الفصل الثاني: التدريس التبادلي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الناقد

أولا : إستراتيجية التدريس التبادلى :

- مفهوم التدريس التبادلي.
- مبادئ استراتيجية التدريس التبادلي.
- أهمية استراتيجية التدريس التبادلي.
- مراحل التدريس التبادلي .
- شروط يجب مراعاتها عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلى .
- خطوات تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي.

ثانيا : التفكير الناقد ومهاراته :

- مفهوم التفكير الناقد .
- مكونات التفكير الناقد .
- معايير التفكير الناقد .
- علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعى .
- خصائص التلميذ ذي التفكير الناقد .
- مهارات التفكير الناقد .
- أهمية تعلم مهارات التفكير الناقد .
- معوقات التفكير الناقد .
- مداخل واستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مناهج التاريخ .
- دور معلم التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد .
- دور مناهج التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- التدريس التبادلي وعلاقته بمهارات التفكير الناقد .

obeikandl.com

الفصل الثاني

أولا : إستراتيجية التدريس التبادلي

يتناول هذا الفصل مفهوم التدريس التبادلي ، ومبادئه ، وأهميته ، والدراسات السابقة الدالة عليه ، والإستراتيجيات الفرعية التي يتضمنها ودور المعلم والمتعلم فيها ، وخطوات التدريس به ، ومفهوم التفكير الناقد ومكونات ومعاييره ومهاراته ، ودور المعلم في تنميتها وعلاقته بالتدريس التبادلى.

يتضمن التدريس مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب والطرائق والمناشط المختلفة ، ومن ثم فإن التدريس مجموعة من المناشط القصدية المعبرة ، والتي يقوم بها المعلم مع التلاميذ يهدف للوصول إلى التعلم وتحقيق أهداف سبق تحديدها [١].

وإن فكرة الإستراتيجية التدريسية الواحدة المستمرة التى تصلح لكل المواقف التعليمية قد عفى عنها الدهر ، بل هي مرفوضة تماما لأنها تعجز عن تحقق متطلبات متنوعة ومختلفة الأهداف ، كما يجب على المعلم استخدام البدائل للاستراتيجيات التى تناسب كل موقف تعليمى مخطط [٢].

وتعرف (سهيلة الفتلاوى ، ٢٠٠٣) [٣] الإستراتيجية التدريسية بأنها عبارة عن مجموعة إجراءات التدريس التى يخططها المعلم مسبقا لتعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية ، متضمنة أبعاد مختلفة من أهداف وطرائق تقديم المعلومات والأمثلة والتدريبات وتحركات المعلم وطريقة التقويم ونوع الأسئلة المستخدمة ، وبهذا المعنى فإن إستراتيجية التدريس تعنى الخطة العامة للتدريس المعتمدة على الإمكانات المتاحة .

فى حين يعرف (كمال زيتون ، ٢٠٠٣) [٤] إستراتيجية التدريس بأنها عبارة عن الإجراءات التدريسية التى يخططها القائم بالتدريس مسبقا ، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التى يبنيها ، وبأقصى فعالية ممكنة .

إن عمل المعلم لا يعتمد على إتقان المادة العلمية فقط ، بل يحتاج إلى فن توصيلها إلى التلاميذ وهذا الفن يحتاج إلى مجموعة مهارات متعددة من الاستراتيجيات والممارسات وتوظيفها فى عملية التعليم والتعلم ، ومع تطوير أساليب التدريس وثقافة العمل داخل حجرة الدراسة يجعل المعلم ميسرًا والطالب فاعلا نشطا يشارك فى صنع المعلومة واكتشاف العلاقة ويجعل من بيئة التعلم مزارع للفكر البشرى .

وفى هذا الإطار يأتى الاهتمام المتزايد بإستراتيجيات التدريس وتحديثها وتطويرها ، بحيث تتواءم مع متطلبات المعايير ومع ثقافة التفكير وتنمية الإبداع ، ومن حيث توافقها مع نظريات التعلم المعاصرة

---

(١) محمود كامل الناقة وآخرون ، المناهج ، الأسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٨ .

(٢) فؤاد سليمان قلادة ، استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية ، جـ١ ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٨ ، ص ٢٤ .

(٣) سهيلة محسن كاظم الفتلاوى ، المدخل إلى التدريس ، عمان ، دار الشروق ، ٢٠٠٣ ، ص ٨٥ .

(٤) كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته ، ط ١ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٦٦ .

المعرفية والبنائية وتطويعها لمفهوم تعدد الذكاءات ، ومن حيث تطويع استراتيجياتها مع متطلبات التعلم الذاتى والتعلم الفردى والتعاونى وتبادلية التفاعل بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ وزملائهم [١].

وحدد (كمال زيتون ، ٢٠٠٥) [٢] مكونات استراتيجيات التدريس حيث أنها تتكون من :

- الأهداف التدريسية .
- التحركات التى يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقا لها فى تدريسه .
- الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف .
- الجو التعليمى والتنظيم الصفى للحصة .
- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التى ينظمها المعلم ويخطط لها .

ويحدد (إمام البرعى ، ٢٠٠٨) [٣] مجموعة من العوامل التى يتم فى ضوئها اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة للموقف التعليمى :

- مناسبتها لأهداف الدرس .
- مناسبتها للمحتوى التدريسى .
- مراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ .
- ملاءمتها لإمكانات المدرسة والزمن المخطط للتدريس .
- مناسبتها لقدرات المعلم ومهاراته .
- تشعر التلاميذ بأهمية ما يتعلمونه .
- تسمح بالتعاون والعمل الجماعى بين التلاميذ .
- تكسب التلميذ القدرة على التفكير .
- ملاءمتها مستوى تفكير التلاميذ وخلفيتهم الثقافية .
- تركز على نشاط المتعلم وفعاليته فى العملية التعليمية .

وقد صنف (رفعت المليجى ، ٢٠٠٦) [٤] استراتيجيات التدريس إلى ثلاثة أنواع :

(١) إستراتيجيات تدريس مبنية على ما يبذله التلميذ من جهد لاكتشاف المعرفة .

ومن أمثلتها : - إستراتيجية التدريس الشرحية .

- إستراتيجية التدريس الاستكشافية .

(٢) إستراتيجيات تدريس مبنية على طريقة حصول المتعلم على المعرفة وأسلوب اكتسابها .

---

(١) وديع مكسيموس داود ، موديول إستراتيجيات التدريس والأنشطة ، موديولات كفايات التربية العملية ، مشروع تطوير برنامج التربية العملية ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، يونيو ٢٠٠٦ ، ص ٣٣ .

(٢) كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٦٦ .

(٣) إمام محمد على البرعى ، مرجع سابق ، ص ص ١٩٥ : ١٩٩ .

(٤) رفعت محمد حسن المليجى ، طرق تعليم الرياضيات ، النظرية والتطبيق ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ٢٠٠٦ ، ص ص٩٤ : ٩٥ .

obeikandl.com

ومن أمثلتها : - إستراتيجية التدريس المباشر .

- إستراتيجية التدريس غير المباشر .

(٣) إستراتيجيات تدريس مبنية على دور المتعلم فى العملية التعليمية وتحكمه فيها .

ومن أمثلتها : - إستراتيجية التدريس المتمركز حول المعلم .

- إستراتيجية التدريس المتمركز حول المتعلم .

وقد يتبادر إلى ذهن الطالب المعلم أن الإستراتيجيات المشار إليها منفصلة بعضها عن البعض ، أو أنه لا رابط بينها ، وهذا التصور غير صحيح فعلى سبيل المثال يمكن ملاحظة أن إستراتيجية التدريس الشرحية تعد إستراتيجية للتدريس المباشر وأنها تعد أيضا إستراتيجية متمركزة حول المعلم .

ومن أمثلة إستراتيجيات التدريس التى تتمركز حول المتعلم :

- إستراتيجية التعلم التعاونى .
- إستراتيجية التعلم الذاتى .
- إستراتيجية المناقشة .
- إستراتيجية حل المشكلات .
- إستراتيجية الاكتشاف .
- إستراتيجية استخدام الألعاب التعليمية .
- إستراتيجية التدريس التبادلى .

مفهوم التدريس التبادلي :

هو عملية التفاعل (الديناميكي) بين المتعلمين والموضوع الذي يقرءونه لكي ينشأ المعنى من هذا الموضوع مستخدما في ذلك خبراتهم السابقة ذات العلاقة مما يزيد من فهمهم للموضوعات الجديدة ، وإجراء الربط بين الأفكار الرئيسة في النص والتوصل إلى الفكرة العامة التي يقصدها المعلم [١].

ويقصد به النشاط التعليمي الذي يأخذ شكل الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلمين (أو بين المتعلمين مع بعضهم البعض) حول قصة من نص مقروء مما يترتب عليه تعلمهم [٢].

ويضيف (رضا الأدغم،٢٠٠٤) [٣] بأنه عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين وبين بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات

---

(1) Carolyn.J.C., "Reciprocal Teaching, The application of reading improvement strategy on urban students in high land park", UNESCO, International Bureau of Education, Michigan, 1993, p.34.

(٢) حسن حسين زيتون ، مرجع سابق ، ص ٢٢٣.

(٣) رضا أحمد حافظ الادغم ، " أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية واكتسابهم واستخدامهم لها في تدريب القراءة " ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٤ ، ص ص ١: ٥٢ آخر زيارة ٢٠٠٨/١/٧ متاح فى : http://www.angelfire.com/a4/redall21/56.htm .

الفرعية المتضمنة (التنبؤ والتساؤل والتوضيح والتصور الذهني والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة أو التحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته.

ويعرف(مجدى إبراهيم ، ٢٠٠٥) [١] التدريس التبادلي بأنه النشاط التعليمي أو التدريس الذي يحدث في صورة حوار بين المعلم والمتعلمين فيما يتعلق بموضوع الدرس ، وتعتمد إستراتيجية التدريس التبادلي على التعلم التعاوني لتحسين مستوى الفهم للمتعلمين ، ويمكن أيضا استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس الفردي الإرشادي الموجه.

هذا بالإضافة إلى ذلك فيعرف التدريس التبادلي بأنه عبارة عن إستراتيجية تستعمل لتطوير فهم النص تفسيريا الذي يتبادل فيه المعلم والمتعلم دور قيادة الحوار الذي يتعلق بأقسام النص الأربعة نشاطات مدرجة في الأسلوب والتنبؤ والاستجواب والتلخيص والتوضيح المعمق [٢] .

ويعرف بأنه إستراتيجية قائمة على حوار نشيط وموسع نسبيا بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم ،ويكون المعلم مسهل ومراقب ومشجع للتلاميذ على الأداء من خلال استخدام استراتيجيات فرعية هى التلخيص وتوليد الأسئلة والتوضيح والتوقع [٣].

يتضح أن التدريس التبادلي هو أحد استراتيجيات ما وراء المعرفة القائمة على بناء وفهم النص في صورة تبادلية تعاونية بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين بعضهم البعض ليتم خلاله تقسيم النص المراد دراسته لكي يتم فهمه جيدا من خلال أربع استراتيجيات هي التلخيص ووضع الأسئلة على الملخص وتوضيح غموض ما هو موجود في النص ثم التوقع بالنص الذي سيأتي بعد ذلك.

مبادئ إستراتيجية التدريس التبادلي:

يرتكز التدريس التبادلى على عدة مبادئ أساسية منها [*] :

---

(١) مجدي عزيز إبراهيم ، مرجع سابق ، ص١٤٩.

(2) Language Arts cadre 95, "Reciprocal Teaching ", SanDie90 County Office of Education, last visit 1/1/2008 at available http// www.sdcoe.k12.ca.us/score/promiseing/tips/rec.html, 2007.

(3) A Felipe vela izquido , " Reciprocal Teaching : A Useful Tool Increasing Student – Talking Time" , English Teaching forum, vol. 42 , N. 2 ,2007, p.120 , last visit 30/6/2007 at available. http://www.exchanges . state. Gov / forum / Vol. 42 no. 2 p. 20 htm.

(*) تم الرجوع إلى :

- Jeffery , M " Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms" , Journal of learning Disailities , Austin , Jan/ Feb.2000 , p. 92 ز

– أسماء توفيق مبروك مصطفى ، " أثر برنامج تنمية مهارات ما وراء المعرفة فى تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسى " ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٥ ، ص ٦١ .

- زيادة فهم القراءة لدى المتعلمين عبر تزويدهم باستراتيجيات مطلوبة لمراقبة الفهم وبناء المعني .
- تقاسم المعلمين والمتعلمين المسئولية لاكتساب الاستراتيجيات مع انتقال تدريجي للمسئولية من المعلم إلى المتعلمين.
- مشاركة المتعلمين في المناقشات مع تشجيع المعلم .
- التأكد من أن المتعلمين قد تعلموا ضبط الحوار .
- انتقال المسئولية تدريجيا إلى المتعلمين فى وجود النمذجة وتحمل المعلم للمسئولية.
- مشاركة جميع المتعلمين في الأنشطة المتضمنة وعلى المعلم التأكد من ذلك، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة أو تكييف وتعديل التكليفات في ضوء مستوى كل متعلم .
- أن يتذكر المتعلمين باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمنة وسائط مفيدة تساعدهم على تطوير فهمهم لما يقرءون، وبتكرار محاولات بناء معنى بالمقروء يتوصل الطلاب إلى التحقق من أن القراءة ليست على فك رموز الكلمات فقط ، وإنما فهمها وتمييزها والحكم عليها أيضا .

لذلك ينبغي الالتزام بالمبادئ السابقة والاهتمام بها حتى يمكن أن يتحقق الهدف من إستراتيجية التدريس التبادلي و هو تقليل الجهد الذي يبذله المعلم والمتعلمين من ناحية ، والجهد الذي يبذله المتعلمين فيما بينهم من ناحية أخرى ، من أجل التوصل إلى فهم الأبعاد الكاملة للمهمة موضوع التعلم .

أهمية استراتيجية التدريس التبادلي:

يشير جيرى (Gerry. H., 1995) [1] إلى أن أهمية إستراتيجية التدريس التبادلى تتمثل فى الأتي:

- ينمي لدى المتعلمين القدرة على التلخيص واستخلاص المفاهيم الرئيسة من النص المراد دراسته.
- تنمية القدرة على الفهم القرائي خاصة لدى المتعلمين ذوي القدرة المنخفضة في الفهم القرائي والمبتدئين في تعلم القراءة
- دعم الثقة بالذات والقدرة على التحكم في التعلم وضبط التفكير .

فى حين يؤكد (على الجمل،٢٠٠٥) [٢] إلى أن أهمية إستراتيجية التدريس التبادلى تتمثل فيما يلى:

- تنمية المهارات الذاتية لدى المتعلمين.
- ينمي لدى المتعلمين القدرة على صياغة الأسئلة.
- ينمي لديهم القدرة على التنبؤ بالأحداث والعمل بروح الفريق .
- يضفي المرح على المتعلمين.

---

(1) Gerry. H., " A Student Autonomy in Ready , Reciprocal Teaching ", Forum , Vol.33. No4, October, December,1995, p. 29.

(٢) علي أحمد الجمل ، مرجع سابق ، ص ٣٢٥ .

- تحسين الفهم للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم.
- يمكن استخدامه فى الصفوف ذات الأعداد الكبيرة .

ويؤكد (مجدى إبراهيم ، ٢٠٠٥)[١] إلى أن أهمية إستراتيجية التدريس التبادلى تتلخص فيما يلى:

- تقديم التغذية الراجعة والتشجيع المناسبين.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لممارسة أنشطة الاستقصاء والاستنباط والاكتشاف.
- سهولة تطبيقه في الصفوف الدراسية في معظم المواد.
- توفر بيئة تعليمية ثرية تدعم التفاؤل ولا تعتمد علي طريقة واحدة .
- الاهتمام بشكل حجرة الدراسة وترتيبها بمصادر تعليمية متعددة.

فى حين يتفق كل من (حسن زيتون ، ٢٠٠٣) و(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، ٢٠٠٧)[*] إلى أن أهمية إستراتيجية التدريس التبادلى تتمثل فى الآتي :

- تنمية القدرة على الفهم القرائي خاصة لدى المتعلمين ذوي القدرة المنخفضة في الفهم القرائي والمبتدئين في تعلم القراءة.
- يرفع من التحصيل الدراسي في كافة المواد الدراسية.
- يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم ، وينمي القدرة على الحوار والمناقشة.
- تشجيع مشاركة المتعلمين الخجولين في أنشطة التدريس التبادلي.
- الاهتمام بالتقويم البنائي والمبدئي والختامي.
- تحسين بناء المعنى فى أثناء معالجة النص.
- تنمية بعض المهارات الاجتماعية كاحترام الآخرين.

وقد أشارت العديد من الدراسات على أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي في التدريس.

منها دراسة بوتوملى (Bottomley. D.O, 1993)[٢] التي أكدت على أهمية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي مع تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي عند قراءتهم لكتب الدراسات الاجتماعية والعلوم ، وقد أسفرت النتائج عن أن استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي كان لها أثر دال في تطوير قدرات التلاميذ على فهم المقروء .

---

(١) مجدي عزيز إبراهيم ، مرجع سابق ، ص ١٥٢.

(*) تم الرجوع إلى :

- حسن حسين زيتون ، مرجع سابق ، ص ٢٢٧.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، المديرية العامة للتعليم ، دائرة الإشراف التربوي ، المنتدى التربوي التبادلي ، لجنة المطويات والمنشورات التربوية ، قسم الدراسات الاجتماعية والمهارات الحياتية ، ديسمبر ، ٢٠٠٦، ص ص ٤،٥ . آخر زيارة ٢٠٠٧/٧/١٣ متاح في www.moe.gov.com

(2) Bottomley , D.O Sborn , J, " Implementing Reciprocal teaching with Fourth and Fifth Grade Students in Content Area Reading", Eric , 1993.

obeikandl.com

كما أبرزت دراسة مارشا شابمان (Marcha Chapman,1997)[1] فعالية بناء القصة بإستراتيجية التدريس التبادلي بوصفه وسيلة لتطور طلاب السنة الخامسة في الفهم المتعلق بمعني الكلمة من خلال النص الروائي للقصة والوعي بالمعرفة الخاص بقراءة القصة ، وتوصلت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التي تعتمد على إستراتيجية التدريس التبادلي عن المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية.

و دراسة (صفاء إبراهيم ، ١٩٩٨)[٢] التي هدفت إلى التعرف على أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في استيعابهم للمقروء واتجاهاتهم نحو القراءة حيث استخدمت الدراسة استراتيجيات التلخيص والتساؤل والتوضيح والتنبؤ وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام الاستراتيجيات الأربعة في كل من العمليات الجزئية والتكاملية والتفصيلية المكملة ، وكذلك العمليات الذهنية المصاحبة لفهم المادة القرائية .

و دراسة ستيفن(Stephen. W. D, 1998) [٣] بجامعة جلاسجو التي هدفت إلى التعرف على تطبيق التدريس التبادلي من خلال مشروع مانتشي (Manchi) من خلال تفاعل الحاسوب الإنساني بحيث يعطي التلاميذ التمارين في صفحة على الانترنت ويعطون صفحة أخرى لتسجيل إجابتهم ، وبالطريقة نفسها تعود إليهم تعليقات المعلمين على إجاباتهم معتمدين على طريقة التدريس التبادلي. وقد قرر الطلاب الذين استخدموا التدريس التبادلي على الاستمرار في تطبيقه بعد نهاية المشروع .

ودراسة (Suzanne K. et. al., 1995) [٤] التي هدفت إلى معرفة تنمية قطع الفهم من خلال استخدام استراتيجية التدريس التبادلي ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في زيادة مستوى فهم المتعلمين لقطع الفهم.

كما أجرى(محمد الشعيبي ، ٢٠٠١) [٥] دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التدريس التبادلي باستراتيجياته الخمس (التنبؤ – التساؤل – التوضيح – التصور الذهني – التلخيص) في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بنزوي بسلطنة عمان ، وأثبتت النتائج فعالية التدريس التبادلي باستراتيجياته المختلفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة بالدراسة.

---

(1) Marcha Chapman, " Instructing Narrative text. Using Children's Concept of Story with Reciprocal Teaching Activities to Oster story understanding and metacognition " , EDD, the university Of Michigan , Disabs .int.Vol.58-10, 1997.

(٢) صفاء محمد محمود إبراهيم ،" أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في استيعابهم للمقروء واتجاههم نحو القراءة "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٨.

(3) Stephen. W.D., "Reciprocal Collaborative Teaching" , University of Glasgow, Version of This Paper was Presented at The Alt.c98 Conference ,1998, last visit 15/3/2007 at available: http://www.psy.gla.ac.uk/ steve/ mant/ altj.html.

(4) Suzanne K. et. al, "Improving Reading Comprehension Tthrough The Use of Reciprocal Teaching Saint Xavier University ", Chicago, Illinois , May 1999, Educational Resources Information Centre (Eric). P. 1 : 59 .

(٥) محمد علاء الدين حلمي الشعيبي ، " أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقد لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بنزوي سلطنة عمان " ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد الخامس عشر، ع ١ ، يوليو ٢٠٠١،ص ص ٢٨ : ٦١.

