جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامـــعـــة ديـــــالى
كـــلـيـة الـتـربـيـة للعلوم الإنسانية
قسم العلـــوم التـربوية والنـفـسية
الدراسات الـــــعليا/ المـاجستير

فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مـادة الـتـأريـخ

رسالة مُقدمة إلى

مجلس كلية التربيـة للعلوم الإنسانية - جامعـة ديـالى،

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير

في التربية (طرائق تدريس التاريخ)

من قبل الطالب

قيصر إسماعيل إبراهيم الزبيدي

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد جمال حمدي الدليمي

1435هـ 2014م

الفصل الأول

التعريف بالبحث

1. مشكلة البحث.
2. أهمية البحث.
3. هدف البحث.
4. فرضيات البحث.
5. حدود البحث.
6. تحديد المصطلحات.

أولاً: **مشكلة البحث**:

إنَّ الانفتاح الكبير بين الشعوب والمجتمعات وسرعة اتصالها بعضها ببعض ساهم في زيادة المشكلات وضاعف أنماطها وجذر وجودها في كل فرع من فروع الأنشطة للجنس البشري، والمعرفة أحد هذه الفروع ولم تكن في منأى عن هذه المشكلات المهمة التي يواجهها المجال التربوي من الكم الهائل من المعلومات وتطور المعرفة العامة ولاسيما التاريخية على نحو خاص (العنكبي، 1999: 2).

وفي خضم التطور المتسارع الذي يجري في العالم وخصوصًا في مجال التعليم وتطورات واستحداث استراتيجيات وطرائق تدريس فاعلة في المجال التعليمي في المجتمعات الأخرى ومن خلال زيارة الباحث لبعض المدارس الإعدادية ولقائه بمدرسي ومدرسات مادة التأريخ لاحظ أَنَّ التدريس الذي يزود الطالبات بمعلومات بأمس الحاجة إلى التوضيح وتقريب المعلومات إلى ذهن المتعلم، أي أَنَّ التدريس تلقين يبتعد كل البعد عن التفكير والإبداع؛ إذ يجعل الطالب ماكنة لاستقبال المعلومات والتعليمات من دون أنْ يشارك المدرس في المناقشة والحوار والنقد والتحليل والاستنتاج، وصولاً إلى الحقائق أي أَنَّ الطالب فاقدٌ لروح البحث والتفكير الجيد، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات ومنها دراسة (الدليمي، 2005)، ودراسة (الفهداوي، 2005).

ويتصف تدريس مادة التأريخ على العموم بإتباع الطرائق التقليدية التي لا تهتم بالربط بين النواحي النظرية والتطبيقية وتهمل الحث على التفكير وقد يرجع أحد الأسباب إلى أَنَّ الطرائق التدريسية المستعملة في الميدان التربوي ما زالت تولي اهتمامًا كبيرًا بالحفظ والاستظهار، ونادرًا ما تولي اهتمام ممارسة العمليات العقلية العليا للمتعلمين، وانعكس ذلك على المستوى العلمي. إنَّ الطريقة التقليدية ركزت على توظيف اكبر قدر من الحقائق والمعلومات للاعتقاد إنَّ ذلك يزيد من احترام المتعلمين لمادة التأريخ، وإنَّ النتيجة هي شعورهم بثقل المادة الدراسية وعدم إدراكهم لقيمتها في حياتهم، فضلاً عن أسلوب تقديم المادة وطريقة شرحها الاعتيادية وهي السبب في نفور الكثير من الطلبة عن المادة الدراسية (الطيطي وآخرون، 2001: 48).

والتفكير هو هبة فطرية وهبها الله تعالى للإنسان تميزه عن المخلوقات الأخرى، وجعل العقل والتفكير مدار التكليف وتحمل أعباء المسؤولية التي أكدها الباري في محكم كتابه المجيد بقولهِ تعالى بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ ((أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ)) [الروم:8] (صدق الله العظيم) ولهذا أعدَّ التفكير أحد جوانب الخبرة الرئيسة، ففي كل موقف يواجه الأفراد كثيرًا من المشكلات معتمدين في مواجهتها أحيانًا على الخزين المعرفي كلها، وبناءً على ذلك يحتاج هؤلاء إلى تنظيم ومنهاج علمي دقيق يكون منطلق لتنمية أفكارهم على نحو سليم لمعالجة جميع المواقف الحياتية التي يتعرض سبل نجاحهم سواءً كانت منفردةً أم مجتمعةً وبأي صورة كانت (الحارثي، 1999: 2).

