط بين الشرق والغرب.

83- تسهل عملية النقل البحري.

84- تسهل عملية السفر إلى المناطق الأثرية والمتاحف.

85- تسهل وصول السياح بمختلف وسائل النقل وبأقل التكاليف.

.....

(28)العبارة: " يقع الوطن العربي في المنطقة المدارية والمعتدلة، مما شجع قدوم السياح إليه في فصل الشتاء حيث تتدنى درجات الحرارة في معظم دول أوروبا،وشمال آسيا،وأمريكا الشمالية".

استنتاجات مقترحة:

صحيح	محتمل	خطأ

86- زيارة عدد كبير من السياح للتمتع بشواطئ البحار.

87- ممارسة السياح رياضة التزلج.

88- زيارة السياح للمناطق الأثرية والمتاحف.

89- زيارة الحجاج المسلمين والحجاج للمناطق الدينية.

.....

(29) العبارة: " إنشاءات البنية التحتية السياحية في مناطق الغطاء النباتي".

استنتاجات مقترحة:

صحيح	محتمل	خطأ

90- قطع عدد كبير من الأشجار والغابات.

91- تعرض الغطاء النباتي للتدمير.

92- تلوث الغطاء النباتي.

93- تعرض الغطاء النباتي للتصحر.

.....

(30)العبارة: "وجود الأنهار في بعض دول العالم"

استنتاجات مقترحة:

صحيح	محتمل	خطأ

94- سهولة التنقل النهري من منطقة لأخرى.

95- تقام المخيمات والمعسكرات السياحية على ضفافها.

96- تقام الفنادق والنوادي الرياضية على شواطئها.

97- تمارس رياضة التزلج.

.....

ملحق رقم(7)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية . غزة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس / اجتماعيات

التاريخ: 3/2 / 2010

السـيد / ـــــــــــــ حفظه الله ورعاه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،

الموضوع : تحكيـم المادة الإثرائية لمهارات التفكير الناقد

تتشرف الباحثة أن تضع بين أيديكم المادة الإثرائية الخاصة بمهارات التفكير الناقد والذي تعد إحدى أدوات دراستها الخاصة بالحصول على درجة الماجستير في التربية قسم مناهج وطرق تدريس/ اجتماعيات تحت عنوان: " **إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها**".

لذا نرجو سيادتكم التكرم بتحكيم المادة الإثرائية من خلال :

1. إضافة أي عبارات ترى أنها تساهم في إتمام الأداة .
2. حذف أي عبارات تجد أنها غير ضرورية .
3. تعديل عبارات موجودة .

حيث أن المادة الإثرائية تشمل على خمسة مهارات رئيسية وهي: "مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارة التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم المناقشات، مهارة الاستنتاج".

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

ميادة أبو منديل

ملحق رقم(8)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية . غزة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس . اجتماعيات

التاريخ: 2/3 / 2010

السيد/..... حفظه الله ورعاه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع/ تحكيم اختبار التفكير الناقد

يرجى من سيادتكم التكرم بدراسة محتوى الاختبار الخاص بالتفكير الناقد ومن ثم إبداء وجهة نظركم المناسبة على كل فقرة وكل سؤال متضمن هذا الاختبار، حيث إن رأيكم يفيد الباحثة في إعداد وتنظيم الاختبار والذي يعد إحدى أدوات دراستها الخاصة بالحصول على درجة الماجستير في التربية قسم مناهج وطرق تدريس/اجتماعيات تحت عنوان:

" **إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهن نحوها**".

كما أن الاختبار يتكون من خمسة مهارات رئيسية وفي كل قسم مجموعة من الأسئلة وهي على الشكل التالي: " مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارة التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم المناقشات، مهارة الاستنتاج ".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

ولكم جزيل الشكر وعظيم الامتنان

الباحثة

ميادة سليمان أبو منديل

ملحق رقم(9)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية . غزة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس / اجتماعيات

التاريخ: 3/2 / 2010

السـيد / ـــــــــــــ حفظه الله ورعاه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،

الموضوع : تحكيـم مقياس الاتجاهات

تتشرف الباحثة أن تضـع بين أيديكم مقياس الاتجاهات نحو مادة الجغرافيا الخاص بدراسة تحت عنوان:

" **إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشـر واتجاهـاتهن نحوهـا**". للحصـول علـى درجـة الماجسـتير فـي المنـاهج وطـرق التـدريس / اجتماعيات

لذا نرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم المقياس من خلال :

4. إضافة أي عبارات ترى أنها تساهم في إتمام الأداة.
5. حذف أي عبارات تجد أنها غير ضرورية.
6. تعديل عبارات موجودة.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

ميادة أبو منديل

ملحق رقم(10)

جدول رقم (1)