ودراسة ميرل وجريجورى (Merle. B. & Gregory . R, 2001) [1] التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام التدريس التبادلي لتنمية مهارات قراءة قطع الفهم لتلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين في القراءة ، وتوصلت هذه الدراسة إلى فاعلية استخدام التدريس التبادلي لتنمية مهارات قراءة قطع الفهم لتلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين في القراءة.

كما هدفت دراسة جينيفر وهيلينا (Jennifer & Helena, 2003) [2] إلى التعرف على أداء إجراءات التدريس التبادلي من قبل المعلمين وتوصلت الدراسة إلى سوء فهم إجراءات التدريس التبادلي من قبل المعلمين ويستخدمونها بطريقة خاطئة ، ولذلك اقترحت الدراسة أن يقوم مجموعة من الخبراء بتعليم المعلمين كيفية استخدام إجراءات التدريس التبادلي.

كما هدفت دراسة (Irene. y. y. Et.al, 2003) [3] إلى التعرف على فاعلية استخدام التدريس التبادلي لتحسين فهم التلاميذ الذين لديهم صعوبات في قراءة النصوص التفسيرية باللغة الانجليزية ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن إجراءات التدريس التبادلي قد حسنت القدرة على قراءة النصوص التفسيرية باللغة الانجليزية لدى الطلاب الذين شاركوا في الدراسة.

كما هدفت دراسة (رضا الأدغم ، ٢٠٠٤) [4] إلى الكشف عن أثر تدريب طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية على إستراتيجيتين لفهم المقروء (الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي) في اكتسابهم واستخدامهم لهما في تدريس القراءة ، وأثبتت النتائج أن البرنامج المقترح لتدريس الطلاب المعلمين كان له أثر ملموس في تحسن مستوى اكتسابهم واستخدامهم لكل من الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تدريس القراءة .

كما هدفت دراسة هوج وود وآخرون (Hogewood. Et.al, 2004) [5] إلى فحص تأثر التدريس التبادلي كما هو مصمم من قبل باليسار وبراون(Palincsar, Brown) عام ١٩٨٤ على طلاب الفرقة التاسعة ضعفاء القراءة بجامعة ماريلان – كولج – بارك وتوصلت الدراسة إلى أن إجراءات التدريس التبادلي يمكن أن تتكيف لجعل الإجراءات أسهل في التطبيق .

---

(1) Merle.B. & Gregory . R. " The Clever Kid' s Reading Program Meta Cognition and Reciprocal Teaching" , The 12 The European Conference on Reading , Dublin , University , July 1-4 , 2004, p.1:43 .

(2) Jennifer. R., Helena p, Teaching and teacher Education , " Reciprocal Teaching Proceduresan-Madison ", 2003 p. 325- 344.

(3) Irene. y. y. et.al, op.cit .

(٤) رضا أحمد حافظ الأدغم ، دراسة سابقة ، ص ص ١ : ٥٢ .

(5)Hogewood. et.al., Building reading bridge , " The Iimpact of Reciprocal Teaching on Poor Readers in Ninth- Grade Social Studies" , University of Mary Land. College – park , 2004 .

openkanar.com

كما أبرزت دراسة (علي الجمل ، ٢٠٠٥) [١] فعالية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية إستراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وأثبتت النتائج فعالية إستراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص المدرسية ، وان كانت إستراتيجية التدريس التبادلي أكثر ارتباطا بمهارات فهم النصوص التاريخية المدرسية.

كما هدفت دراسة محمد قاسم (Mohammed Kassem , 2005) [٢] إلى بيان أثر استخدام برنامج قائم على التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بين ضعاف القراءة بالفرقة الثانية شعبة اللغة الانجليزية لكلية التربية بالوادي الجديد ، وأثبتت النتائج وجود تحسين واضح في وعي الطلاب باستراتيجيات القراءة نتيجة لتطبيق البرنامج المقترح القائم على التدريس التبادلي.

كما هدفت دراسة (ماجد عيسى ، ٢٠٠٧) [٣] إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي ، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية ولم يظهر من التحسن لدى نظرائهم فى المجموعة الضابطة.

ودراسة (حسن سليم ، ٢٠٠٧) [٤] والتي هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في التخفيف من قلق الكلام لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في التخفيف من قلق الكلام لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية .

---

(١) على أحمد الجمل ، " فعالية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي " ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثالث ، فبراير ٢٠٠٥، ص ص ١٢٥ : ١٦٢

(2)Mohamed K. , " The Effect of Using Reciprocal Teaching – Based Program on Developing the Reading Comprehension Skills Among Poor Readers of Second Year English Majors at the New Valley ", a not published master study, Faculty of Education , New Valley Faculty of Educatuion , Assiut, university, 2005.

(٣) ماجد محمد عثمان عيسى ، " أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء المعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي" ، مجلة كلية التربية ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد الثالث والعشرون ، ع ١ ، يناير ٢٠٠٧ ، ص ص ٣٤٠ : ٣٨٤.

(٤) حسن محمود حسن علي سليم ، "فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في التخفيف من قلق الكلام لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ٢٠٠٧.

ودراسة (حافظ عيسوى ، ٢٠٠٧)[١] والتى توصلت إلى فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية الأداء القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

مما سبق يمكن القول أن التدريس التبادلي يعد أحد الاستراتيجيات الحديثة في تنمية بعض مهارات التفكير لدى المتعلمين ، ويمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجية في مراحل متعددة من التعليم (ابتدائي – إعدادي – ثانوي) ، كما أثبتت الدراسات السابقة وجود إرتباط بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية وفهم النصوص ، كذلك مادة التاريخ قائمة على فهم النصوص التاريخية وبالتالى وجود علاقة ارتباطية وثيقة الصلة بين مادة التاريخ وإستراتيجية التدريس التبادلى ، حيث أن إستراتيجية التدريس التبادلى قائمة على فهم النصوص ، ومادة التاريخ تعتمد أساسا على النصوص التاريخية التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين .

مراحل التدريس التبادلي :

تمر إستراتيجية التدريس التبادلي بعدة مراحل فرعية وهي التلخيص Summarizing وتوليد الأسئلة Question Generation والتوضيح Clarifying والتنبؤPrediction عند استخدامها في التدريس.

أولا : مرحلة التلخيص Summarization :

التلخيص هو مجال كتابي وظيفي يرتبط بالقراءة ارتباطا عضويا سواء في المواد الدراسية المختلفة أو في القراءة الحرة أو في الكتب والمقالات [٢] .

ويُعد التلخيص نوعًا من الفكر المكثف المضغوط يركز فيه على الحقائق المهمة والأفكار الرئيسة بكل موجز مفيد ، ولا يعني تلخيص النص التطابق معه شكلا وإن كان لزاما التطابق معه في المضمون ، وهذا يقتضي أن يحافظ القارئ على جوهره ، وأن يصوغه في لغته الخاصة ، ولهذا فالقارئ الحصيف هو الذي سيتجاوز التفاصيل التي لا يضر إهمالها ولا يفيد ذكرها وعلى هذا الأساس تتعدى مداخل القراء في تلخيص النص ، والمهم أنه إذا تمكن القارئ من بنية النص وأساسياته والنمط التنظيمي الذي يبنى في ضوئه النص ليسهل عليه التلخيص ، وهو يتطلب استرجاع وفهم ما قرئ وتنشيط للمعرفة السابقة لتتكامل مع المعلومات في النص[٣] ، كما أن مرحلة التلخيص تقتضي وبشكل تلقائي وجود عملية التفكير ، فمن غير الممكن أن نلخص شيئا بشكل جيد بدون الأخذ بعين الاعتبار ذلك الشيء كله ، مصنفا عناصره المهمة[٤] .

---

(١) حافظ حفنى شعبان عيسوى ، " فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية الأداء القرائى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية " ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس ، ع ٨ ، أبريل ٢٠٠٧ ، ص ص ٩٨ ، ١٣٢ .

(٢) محمد جهاد جمل وآخرون، التفكير الكلامي (التطور – المجالات – الأنشطة) العين ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٦، ص ٣٧٩.

(٣) جابر عبد الحميد جابر ، إستراتيجية التدريس والتعلم ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩، ص ٣٤١.

(٤) ميريل هارمن ، استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، المملكة العربية السعودية ، الدمام ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠، ص ١٤٢.

ويتطلب التلخيص القيام بعملية فرز للكلمات والأفكار ومحاولة فصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي ، ومعالجة المفاهيم والأفكار المتضمنة بلغة من يقوم بالتلخيص، وانطلاقا من خبرته بالموضوع وفهمه له ، كما يتطلب مهارة في ترتيب الأولويات ، ومن ناحية منهجية فان الملخصات أدوات مهمة لتعليم التفكير الناقد ، لأنها تساعد المتعلم على تثبيت الأفكار في الذهن ، وتوفر تدريبا على تحديد الأفكار والمفاهيم الرئيسة ، كما توفر فرصا لتنظيم المعلومات حسب أولويات معينة [١].

ويطلب في مرحلة التلخيص من المتعلم تلخيص الفقرة التاريخية التي قام بقراءتها في جملة أو أكثر تعبر عن الأفكار المهمة فيها ، وذلك بعد التدريب على عملية التلخيص من قبل المعلم وهي عملية تتطلب تحديد النقاط الرئيسة لما يقرأ وربطها ببعضها البعض لتعطي ملخصا عن الفقرة ، ويجب في هذه الإستراتيجية تدريب المتعلمين على عمل الملخصات قبل استخدام الإستراتيجية [٢].

مما سبق يمكن القول إن مرحلة التلخيص تتطلب التأمل وإمعان النظر في الموضوع ، ومن الممكن أن يتم ذلك بطرق عديدة منها ترتيب الأحداث وفق وقوعها التاريخي ، أو عد الأفكار الرئيسة ثم إعادة بناؤها بصورة موجزة ، وفي حالة النقاش مثلا يمكن تحديد عدد الأشخاص الذين يساندون وجهة نظر ما والأشخاص الذين يعارضونها .

وتفيد إستراتيجية التلخيص فى [٣] :

- تنمية المفردات والحصيلة التاريخية واللغوية لدى التلاميذ .
- اتساع مداركهم وتدريبهم على كيفية التفكير السليم بتسلسل عناصر الموضوعات المراد تلخيصها.
- تعريف التلاميذ بالكتب والدوريات والموضوعات التاريخية التي تمت قراءتها .
- يفيد فى تدريب التلاميذ على مهارة فهم الفقرات التاريخية وتلخيصها ، وكذلك مهارة إعداد بحث تاريخي .

دور المعلم في مرحلة التلخيص [*] :

على المعلم أن يبين لتلاميذه أن التلميذ القارئ يمكنه تلخيص المقروء بشكل جيد من خلال :

---

(١) فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط ١، العين، دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩، ص ٢١٧.

(٢) علي أحمد الجمل ، مرجع سابق ، ص ص ٣٢٦:٣٢٧.

(٣) فهيم مصطفى، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٢، ص ٢١١.

(*) تم الرجوع إلى :

- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، دراسة سابقة، ص٣.
- رضا أحمد حافظ الأدغم ، دراسة سابقة، ص ١٧.
- عطية العمري ، التدريس التبادلي ، مجلة الواحة الثقافية ، ملتقى رابطة الواحة الثقافية ، الدوحة ، ٢٠٠٧ ، آخر زيارة ٢٠٠٨/٢/٢ ، متاح في : www.rabitat.alwaha.net.
- رجاء أحمد عيد ، عاطف محمد سعيد ، " فعالية استراتيجية التدريس من خلال النص على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمقرر الدراسات الاجتماعية " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ١٠٥، سبتمبر ٢٠٠٥، ص ١٤٠.

- التأكيد على استخدام كلمات التلاميذ الخاصة ، وليس الاقتباسات من أجل تعزيز فهم المقروء.
- تحديد الفترة الزمنية للتلخيص ، سواء أكانت كتابية أم شفهية ، للتأكد من أن التلاميذ قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار.
- ترك التلاميذ يُناقشون مُلخصاتهم ، وبخاصة وضع معايير لقبول أو استبعاد المعلومات.
- حذف المعلومات غير الضرورية .
- حذف المعلومات المكررة .
- الاهتمام بأدوات استفهام مثل (من ، ماذا ، متى ، أين ، لماذا ، وكيف)
- التركيز على مصطلحات العناوين أو المصطلحات المهمة أو الأفعال

وعلى المعلم أن يرسم الجدول التالي على السبورة أمام التلاميذ :

ماذا سألخص ؟	بماذا يبدأ ؟	ما المضمون الأساسي ؟	بما ذا ينتهي ؟

ثم يطلب منهم أن يفكروا بصوت مرتفع ، عما ينبغي إتباعه لملء الجدول الموضح .

ثم يكتب جملة التلخيص (عندما ينتهي من ملء الجدول) مستخدما المعلومات الموجودة في كل عمود من الجدول .

ثم يرشدهم لكي يسألوا أنفسهم الأسئلة التالية – بصوت مرتفع – بعد كتابة الملخص:

- هل هناك معلومة مهمة غير متضمنة بالملخص ؟
- ما الخطوات التي اتبعت ؟ وما الطرق الصعبة التي توصلوا إليها ؟ وما المشاكل التي طرأت عليهم ؟ وما النتيجة النهائية ؟
- هل المعلومات في ترتيبها الصحيح كما عبر عنها الكاتب ؟
- هل سُجلت المعلومات التي اعتقد الكاتب أنها أكثر أهمية من غيرها ؟

وعلى المعلم أن يكون على وعي تام بأن مهارة التلخيص ليست بالعمل السهل ، بل هي إستراتيجية تحتاج تدريب وجهد من ناحية للتلاميذ ، وعليه إعادة النمذجة مرة تلو الأخرى ، للتأكد من تمكن التلاميذ منها .

دور التلاميذ في مرحلة التلخيص :

يبدأ التلاميذ في إجراءات التدريس التبادلي بتركيز جهودهم على مستوى الجملة أو القطعة التاريخية ، وعندما يصبحون أكثر تقدما ، فإنهم يكونون قادرين على أحداث التكامل والترابط بين أجزاء الموضوع الدراسي [1] .

فالتلميذ الذي يستطيع التلخيص يكون لديه خلفية معرفية وخبرات سابقة لكي يدمج المعلومات المتضمنة في النص ، ويكون لديه القدرة على توزيع الانتباه إلى النقاط الرئيسة ويقيم الجوهر بدقة [2] .

---

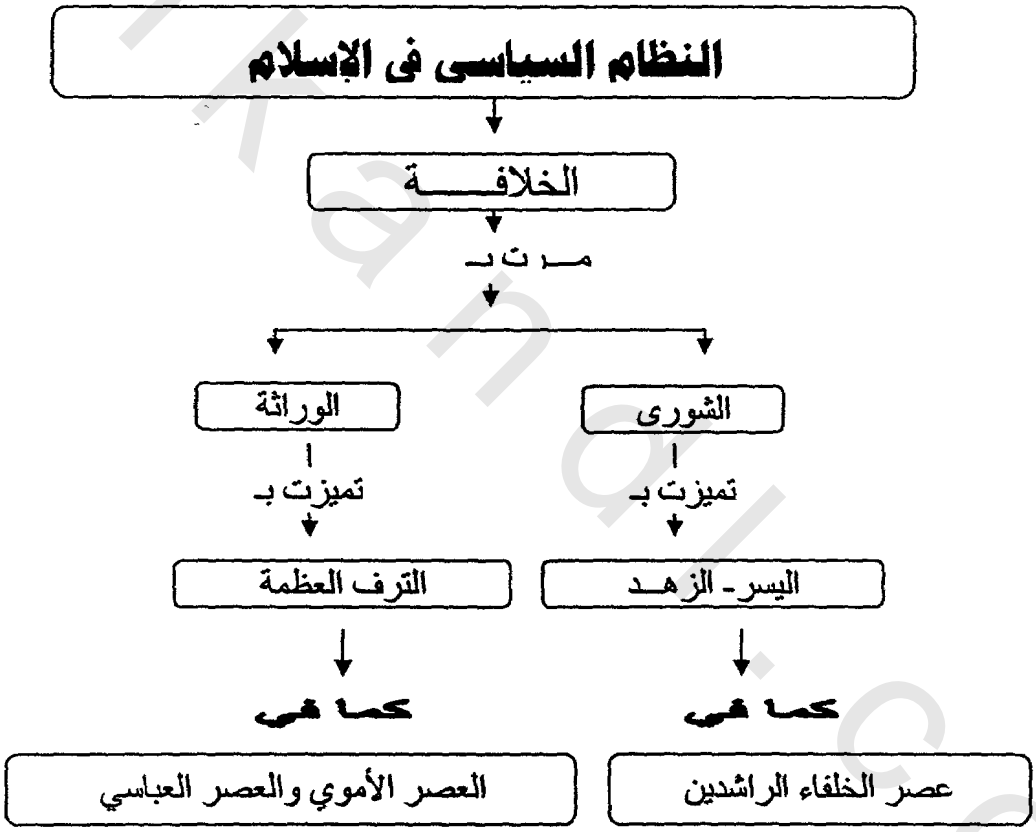
(١) مجدي عزيز إبراهيم ، مرجع سابق، ١٥٠.

(2) Carolyn J., op.cit, p. 23

وعندما يقوم التلاميذ بعملية التلخيص فإنهم يختارون الفكرة الأساسية من الفقرة التاريخية وهذه الإستراتيجية تساعد التلاميذ على إدراك مدي أهمية الأفكار وتصنيفها حسب الأهمية، ويقوم التلاميذ بهذا إذا لم يستطيعوا تكوين ملخص جيد، وفي حالة عدم فهمهم للفقرة فهم سيضطرون إلى إعادة القراءة أو محاولة استيضاح الصعوبات قبل انتقالهم إلى الأجزاء التالية في الفقرة التالية .

وبعد أن يقرأ التلاميذ قراءة صامته أو جهرية جزءا صغيرا من الفقرة التاريخية ، يقوم تلميذ بدور المدرس وهو تلميذ قائد ، ويلخص ما تم قراءته ويستطيع التلاميذ الآخرون بتوجيه من المدرس أن يضيفوا إلى الملخص ، وإذا وجد التلاميذ صعوبة في التلخيص قد يشير المدرس إلى توضيحات (مثال ، قائمة بالعناصر المهمة لأسباب ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م – جمل تمثل نقاط ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م الواضحة) تساعد في بناء وعمل ملخصات جيدة [١] .

ثم يقوم التلاميذ بتلخيص فقرة تاريخية على هيئة خريطة مفاهيم أو على هيئة تمثيل شبكي أو على هيئة خريطة خطية أو تتابعية كما يلي :



شكل (١) مثال لملخص فقرة تاريخية على هيئة خريطة مفاهيم

في التاريخ للصف الثاني الإعدادي [٢].

من الشكل السابق يتضح أن إستراتيجية التلخيص قائمة على تلخيص فقرة تاريخية لفهم ما بها من أحداث تاريخية والتوصل إلى الأفكار المهمة الموجودة بالفقرة التاريخية ، وهي مرحلة تتطلب معرفة

---

(١) روبرت مارازانو وآخرون ، أبعاد التعلم دليل المعلم ، ت : جابر عبد الحميد جابر وآخرون ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٨ ، ص ٤٥.

(٢) علي أحمد الجمل، مرجع سابق، ص ٤١٢.

التلميذ للنقاط الرئيسة في الفقرة التي يقرأها ليربط النقاط بعضها البعض لتعطيه ملخصا للفقرة ، ويجب على المعلم أن يدرب التلاميذ على عمل الملخصات قبل تطبيق واستخدام الإستراتيجية في التدريس.

ثانيا: مرحلة توليد الأسئلة Question Generation :

ويعد استخدام مرحلة توليد الأسئلة فى تدريس التاريخ أحد المداخل الحديثة التي تنمي التفكير الناقد في تدريس التاريخ الذي يلقى الاهتمام في الوقت الحالي ، ففي أثناء دروس التاريخ يتم إلقاء أسئلة عن الماضي والحاضر والمستقبل والمشكلات المتعلقة بالأحداث التاريخية المختلفة ، حيث إنها تسمح للتلاميذ بإلقاء الأسئلة وإثارة المشكلات حول المواضيع التي يدرسونها ، وأن ينظموا المعلومات المختلفة التي تناسب سؤال أو مشكلة ما ، وهذا هو المحور الأساسي لمرحلة توليد الأسئلة في تدريس التاريخ وهذا ما أكدت عليه دراسة (على عبد الوهاب ، ٢٠٠٥) [١] .

ويعزز توليد الأسئلة مرحلة التلخيص، وهو ينقل المتعلم إلى مرحلة أعلى في فهم النشاط ، لكي يضع التلاميذ أسئلة فهم يحددون أولا المعلومات التي لها مغزى كاف لتقديم مادة السؤال ، ثم يضعون هذه المعلومات في صيغة سؤال ويختبرون أنفسهم للتأكد من القدرة على إجابة هذه الأسئلة [٢].

ويتم من خلال توليد الأسئلة توجيه التلاميذ إلى طرح أسئلة على ذواتهم بما يقرؤونه في القطعة التاريخية يختبرون من خلالها قدرتهم على فهم القطع التاريخية ، فكلما مرت عليهم فكرة أو أفكار في النص التاريخي يسألون أنفسهم سؤالا حولها ويحاولون الإجابة عنه [٣].