وبناءً على ما تقدم ألتمس الباحث وجود مشكلة فعلية وحقيقية في تدني مستوى التفكير للطالبات في مادة التأريخ، وعدم قدرتهن على استخدام مستوى القدرات العقلية العليا للتفكير، وذلك من خلال الزيارات واللقاءات التي أجراها الباحث مع عدد من مدرسي ومدرسات مادة التأريخ، وتوجيه الأسئلة لهم عن هذا الموضوع، وكانت اجاباتهم هو وجود ضعف فعلاً في هذا المجال، فضلاً عما أشارت إليه دراسات عدة.

لذا يُعَدّ هذا البحث محاولة من جانب الباحث ولاسيّما عدم وجود دراسة محلية سابقة (بحسب علم الباحث) تناولت إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية. وعليه فقد حددت مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية باير (Beyer Strategy) في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ؟

ثانياً: أهمية البحث:

أصبحت التغيرات المتسارعة أحد الملامح الرئيسة للألفية الثالثة من القرن الحادي والعشرين، وتتجه الأنظار نحو النظم التربوية ممثلةً بمؤسساتها المختلفة؛ لتنهض بمسؤولياتها تجاه بناء الفرد وفق منظور تربوي يستند إلى تطويره، وتحرير طاقاته الإبداعية، التي لا تأتي إلاَّ من خلال مساعدته على النمو المتوازن بوساطة إعداد برامج تربوية تُعنى بتعليم وتعلم التفكير بطريقة منظمة تتخذ من المنهجية العلمية منهجًا وطريقة، وإنَّ استمرار الاتساع المعرفي والإيقاع السريع للتطور التقني في شتى مناحي الحياة، يفرض على المدربين التعامل مع التربية والتعليم بوصفها عملية لا يحدها زمان ولا مكان، وتستمر بعدها حاجة وضرورة؛ لتسهيل تكيفه مع المستجدات في البيئة، ومن ثم تكسب شعارات (تعليم الطالب كيف يتعلم، تعليم الطالب كيف يفكر) أهمية خاصة؛ لأَنَّها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية، وأَنَّ التكيف مع المستجدات يستدعي تعلم مهارات جديدة واستعمال مواقف جديدة (الحيلة، 1999: 399).

والنظرة الحديثة للتربية تتمثل في أَنَّها عملية تهدف إلى توفير البيئة الملائمة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع، وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسميًا، وعقليًا، ونفسيًا، على وفق الإطار الإيديولوجي للمجتمع، فنجد أَنَّ للتربية دورًا رئيسًا في تكوين الإنسان عن طريق ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه، فهي عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل؛ ليصبح قادرًا على التكيف مع نفسه وما يحيط به (الحيلة، 2007: 19).

فالتربية الحديثة أعطت أهمية كبيرة للطرائق والاستراتيجيات التدريسية، ونظرت إليها على أَنَّها حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق أهدافها، وفي تحديد نوع التعلم، ودرجة السهولة والصعوبة التي يتم فيها، ولها تأثير واضح في مواقف الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ونحو مدرسيهم.

وللتركيز على ضرورة تنمية التفكير (Development Thinking) للمحتوى العلمي المنظم يشير كلاسر (Classer) في هذا الصدد إلى ضرورة تعليم الطلبة عملية

التفكير والاطلاع على جزء من المنهج المدرسي وليس مجرد نشاط يجري بجواره (رزوقي وآخرون، 2005: 7).

وعليه فإنَّ أي نظام تربوي ينبغي أنْ يُعنى بضرورة تنمية التفكير الناقد عند الطلبات عن طريق مشاركتهم العلمية والثقافية في جميع المناقشات والحوارات الثقافية التي تتيح لهم فرصة الإبداع الفكري والثقافي الذي يتحقق من خلال تشجيع المؤسسات التعليمية لهم كالمدرسة، والجامعة، والتنظيمات الثقافية الأخرى: كالمؤتمرات والمناقشات العلمية (حرب، 1996: 83).

ومن أهم أهداف التربية رفع مستوى التفكير عند المتعلمين؛ كي يتمكن هؤلاء من ممارسة عملية التفكير المجرد (سعد، 2000: 17).

لذا أضحى تعليم التفكير في الوقت الحاضر هدفًا عامًا من أهداف التربية في كثير من دول العالم المتقدمة، وأَنَّ التربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد وكيف يتعلم وكيف يفكر، وتُعدُّ هذه من أهم أولوياتها، وذلك يتملك القدرة على التعلم الذاتي المستمر، ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية، وإذا أُريد من الطالب أنْ يكون مفكرًا جيدًا فلابد من تعليمه مهارات التفكير من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه، ويستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أَنَّ القدرة على التفكير مكتسبة أكثر من كونها فطرية، وأَنَّ تعليم مهارات التفكير حقق آثارًا ايجابية، وزاد ثقة الطلاب بأنفسهم، كما قلت الأنانية وحب الذات لديهم (البكر، 2004: 43-54).