الاختبار الأول : التنبؤ بالافتراضات

رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة
1-	وارد	6-	غير وارد	11-	غير وارد
2-	غير وارد	7-	وارد	12-	وارد
3-	غير وارد	8-	غير وارد	13-	وارد
4-	غير وارد	9-	غير وارد	14-	غير وارد
5-	وارد	10	غير وارد	15-	غير وارد

جدول رقم (2)

الاختبار الثاني : التفسير

رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة
16-	مرتبة	24-	مرتبة	32-	مرتبة
17-	غير مرتبة	25-	مرتبة	33-	غير مرتبة
18-	غير مرتبة	26-	غير مرتبة	34-	غير مرتبة
19-	مرتبة	27-	غير مرتبة	35-	مرتبة
20-	مرتبة	28-	غير مرتبة	36-	مرتبة
21-	غير مرتبة	29-	غير مرتبة	37-	مرتبة
22-	غير مرتبة	30-	مرتبة	38-	غير مرتبة
23-	غير مرتبة	31-	غير مرتبة	39-	مرتبة

جدول رقم(3)

الاختبار الرابع : تقييم المناقشات

رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة
40-	ضعيفة	45-	قوية	50-	قوية
41-	قوية	46-	قوية	51-	ضعيفة
42-	ضعيفة	47-	ضعيفة	52-	ضعيفة
43-	ضعيفة	48-	ضعيفة	53-	ضعيفة
44-	ضعيفة	49-	ضعيفة	54-	قوية

جدول رقم(4)

الاختبار الثالث : الاستنباط

رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة
55-	غير صحيحة	60-	غير صحيحة	65-	غير صحيحة
56-	غير صحيحة	61-	غير صحيحة	66-	غير صحيحة
57-	صحيحة	62-	صحيحة	67-	صحيحة
58-	صحيحة	63-	غير صحيحة	68-	صحيحة
59-	غير صحيحة	64-	صحيحة	69-	غير صحيحة

جدول رقم(5)

الاختبار الخامس : الاستنتاج

رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة
70-	محتمل	77-	خطأ	84-	محتمل	91-	صحيح
71-	صحيح	78-	خطأ	85-	صحيح	92-	محتمل
72-	صحيح	79-	صحيح	86-	صحيح	93-	خطأ
73-	خطأ	80-	محتمل	87-	محتمل	94-	محتمل
74-	محتمل	81-	خطأ	88-	خطأ	95-	خطأ
75-	خطأ	82-	خطأ	89-	خطأ	96-	صحيح
76-	صحيح	83-	خطأ	90-	خطأ	97-	خطأ

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب وكيل الوزارة المساعد

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Assist. Deputy Minister's Office

الإدارة العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت غ/ مذكرة داخلية (٢٧٩)
التاريخ: 2010/02/25 م
التاريخ: 11/ربيع الأول/1431 هـ

السيدة/ مدير التربية والتعليم – خان يونس المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه يرجى تسهيل مهمة الباحثة "ميادة سليمان أبو منديل"، والتي تجري بحثاً بعنوان: "**إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهم نحوها**"، في تطبيق أدوات البحث على عينة من طالبات الصف الثاني عشر، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. زياد محمد ثابت
الوكيل المساعد للشئون التعليمية

السيدة/ مديرة مدرسة عيلبون الثانوية للبنات
لا مانع من تطبيق أداة البحث على عينة من طالبات الصف الثاني عشر من مدرستكم حسب الأصول.
رئيس قسم التخطيط
2010/3/1

أ. عبد المجيد الرطة

نسخة لـ:
السيد/ وزير التربية والتعليم العالي.
السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشئون التعليمية.

غزة هاتف (2849711 – 2861409 – 08) فاكس/ (08-2865909) (08 – 2865909) Fax : (08-2865909) (08 – 2865909) Gaza (08 – 2849711 – 2861409

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

الرقم ج س غ/35/ Ref 2010/02/24

التاريخ Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **ميادة سليمان اعبيد أبو منديل**، برقم جامعي **2007/0104** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس/اجتماعيات**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعدادها والمعنونة:

إثراء وحدة مقترحة في مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني عشر واتجاهاتهم نحوها

والله ولي التوفيق،،،

عميـــد الدراسات العليا

د. زيـــاد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف.

R:\2008\To Whom\تسهيل مهمة + تطبيق استبانة + الحصول على معلومات\طالبات

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

Islamic University- Gaza
High Study Deanery Education
Curriculum & Science
Methodology Department

Enriching Aproposed Study Unit of the Sallabus of Geography, by Critical Thinking Skills, for Female Students of the 12th Grade, and the Trends Toward it.

Prepared by:
Mayada Suliman Abu Mandeel

Supervised by:
Dr. Abdelmoaty Ramadan Al Agha

This dessertation was presented as complimentary part of the work to obtain the Master's Degree in Education Division of Curriculum and Teaching Methods for Social Scince

2011-1432