ويعد تعلم التلاميذ كيفية صياغة أسئلة جيدة حول الفقرة التاريخية المراد دراستها من الأشياء المهمة للأسباب الآتية [٤] :

١- تعمل على إثارة قدرة التلاميذ على التساؤل وتنمية اتجاهاتهم نحو التاريخ ومصادره المختلفة ، ومن خلالها يمكن تزويد التلاميذ بأساس وقاعدة تساعدهم على مواجهة تحديات المستقبل وتنمية مهاراتهم الشخصية .

٢- تعد وسيلة لقياس أنفسهم والتأكد لفهمهم ما قرءوه.

٣- تعد طريقة جيدة للتركيز على المعلومات المهمة في القطعة.

٤- تسهم في أن يصبح التلاميذ ماهرين في صياغة الأسئلة، وبالتالي يمكن التوقع بأسئلة تكون موضع الامتحان.

---

(١) علي جودة محمد عبد الوهاب ،" فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية" ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٥ ، أغسطس ، ٢٠٠٥ ، ص ص ١٢٢ : ١٥١.

(٢) مجدي عزيز ابراهيم ، مرجع سابق ، ص ١٥٠.

(٣) حسن حسين زيتون ، مرجع سابق، ص ٢٢٤.

(٤) علي أحمد الجمل ، مرجع سابق، ص ص ٣٢٧، ٣٢٨.

دور المعلم في مرحلة توليد الأسئلة:

يساعد المعلم تلاميذه على توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة حول أهم الأفكار الواردة في الفقرة التاريخية، ثم محاولة الإجابة عنها ، مما يساعد القارئ على تحليل المادة المقروءة ، وتنمية مهارته الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة ، كما يوجه المعلم للتلاميذ الأسئلة ويترك كل تلميذ يجيب حسب الهدف الذى يسعى على تحقيقه .

وعليه كذلك أن يوضح لتلاميذه أن هناك مجموعة من أدوات الاستفهام تستخدم في صوغ أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص ، ومنها (من ؟ / ماذا ؟ / أين ؟ / متى ؟) وأن هناك أدوات أخرى لصوغ أسئلة حول العلاقات بين المعلومات أو المعاني الكامنة ، ومنها (لماذا ؟ / كيف ؟ / هل يجب ؟ / هل سوف؟ / هل كان ؟ / فيم يتشابه أو يختلف ؟) .

ثم بعد ذلك يصوغ المعلم بعضا من الأسئلة حول الفقرة المعروضة ، ثم يلفت نظر تلاميذه للتفكير بصوت مرتفع وتوضيح كيفية انتقاء المعلومات (متون الأسئلة) وكيفية صياغتها بشكل جيد ، وكذا ما يتبع للإجابة عنها (*).

مثال : – ما النتائج التى ترتبت على حرب ٦ أكتوبر سنة ١٩٧٣ م ؟

– برهن على صحة العبارة الآتية : " الرئيس الراحل محمد أنور السادات بطل الحرب والسلام "

دور التلميذ في مرحلة توليد الأسئلة :

وبالنسبة لدور التلميذ الذي يقوم بتوليد الأسئلة فعليه أن يطرح بعض الأسئلة التي يستجيب لها الفصل ، ويصمم الأسئلة لتساعد زملاءه التلاميذ على تحديد وتمييز المعلومات الهامة في القطعة ، فمن الممكن أن يعيد التلميذ النظر في الفقرة ويطرح أسئلة عن معلومات نوعية معينة ، ويحاول التلاميذ الآخرون أن يجيبوا عن هذه الأسئلة التي تساعد على تذكرهم للمعلومات(١).

وفيها يستكشف التلاميذ معنى النص بتعمق وتعطى لهم فرصة لتوجيه الأسئلة وتزويد الحلول المحتملة لإيجاد معلومات ذات علاقة للإجابة عن السؤال (٢).

وعندما يضع التلميذ السؤال على الفقرة التي قرأها لابد أن يتجنب الغموض في السؤال، وأن يشمل السؤال فكرة واحدة، وألا يوحي شكل السؤال بالإجابة (٣).

(*) تم الرجوع إلى :

- رضا أحمد حافظ الأدغم ، دراسة سابقة ، ص ١٧.
- عطية العمري، دراسة سابقة ، ص ٣.
- إمام محمد على البرعي ، مرجع سابق ، ص ٣٩٧ ، ٣٩٨ .

(١) روبرت مارزانو ، مرجع سابق ، ص ٤٥

(2) Reciprocal Teaching, last visit 15/1/2008 at available: http:// www.2.ic.edu./jtstreib/crithink.htm, 2007.

(٣) كمال عبد الحميد زيتون ، ٢٠٠٥ ، مرجع سابق ، ص٤٥.

أى أن مرحلة توليد الأسئلة تقوم على صياغة التلاميذ للأسئلة والفقرة التاريخية التي لخصوها مسبقا في مرحلة التلخيص ، ثم طرح بعد ذلك أسئلة على أنفسهم وزملائهم داخل المجموعة ، ثم يجيبون عن هذه الأسئلة ، ولكن يجب على المعلم أن يدرب التلاميذ على كيفية صياغة الأسئلة فمثلا يعطيهم أدوات الاستفهام للاستفسار عن بعض الأشياء (مثال : ما أوجه الشبه والاختلاف بين عصر محمد على والخديوي إسماعيل في التعليم) ثم يعطيهم المعلم بعد ذلك فقرات يضعوا عليها الأسئلة من خلال أدوات الاستفهام وأن يتدرب التلاميذ على صياغة الأسئلة حتى يتمكنوا من إتقانها قبل استخدام الإستراتيجية.

ثالثا: مرحلة التوضيح Clarifying Strategy :

وفيها يقوم التلاميذ بالاستفسار عن الأشياء الغير مفهومة في القطعة أو الفقرة التاريخية سواء كانت هذه الأشياء مفردات جديدة غير واضحة أو مفاهيم مألوفة أو صعبة [١].

وفيها يستفسر من المتعلمين عن بيان ما قد يواجهوه من صعوبة في فهم الفقرة التاريخية ، فيطرح عليهم أسئلة مثل ما الكلمات صعبة الفهم عليكم ؟ وما المفاهيم الجديدة / غير المألوفة التي مرت عليكم في الفقرة ؟ كما يسمح في هذه الإستراتيجية أن يناقش المتعلمين حول أخطائهم في فهم الفقرة [٢].

وهذا الإجراء يوجه إلى استخدام المرحلة البديلة للتغلب على هذه الصعوبات إما بإعادة القراءة أو الاستمرار في طلب المساعدة [٣].

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال حث التلميذ على [٤] :

- التوقف والتفكير بشأن ما قام بقراءته.
- إعادة القراءة.
- تعديل مستوى سرعة القراءة.: يتبطأ – يسرع.
- محاولة ربط الفقرة مع شيء تم قراءته في كتاب آخر .
- التصور العقلي لأحداث الفقرة.
- التفكير مليا فيما يقرأ.
- ملاحظة علامات في تركيب الفقرة تشير إلى معنى الكلمة أسفل الصفحة.

---

(١) علي أحمد الجمل، مرجع سابق، ص ٣٢٩.

(٢) حسن حسين زيتون ، مرجع سابق ، ص ٢٢٤ .

(٣) محمد علاء الدين حلمي الشعيبي ، دراسة سابقة ، ص ٤٠.

(٤) ماجد محمد عثمان عيسى ، دراسة سابقة ، ص ٣٤٧.

أهمية مرحلة التوضيح :

يُعد التوضيح مرحلة مهمة ، وبخاصة عند العمل مع التلاميذ ذوي صعوبات الفهم ، فمن يحسبون أن الهدف من موضوع الدراسة هو فهم جميع دقائقه بصورة صحيحة ، فيشعرون بعدم الراحة ، وبخاصة إذا كان ذلك لموضوع صعبا وغير واضح أو غير مفهوم [١].

دور المعلم في مرحلة التوضيح [٢] :

١- توجيه التلاميذ إلى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في الفهم .

٢- مطالبة التلاميذ بتطبيق الإجراءات أو بعضا منها بغرض التوضيح والتفكير بصوت مرتفع حول كيفية تحديد عوائق الفهم ، وكيفية استخدام إجراءات التوضيح.

مثال : هذه بعض الكلمات والمفاهيم والمصطلحات الصعبة وغير المألوفة لدى التلاميذ وتحتاج إلى توضيح (ديمقراطية – ملكية – الكنيست الإسرائيلى – تطبيع العلاقات – الحكم الذاتى – الشرق الأوسط).

دور التلاميذ في مرحلة التوضيح :

- توضيح الكلمات أو المفاهيم الغامضة في الفقرة التاريخية.
- صياغة التلاميذ لأسئلة حول الكلمات والمفاهيم غير الواضحة في الفقرة التاريخية.
- يوضح التلميذ الذي يقوم بدور القائد في مرحلة التوضيح النقاط المركبة في القطعة وقد يبرز هذه النقاط أو يطلب من التلاميذ الآخرين إبرازها.

مثال على ذلك : أن التلميذ القائد قد يقول (إن الجزء الخاص بالسبب الذي جعل الخوارج يثورون على علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – أحدث خطأ عندي) هل يستطيع أي منكم شرحه؟ أو قد يسأل التلميذ القائد التلاميذ الآخرين ويطلب منهم طرح أسئلة توضيحية واستيضاحية ثم تحاول المجموعة عندئذ أن توضح الأجزاء الغامضة أو التي تؤدي إلى الخلط . وقد يتطلب هذا إعادة أجزاء الفقرة [٣].

وبالتالي يكون التلاميذ قد عرفوا كل كلمة داخل الفقرة وهذا من شأنه يساعدهم على فهم الفقرة فهما جيدا ويقتضي التوضيح تقويما ناقدا للمحتوى [٤].

---

(1) Palincsar, " Reciprocal Teaching ", A trik 38.htm.1986, p.1, last visit 15/1/2008 at available: www. Ncrel.org/ sdrs / areas/ students / atrisk /.

(٢) رضا أحمد حافظ الأدغم ، دراسة سابقة ، ص ٢٥.

(٣) روبرت مارزانو ، مرجع سابق ، ص ص ٤٥،٤٦.

(٤) علي راشد، إثراء بيئة التعلم ، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية ، الكتاب الخامس ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٦، ص ٧٤ .

openkanal.com

أي أن مرحلة التوضيح قائمة على معرفة المفاهيم والكلمات غير الواضحة في الفقرة التاريخية التي لخصها التلاميذ ، وقاموا بوضع أسئلة عليها من خلال قيام الطلاب بالسؤال عن الكلمات غير الواضح صياغتها على هيئة أسئلة يطرحونها بعد ذلك على المعلم كي يوضحها لهم.

رابعا : مرحلة التوقع (التنبؤ Predicting) :

ويعرف التوقع بأنه المهارة التي يستخدمها التلاميذ للتفكير فيما سيجري في المستقبل ويسميه البعض بالحدث – التنبؤ – التكهن [١].

و تتطلب هذه المرحلة من التلاميذ أن يضعوا فروضا أو يصغوا توقعات عما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص الأمر الذي يوفر أهدافا أمام التلاميذ ويضمن التركيز في أثناء القراءة لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات كما أنه يتيح فرصا من النص مع تلك التي يمتلكها فعلا.

والتوقع يمكن القارئ من عملية استخدام تنظيم النص عندما يتعلم ويدرك أن العناوين الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المقروء[٢].

وتمثل مرحلة التوقع عنصرا مهما من عناصر عملية طرح الفرضيات أو الحلول التجريبية لمشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا المطروحة للنقاش ، والبحث عن الحل أو الحلول المناسبة ، أنها تستخدم التفكير في طرح المزيد من هذه الحلول كما أن التوقع يمثل عنصرا مهما من عناصر مهارة تحديد العلاقات السببية للظواهر الطبيعية والبشرية المختلفة [٣].

وتتضمن مرحلة التوقع ثلاث خطوات هي تحديد المطلوب التوقع به . (صفات الشخصيات أو دوافعهم أو الأحداث أو الحوار أو الموضوع من العنوان أو الفقرة التالية أو تنظيم النص المقروء... الخ .) ثم فرض الفروض لما سيحدث فيما طلب التوقع به ، والبحث في أجزاء النص المقروء لاستخراج ما يدعم تلك الفروض أو يدحضها [٤].

وتهدف الأسئلة التي تقيس مرحلة التوقع من واقع الأدلة أو المعلومات المتوفرة إلى التعرف على قدرة التلاميذ على تجاوز حدود ما هو معلوم والذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك بصورة أو بأخرى.

وقد أورد (فتحي جروان ، ١٩٩٩) [٥] عددا من الأهداف التربوية التي تنطوي في إطار مهارة التوقع في ضوء المعطيات ومن بينها :

---

(١) جاكن كرين ، المرجع في تدريس مهارات التفكير (دليل المعلم) ت : مؤيد حسن فوزي ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٥٠ .

(2) Palincsar, A. Brown, A: " Reciprocal teaching: Activities to Promote Reading With your Mind. In Hartis " , Eds. Reading thinking a Concept Development, Strategies for Classroom. New york: The College Board . 1985.

(٣) جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، ط١ ، عمان، دار الشروق، ، ٢٠٠٣، ٣٦٥.

(٤) صفاء محمد محمود إبراهيم، دراسة سابقة، ص ٣٨.

(٥) فتحي عبد الرحمن جروان ، مرجع سابق ، ص ٣٠٨.

- المهارة في التوقع باستمرارية الاتجاهات أو النزعات التي تتصف بها البيانات المتوفرة .
- المهارة في تعبئة الثغرات القائمة في البيانات المتوافرة .
- المهارة في تمييز المترتبات المحتملة نسبيا عن تلك المترتبات التي تبدو محتملة بدرجة قوية .
- المهارة في التوقع بمترتبات مباشرة فعل أو اتخاذ قرار في موقف ما .
- المهارة في تلمس العوامل التي يمكن أن تؤثر في دقة التوقعات .
- المهارة في استخلاص الاستنتاجات أو وضع الفرضيات التي يمكن الدفاع عنها أو تبريرها .

دور المعلم في مرحلة التوقع:

يمكن للمعلم أن يساعد تلاميذه على أن يتوقعوا ما ستتناوله فقرة تاريخية ما من خلال المساعدات التالية : (*)

- قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية .
- الاستعانة بالصور (إن وجدت) .
- الاستعانة بالأسئلة التي يضمنها الكاتب في النص
- قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى .
- قراءة السطر الأول من كل فقرة في النص .
- قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة .
- ملاحظة الأسماء ، والجداول ، والتواريخ ، والأعداد .

ويجب على المعلم أن يوضح للتلاميذ أنه يمكنه الاكتفاء بواحدة فقط من هذه المساعدات وفق مستواهم القرائي ، ولمساعدة التلاميذ على تطبيق هذه المرحلة يقوم المعلم بما يلي (١) :

- يستخدم المعلم الخرائط والصور والرسوم أو القراءات الخارجية لمساعدة التلاميذ على التوصل إلى توقع ما يعتقدون أنهم سيتعلمونه من قراءاتهم .
- تزويد التلاميذ ببعض الكلمات تساعدهم فى التوصل إلى توقع مثل : أعتقد ، أتخيل ، أفترض ، أتوقع ..... لأن .....
- يستدعى خبرات التلاميذ وتجاربهم السابقة لكى يطرحوا توقعات منطقية .
- توجيه انتباه التلاميذ إلى استخدام العناوين الرئيسة فى الفقرة والأسئلة التى صاغوها أو قاموا بتوليدها كأساليب مفيدة فى التوقع مما يساعدهم على اكتشاف التنافر والتناقض فى الفقرة .
- مناقشة التلاميذ فيما يطرحونه من توقعات وربطها بخبراتهم السابقة .

(*)تم الرجوع إلى :

- رضا أحمد حافظ الأدغم ، دراسة سابقة، ص ١٦٠.
- وزراة التربية والتعليم سلطنة عمان، دراسة سابقة، ص ٣.

(١) إمام محمد على البرعى ، مرجع سابق ، ص ٤٠٠ .

obeikandl.com

- يقدم المعلم الإيضاحات والتفسيرات من الفقرة مما يساعد التلاميذ على تشكيل التوقعات الأكثر منطقية .
- تزويد التلاميذ بمقدمات أو شواهد أو بمعلومات إضافية مسبقة عن موضوع الفقرة تساعدهم على جعل توقعاتهم منطقية : أتوقع ..... لأن .....
- عدم تقديم معلومات مسبقة حول الفقرة للمساعدة على جعل التوقعات منطقية : أتوقع ..... لأن .....

مثال : يطرح المعلم على التلاميذ الأسئلة التالية :

- ما الأفكار التى سيتحدث عنها المؤلف فى الفقرة القادمة ؟
- ما الأحداث التى تتوقعون حدوثها وسوف يتناولها المؤلف فى الفقرة القادمة ؟
- ما رد فعل الشخص أو الأشخاص حيال هذا الحدث ؟
- ما النتائج التى ستترتب على هذا الحدث وسوف يتناولها المؤلف فى الفقرة القادمة ؟

مثال : يمكن أن يتوقع التلاميذ أن الفقرة القادمة ستدور حول حرب السادس من أكتوبر ١٩٧٣م ، وأهم الإجراءات التى اتخذتها مصر فى هذه الحرب وأهم نتائجها .

دور التلاميذ في مرحلة التوقع:

يحدث التوقع حينما يضع التلاميذ فروضا عما يتضمنه أو يتناوله موضوع الدراسة ، ولكي يتم ذلك بنجاح ، يجب أن يسترجع التلاميذ معرفته السابقة المتعلقة بذلك الموضوع ، وبالتالي يمكن التلاميذ من تأكيد أو رفض تلك الفروض ، بالإضافة إلى ذلك يتم إعطاء التلاميذ الفرصة لربط المعرفة الجديدة التي يواجهونها في موضوع الدراسة بالمعرفة السابقة لديهم (Activating Prior Knowledge). ويسهل التوقع استخدام تركيب النص حينما يدرك التلاميذ أن العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية والأسئلة الموجهة في موضوع الدراسة هي أساليب مفيدة لاستنباط ما قد يحدث في ذلك الموضوع [1].

ويطلب من التلميذ الذي يقوم بدور القائد المتوقع أن يسأل زملاءه عن التوقعات وما سوف يحدث في الجزء التالي أو الفقرة التالية من الدرس ، ويستطيع القائد أن يكتب هذه التوقعات على السبورة أو على جهاز العرض فوق الرأس، أو يكتب جميع التلاميذ هذه التوقعات في أوراق العمل[2].

أى أن مرحلة التوقع تقوم على فهم التلاميذ للأحداث التاريخية التي قرؤوها ثم يتوقعون بالأحداث التي تقع لاحقا من خلال طرح أسئلة على التلاميذ.

مثال : بعد هزيمة العرب في حرب فلسطين ١٩٤٨ ماذا تتوقع أن يحدث وما الأفكار التي سيتحدث عنها المؤلف بعد ذلك؟

---

(١) مجدي عزيز إبراهيم ، مرجع سابق، ص ١٥١.

(٢) روبرت مارزانو وآخرون، مرجع سابق، ص ٤٦.

شروط يجب مراعاتها عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي :

هناك عدة شروط يجب اتباعها لإنجاح تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي في الصفوف الدراسية ومن أهمها(*):

١- ضرورة تدريب التلاميذ من قبل المعلم على ممارسة المراحل الأربعة لمدة أربعة أيام متعاقبة وفي كل يوم يتم تعريف التلاميذ بواحدة من هذه المراحل وكيفية تنفيذها (من خلال بيان عملي Demonstration) يقوم به المعلم ثم التدريب المكثف على ممارسته من قبل التلاميذ ومن ثم التأكد من نجاحه في أداءه بشكل فعال وحينئذ يبدأ باستخدام التدريس التبادلي في الفصل .

٢- أن يكون النص التاريخي المستخدم في التدريس في كل مرة في حدود مائة كلمة خاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية .

٣- أن يطبق التدريس التبادلي من خلال مجموعات التعلم التعاوني.

٤- أن يطبق هذا التدريس لفترة طويلة من الوقت نحو ٢٠ حصة حتى يحقق فاعليته المرجوة .

٥- أن يتلقى التلاميذ من المعلم أو من زملائهم الدعم والإرشاد والتوجيه والتغذية الراجعة اللازمين لإنجاح التعلم من خلال هذا النوع من التدريس .

خطوات تنفيذ إستراتيجية التدريس التبادلي:

يمكن تنفيذ التدريس التبادلي في الفصل من خلال إستراتيجية تعتمد على المجموعات التعاونية وهذه الخطوات هي : (**)

(*) تم الرجوع إلى :

- حسن حسين زيتون ، مرجع سابق، ص ص ٢٢٥، ٢٢٦.
- علي أحمد الجمل ، مرجع سابق، ص ٣٣٢.
- إمام محمد على البرعي ، مرجع سابق ، ص ٤٠٢ ، ٤٠٣.

(**) تم الرجوع إلى:

- حسن حسين زيتون، مرجع سابق، ص ٢٢٦.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، دراسة سابقة، ص ٣.
- إمام محمد على البرعي ، مرجع سابق ، ص ٤٠٣ ، ٤٠٤.

- Carolyn. J, Op. Cit., p. 25
- Suzannekahre.et.al, Op. Cit , p. 45.
- Lori. D., "Reciprocal Teaching Strategies at Work for Improving reading Comprehension" , International Reading Association, 2006, p. 1:28.
- Reciprocal Teaching, Reading Strategies Scaffolding Student's Interactions With Texts, 2007, last visit 30/6/2007 at available: http://www.greece.k 12 NY. Us / instruction / ela / 6-12 / Reading / reading 20% strategies / reciprocal 20% teaching .htm. 2007.p.2.
- A Felipe vela izquido , , op.cit, p. 1
- Reciprocal Teaching, Model Lesson Plan, Last visit 15/9/2007 at available: http://www.pers.dade.schools.net.prodev/modellesson.htm,

openkanal.com

١- تدريب التلاميذ من قبل المعلم على ممارسة المراحل الفرعية الأربعة السابقة لمدة أربع أيام متعاقبة، وفي كل يوم يتم تعريف التلاميذ بواحدة من هذه المراحل وكيفية تنفيذها من خلال بيان عملي يقوم به المعلم ثم التدريب على ممارسته من قبل التلاميذ .

٢- يقود المعلم الحوار مطبقا المراحل الفرعية على فقرة من قطعة تاريخية ما، ولكن تدريجيا يبدأ دور المعلم في الاختفاء ويترك التلاميذ لتولي القيادة.

ويجب على المعلم أن يتيح المشاركة الفعالة النشطة للتلاميذ لأن دوره هنا عبارة عن مسهل ومراقب ويتم تشجيع التلاميذ للأداء بشكل نشط مع المعلم أو فيما بينهم ، ويعطي التلاميذ الفرصة لتحسين قدراتهم التواصلية.

٣- يقسم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية كل مجموعة (٤ – ٦) متعلمين.

٤- توزيع الأدوار التالية مابين تلاميذ كل مجموعة بحيث يكون لكل تلميذ دور واحد منها (الملخص- المتسائل-الموضح – المتنبئ)

٥- تعيين قائد لكل مجموعة يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من تلاميذ المجموعة .

٦- بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد المعلم الحوار ، ويقوم كل تلميذ داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي تلاميذ المجموعة ، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به .

٧- إعطاء الفرصة لكل تلميذ في المجموعة لقراءة الفقرات التاريخية قراءة صامته ووضع ما يشاء من خطوط أسفل الأفكار الرئيسة أو يكتب في ورقة مستقلة بعض الأفكار التي سيطرحها على زملائه في المجموعة فيما بعد.

٨- يعقب ذلك قيام الملخص بدوره ثم المتسائل ثم الموضح ثم المتوقع ، ويتخلل ذلك مناقشة بين تلاميذ المجموعة الواحدة في حين يتابع المعلم ما يجري في كل مجموعة ويستمع لما يجري من حوارات ويقدم العون والدعم المناسبين متى كان ذلك ضروريا.

٩- يجيب تلاميذ كل مجموعة على اختبار قصير يقيس فهمهم لقطعة القراءة ثم يعقب ذلك مناقشة صفية لإجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار.

هذا بالإضافة يمكن أن يحتاج بعض التلاميذ لوقت طويل نسبيا للتدريب على المراحل الفرعية (التلخيص – توليد الأسئلة – التوضيح – التوقع) المصاحبة للتدريس التبادلي ، ووقت طويل قرابة ٢٠ حصة حتى يؤتي بالنتائج المرجوة منه ، كما أنه يمكن أن يحدث ضعف فى مشاركة التلاميذ الخجولين في مراحل التدريس التبادلي الأربعة . (١)

كذلك ينبغى على المعلمين أن تكون لديهم نماذج مزودة بمنظمات تخطيطية يتم ملؤها بنتائج تطبيق مراحل التلخيص والتساؤل والتوضيح والتوقع ، بالإضافة إلى بعض التفكير حول الدرس لرصد

---

(١) حسن حسين زيتون، مرجع سابق، ص ٢٢٦ .

الأهداف التعليمية خلال مرحلة التعلم ، كما يضع المعلم فى الحسبان عند اختيار الفقرات القرائية التاريخية مستوى قدرات التلاميذ[1].

كما يقوم المعلم بأدوار أخرى لتحقيق الفاعلية من تلك الاستراتيجية [*] :

يستمع للتلاميذ في أثناء الحوار حيث تظهر إشارات ذات قيمة تعكس ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا المراحل الأربع ، وفي كل الأحوال فإنه يجب على التلاميذ أن يكتبوا الأسئلة ، ومحاولات التلخيص مما يتيح للمعلم أو التلاميذ الآخرين أن يراجعوها ، ويجيب أفراد كل مجموعة على اختبار قصير يقيس فهمهم لقطعة القراءة ثم يعقب ذلك مناقشة صفيه لإجابات التلاميذ عن أسئلة الاختبار.

وبعد كل ذلك يلاحظ أنه إذا ما تم الاهتمام بكل خطوات ومبادئ التدريس التبادلي يمكن أن تنمى العديد من المهارات والعمليات العقلية لدى المتعلمين مثل التلخيص و توليد (طرح) الأسئلة و التوضيح و التوقع والتفكير ما وراء المعرفة.

وفي ضوء المراحل السابقة يمكن وضع تصور للإجراءات التي تمر بها عملية التدريس في المراحل الأربعة وهذه الإجراءات هي [٢] :

جدول(١)

يوضح الإجراءات التي تمر بها مراحل عملية التدريس وفقا لإستراتيجية التدريس التبادلي

مراحل الإستراتيجية	إجراءات التنفيذ
مرحلة التلخيص Summarization	• تقسيم الموضوع إلى فقرات . • قراءة الفقرة الأولى قراءة جيدة . • استخلاص الأفكار الأساسية فيها في جمل صغيرة. • ربط الأفكار بعضها البعض وكتابتها على شكل فقرة ملخصة تمثل ٥٠ % أو أكثر من الفقرة الأساسية حسب الأفكار الواردة فيها.
مرحلة توليد الأسئلة Question Generation	• قراءة ملخص الفقرة السابقة ووضع أسئلة عليها (ما – ماذا – أين – كيف – بم تفسر – ما النتائج). • إجابة الأسئلة التي قاموا بوضعها للتأكد من فهمهم للفقرة وذلك من خلال طرحها على أنفسهم أو أقرانهم.

(1)Language Arts cadre 95, op.cit, p.3

(*) تم الرجوع إلى:

- حسن حسين زيتون، مرجع سابق، ص ٢٢٦.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، دراسة سابقة، ص ٥.

(٢) علي أحمد الجمل ، مرجع سابق ، ص ص ٣٣١،٣٣٢.

obeikandl.com

مرحلة التوضيح Clarifying	• قراءة الفقرة السابقة نفسها . • تحديد الكلمات أو العبارات الغير واضحة فيها (مفاهيم – مفردات – حقائق) • صياغة تلك الكلمات أو العبارات في أسئلة. • طرح هذه الأسئلة على المعلم لتوضيحها.
مرحلة التنبؤ Prediction	• طرح سؤال على التلاميذ ما الأفكار التي سيتحدث عنها المؤلف في الفقرة التالية لهذه الفقرة . • مقارنة الأفكار التي يصل إليها التلاميذ مع الأفكار الموجودة بالفعل في الفقرة التالية.

ثانيا : التفكير الناقد ومهاراته

حيث تنمية مهارات التفكير وتوجيها من أهداف التربية الحديثة،بل في صدارة الأهداف التربوية لأي مادة دراسية، فهي وثيقة الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرق تدريس وأنشطة ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية ، وأن وضع التفكير ضمن قوائم الأهداف التربوية أساسى علمي في التعلم ، فإن موقف المعلم يكون إيجابيًا يتسم بالجدية ، الأمر الذي ينعكس على ممارساته في المواقف التعليمية التي تأخذ غالبا شكلا يباعد بينه وبين التفكير(١) .

والتفكير هو العامل المهم الذي يميز الإنسان عن الحيوان، فيدخل الإنسان المعلومات في معالجة معقدة من خلالها يتم عمليات التحليل والتصنيف والتركيب بشكل ينتج عنه ثروة هائلة من المعلومات المنظمة التي يتم الاحتفاظ بها والاستفادة منها (٢) .

ولأهمية التفكير نجد أن الكثير من الآيات القرآنية دعت على ضرورة إعمال العقل والتفكير حيث قال الله تعالى" **سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ** " (٣) . وقوله تعالى" **أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى** " (٤) .

---

(١) مجدي عبد الكريم حبيب ، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير ، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٣ ، ص ١٥.

(٢) محمد عبد الفتاح المهدي، مستويات النفس ، الإسكندرية ، الملتقى المصري للإبداع والتنمية ، ٢٠٠٢ ، ص ٢١٧.

(٣) سورة فصلت ، آية ٥٢.

(٤) سورة الروم ، آية ٨ .

obeikandi.com

كما أن التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما [١] و أنه عملية النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما ، لا يتوقف أو ينتهي وهو مستمر .لذا فالإنسان فى حاجة دائمة للتفكير [٢].

بل وأصبح التفكير الناقد حتميًا بالنسبة لإنسان هذا العصر ، فهو يتعرض للعديد من التأثيرات من وسائل الإعلام في شتى المجالات من الأيديولوجيات والرأي العام والعلاقات الدولية ، وتفسير الأحداث ، ولكي يحدد الفرد مكانه من كل هذا لا بد له من امتلاك مهارات التفكير الناقد لكي يزن الأمور ويصفها في نصابها السليم ويفاضل بين ما يقدم له، ليختار منه ما يتفق مع المعايير الموضوعية الصحيحة[٣].

كل ذلك يتضح أن تعليم التفكير الناقد ومهاراته أصبح ضرورة من متطلبات مجتمع المعرفة والمعلومات ، وهو موضوع على قدر من الأهمية المحلية والدولية ، فتعويد المتعلمين أصبح الهدف الأساسي من التعليم هو تنمية المهارات التي تعود المتعلمين على التفكير فيما يتعلمون ، ومساعدتهم على كيفية حصولهم على المعلومات الجديدة .

مفهوم التفكير الناقد (Critical Thinking)

لا يوجد تعريف محدد للتفكير الناقد بسبب وجهات النظر المختلفة والنظريات الكثيرة حوله، وظهر العديد من التعريفات لهذا النوع من التفكير.

مفهوم التفكير الناقد فى اللغة :

ورد في (المعجم الوجيز،٢٠٠٣) [٤] أن التفكير هو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها ، أما كلمة ناقد من الفعل نقد ، ونقد الشيء نقدا، نقده ليختبره أو ليميز جيده من رديئه ، ويقال نقد الدراهم والدنانير وغيرها نقدا ، وتنقادا ميز جيدها من رديئها.

أما في اللغة الانجليزية فإن كلمة (Critical) هي مشتقة من الأصل اللاتيني (Criticus) أو اليوناني (Kritikos) والذي يعني القدرة على التمييز وإصدار الأحكام [٥] .

وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة التقليدية القديمة للتفكير التي أرسى قواعدها وتبناها الفلاسفة الثلاثة سقراط وأفلاطون وأرسطو، وتتلخص تلك النظرة في أن مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة كما قد يكون مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي المعاصر متأثرا بهذه النظرة التقليدية للتفكير[٦] .

---

(١) إبراهيم بن عبد الله الحميدان، التدريس والتفكير، الرياض، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٥، ص ١٣٨.

(٢) فهيم مصطفى ، مرجع سابق ، ص ٢٧.

(٣) عزيزة السيد، التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥ ، ص ٤٤.

(٤) معجم اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوجيز ، القاهرة ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣، ص ٤٧٨، ٦٢٩.

(٥) دون بارنر وآخرون ، التفكير النقدي ، مهارة القراءة والتفكير المنطقي ، ت : سناء العاني ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٦ ، ص ١٣.

(٦) فتحي جروان ، مرجع سابق ، ص ٦٠.

كما يعرف بأن " النقد من شروط العقل ومقاييسه التي تضمن تصورات صحيحة وتعطي صائبة للأفكار والأحكام ذاتها"[١] .

مفهوم التفكير الناقد في الاصطلاح التربوي:

التفكير الناقد مفهوم مركب، نظرا لما يتضمنه من مظاهر متعددة ومتنوعة، ولذلك لجأ العلماء والمفكرون إلى تحديد ماهية التفكير الناقد من خلال ارتباطه بعدد آخر من المفاهيم كالتقويم، والتفكير المنطقي وحل المشكلات ، كما لجا آخرون إلى تعريفه بوصفه إصدار الأحكام ، واستخدام مهارات التفكير العليا فى تصنيف بلوم .

وفيما يلي توضيح أنصار كل اتجاه من الاتجاهات السابقة :

١- الاتجاه الأول(التفكير الناقد بوصفه عملية تقويمية) :

اتفقت العديد من الآراء حول كون التفكير الناقد ما هو إلا فحص وتقييم الحلول المعروضة [*].

في حين يعرفه (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٤) [٢] على أنه ذو طبيعة تقويمية تتطلب مجموعة من المهارات المعينة بعمليات التفكير المنطقي بهدف التوصل إلى ما هو صحيح وإصدار الأحكام ووزن قيمة الأدلة .

٢- الاتجاه الثاني (التفكير الناقد بوصفه تفكيرًا منطقيًا):

لقد اتفق العلماء على تعريف التفكير الناقد بأنه عملية استخدام قواعد الاستدلال المنطقي ، وتجنب الأخطاء الشائعة الناتجة عن التعميم في الحكم على الأشياء [**].

---

(١) رياض الزغبي ، التفكير الناقد ، ٢٠٠٦ ، آخر زيارة فى ٢٠٠٨/٢/١ م متاح في :
http://www.moe.gov.jo/school/hamza/tfkipath.htm .

(*) تم الرجوع الى :

- يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، سيكولوجية التعلم الصفي ، عمان ، دار الشروق ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٥.
- محمود محمد غانم، التفكير عند الأطفال، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤، ص ٩٥.
- عدنان يوسف العتوم ، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٤، ص ٢١٤.
- دون بارنز، مرجع سابق، ص ١٤.

(٢) عبد المنعم أحمد الدردير، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، جـ ١ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٩ .

(**) تم الرجوع إلى :

- عدنان يوسف العتوم ، مرجع سابق ، ص ٢١٥.
- صلاح الدين عرفة محمود ، تعليم الجغرافيا وتعلمها أهدافه ومحتواه وأساليبه وتقويمه، رؤى للقرن الحادي والعشرون، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥، ص ١٤٧.
- احمد النجدي وآخرون ، تدريس العلوم في العالم المعاصر ، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٦٨.
- محمود عطية طافش ، كيف تكون معلما مبدعا ؟ دليل المعلم العربي ، عمان ، دار ديبونو النشر والتوزيع ، ٢٠٠٦، ص ٦٦ .

٣- الاتجاه الثالث (يجمع بين التفكير الناقد بوصفه عملية تقويمية وتفكيرًا منطقيًا)

اتفق كل من (جاد الله أبو المكارم، ١٩٩٨) و (نايفة قطامي ،٢٠٠٣) و (السيد سليمان ، ٢٠٠٦)(*) على تعريف التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند عليها، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد على تحديد قيمة مختلف الأدلة والتوصل إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية، والتعرف على الافتراضات وتفسير البيانات.

٤- الاتجاه الرابع(التفكير الناقد بوصفه إصدار الأحكام) :

يعرف(رفعت بهجات ،٢٠٠١) (١) التفكير الناقد بأنه قيام المتعلم باتخاذ القرارات وإصدار الأحكام عن طريق التمييز بين الحقائق والآراء، وفحص الأدلة والبراهين بطريقة منطقية واضحة.

٥- الاتجاه الخامس (التفكير الناقد بوصفه عمليات عقلية أو مهارات جزئية يمتلكها الفرد) :

يعرفه(خير شواهين، ٢٠٠٢) (٢) بأنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن ان تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بترتيب معين للتحقق من الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام .

في حين يعرفه (مجدي إبراهيم ،٢٠٠٧) (٣) التفكير الناقد بأنه العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يستخدمها الفرد لحل المشكلات وصنع القرارات وتعلم مفاهيم جديدة.

٦- الاتجاه السادس (التفكير الناقد بوصفه نشاط عقلي) :

يعرف(Nelson, et.al., 1996) (٤) التفكير الناقد بأنه نشاط عقلي هادف وتفكير تأملي يبحث عن الأسباب وهو يهتم بإصدار الأحكام واتخاذ القرارات لتصحيح الأفكار وهو يتضمن الإبداع ومهاراته للوصول إلى النتائج.

(*) تم الرجوع الى :

- جاد الله أبو المكارم جاد الله ، التحصيل الدراسي في الرياضيات مكوناته العاملية المعرفية واللامعرفية ، الإسكندرية ، الملتقى المصري للإبداع والتنمية ، ١٩٩٨ ، ص ٩٠.
- نايفة قطامي ، تعليم التفكير للأطفال ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣ ، ص ٩٧.
- السيد عبد الحميد سليمان ، "التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز وموقع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية" ، دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، م ١٢ ، ع ٣ ، يوليو ٢٠٠٦ ، ص ص ١٢١ : ١٤٥ .

(١) رفعت محمود بهجات ، الإثراء والتفكير الناقد دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠١، ص ٢٠.

(٢) خير شواهين ، تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم ، الأردن ، دار الأمل ، ٢٠٠٢، ٢٦.

(٣) مجدي عزيز إبراهيم ، التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء، سيناريوهات تربوية مقترحة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧، ص ٧٧.

(4) Nelson. et. al., "Critical Issue in Education", New York, Third Edition, 1996, p212.

٧- الاتجاه السابع (التفكير الناقد بوصفه حلا للمشكلة) :

يتفق العديد من العلماء (جاد الله أبو المكارم،١٩٩٨) ، (صلاح الدين عرفه، ٢٠٠٥) ،(أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٥) (*) على أنه ذلك النوع من التفكير الذي يستخدمه المتعلم في حل المشكلات التي تواجهه وفرض الفروض وانتقاء المعلومات المرتبطة بالمشكلة والقدرة على الاستنتاج وتقويم النتائج.

٨- الاتجاه الثامن (التفكير الناقد بوصفه استخدام مهارات التفكير العليا في تصنيف بلوم) :

يعرف (جودت سعادة، ٢٠٠٣) (١) التفكير الناقد بأنه عبارة عن التطبيق العالمي أو الدولي لمهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب وحل المشكلات والاستنتاج والتقويم.

كما اتفق كل من (فتحي جروان، ١٩٩٩) و (يوسف قطامي، نايفة قطامي،٢٠٠٠) و (خير شواهين، ٢٠٠٢) و (محمود غانم،٢٠٠٤) و (صلاح الدين عرفه،٢٠٠٥) و(دون بارنز، ٢٠٠٦) (**) التفكير الناقد بأنه هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم وهي التحليل والتركيب والتقويم.

والبحث الحالي يعتمد على هذا التعريف ويتخذه تعريفًا إجرائيًا له .

مما سبق يمكن القول أن التفكير الناقد ليس هناك اتفاق واحد على تعريفه ولكن تباينت الآراء فمنهم من عرفه على أنه عملية تقويمية ، وآخر على أنه عملية تفكير منطقي ، فى حين آخر على أنه العملية التى تجمع بين العملية التقويمية والتفكير المنطقي أو أسلوب لإصدار أحكام ، بالإضافة إلى أنه نشاط عقلى ، ووصفه حلا للمشكلة ، واستخدام مهارات التفكير العليا في تصنيف بلوم.

(*) تم الرجوع الى:

- جاد الله أبو المكارم جاد الله ، مرجع سابق، ص ٨٨.
- صلاح الدين عرفة محمود ، مرجع سابق ، ص ١٤٧.
- أحمد النجدي وآخرون، مرجع سابق، ص ٢٦٨.

(١) جودت سعادة ، مرجع سابق ، ص ١١٣.

(**) تم الرجوع إلى :

- – فتحي عبد الرحمن جروان، مرجع سابق، ص ٦١.
- يوسف قطامي ، ونايفة قطامي ، مرجع سابق ، ص ٤٠٥.
- خير شواهين ، مرجع سابق، ص ٢٦.
- محمود محمد غانم ، مرجع سابق، ص ٩٥.
- صلاح الدين عرفة محمود ، مرجع سابق ، ص ١٤٧.
- دون بارنز ، مرجع سابق، ص ١٥.

مكونات عملية التفكير الناقد:

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة ، إذا افتقدت إحداها ، يصعب على التلميذ أن يفكر تفكيرا ناقدًا ، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات[١] وهي:

١- القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

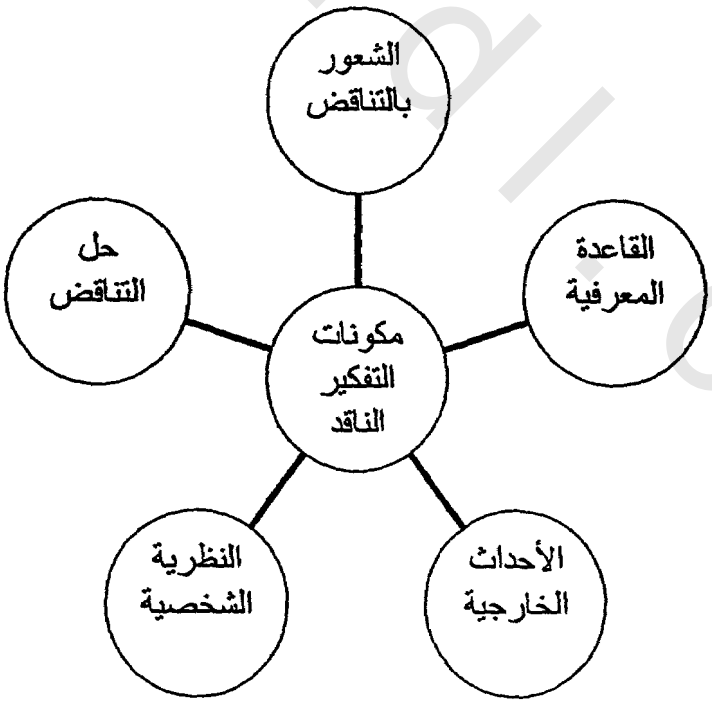
٢- الأحداث الخارجية (المثيرات الخارجية) : وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض لدى الفرد.

٣- النظرية الشخصية (وجهة النظر الشخصية) : وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية حيث تكون طابعا مميزا له، ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية ، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

٤- الشعور بالتناقض أو التباعد: ويحدث هذا الشعور عندما يتعارض ما يعرفه الفرد أو يتصور صحته مع المثيرات الخارجية، فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملا دافعا تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

٥- حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد ، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.

شكل (٢) يوضح مكونات التفكير الناقد



---

(١) عزيزة السيد ، مرجع سابق ، ص ٥٥ : ٥٧ .

obeikandl.com

ويشبه التفكير الناقد العملية الذهنية التي يؤديها المتعلم عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقييم ، ويمكن تحديد الخطوات التي يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقييم ناقد على النحو التالي[1]:

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

٢- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.

٣- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.

٤- تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة .

٥- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.

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

٧- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان ذلك.

بينما جاءت عملية التفكير الناقد كما يري (إبراهيم الغنام، ٢٠٠٧)[2] فى ست خطوات كما يلى:

١- تحديد الهدف من التفكير.

٢- التعرف على أبعاد الموضوع.

٣- تحليل الموضوع إلى عناصر بما يتلاءم مع الهدف.

٤- وضع المعايير والمؤشرات الملائمة لتقييم عناصر الموضوع .

٥- استخدام المعايير في تقييم كل عنصر من عناصر الموضوع.

٦- التوصل إلى القرار أو الحكم.

معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين والواجب توافرها في التفكير الناقد عند معالجة مشكلة أو موضوع مطروح ، وهي بمثابة موجهات لكل من المعلم والتلميذ ، ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، ومن أهم هذه المعايير كما أوردها (دون بارنز وآخرون، ٢٠٠٦)[3] هي:

١- الوضوح: وهو من أهم معايير التفكير الناقد بوصفه المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى ، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه.

٢- الصحة: وهو أن تكون العبارة صحيحة و موثقة ، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

٣- الدقة: الدقة في التفكير يعني استيفاء الموضوع حقه من المعالجة ، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

٤- الربط: ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش.

---

(١) محمود عطية طافش ، مرجع سابق ، ص ٧٢ .

(٢) إبراهيم الغنام، التفكير الناقد، ٢٠٠٧، آخر زيارة ٢٠٠٨/٤/٣٠ ، متاح في : www.megaone.com/ghanam/thinking.htm

(٣) دون بارنز وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ٢٩ : ٣٢ .

obeikandl.com

٥- العمق: ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة ، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية.

٦- الاتساع: ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع.

٧- المنطق: ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقيا، لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي:

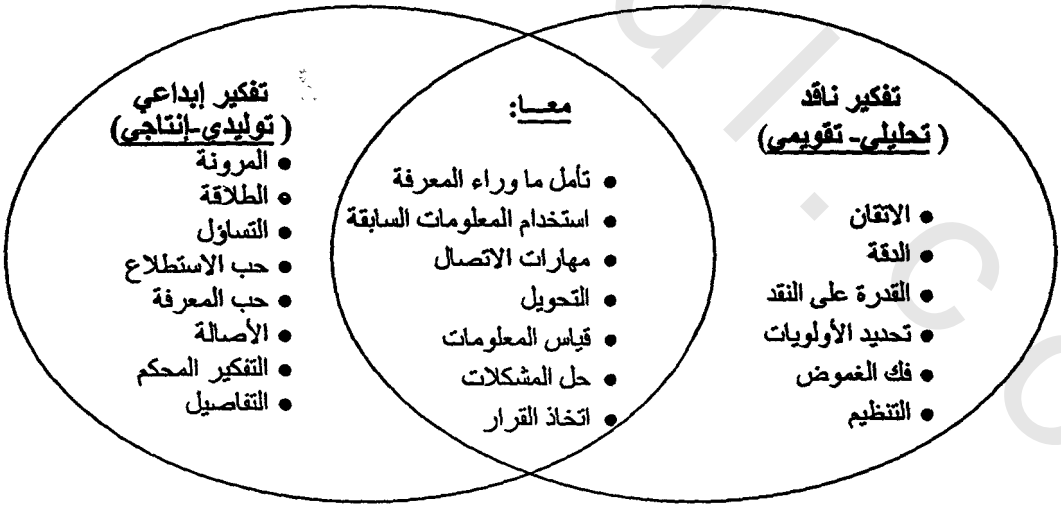
يشير التفكير الإبداعي إلى القدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصلية في حين أن التفكير الناقد يظهر في تقييم الأفكار الإبداعية والفائدة المتحققة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى النظري والعلمي [١] .

والتفكير الإبداعي يربط بين الأسباب والنتائج بناء على توفر معلومات كثيرة في حين أن التفكير الناقد يقدم التعليل والبرهان لتفسير المطروح ، وهما يتطلبان وجود الميول والاستعدادات لدى الفرد ، ويستخدمان أنواع التفكير العليا لحل للمشكلات ، واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم[٢].

ولقد لخص (انطون لوسن،١٩٩٦) [٣] أوجه الاتفاق والاختلاف في الجانب المعرفي بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في الشكل التالي :

شكل(٣)

يوضح أوجه الاتفاق والاختلاف بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي في الجانب المعرفي من وجهة نظر أنطون لوسن.



---

(١) ناديا هايل السرور ، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ، ط ٣ ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٠٦ .

(٢) محمود محمد غانم ، مرجع سابق ، ص ٩٨ .

(٣) أنطون لوسن ، التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير ، عرض وتلخيص المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٩٥ ، ص ٧٦ .

من خلال الشكل السابق يتضح أن العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي تكمن في تأمل ما وراء المعرفة، وحل المشكلات واتخاذ القرارات وقياس المعلومات السابقة تخزينها واستخدام المعلومات السابقة.

فى حين يرى (فتحي جروان ،١٩٩٩)[١] أن هناك فروقا بين التفكير الناقد والإبداعي وهى : التفكير الناقد تفكير متقارب (Convergent) ، ويعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة، و يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها ، ويتحدد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه.، بينما التفكير الإبداعي تفكير متشعب (Divergent) ، ويتصف بالأصالة، وعادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة ، ولا يتحدد بالقواعد المنطقية ، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه .

أى أن التفكير الناقد والتفكير الإبداعي هما مظهران لعملة واحدة ، والفصل بينهما هو من حيث المظهر فقط ، إذ إن التفكير الجيد يتضمن شيئا من التفكير الإبداعي وشيئا من التفكير الناقد بنفس الوقت.

خصائص التلميذ ذي التفكير الناقد:

هناك بعض الخصائص والتى يُوصف من يتحلى بها أن يفكر تفكيرًا ناقدًا وهى ما يلى : التي أوردها كل من (روبرت مارزانو، ١٩٩٨) و (فتحي جروان، ١٩٩٩) و (يوسف قطامي، نايفة قطامي، ٢٠٠٠) و (خير شواهين، ٢٠٠٢) و (حسن زيتون، ٢٠٠٣) و (فراس السليتي، ٢٠٠٦) [*] وهي:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئا عنه.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يفرق بين النتائج الصحيحة والخاطئة مستندًا إلى أدلة علمية .
- يعرف بأنه لدى الناس أفكار مختلفة حول معاني المفردات.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادرا على فهم ما يقوله الآخرين وعلى نقل أفكاره بوضوح.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية .

---

(١) فتحي جروان ، مرجع سابق ، ص ٧٥ .

(*) تم الرجوع إلى :

- روبرت مارزانو، مرجع سابق ، ص ٢٣٤.
- فتحي جروان، مرجع سابق ، ص ص ٦٣، ٦٤
- يوسف قطامي، نايفة قطامي، مرجع سابق ، ص ص ٤٠٨، ٤٠٩.
- خير شواهين، مرجع سابق ، ص ٢٧.
- حسن زيتون، مرجع سابق ، ص ص ٤٤: ٤٦.
- فراس محمود مصطفى السليتي ، التفكير الناقد والإبداعي ، عمان ، عالم الكتب الحديث ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٥.

- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منتظمة .
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.
- يعرف المشكلة بوضوح.

ويلخص (روبرت مارزانو، ١٩٩٩)[١] خصائص التلميذ الذي يفكر تفكيرا ناقدا بأن يكون دقيقا وبحثا ومهتما بالدقة – يكون واضحا باحثا عن مزيد من الوضوح ويكون متفتح العقل ، يكون قادرا على تأجيل اندفاعه أو أقل اندفاعية – يكون قادرا على اتخاذ موقف عندما يستدعي الأمر ذلك– يكون قادرا على الدفاع عن وجهة نظره ويكون حساسا لمشاعر الآخرين ومتفهما لمستوى معرفتهم.

ويشير كل من (نايفة قطامي، ٢٠٠٣) و (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٤) و (محمود غانم ، ٢٠٠٤) و(مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥) إلى عدة خصائص للتلميذ الذي يفكر تفكيرا نقديا[*] وهي :

أن يكون قادرًا على الملاحظة ، و النقد الموضوعي ، والتخيل ، ولديه حساسية تجاه المشكلات ، ولديه القدرة على تحديد المشكلات ، كما يمتلك قدرة على التنظيم والإبداع ، ويستطيع وضع افتراضات منطقية عند حل المشكلات ، واتخاذ القرار ، وكذلك الاستدلال وتوليد الأفكار .

ويضيف (خليل الخليلي ، ١٩٩٦) و(روبرت مارزانو ، ٢٠٠٤) و (عادل سلامة ، ٢٠٠٤) و(محمود طافش، ٢٠٠٦) إلى تلك الخصائص السابقة خصائص أخرى وهى [**] :

تقبل وجهات النظر الأخرى حول بعض القضايا المطروحة ، ولا يخجل من السؤال عن شيء لا يعرفه ، ويعمل على تنويع وتوسيع ثقافته ، ولديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة في حياته ، كما يمتلك مهارات اتصالية عالية ، ومهارات طرح أسئلة تسهم في فهم أعمق للمشاكل المطروحة للنقاش.

---

(١) روبرت مارازانو وآخرون ، أبعاد التعلم ، بناء مختلف للفصل المدرسي ، ت : جابر عبد الحميد ، صفاء الأعسر ، نادية شريف ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٩ ، ص ص ١٩١ ، ١٩٢.

(*) تم الرجوع إلى :

- نايفة قطامي ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٢ ، ١٠٣ .
- عبد المنعم احمد الدردير ، مرجع سابق ، ص ص ١٥٠ ، ١٥١ .
- محمود غانم ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٨ ، ١٠٩ .
- مجدي عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٥ ، مرجع سابق ، ص ٣٧٩ .

(**) تم الرجوع إلى :

- خليل يوسف الخليلي وآخرون ، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، دبي ، دار التعلم ، ١٩٩٦ ، ص ٢٠٣ .
- روبرت مارزانو وآخرون ، أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس ، ت : يعقوب حسين نشوان ، ط ٢ ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤ ، ص ٥٢ .
- عادل أبو العز أحمد سلامة، تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤، ص ١٣٣ .
- محمود عطيه طافش ، مرجع سابق ، ص ص ٧٢ ، ٧٣ .

مما سبق يتضح أن السمات الخاصة بالمفكر الناقد تجمع بين عدة سمات فهو قادر على القيام بكثير من التحليلات ويستطيع أن يجادل ، ويحاور من خلال منظومة عقلية تتسم بالتناسق ، والمرونة التلقائية ويمتاز بأنه منظم في أفكاره ، لأن ذلك يساعد على الفهم والتحليل، والتمييز بين الحجج ، كما يستطيع أن يولد الأفكار التي تساعده كي يتعامل مع البدائل ، والميل إلى الموضوعية والنقد، ولديه إمكانية فهم الأهداف المستقبلية، ويهتم بدرجة كبيرة بالقيمة النظرية التي تقوده إلى نتائج محددة مثل الملاحظة المتعمقة وتقويم المناقشات تقويما عقليا .

مهارات التفكير الناقد:

يعرف (حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣)[١] مهارات التفكير الناقد بأنها مجموعة من المهارات الفكرية التي يقوم المفكر بتطبيقها بوعي وترو وثقة عندما يواجه بمجموعة من المعلومات التي يجب عليه التوصل منها إلى صيغة أو حل نهائي أو استخدامها لاستنباط الخلاصة أو بالمناقشة مع طرف ثالث يرغب في أن يقبل تفسيرا لا تحكمه تفسيرات مسبقة.

ولقد وردت العديد من الآراء حول مهارات التفكير الناقد منها (فكري ريان ، ١٩٩٩) [٢] الذى يرى أن مهارات التفكير الناقد هى:

١- تعرف المشكلات والقضايا الأساسية.
٢- تبين الفروض التي تقوم عليها.
٣- تقويم الدليل أو الحجة، وتنقسم هذه المهارات إلى عدة مهارات فرعية هي:
   أ- تبين التفكير النمطي .
   ب- التعرف على التحيز أو العوامل الانفعالية.
   جـ- التمييز بين المادة التي يمكن تحقيق صحتها والتي لا يمكن تحقيق صحتها.
   د- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
   هـ- التمييز بين الأساسي والثانوي.
   و- تبين مدى كفاية المادة.
   ز- تقرير ما إذا كانت الحقائق تدعم التعميم.
   ر- الكشف عن الاتساق (عدم التناقض)
٤- استخلاص استنتاجات صحيحة.

كما أجمع العلماء على أن مهارات التفكير الناقد تكمن في الآتي :[*]

---

(١) حسن شحاتة ، زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة ، الدار المصـــــرية اللبنانية ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٠٤ .

(٢) فكري حسن ريان ، التدريس ، أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه ، تطبيقاته ، ط٤ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩ ، ص ٤٠١

[*] تم الرجوع إلى :

١- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.

٢-التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.

٣-تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

٤-تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.

٥-تحديد الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.

٦-التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.

٧-تحري التحيز أو التحامل.

٨-التعرف على المغالطات المنطقية.

٩-التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال عن المقدمات أو الوقائع.

١٠- تحديد درجة قوة البرهان أو الأداء.

فى حين يشير (هاشم السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠)[١] إلى أن التفكير الناقد يشمل عدة مهارات هي : تقويم الدليل- شرح المادة المعطاة - التوصل إلى معنى الجملة أو الفقرة- شرح دقة المصادر- شرح أو توضيح فيما لو افتراض أو السبب واضح وصريح- التمييز بين فقرات الحقائق وفقرات الآراء، فصل فقرات الحقائق وفقرات الآراء - فصل فقرات الحقائق عن فقرات القيم- إيجاد المعلومات.

ويشير (رفعت بهجات، ٢٠٠١)[٢] إلى أربع مهارات للتفكير الناقد وهي:

١- التركيب: ويعني استخدام المعلومات السابقة في إنتاج أفكار جديدة.

٢- الاستنتاج: ويعني تفسير الملاحظات.

٣- التحليل: ويعني تحديد أسباب ظاهرة ما، وعلاقة السبب بالنتيجة.

- فتحى جروان ، مرجع سابق ، ص ٦٢ .
- يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، مرجع سابق ، ص ٤٠٧ .
- خير شواهين ، مرجع سابق ، ص، ص ٢٦ ، ٢٧ .
- حسن حسين زيتون ، مرجع سابق ، ص ص ٤٧ ، ٤٨ .
- محمود محمد غانم ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٤ ، ١٠٥ .
- مجدي عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٥ ، مرجع سابق ، ص ٣٧٤ .
- صلاح الدين عرفة محمود ، مرجع سابق ، ص ١٤٩ .
- حسن عبد الله باشيوة ، تعليم التفكير وتنمية العقل في تربية المستقبل ، ٢٠٠٦ ، آخر زيارة ٢٠٠٨/٢/١ ، متاح في : http://airss.forum.com/details.asp?ID=118360.
- مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، مرجع سابق ، ص ٨٢ .

(١) هاشم السامرائي وآخرون ، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير ، ط ٢ ، الأردن ، دار الأمل ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧٤.

(٢) رفعت محمود بهجات ، مرجع سابق ، ص ٢٠ .

٤- التقويم: اتخاذ قرارات لحل المشكلة، وتقويم العمل في ضوء نوعية العمل وكفاءته.

وتذكر(نايفة قطامي ، ٢٠٠٣) و(أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٥) و(محمود طافش، ٢٠٠٦) أن مهارات التفكير الناقد تكمن في المهارات الآتية(*) :

١- القدرة على تحديد المشكلات .

٢-تمييز أوجه الشبة وأوجه الاختلاف.

٣-تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع .

٤-صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة .

٥-القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات .

٦-القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معا ومع السياق العام.

٧- القدرة على تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.

٨-تمييز الصيغ المتكررة.

٩-القدرة على تحديد موثوقية المصادر.

١٠- تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.

١١- تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.

١٢- التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحكمة من حدث أو مجموعة من الأحداث.

وقد حدد (حسن زيتون،٢٠٠٣)(١) اثنتي عشرة مهارة للتفكير الناقد تجيب كل منها عن سؤال.

المهارة	التساؤل الذي يساعد في نقد الفكرة
١-فهم معنى العبارة	- هل العبارة ذات معنى؟
٢- الحكم بوجود غموض في الاستدلال	- هل هي واضحة؟
٣- الحكم فيما إذا كانت العبارات متناقضة.	- هل فيها ثابت؟
٤- الحكم فيما إذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة.	- هل هي منطقية؟
٥- الحكم فيما إذا كانت العبارة تطبق مبدأ.	- هل تتبع قانون معين؟

(*) تم الرجوع إلى :

- نايفة قطامي ، مرجع سابق ، ص ص ٩٩ ، ١٠٠ .
- أحمد النجدي وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٧٥ .
- محمود عطية طافش ، مرجع سابق ، ص ٦٨ ، ٦٩ .

(١) حسن حسين زيتون ، مرجع سابق ، ص ٤٧ .

obeikandl.com

٦- الحكم فيما إذا كانت العبارة محددة بوضوح.	- هل هي دقيقة؟
٧- الحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثوقة.	- هل هي دقيقة؟
٨- الحكم فيما إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كاف.	- هل هي مبررة؟
٩- الحكم فيما إذا كانت المشكلة معرفة.	- هل هي مرتبطة؟
١٠- الحكم فيما إذا كان الشيء عبارة عن افتراض.	- هل هو مضمون؟
١١- الحكم فيما إذا كان التعريف محددا بدقة.	- هل هو محدد بدقة؟
١٢- الحكم فيما إذا كانت العبارة نصا مقبولا.	- هل هي حقيقية؟

ويرى (جودت سعادة، ٢٠٠٣)[١] أن مهارات التفكير الناقد تشمل المهارات التالية:

الاستنتاج- الاستقراء- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة- المقارنة أو التباين أو التناقض- تحديد الأولويات- التتابع- التمييز- التعرف على وجهات النظر- تحديد المجالات- التحقق من التناسق أو عدم التناسق في الحجج والبراهين.

وترى (سهيلة أبو السميد و نوفان عبيدات، ٢٠٠٥)[٢] أن مهارات التفكير الناقد الأساسية هي الاستدلال بنوعيه الاستقرائي والقياسي ومهارات إصدار الأحكام والتقويم.

و توصلت العديد من الدراسات إلى خمس مهارات للتفكير الناقد وهي: [*]

---

(١) جودت سعادة ، مرجع سابق ، ص ١٠٣ : ٢٣٨ .

(٢) سهيلة أبو السميد ، نوفان عبيدات ، مرجع سابق ، ص ١١٥ .

(*) تم الرجوع إلى :

- رضا هندي جمعة مسعود،" فعالية استخدام الوثائق التاريخية في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٧٥، ٢٠٠١، ص ص ٨٣: ١٠٣.
- شيرين كامل موسى عبد الهادي ،" فعالية استخدام الصحف اليومية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي لتنمية مهارات التفكير الناقد" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠١.
- السيد عبد الحميد سليمان ، دراسة سابقة ، ص ص ١٢١ : ١٤٥.
- سليمان بن سعد أحمد السليمان، " مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها" ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٧٤، أكتوبر ٢٠٠١، ص ص ١١٥: ١٤٤.
- عماد عبد الرحيم الزغول ، مبادئ علم النفس التربوي ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٠٠ .

١- معرفة المسلمات والافتراضات: تتمثل في قدرة الفرد على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوعا ما وارد أو غير وارد تبعا لصحة البيانات المعطاة.

٢- الاستنباط : يعني قدرة الفرد على معرفة الخلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يحكم في ضوء هذه المعرفة إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع المعطاة بغض النظر عن موقف الفرد منها.

٣- التفسير: يتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقدمة بدرجة مقبولة من اليقين.

٤- الاستنتاج: يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

٥- تقويم الحجج: يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة من خلال إدراك الجوانب الهامة التي تتصل مباشرة بموضوع معين وتميز نواحي القوة ونواحي الضعف منها.

وتوصلت دراستى (عادل النجدي، ٢٠٠١ ، ٢٠٠٥)(*) إلى عدة مهارات للتفكير الناقد وهي : الاستنتاج- الاستقراء- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة- المقارنة- تحديد الأولويات- التتابع- التمييز بين الحقائق والآراء- التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة- التمييز بين المصادر الأولية والثانوية- التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة- استخلاص النتائج وتفسيرها- التحقق من التناسق وعدم التناسق في الحجج والبراهين.- الحكم على بعض الشخصيات والمواقف التاريخية- التمييز بين وجهات النظر المتعارضة.

- منى فيصل احمد الخطيب ، " تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم مادة العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٣ .
- صباح أمين علي سعد الله ، " فعالية استخدام إستراتيجية مقترحة لتنمية التفكير الناقد في تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية العامة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣ .
- إيمان سعيد محمد مصطفى أبو العينين، "العلاقة بين التفكير الناقد وكل من الفهم اللغوي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طوان، ٢٠٠٥ .
- كامل دسوقي الحصري ، "فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس وحدة الكوارث البيئية على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي "، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٧ ، مايو ، ٢٠٠٦، ص ص ٦٥ : ٨٩ .

(*) تم الرجوع إلى :

- عادل رسمي حماد النجدي ، " برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم المواطنة لتلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠٠١.
- عادل رسمي حماد النجدي ، " مهارات التفكير الناقد في مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان ومدى إلمام التلاميذ بها " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٠٧، أكتوبر ٢٠٠٥ ، ص ص ١٤٣ : ١٧٧

كما اتفقت دراسات كل من (عماد الوسيمي، ٢٠٠٣)[١] و(حياة رمضان، ٢٠٠٥)[٢] و (هناء إبراهيم، ٢٠٠٥)[٣] و (سامي حسونة، ٢٠٠٦)[٤] و (عواطف عبد الله، وجيه إبراهيم، ٢٠٠٦) [٥] و (عزت علي، ٢٠٠٦) [٦] ، إلى عدة مهارات للتفكير الناقد وهي: الدقة في فحص الوقائع و معرفة الافتراضات و التفسير وتقويم المناقشات و الاستدلال و اتخاذ القرار و المقارنة .

وتوصلت دراسة (محمد بن فهد البشر، ٢٠٠٦) [٧] إلى ست مهارات رئيسة للتفكير الناقد هي الدقة في فحص النتائج والاستدلال وتقويم الحجج والاستنتاج والتصنيف والتفريق بين الرأي وبين الحقيقة.

وتوصلت دراسة(خالد عمران، ٢٠٠٧) [٨] إلى ست مهارات رئيسة للتفكير الناقد هي : الاستنتاج- الاستقراء- تحدد العلاقة بين السبب والنتيجة- تحديد أوجه الشبه والاختلاف – الحكم على مدى صحة المعلومات وصحة مصادرها- اتخاذ القرار.

---

(١) عماد الدين عبد المجيد الوسيمي ،" فعالية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة البيولوجيا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالقسم الأدبي" ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ٩١ ، ديسمبر ٢٠٠٣ ، ص ص ٢٠٧ : ٢٦١ .

(٢) حياة علي محمد رمضان ، "التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم" ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، م ٨ ، ع ١ ، مارس ٢٠٠٥ ، ص ص ١٨١ : ٢٣٦ .

(٣) هناء حسني علي إبراهيم ،" فعالية استخدام الجيجسو إحدى استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠٠٥.

(٤) سامي عيسى حسونة ، تعليم مهارات التفكير ، ٢٠٠٦، آخر زيارة ٢٠٠٧/٨/١ ، متاح في : http://www.moufouda.jeeran./archive/2006/9/93465.html.

(٥)عواطف النبوي عبد الله ، وجيه المرسي إبراهيم ،" فعالية بعض النشاطات المقترحة في ضوء المدخل التراثي في تنمية بعض المفاهيم العقائدية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الأزهر" ، المؤتمر العلمي الثامن عشر مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي (٢٥ : ٢٦ يوليو ٢٠٠٦ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، م١، ٢٠٠٦ ، ص ص ٣٩٧ : ٤٤٧ .

(٦) عزت عبد الرءوف علي ، " فاعلية استخدام إستراتيجية النمذجة المفاهيمية في تعليم البيولوجي على التغيير المفاهيمي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي " ، المؤتمر العلمي التاسع عشر ، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، ٢٥ – ٢٦ يوليو ٢٠٠٧ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٧ ، ص ص ١٠٢٥ : ١٠٦٠.

(٧) محمد بن فهد البشر ، " أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه " ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،ع٥٥ ، يونيه ٢٠٠٦ ، ص ص ٤٣ : ٨٦ .

(٨) خالد عبد اللطيف محمد عمران ، " أثر استخدام نموذج التحري الاجتماعي لـــ " ثيلين " في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ع ٢٣ يناير ٢٠٠٧ ، ص ص ١٩٥ : ٢٧٥.

كما ورد فى (المعايير القومية للتعليم في مصر، ٢٠٠٣، ١٧٦)[١] إلى أن مهارات التفكير الناقد المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية تتمثل في الأتي:

١- يربط الأفكار ويكتشف العلاقة بين المتغيرات والعناصر المختلفة.

٢- يلخص الأفكار الرئيسة في موضوع معين .

٣- يتنبأ بالأحداث المتوقعة في ضوء ما لديه من معطيات.

٤- يتعلم من تجاربه ولا يكرر أخطاءه.

ولكن يلاحظ على العرض السابق لمهارات التفكير الناقد ما يلى :

١- عدم التوصل إلى تحديد إجرائي لمهارات التفكير الناقد مما يترتب عليه اختلاف الطرق والاستراتيجيات التي تساعد في تنمية التفكير الناقد.

٢- تضمنت بعض المهارات سلوكا معرفيا (التعرف- التمييز- الكشف- التحديد- التركيب)

٣- ركزت بعض التصنيفات على العوامل العقلية مثل تحديد المشكلة والتحليل والاستنتاج والتقويم.

٤- ركزت بعض التصنيفات على سلوكا انفعاليا مثل (التقدير- التمييز- الادعاء- التقييم)

٥- تركيز معظم الدراسات والبحوث على تصنيف (واطسن - جليسر) للتفكير الناقد ، وسوف يعتمد البحث الحالي على مهارات التفكير الناقد الآتية وهي مهارات التحليل ومهارات التركيب ومهارات التقويم التي انبثقت منها معظم التصنيفات السابقة للأسباب الآتية:

- مناسبتها مع طبيعة مادة التاريخ التي تقوم على التحليل والنقد والتقويم.
- مناسبتها لطبيعة المرحلة الإعدادية.
- مناسبتها لأهداف الدراسة ومستوى سن المتعلمين.
- استفاد منها الباحث في تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مجال الدراسات الاجتماعية.

أهمية تعلم مهارات التفكير الناقد فى تدريس التاريخ :

يعد التفكير الناقد هدفا أساسيا من أهداف التربية والتعليم في كثير من الدول وذلك ضمن توجه الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم ، وقد أصبح التفكير الناقد شعارا للعديد من رجال التربية ومسعى عامًا للتربية والتعليم ، من هنا يلاحظ أن المربين قاموا بالدراسات والأبحاث المختلفة لتفعيل مهارات التفكير الناقد في التدريس والمناهج وتعليم المعلم لاستخدامه في غرفة الصف[٢] .

كما أن العصر الذي يتصف بأنه (عالم القرية الصغيرة) سريع التغير والتطور يتصف بالانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل مما يدعو إلى ضرورة تنمية عقليات مفكرة قادرة على حل المشكلات وذلك يحتاج تدريب المتعلمين على كيف يفكرون ويبدون وينقدون ويحللون ويقومون، ومن هنا أصبح

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، المعايير القومية للتعليم في مصر ، الجزء الأول ، القاهرة ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣ ، ص ١٧٦ .

(٢) مجدي عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، مرجع سابق ، ص ٧٨ .

التفكير الناقد موضوعا مهما وحيويا في التربية الحديثة، فقد أولت الدول المتقدمة عناية كبيرة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذها إدراكا منها بأهميته إزاء الظروف المتغيرة للمجتمعات الحديثة، حيث لم تعد العادات المألوفة كافية لمواجهة المواقف الجديدة، فكل موقف جديد يحتوي على مشكلة يتطلب الدراسة والتفكير والنقد، وعلى الرغم من الأهمية الدائمة للقدرة على التفكير الناقد، فان تلك القدرة تعد حتمية لمواطن القرن الحادي والعشرين (١).

بل يتضح أن التفكير الناقد من الأهداف التربوية المهمة التي تهتم بها المؤسسات التربوية ، ويسعى إلى تنميتها لدى التلاميذ ، لأن أهميته تكمن كما أشار العلماء إلى أنه (*):

- يساعد التلاميذ على أن يصبحوا متفتحي العقل وأن يحترموا وجهات نظر الآخرين ، وأن يكونوا على استعداد لتغيير أرائهم في ضوء المعلومات الجديدة ، وأن يلتفتوا إلى الأفكار غير العادية وغير الشائعة، وفوق كل شيء أن يبحثوا عن أسباب لقبول الأفكار المختلفة.
- يحول التفكير الناقد عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير .
- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول التلاميذ من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع.
- يدرب التلاميذ على ممارسة مواقف قيمة يمكن نقلها إلى مواقف الحياة المختلفة .
- يسهم في إعداد التلاميذ للحياة ، ويتيح أمامهم فرصة ممارسة الحياة بأقل قدر ممكن من الأخطاء.
- يساعد في التصدي للأفكار والعادات الهدامة والابتعاد عن التطرف والتعصب أو الانقياد العاطفي.
- يمكن التلاميذ من استيعاب أراء الآخرين، ويزودهم بالقدرة على تمحيصها والاستفادة منها.
- يشجع التفكير الناقد على التفاعل بين التلاميذ وبين بعضهم والبعض ، وعلى روح الاكتشاف .

---

(١) يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، مرجع سابق ، ص ٤١٨ .

(*) تم الرجوع إلى :

- عماد عبدالرحيم الزغول ، مرجع سابق ، ص ٣٠٢ .
- نايفة قطامي ، مرجع سابق ، ص ١٠٤ .
- محمود محمد غانم ، مرجع سابق ، ص ١٠٩ .
- أحمد النجدي وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٧١.
- صلاح الدين عرفة محمود ، مرجع سابق ، ص ١٤٨ .
- مجدي عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٥ ، مرجع سابق ، ص ٣٧٨ .
- محمود عطية طافش ، مرجع سابق ، ص ٦٧ .
- Potts, Bonnie , Strategies For Teaching Critical Thinking , American Institutes For Research, Last visit 18/11/2007 at available: http://pareonline.net/getvn.asp?v4&n=3
- Alshamsi, Thinking Capabilities, 2006. Last visit 15/12/2007 at available : www.alshamsi.nt/friends/b700th/medialthinkingcapabilities.html

- يطور التفكير الناقد تربية وطنية مثالية وحسا عاليا للتفاعل مع المجتمع ورقيه وتقدمه وينمي الشعور بالمشاركة السياسية والتوجه الديمقراطي.
- تكوين العقلية الناقدة التي تستطيع أن تحقق توازنا بين المعاصرة والعولمة والهوية القومية والثقافية .
- يطور قدرات التلاميذ على حل المشكلات والتفكير في كافة مجالات المعرفة .
- يمكن التلاميذ من الاختيار من بدائل متعددة ، واتخاذ القرار السليم في الوقت المناسب، والتمتع بالمرونة العقلية التي تجعلهم قادرين على تحديد المسلمات، ويساعد التلاميذ على الشعور بالفاعلية تجاه المواقف التي تتعلق بحياتهم.

مما سبق يتضح أن تنمية التفكير الناقد ومهاراته أصبح ضرورة ماسة في ظل التغير السريع في هذا العالم، لأنه يساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع ، ويكسب التلاميذ التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الحاضرة وتهيؤهم للنجاح في المستقبل لمواجهة التطورات التي تحدث في المجتمع.

- وقد دلت الكثير من الدراسات على أهمية التفكير الناقد في تدريس التاريخ وضرورة تنمية مهاراته فى مناهج التاريخ ، حيث أوصت دراسة كل من ويستوود (Westwood ,1993)، و دراسة(مواهب جبر، ١٩٩٦) ، و دراسة شيبرد (Shepherd, 1998)،ودراسة هايند وكانثيا (Hynd-Cynthie, 1999) ، ودراسة (سونيا قزامل ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (السيد حسين ، ٢٠٠١) ، ودراسة (عزة حواس، ٢٠٠٢) ، ودراسة (نشوة عمر،٢٠٠٣) ، ودراسة (نجفة الجزار، عباس علام ،٢٠٠٤) ، ودراسة (هناء إبراهيم، ٢٠٠٥) ، ودراسة(جيهان السيد، ٢٠٠٦) ، ودراسة (فايزة السيد ، صفاء محمد ، ٢٠٠٨) ، باستخدام مداخل واستراتيجيات متنوعة ومناسبة يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد ، كما أوصت بضرورة تضمين مقررات التاريخ لمهارات التفكير الناقد .
- كما أن دراسة (عبدالرحمن على ، ١٩٩٤) ، ودراسة كارتينا وآخرين (Cartina. Et.al., 1999) ، ودراسة (دعاء درويش، ٢٠٠٢) ، ودراسة (هدى لاشين، ٢٠٠٣) ، ودراسة (إبراهيم رزق،٢٠٠٣) ، دراسة (إمام البرعي، ٢٠٠٣) ، ودراسة (عبد الله آل مبارك، ٢٠٠٤) ، ودراسة (فاديه الخضراء، ٢٠٠٤) ، ودراسة (أحمد عبد الرحمن، ٢٠٠٥) ، ، ودراسة (كامل الحصري ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (خالد عمران ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (منال الجاسم ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (محمد عمران ، ٢٠٠٨) ، اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال بناء برامج ونماذج تدريسية تعمل على تنمية مهاراته ، وأوصت بضرورة تقديم برامج خاصة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين والمعلمين وكليات التربية .
- كما أن العديد من الدراسات أكدت على أهمية استخدام الاتجاهات الحديثة فى المواقف التدريسية فى تنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة لوينسكى (Lewanski , 1998) ، ودراسة كرافر – كاثلين (Craver- Kathleen, 1999) ، ودراسة (شيرين عبدالهادى ، ٢٠٠١) ، ودراسة (رضا مسعود، ٢٠٠١) .

يمكن القول أن التفكير الناقد هدف تربوي تسعى المواد الدراسية المختلفة إلى تنميته لدى تلاميذها ، ومن بينها مناهج التاريخ وذلك أن التلميذ الذي يمتلك هذه المهارات تنمو لديه القدرة على إبداء الرأي وتقبل الرأي الأخر والمناقشة، لذا كان محل عناية الباحثين ، كما أكدت معظم الدراسات السابقة على أن تنمية التفكير الناقد لا يمكن أن يتم عشوائيا ، وإنما ينبغي التخطيط الجيد له ، كما أنه يتطلب الكثير من الإجراءات المستندة إلى عمليات التفكير كله والتفكير الناقد ؛ مفهومًا ومهارة ، وأنه يتم فى جميع المراحل التعليمية.

معوقات التفكير الناقد :

يوضح (فهيم مصطفى، ٢٠٠٢)[١] و (أحمد النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥)[٢] أن هناك عدة عوامل تعوق التفكير الناقد ، وهي :

١- التسرع فى فهم واستيعاب المواد المقروءة أو المسموعة أو المرئية .
٢- التعصب.
٣- الوصول (القفز) إلى النتائج بدون أدلة وشواهد تؤيديها .
٤- اعتناق وجهات نظر متطرفة والانقياد للمعاني والمؤثرات الانفعالية .
٥- التسرع في إصدار الأحكام وإبداء الآراء.
٦- البعد عن الموضوعية عند تقييم الأفكار أو النصوص المقروءة أو الشخصيات العلمية والأدبية.
٧- التعصب لرأي معين أو فكرة ما والميل مع الهوى أو الميول الشخصية والتحيز .
٨- البعد عن التفكير المنطقي والاقتراب من التفكير الخرافي .
٩- مسايرة الاتجاهات الشائعة دون تحكيم العقل .

وتوصل الباحث إلى عدة معوقات لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ومن أهمها :

- طبيعة المنهج الدراسى والتى تعتمد على تكديس المعلومات والحشو الزائد وقيامها على الحفظ .
- المعوقات الإدارية فى المدارس وعدم ترحيب إدارات المدارس بتجريب أى جديد .
- طبيعة وأساليب تقويم الامتحانات والتى تعتمد على الحفظ والاستظهار .
- عدم معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد .

مداخل واستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية:

ليس هناك مدخل أو إستراتيجية يمكن استخدامهما لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ، ولكن هناك مجموعة من المداخل والاستراتيجيات التي يمكن إتباعها لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس المواد الدراسية المختلفة، ومن بينها الدراسات الاجتماعية وبخاصة التاريخ ، ومن أهم هذه المداخل والاستراتيجيات ما يلي:

---

(١) فهيم مصطفي ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤٤ ، ٢٤٥ .
(٢) أحمد النجدي وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ٢٩٢ ، ٢٩٣ .

١-مدخل هيلدا تابا:

ويعتمد على عرض صورة أو رسم للمفهوم أو الموقف الذي يريد المعلم تعليمه للمتعلمين على أن يحتوي الرسم أو الصورة على شيء غير طبيعي أو خطا ما، ثم يوجه المعلم سلسلة من الأسئلة التي تثير التفكير حول ذلك الشيء غير الطبيعي .

٢- مدخل الدعوة للاكتشاف:

يعتمد على اشتراك التلاميذ في عملية حل المشكلات العلمية بنفس الطريقة التي يتبعها العلماء، ويقدم المعلم في هذا المدخل المشكلة للتلاميذ ثم يدعوهم لعمل بعض أو كل الأعمال عن طريق أسئلة مصممة بشكل دقيق [١].

٣-الأسئلة الجدلية:

من أهم استراتيجيات وأساليب تنمية مهارات التفكير الناقد تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة ذات النهايات المفتوحة أو الجدلية عن موضوع ما أو حدث ما، ويمكن للمعلم أن يستخدم مع التلاميذ عدة أنواع من الأسئلة التي تستثير تفكيرهم وتحفزهم لدراسة موضوع ما [٢] . ومن هذه الأسئلة ما يلى :

- الأسئلة التى تركز الانتباه حول موضوع ما مثل (ما هذا ..... ؟ ، هل لاحظت ....؟) .
- الأسئلة التى تدعو إلى المقارنات .
- الأسئلة التى تهدف إلى التوضيح مثل (ماذا تعنى .... ؟ أعط مثال عما تقول ؟) .
- الأسئلة التى تثير التساؤلات لدى التلاميذ مثل : (ماذا يمكن أن يحدث لو ... ؟) .
- الأسئلة التى تبحث عن الأسباب مثل (لماذا .... ؟ ما الأسباب التى أدت إلى .... ؟) .

وأوصت دراسة (عثمان الجزار ، على الجمل ، ١٩٩٨) [٣] بضرورة تضمين مقررات التاريخ فى كليات التربية للقضايا الجدلية بهدف تدريب المتعلمين على الحجاج وإكتساب مهارات التفكير الناقد ،

---

(١) سعيد عبد الله لافي ، القراءة وتنمية التفكير ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٦ ، ص ص ٤٧ ، ٤٨ .

(٢) حسن عبد الباري عصر ، التفكير ومهاراته ، واستراتيجيات تدريسه ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٣٠ : ٤١ .

(٣) عثمان إسماعيل الجزار ، علي أحمد الجمل ، "فاعلية برنامج مقترح لتدريس القضايا الجدلية بمقرر التاريخ لطلاب كليات التربية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو استخدام الجدل في تدريس التاريخ " . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . كلية التربية . جامعة عين شمس . ع ٥٢ ، ١٩٩٨ ، ص ص ٩١ : ١٢١

وإقرار مادة الجدل فى التاريخ كمادة أساسية من مواد الاختبارات التحصيلية لمعرفة قدرات المتعلمين على توظيف الجدل فى التاريخ .

٤- إستراتيجية المتناقضات:

وتركز على تحقيق هدف في غاية الأهمية ، وهو كيفية تعديل مفاهيم المتعلمين عن الظواهر الطبيعية والاجتماعية ولتحقيق هذا الهدف فان الإستراتيجية تمر بثلاث مراحل كما حددها (سعيد لافى ، ٢٠٠٦)[١] :

- مرحلة أحداث التناقض : حيث يتم جذب انتباه المتعلمين ، وزيادة دافعيتهم للدراسة ، كما يتم تشجيعهم على إلقاء الأسئلة حول التناقض المقدم ، وقد يتم تقديم التناقض من خلال شرح المعلم ، ويعقبه توجيه أسئلة من التلاميذ إلى المعلم ، وكذلك المناقشة بين المتعلمين وبعضهم البعض ، أو الإتيان بأمثلة متنوعة من خبراتهم ومعارفهم السابقة ، أو مناقشة الحلول الممكنة للتناقض ، وفى هذه المرحلة لا يحكم المعلم على افتراضات التلاميذ وتفسيراتهم بالصواب والخطأ .
- مرحلة البحث عن حل للتناقض : فى هذه المرحلة يكون المتعلمين شغوفين بإيجاد حل للتناقض المقدم إليهم وفى محاولتهم لحل هذا التناقض يتم إعداد الأنشطة التى تساعدهم على ذلك ، وينشط المتعلمون فى الملاحظة وتسجيل البيانات والتصنيف ، والتنبؤ والتجريب للوصول إلى حل التناقض .
- مرحلة التوصل إلى حل التناقض: وفى هذه المرحلة ينجح المتعلمون فى حل التناقض بأنفسهم كنتيجة للأنشطة والتجارب المباشرة التى يقومون بها ، ويتوصلون إلى إجابات لعديد من الأسئلة التى أثارها التناقض .

٥- إستراتيجية التعلم التعاوني:

يعرفه (حسن شحاته، ١٩٩٨)[٢] بأنه إستراتيجية حديثة تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ يعملون في مجموعات ، يعلم بعضهم بعضا ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل تلميذ من تلاميذ المجموعة بمسئوليته تجاه مجموعته.

ويشير (محمد الحيلة، ٢٠٠٢)[٣] على أن للتعلم التعاوني عدة مبادئ هي: الاعتماد الإيجابي المتبادل- التعاون المباشر المشجع- المسئولية الشّخصية – المهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص- المعالجة الجمعية.

---

(١) سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص ص ٤٥ ، ٤٦ .

(٢) حسن شحاتة . المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٩٩٨، ص ٤٤ .

(٣) محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٢ ، الإمارات ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٢، ص ص ٢١٢ ، ٢١٣ .

وللتعلم التعاوني العديد من الاستراتيجيات الفرعية ، وتختلف كل إستراتيجية فرعية عن غيرها في بعض الخطوات، إلا أن التعلم التعاوني بإستراتيجياته جميعها تقوم على أساس تقسيم الدارسين إلى مجموعات يتراوح عدد كل مجموعة بين (٢- ٧) بحيث يتعاون الدارسون معا بصورة تعاونية ، ويأخذ كل دارس مهمة تعليمية معينة أما بمفرده أو بالاشتراك مع زملائه[١]

٦- إستراتيجية خرائط المفاهيم:

قدم نوفاك((Novak) نموذجا بنائيا بهدف مساعدة التلميذ على أن يتعلم ، ويطلق على الموقف الذي اتخذه (نوفاك) من عملية التعلم مصطلح البنائية الإنسانية وفيها طور نوفاك فكرة التمثيل الهرمي للمفاهيم التي قدمها (أوزوبل) إلى ما أسماه بخرائط المفاهيم .

وتساعد خرائط المفاهيم المعلم على الكشف عن المخزون المعرفي للتلاميذ، والكشف عن الفهم الخاطئ للمفاهيم لدى تلاميذه ويمكنهم من تحويل المادة اللفظية والمرئية إلى الذاكرة طويلة المدى .

وترجع أهمية استخدام خريطة المفاهيم كما أشار (أحمد النجدى وآخرون ، ٢٠٠٥)[٢] إلى أنها :

١- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم.

٢- تساعد المتعلمين على البحث عن العلاقات بين المفاهيم.

٣- تتطلب البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.

٤- المتعلم يكون مستمعا ومنظما ومصنفا ومرتبا للمفاهيم.

٥- تساعد المعلمين على قياس مستويات بلوم العليا (التحصيل، التركيب، التقويم) لأنه يتطلب من المتعلم مستوى عاليا من التجريد.

٧- إستراتيجية عمليات التفكير الناقد:

يقصد بعمليات التفكير تلك العمليات المتضمنة في قيام التلميذ بالتفكير في موضوع ما أو مشكلة ما ، وتقوم هذه الإستراتيجية وفقا للخطوات التالية كما يوضحها الشكل التالي.[٣]

---

(١) على عبدالمحسن عبدالتواب الحديبى ، موديول تعليم مهارات التفكير ، كفايات التربية العملية ، كتاب الطالب المعلم ، مشروع تطوير برنامج التربية العملية ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، يونيه ٢٠٠٦ ، ص ١٣٣ .

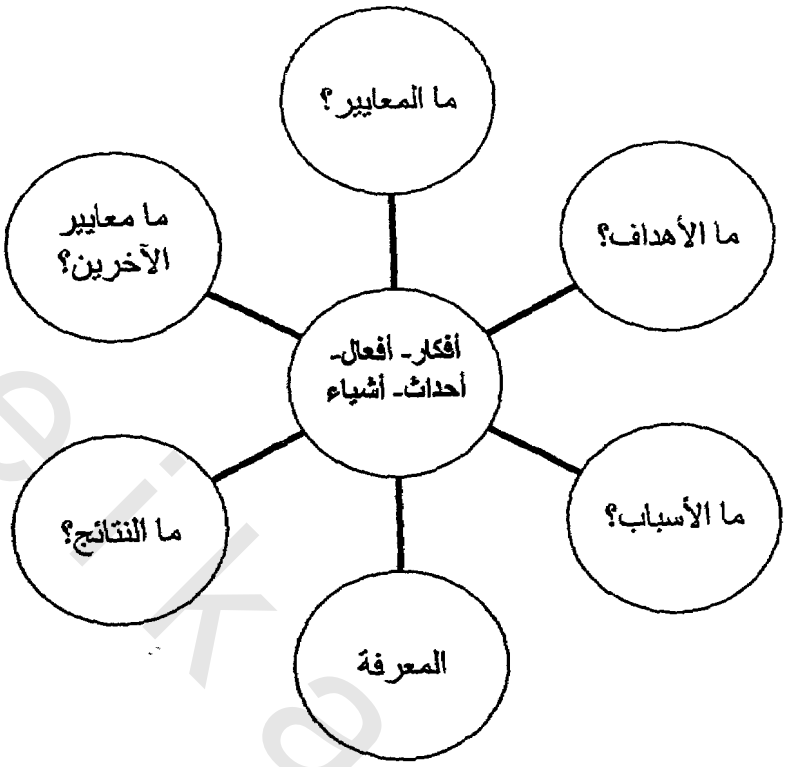
(٢) أحمد النجدي وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٨١ .

(٣) إبراهيم أحمد مسلم الحارثي ، تعليم التفكير ، الرياض ، مكتبة الشقري ، ٢٠٠١ ، ص ٩٢ .

obeikandl.com

شكل (٤)

يوضح إستراتيجية عمليات التفكير لتنمية مهارات التفكير الناقد



من خلال الشكل السابق يتضح أن تلك الإستراتيجية تقوم على عدة خطوات هى :

- تعرف الفكرة أو الشئ أو الحدث أو الفعل وتحديد معناه .
- تعرف الأسباب التى أدت إلى هذا الحدث .
- تعرف الأهداف من وراء هذا الحدث وما يتضمنه من قضايا ومشكلات .
- تعرف الأهداف من دراسة هذا الحدث .
- تعرف المعايير المناسبة للحكم على هذا الحدث والالتزام بتطبيقها .
- تعرف المعايير التى يستخدمها الآخرون فى الحكم على هذا الحدث وتحليلها واستنباط ما يصلح فيها فى إطار من الموضوعية .
- تعرف النتائج التى يمكن أن تترتب على هذا الحدث أو الشئ أو الموضوع فى المستقبل .

٨- المدخل التاريخي:

المدخل التاريخي له دوره المهم في التدريس ، لأنه يلقي الضوء على القضايا الاجتماعية ذات العلاقة بالعلم والتكنولوجيا ، وحينما تدور وحدة دراسية حول هذه القضايا ، فإنه يراعي البعد التاريخي لهذه القضايا ، ثم يتم تقصي التأثيرات الاجتماعية التي يمكن ملاحظتها في حياتنا اليومية ، والتي لم تكن متوقعة من قبل، وعندئذ يكون لدى المتعلمين القدرة على استقصاء ما يحدث من تغييرات في المستقبل مستندا إلى أدلة وبراهين واقعية . (١)

---

(١) سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص ٤٥ .

٩- إستراتيجية الاستقصاء:

تساعد هذه الإستراتيجية التلاميذ على أن يكونوا واعيين وقادرين على استخدام المعلومات والحقائق التي لديهم عند الاحتياج لها، وتمكنهم من مواجهة المشكلات الحياة. وتتطلب هذه الإستراتيجية ضرورة توفير بيئة تعليمية في الموقف التعليمي يسودها الحرية حتى يتمكن التلاميذ من الاشتراك الفعال في عملية التعلم والنقاش [١] .

١٠- الإستراتيجية البنائية:

تنطلق هذه الإستراتيجية من الحقيقة التي تقول أن المتعلمين لا يأتون إلى مدارسهم وأذهانهم خالية تماما من المعلومات التي تدور حول المواقف التدريسية المختلفة ، وبالتالي فهم واستخدام ما لديهم من معلومات وأفكار سابقة في الموضوعات الجديدة التي يدرسونها ودور المعلم في الدروس الجديدة يتمثل في إضافة الجديد لما لديهم من موضوعات حتى تكتمل تصوراتهم حول هذه الموضوعات [٢] .

١١- إستراتيجية العصف الذهني: (القدح الذهني)

يقصد به توليد وإنتاج أفكار وأراء إبداعية من التلاميذ والمجموعات لحل مشكلة معينة ، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة ،وهناك عدة مزايا لهذه الإستراتيجية أشار إليها (إبراهيم الحميدان ، ٢٠٠٥)[٣] منها:

١- تتيح مجالا كبيرا للإبداع.

٢- طريقة فاعلة جدا في تطوير التفكير.

٣- فيها إثارة وتشويق.

٤- تدرب على احترام الآراء مهما اختلفت القناعة ووجهات النظر.

٥- تعطي خيارات وبدائل أكثر في الحلول.

٦- تسرع من عملية التعلم.

١٢- إستراتيجية حل المشكلات:

يمكن استخدام إستراتيجية حل المشكلات لتعلم وتعليم التفكير الناقد، حيث يعرف بأنها طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع البيانات والمعلومات من أجل الوصول إلى حل معقول ، ويمكن استخلاص خطوات حل المشكلات وهي على النحو التالي: الشعور بالمشكلة- تحديد

---

(١) أحمد إبراهيم شلبي وآخرون ، تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، المكتب المصري الحديث ، ١٩٩٨ ، ص ٢٣٦ .

(٢) سعيد عبد الله لافي ، مرجع سابق ، ص ص ٤٦ ، ٤٧ .

(٣) إبراهيم بن عبد الله الحميدان، مرجع سابق، ص ١٠٦ .

المشكلة- وضع الفرضيات- جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة- اختيار الفرضيات- الوصول إلى النتائج وتعميمها. (١)

١٣- استخدام الأحداث الجارية:

يساعد استخدام الأحداث الجارية في التدرب على تدريب التلاميذ على كيفية التحقق من الخبر والوصول إلى المعلومات بأسلوب علمي ، وربط ميدان التعلم بما يعيشه التلاميذ من مواقف وأحداث ليتمكنوا من مواجهتها ، وتكوين آراء تقويمية وإصدار أحكاما منطقية حول تلك الأحداث والقضايا ، وتتعدد الأنشطة المتبعة في تدريس الأحداث الجارية من خلال الدراسات الاجتماعية ومنها مجموعات البحث، المناظرات، إعداد التقارير، إعداد مجلة حائط. (٢)

١٤- إستراتيجية سميث لتقويم صحة مصادر المعلومات:

تعرض هذه الإستراتيجية خطة تعليمية لمهارة تقويم صحة مصادر المعلومات، بوصفها مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتعليل، وتقلل من عملية استظهار المحتوى (٣)

١٥- إستراتيجية ماري مكفر لاند:

قدمت إستراتيجيتين هما : ١- الكلمات المترابطة ٢- تحديد وجهات النظر

وهي تقدم أمثلة تساعد على تعليم التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع والمادة غير ذات الصلة بوصفها مهارة من مهارات التفكير الناقد وتوفير التعليم لتطوير البراهين التي تدعم وجهة نظر خاصة.

أ- إستراتيجية الكلمات المترابطة أو ذات العلاقة:

تزود هذه الإستراتيجية التلاميذ بالقدرة على التمييز بين الكلمات ذات العلاقة من غيرها، ثم صياغة تعميم أو جملة مفيدة ذات علاقة ، فمثلا يتم إبعاد كلمة من بين خمس كلمات، أربع كلمات منها ذات علاقة جمعت في جملة لتوضيح الاتجاه العام لها الكلمة الخامسة لا علاقة لها ثم إهمالها(٤).

ب. إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر:

تهدف هذه الإستراتيجية إلى تطوير مناقشات لها علاقة بالموضوع لدعم وجهة نظر معنية، فبعد جمع المعلومات حول عبارة ما نجد أكثر من وجهة نظر عليها ، والمعلم هو الذي يقود مناقشات المتعلمين لكي يحددوا معا وجهة النظر الصحيحة من بين وجهات النظر المختلفة (٥) .

---

(١) رياض الزغبي ، مرجع سابق ، ص ص ٢٢ ، ٢٣ .

(٢) عبد الرحمن أحمد الأحمد، تدريس المواد الإجتماعية ، الكويت ، مطبعة ذات السلاسل ، ١٩٩٥، ص ص١٤٩:١٤٦ .

(٣) جودت أحمد سعادة،تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، ط ٢ ، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٦، ص ص ١٠٩ :١١٩ .

(٤) محمود محمد غانم ، مرجع سابق ، ص ص ١٢٢ ، ١٢٣ .

(٥) مجدي عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٥ ، مرجع سابق ، ص ٣٨١ .

مثال: هل لدي معاوية بن أبي سفيان الحق في معارضة علي بن أبي طالب والخروج عليه ومحاربته وعلى المعلم أن يعطي التلاميذ فرص إبداء وجهات نظر محتملة ، مثل : وجهة نظر الشيعة والسنة والخوارج واختيار جزء من المناقشة الصفية ، ويطلب منهم تركيب جملة ذات علاقة لأنها تعرض وتوضح أو تعارض تلك الوجهة المحدودة .

١٦- إستراتيجية كيفن أورايلي : قدم كيفن أورايلي إستراتيجيتين:

أ. إستراتيجية تدريس مهارة تحديد الدليل وتقويته:

تمثل الخطوة الأولى التي تجعل التلميذ مفكرا ناقدا وهي أن يكون متشككا ، وحتى يقدم المعلم رأيا حول شيء ما يبدو مقنعا للوهلة الأولى، أو أن التلاميذ يؤمنون به ، ثم يظهر لهم فيما بعد نقاط الضعف في هذا الرأي وإيمانهم به أيضا[١] .

ب. إستراتيجية تدريس مهارة تقويم الآراء التاريخية:

تساعد على تدريس مهارات التفكير الناقد عن طريق التفسيرات التاريخية الجدلية المتناقضة من خلال مادة التاريخ إلا أنه من الصعب عرض تلك الآراء أو استخدام مقتطفات من وجهات نظر تاريخية بمفردها ومفاهيمها المعقدة، ولذا يمكن للمعلمين إعادة كتابة وجهات النظر التاريخية وآراء جدلية قصيرة ، ثم يطلب من التلاميذ تحليل الفقرات المقتبسة باتباع إرشادات لغوية [٢] .

١٧- إستراتيجية باير الاستقصائية :

يعتقد باير تطوير مقدرات التلاميذ على التفكير الناقد يسير وفق مبادئ وخطوات معينة ، ويتبع إستراتيجيتين الإستراتيجية الاستقرائية والإستراتيجية المباشرة والموجهة ويكن توضيحها كالتالي :

أ.الإستراتيجية الاستقرائية :

- عند تنفيذ هذه الإستراتيجية يقوم المعلمون باتباع خمس خطوات رئيسة هي :

١- تقديم المهارة للتلاميذ .

٢- التدريب على إستراتيجية المهارة قدر الإمكان من جانب التلاميذ .

٣- معرفة ما يدور في أذهان التلاميذ خلال تطبيق المهارة .

٤- تطبيق معرفة التلاميذ الجديدة بالمهارة أو الموضوع باستخدامها مرة ثانية وثالثة.

٥- مراجعة ما دار في ذهن التلاميذ وهم يطبقون المهارة .[٣]

---

(١) محمود محمد غانم ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٢ ، ١٣٣ .

(٢) جودت أحمد سعادة ، ٢٠٠٦ ، مرجع سابق ، ص ص ١٢٠ ، ١٢١ .

(٣) صلاح الدين عرفة محمود ، مرجع سابق ، ص ص ١٥٠ ، ١٥١ .

ب. الإستراتيجية المباشرة أو الموجهة لتقديم المهارة :

يلجأ المعلم الذي يعرف الخصائص الأساسية للمهارة التي ينبغي تقديمها إلى الطريقة المباشرة في تدريسها ، خاصة عندما تكون المهارة الجديدة معقدة ، أو أنها عندما تشعر التلاميذ أنهم بحاجة إلى إرشاد وتوجيه للعمل على إنجاحها ، إذ إن ذلك أكثر نفعا للتلاميذ ، وعلى المعلم الذي يسعى إلى تطبيق هذه الإستراتيجية أن يقوم بالآتي :

١- يقدم المهارة.

٢- يوضح إجراءات وقواعد استخدامها.

٣- يوضح الطريقة التي تستخدم بها المهارة ثم يوضحها التلاميذ أنفسهم بعد ذلك .

٤- يطبق المهارة ويتبعها بتوضيح إجراءاتها وقواعدها.

٥- يتأمل ما يدور في أذهان التلاميذ في أثناء تنفيذ المهارة.

وقد يفضل المعلم الطريقة المباشرة على الطريقة الاستقرائية السابق ذكرها كي يقدم للتلاميذ مهارة اكتشاف التحيز في الوثائق بوصفه إحدى مهارات التفكير الناقد[١] .

دور معلم التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد:

لكي يقوم المعلم بدور يستطيع من خلاله تنمية مهارات التفكير الناقد ، ينبغى أن يتصف بعدة صفات وهى[٢]:

- تهيئة بيئة فاعلة وغنية بالإثراء التربوي لدفع التلاميذ لممارسة التفكير الناقد.
- يكون مشجعًا لإبداء الآراء.
- يعمل على إيجاد جو ديمقراطي تتنامى فيه حقوق الأفراد في التعبير عن الذات.
- طرح مشاكل محيرة أو مثيرة لاهتمام التلاميذ.
- توجيه عملية النقاش في الفصل للوصول إلى النتائج المرجوة.
- يعمل على تعزيز اهتمام التلميذ ودافعيته.
- يحاور التلاميذ ويوجه النقاش.
- يترك هامشا واسعا من الحرية للتلاميذ للتعبير عن الآراء.

ويشير (محمود طافش ،٢٠٠٦)[٣] أن معلم التاريخ ينمي مهارات التفكير الناقد من خلال طرح الأسئلة السابرة المنوعة التي تحفز التفكير ، ويعطي التلاميذ وقتا كافيا للتفكير في الإجابة عنها ، ويدفع التلاميذ إلى التفكير عن طريق تقديم ما يناقض المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي، ويحث التلاميذ على وضع تفسير وتقويم يختلف عما ورد بالكتاب المدرسي، ويقدم معلومات أكثر حداثة أو دقة عن

---

(١) جودت سعادة ، ٢٠٠٣ ، مرجع سابق ، ص ١٢٧ .

(٢) يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، مرجع سابق ، ص ٤٢١ .

(٣) محمود طافش ، مرجع سابق ، ص ٧٢ .

obeikandi.com

الموضوع المعروض ، يستثير تفكير تلاميذه بتوجيه العديد من الأسئلة المتنوعة ذات المستويات المعرفية العليا، ويستخدم الكتاب المدرسي بطريقة فعالة وغير تقليدية.

ويضيف روزنبلم (Rosenblum, 1987)[1] واجبات أخرى للمعلم يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذه وهي:

- أن يكون على دراية كافية ووعي تام بطبيعة مادته ووظيفتها وأهدافها وطبيعة التفكير الناقد وعملياته ومكوناته السلوكية.
- ترجمة أهداف كل درس إلى أهداف سلوكية وإجرائية تساعد على تهيئة المواقف التعليمية وتخطيطها.
- استخدام ما يسمى بالمداخل التصورية التي تقوم على أساس إثارة خيال التلاميذ بحيث يتصور التلميذ نفسه في المواقف التاريخية ، ثم يوضح كيف كان سيتصرف وما القرارات التي كان سيتخذها في ضوء المعطيات التاريخية ، وظروف الزمان والمكان مع تقديم الأدلة والبراهين المؤيدة لقراراته وأحكامه ومقارنتها بما اتخذه فعلا في الموقف التاريخي.
- يقوم بإثارة اهتماماتهم تجاه الموضوعات المختلفة التي تحتاج إلى تفكير وقدرات عقلية مرتبطة بالتفكير.
- يشجع التلاميذ على ممارسة طرق البحث والاطلاع وتناول المعلومات بطرق متنوعة تشجعهم على التفكير.
- يتابع أراء التلاميذ المختلفة في أثناء عرض الموضوعات ولا يتجاهل لأي من هذه الآراء.
- لا يقوم المعلم بعرض رأيه ووجهة نظره في أثناء تناول الموضوعات والأفكار حتى لا يؤثر على تفكير وقدرات التلاميذ.
- يقوم بتوضيح المفاهيم والمصطلحات التي تساعدهم على متابعة ومناقشة الأفكار المختلفة وطرح التساؤلات.
- يقدم الأمثلة المشابهة للمواقف المختلفة حتى يتمكن التلاميذ من فهم المواقف المختلفة واكتساب الخبرة المباشرة.
- يتابع تقويم التلاميذ من بداية التنفيذ للدروس وحتى الانتهاء منها حتى يتأكد من تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها وذلك من خلال استخدام الأساليب الحديثة في التقويم مثل التقويم الذاتي والاختبارات التشخيصية والاختبارات العلاجية وغيرها التي تزيد من دافعية التلاميذ وجديتهم ونشاطهم.

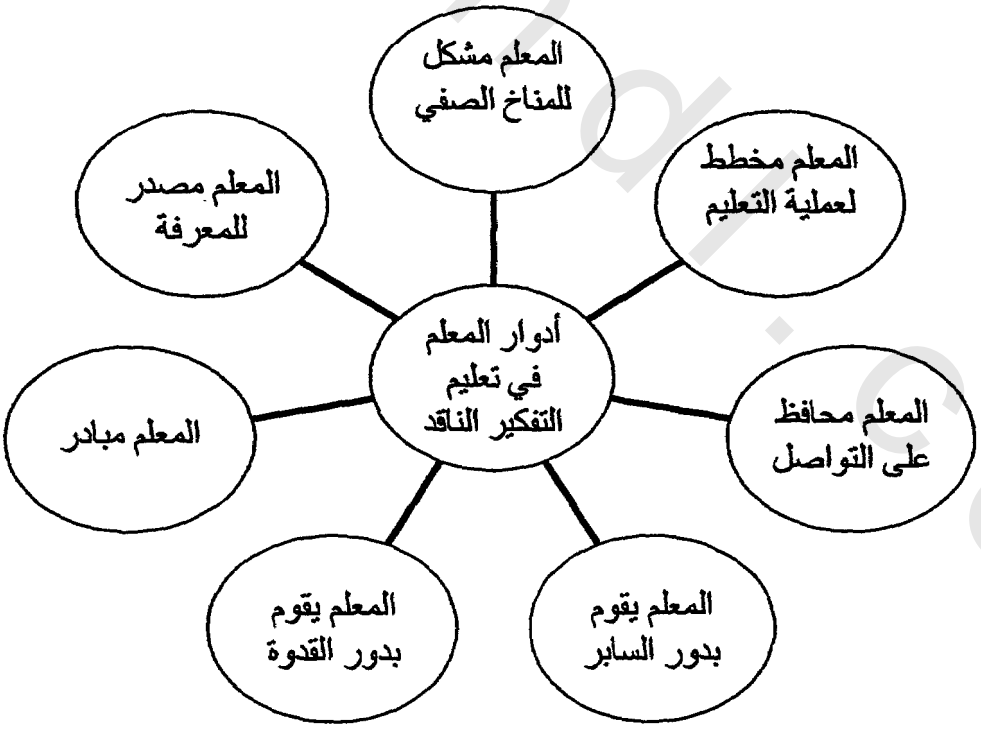
---

(1) Rosenblum : " Teaching Thinking Skills, Social Studies, Building Students Thinking Skills" Journal Articles of Education, 1987, p. 50.

ويشير ميكائيل وآخرون (Michael. et.al, 2005)[1] أن المعلم ينمي التفكير الناقد داخل الفصل من خلال بداية الحصة بأسئلة ، و تحديد أسئلة للتلاميذ لكي يجيبوا عنها بالقراءة وتوضيح لماذا وكيف؟ ، و يمنح التلاميذ خمس دقائق في بداية الحصة ويحرص على اندماج التلاميذ بالحصة ، و يستخدم الصور والبطاقات والرسومات ، وتحديد لكل تلميذ دورا ويفهم ما سيقوله، وجعل التلاميذ يقومون باستنتاجات واقتراحات ، وجعل التلاميذ يقيمون بعقلانية وبدليل ، ويستخدم بطاقات على المحتوى لكي يحصل على انتباه التلاميذ ، و يجعل التلاميذ في جو خارج الفصل ويخرجهم المعلم في مجموعات صغيرة ليتناقشوا للوصول إلى الحل ، والتعرف على وجهة نظر الآخرين حول الفصل ، ويتكلم أقل ويعطي التلاميذ الوقت لكي يفكروا عما تتكلم ، ويفكر بصوت عال على خطوات معينة أمامهم لتوضح لهم خطوات التفكير الناقد ، واستخدم أسئلة غير محدودة مثل ماذا تعني – كيف تعرف – ما رأيك – وماذا أيضا قد يكون الصواب لتكون أنت كذلك ، ووجه مجموعاتهم في مجموعات صغيرة بحيث ينتقدوا بعضهم البعض ، ويدرب التلاميذ على التعرف على الموقف وتحديدها تلك التي تفيد فيها كل مهارة من مهارات التفكير الناقد ، ويساعد التلاميذ على تنمية استراتيجيات أو تكتيكات تساعدهم على استخدام العادات العقلية للتفكير الناقد .

ويضيف (رياض الزغبي، ٢٠٠٦)[2] إلى الأدوار السابقة أدوار أخرى للمعلم يمكن أن يقوم بها لتساعده فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذه والتى يوضحها الشكل التالي:

شكل (٥) يوضح أدوار المعلم في التفكير الناقد



---

(1) Michael et.al, History. " Critical Thinking, Wisconsin Historical Society ", 2005, Last visit 18/11/2007 at available: www.wisconsin history, 2005.org.P. 24,25 .

(٢) رياض الزغبي ، مرجع سابق ، ص ص ١٨ ، ١٩

obeikandl.com

ومن خلال الشكل السابق يتضح أن المعلم مخطط لعملية التعليم ، حيث يخطط دروسه اليومية والفصلية وأهداف الأداء، وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تنمي مهارات التفكير الناقد ، و يشكل المناخ الصفي ، ويدير الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي، حيث إن المناخ الصفي المبني على حرية التعبير عن الرأي، والاستكشاف الحر والتعاون، والدعم، والثقة بالنفس، والتشجيع، يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ، كما أنه يصمم أنشطة تعليمية تركز على المشكلات الحياتية الواقعية للتلاميذ ، كما يعمل على إثارة اهتمام التلاميذ بقضايا ممتعة وحقيقية ، ويساعدهم في مناقشتها باستخدام مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز تلاميذه .

دور مناهج التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد :

إن تنمية مهارات التفكير الناقد من أهم الأهداف التي يسعى تدريس التاريخ لتحقيقها لتكوين العقلية العلمية التي تواجه المشكلات بطريقة ايجابية في عصر يتسم بتطور المعلومات المتلاحقة في مجال الدراسات الاجتماعية ، ويتطلب ذلك البحث عن النظريات والاستراتيجيات والنماذج المختلفة التي من شأنها أن تسهم في نمو هذه العقلية العلمية ، والتي تعتمد أساسا على حل المشكلة واستخدام أسلوب التساؤل واستنتاج الأسئلة من التلاميذ وقيامهم بملاحظات دقيقة وجمع البيانات وعمل الاستنتاجات والاستدلالات والتقييم الموضوعي ، ومعرفة التناقضات لاختيار الصحيح منها وبالتالي القدرة على اتخاذ القرار من بدائل مختلفة وإصدار الأحكام والتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات والمواقف المختلفة وجميعها من مهارات التفكير الناقد [1] .

وتعد مناهج التاريخ أحد مناهج الدراسات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي التلاميذ ، حيث إن الأهداف الأساسية للدراسات الاجتماعية يتمثل في تنمية مهارات التفكير الناقد ولتي تتمثل فيما يلي:

١- التمييز بين الرأي والحقيقة .

٢- التأكد من صدق المصادر والتي تستسقى منها المعلومات .

٣- الخروج باستنتاجات من المادة العلمية المتاحة .

٤- تعليل الظواهر التي ترتبط بمجال الدراسة .

٥- التوصل إلى الأدلة والشواهد التي تؤيد الآراء المختلفة.

٦- التوصل إلى التعميمات . [2]

وتوجد علاقة وثيقة الصلة بين التفكير الناقد والدراسات الاجتماعية حيث إن التفكير الناقد يتفق مع طبيعة الدراسات الاجتماعية التي يكون الإنسان وعلاقاته الزمانية والمكانية هو محور دراستها فهي

---

(1) Fenwick, T. & Parsons, "Using Ideas From Business to Encourage Critical Thinking in the Social Studies". International Journal of Social Education, Vol.(11). No.(2), Fall-Win.,(1997) pp.76-90.

(٢) أحمد حسين اللقاني وآخرون، تدريس المواد الاجتماعية، الجزء الأول، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٠ ، ص ٢٧

تساعد الإنسان للتأكد من الأفكار والمواقف التي تواجه وتساعد على تحديد مكانته في الزمان ، فدراسة التاريخ على النحو الأمثل لا تتحقق بدون التفكير الناقد بوصفه عملية أو مجموعة من العلميات لا يجد موضوعات أفضل من التاريخ لكي ينمو ويتأكد في أذهان التلاميذ . ولذا أجمع المربون على أهمية التاريخ لتنمية التفكير الناقد لدى الناشئة في مراحل التعليم العام المختلفة وحرصوا على جعله هدفا أساسيا من أهداف تدريس التاريخ حيث تتفق طبيعة التاريخ مع طبيعة التفكير الناقد فضلا عن أن محتوى التاريخ يتضمن مجالات وموضوعات مناسبة لتنمية التفكير الناقد، وهذا ما أكدت عليه دراسة (شرين عبد الهادي ، ٢٠٠١) [١].

وتهدف مناهج الدراسات الاجتماعية إلى تنمية العقل والتفكير الناقد وذلك بجعل المتعلم قادرًا على اكتساب مهارة معالجة المعلومات والقدرة على تحليل البيانات ومصادر الحصول عليها وتنظيمها وتحليلها وتقييمها والتعرف على المناسب وغير المناسب فيها وصياغة الفرضيات واختيارها والتوصل إلى التعميمات واكتشاف التحيز .

وتعد مادة التاريخ من المواد الدراسية التي تسهم بدور فعال في إعداد النشء للحياة والمواطنة الفعالة وفي إكسابهم قوة الملاحظة والعديد من مهارات التفكير الناقد الأمر الذي يعتبر من أهم الأهداف التي تسعى التربية لتحقيقها في هذا العصر سريع التطور .

وبما أن تنمية المواطنة هدف أساسي للدراسات الاجتماعية وذلك كما جاءت في دراسة (عادل النجدي ، ٢٠٠١)[٢] التي أشارت إلى أن الدراسات الاجتماعية تُعد ميدانا خصبا يمكن من خلالها تنمية المواطنة لدى التلاميذ ، لما تتضمنه من قيم ومبادئ وخبرات تساعد على التكيف السليم مع المجتمع ، فإن التفكير الناقد يسهم بدور كبير في خلق المواطن الفعال وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق عام على تعريف المواطنة الفعالة ، فان الكثير من علماء الاجتماع متفقون على أنها القدرة على التفكير في القضايا الاجتماعية، والسياسية والاقتصادية تفكيرا ناقدا في إطار ما يمكن توافره من معلومات متصلة بها ، والتفكير الناقد وفقا لذلك هو عملية تحليل المشكلة وفحص حقائقها وأسسها المنطقية ، والوصول إلى نتائج لها أسانيدها، والتمكن من هذه العملية لا تخلق بالضرورة مواطنا فعالا ، إلا أنه من الصعب تصور شخص تنقصه هذه القدرة ويكون قادرا على القيام بواجبات المواطنة .[٣]

والدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها قادرة على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ من خلال ما تتضمنه من قضايا وأحداث تاريخية وقضايا بيئية واجتماعية تتطلب من التلاميذ عند دراستها أعمال الفكر فيها وتحليلها يساعدهم على فهمها والاستفادة منها في مواجهة مشكلاتهم الحياتية وهي تحقق الدراسات الاجتماعية ، لذلك اقترح البعض أن يتم تنظيمها على هيئة مجموعة من الأنشطة التي يشارك التلاميذ في تحديدها ويتعاونوا معا في دراسة المادة العلمية التي تتضمنها بمساعدة المعلم ، ومن خلال ممارسة

---

(١) شرين عبد الهادي ، دراسة سابقة ، ص ص ٥٤ ، ٥٥ .

(٢) عادل رسمي حماد النجدي ، ٢٠٠١، دراسة سابقة .

(٣) فكري حسن ريان ، مرجع سابق ، ص ٣٩٨.

التلاميذ للأنشطة تنمو لديهم مهارات التفكير الناقد، وهذا ما أكدت عليه دراسة (عادل النجدي ، ٢٠٠٥)[١].

وعلى ذلك فهناك معايير للتفكير الناقد لتحقيقه بصورة فعالة ، وتعد بمثابة موجهات للمعلم ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في أثناء تدريس الدراسات الاجتماعية ، مثل وضوح العبارات وصحتها وموثوقيتها والدقة ومدى علاقة السؤال أو العبارة بموضوع النقاش والعموم ، والاتساع والشمولية والمنطق وعلى المعلم أيضا أن يهيئ المواقف والمشكلات التي تحتاج إلى تفسير ويجعل التلاميذ يشعرون بأنهم في حاجة إلى مزيد من البيانات لحل تلك المواقف والمشكلات وعليه أن يكون موجها ومرشدا ونموذجا يحتذي به التلاميذ في عملية التفكير الناقد ، وأن يتواصل مع التلاميذ ويراقبهم في كيفية معالجة المشكلات وتوصلهم إلى الحلول حتى ينمي هذه المعايير في تفكير التلاميذ ، وهذا ما أكدت عليه دراسة (خالد عمران ، ٢٠٠٧)[٢].

مما سبق يتضح أن اهتمام مناهج التاريخ بتنمية مهارات التفكير الناقد لدي التلاميذ من شأنه أن يزودهم بالمهارات الضرورية التي تحكم تصرفهم الواعي إزاء المشكلات والأزمات التي تواجههم ومن ثم يتضح دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي التلاميذ، وذلك عن طريق تضمين وحدات المنهج من خلال أي مجال من مجالات الدراسات الاجتماعية بمواقف وأنشطة تدريسية مناسبة تتيح للتلاميذ التدريب على مهارات التفكير الناقد .

ولكي تحقق مناهج التاريخ ذلك يجب أن يُستخدم في تدريسها استراتيجيات تدريسية تهتم بمهارات التفكير الناقد وتسعى إلى تنميته لدى التلاميذ ، ومن أهمها استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي لما لها من علاقة وثيقة بمناج التاريخ حيث إنها إحدى الإستراتيجيات الحديثة التي لها علاقة بتنمية مهارات التفكير بشكل عام و مهارات التفكير الناقد بشكل خاص من ناحية أخرى ، حيث يلاحظ من العرض السابق مدى ارتباط خطواتها بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ، ولذلك جاءت هذا البحث لمحاولة التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

التدريس التبادلي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الناقد :

يعد التدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية التي تساعد التلاميذ على كيفية التفكير والمشاركة بفاعلية في الموقف التدريسي من خلال استخدام التلميذ لمجموعة مراحل فرعية للتدريس التبادلي تكمن في التلخيص وتوليد الأسئلة والتوضيح والتوقع ، حيث إنه يسهم في تنمية المهارات لدى التلاميذ ويزيد من دافعيتهم للتعلم وينمي لدى التلاميذ القدرة على التوقع بالأحداث والعمل بروح الفريق ، كما أن التدريس التبادلى يعد طريقة تعليمية يقوم على الحوار المتبادل بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ بعضهم البعض ، حيث يسمح لهم بالتفاعل الاجتماعى الإيجابى والمشاركة الفعالة

---

(١) عادل رسمي حماد على النجدي ، ٢٠٠٥ ، دراسة سابقة ، ص ١٤ .

(٢) خالد عبد اللطيف محمد عمران ، دراسة سابقة ، ص ص ٢٣٥ ، ٢٣٦ .

فى المواقف التعليمية ، وفيها يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يتبادلون الأدوار مع المعلم ويتم تطبيقها وفق أربع مراحل هى (التلخيص وتوليد الأسئلة و التوضيح والتوقع أو التنبؤ) حيث أن هذه الإستراتيجية تنمى مهرات فهم القراءة لدى التلاميذ وتنمى التفكير وتنشط ذاكرة المتعلمين ، وتساعد على التغلب على صعوبات التعلم ، وتوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم تساعد على فهم المحتوى التدريسى ، وتزيد من قدرة التلاميذ على توقع الأحداث واستشراف المستقبل ، ويجب تدريب التلاميذ على ممارسة الأنشطة اللازمة لتطبيق المراحل الأربعة للتدريس التبادلى ، ومناقشة المعلم مع التلاميذ لهذه المراحل مصحوبة بالتعاريف لكل مرحلة ، وكيفية تنفيذها من خلال بيان عملى يقوم به المعلم ثم إعطاء التلاميذ فرصة للممارسة ، وأن يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات كما هو الحال فى التعلم التعاونى ، بعد أن وجهت الكثير من الانتقادات لمناهج التاريخ لتركيزها على الحفظ وإستظهار المعلومات وإهمال الجوانب العقلية ، لذا بدأ الاهتمام بها عالميا ، والسعى لمحاولة تشكيلها لتواكب التغيرات المتوقعة فى القرن الحادى والعشرين تحت مسمى إحياء التاريخ ، خاصة بعد أن كان يتم تدريسها لفترات طويلة بالطرق التقليدية والتعامل مع النصوص التاريخية وكأنها نصوص يجب ألا يقترب منها ، مما أدى إلى جمودها كمادة دراسية ، وإخفاقها فى تحقيق أهدافها ، وقد ركزت دعوات الإحياء هذه على تقديم كتب التاريخ بشكل ينمى العديد من المهارات كحل المشكلات ، وإصدار الأحكام تجاه المواقف والأحداث والاستنباط والاستنتاج ووزن الأدلة التاريخية ، والتميز بين الحقائق والإدعاءات والتميز بين البيانات الصحيحة وغير الصحيحة ، وتقويم الحجج التاريخية وغيرها من المهارات الأخرى ، بحيث يندر أن يتضمن الكتاب أسئلة مغلقة يوجه التلاميذ لإجابتها عن طريق النص التاريخى ، بل يجب أن تشجع هذه الأسئلة على البحث والتفكير ، ومن أمثلة ذلك – تخيل أنك – ماذا تكون وجهة نظرك فى ؟ – لماذا فعل شخص هذا الموقف ؟ ، كما يجب أن يتضمن كتاب التاريخ نصوصا متناقضة يدرسها التلاميذ ويقومون بتحليلها للوصول إلى استنتاجات معينة وهى مهارات التفكير الناقد .

ومن خلال ما سبق يلاحظ أن هناك ارتباط بين التدريس التبادلي ومهارات التفكير الناقد حيث إن التفكير الناقد يشتمل على مهارات التوقع ووضع الأسئلة والتحليل والتركيب وهذه المهارات ذات ارتباط وثيق بالتدريس التبادلي ، حيث إن التفكير الناقد يشجع التلاميذ على الاكتشاف والتعلم التعاوني ويجعل التلاميذ متفتحي العقل وينمي لديهم مهارات الاتصال والتثقيف العلمي.

ولكى ينمى المعلم مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ عليه أن يكون على وعى تام بطبيعة مادته وأهدافها وطبيعة التفكير الناقد وعملياته ومكوناته السلوكية ، ويشجع التلاميذ على ممارسة طرق البحث والإطلاع وتناول المعلومات بطرق متنوعة ، تشجعهم على التفكير ، ويستخدم ما يسمى بالمداخل التصويرية التى تقوم على أساس إثارة خيال التلاميذ بحيث يتصور التلميذ نفسه فى المواقف التاريخية ، ثم يوضح كيف كان سيتصرف ؟ وما القرارات التى كان سيتخذها فى ضوء المعطيات التاريخية ،

وظروف الزمان والمكان مع تقديم الأدلة والبراهين المؤيدة لقراراته وأحكامه ومقارنتها بما اتخذه فى الموقف التاريخى .

ويقوم التلاميذ في التفكير الناقد بتفسير الأحداث التاريخية وتحليلها ويعالجون المعلومات عند الاستجابة لمشكلة أو سؤال ويميزون بين الحقيقة التاريخية والآراء الذاتية ويبحثون عن أسباب المشكلات التي تواجههم ويعملون على حلها وهذا يشتمل عليه التدريس التبادلي الذي يشجع التلاميذ على تحليل الموضوعات وتلخيصها وتوضيح ما بالتلخيص من أسئلة غير مفهومة ويقوم المعلم بتفسيرها وتوضيحها للتلاميذ.

مما سبق يتضح أن استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، حيث إن دراسة التاريخ من المواد الدراسية التى تعمل على تنمية قدرة التلميذ على النقد والتحليل وربط الأسباب بالنتائج ورؤية في ضوء نتائج الماضي وتوقع المستقبل في ضوء الماضي والحاضر .

مما سبق يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين التدريس التبادلى ومهارات التفكير الناقد.

obeikandl.com