ولما كانت المعلومات العلمية التي من شأنها أنْ تساعد على استعمال المنهج العلمي التجريبي وإفساح المجال لهذه المجموعات المتعلمة تحقيق أهدافها التعليمية (Classer,1969:69)، لذلك تدعو التربية الحديثة بمعناها الشامل إلى الاهتمام بالإنسان في جميع جوانبه العقلية، والروحية، والجسمية؛ ليكون نافعًا في مجتمعه عن طريق تنمية قدراته التفكيرية والابتكارية باستعمال الأسلوب العلمي المبرمج والدقيق، وهذا لا يكون إلاَّ بتعليمه وتدريبه لأساليب التكنولوجيا والتطورات العلمية الحديثة استنادًا للمناهج العلمية الحديثة أسوةً بالدول المتقدمة (دفاعي وآخرون، 2000: 257)، (الدمرداش وكامل، 1993: 29).

ويؤكد الكثير من العلماء والتربويين ضرورة تنمية التفكير الناقد بوصفه عملية أساسية لجميع ميادين الحياة؛ لأَنَّ تحسينه والاهتمام به غايةٌ، وهدفٌ، فرديٌ وجماعيٌ على حدٍ سواءٍ (أبو حطب وعثمان، 1979: 209).

إنَّ للدراسات الاجتماعية أهدافًا رئيسة في تنمية التفكير عند الطلبة، من خلال مساعدتهم على كيفية اكتسابه، الذي هو تصميم وترتيب الأفكار والمعلومات بطريقةٍ ما، أو إعادة تركيب خبرة الطلبة، إذ يتضمن التفكير أشكالاً متعددة، ويلاحظ الاختلاف في التفكير في التخطيط للمستقبل عن التفكير في استرجاع خبرة الماضي (القاعود وآخرون، 1994: 167).

التفكير صفة إنسانية خص الله تعالى بها الإنسان؛ لأَنَّه يستطيع أنْ يتأمل الحدود الخارجية للكون، وهو وحده من المخلوقات القادرة على أنْ تتخيل المستقبل. إنَّ منهج الإسلام يدعو إلى التفكير قال تعالى: ((قُلِ انظُرُواْ مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ)) [يونس: 101]، وبهذا يجرد عقل الإنسان من الخرافات والأوهام، وأَنْ ينظر في صفحات هذا الكون ويتدبر فيها ويتفكر (جمل وآخرون، 2002: 196-197).

يتكون التفكير الجيد من مجموعة من المهارات التفكيرية الناقدة والإبداعية التي تساعد الطلبة على تصحيح تفكيرهم بأنفسهم، إذ يفكرون بصورة عقلانية ويحللون ويسطرون على ما يعرفونه، وذلك يمكنهم من التفكير بمرونة وموضوعية والقدرة على إصدار الأحكام النافذة (Tishmin, 1993: 30).

إنَّ تنمية التفكير الناقد عملية ليست سهلة؛ وذلك ليس نتيجة حتمية لعمليات النمو العامة، ولهذا أصبح من الضروري تصميم المواقف التعليمية التي تنمي أنماط التفكير لدى الطلبة والبحث عن العوامل التي تسهل ممارسة هذه الأنماط، ومنها نمط التفكير الناقد (اللقاني، 1979: 22).

ويمكنا القول أَنَّ التفكير الناقد يزود الطلبة بتعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة. ويؤدي التفكير الناقد إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، ومن ثمَّ تكون أفكارهم

أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية (قطامي، 2004: 279-280).

وعليه فالتفكير الناقد هدف تربوي مهم يفوق الأهداف التربوية الأخرى ويدعمها فهو هدف رئيس ينبغي أنْ تتبعه المؤسسات التربوية المنشودة، ويمكن الاستدلال على أهمية التفكير الناقد في الحياة الاجتماعية بتحليل حاجات المجتمع وحاجات الطلبة وآرائهم في ضوء الفلسفة التربوية (ريان، 1999: 397)، فضلاً عن أَنَّ التفكير الناقد يقوم بالتمحيص الدقيق للأفكار وأداء المعلومات المتوافرة؛ ليقرر مدى اتساقها ومطابقتها للقواعد والبيانات المعروفة (نعمة وآخرون، 2004: 114).

وتتبلور أهمية التفكير الناقد في تحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي مما يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي على أساس أَنَّ التعليم في الأساس عملية تفكير (قطامي، 2004: 279).

وللأهمية التي تتمتع بها الطرائق التدريسية بعدّها أداة مهمة لتحقيق الأهداف التربوية وترجمتها إلى أهداف وممارسات سلوكية، فهي الأسلوب الرئيس في إحداث التعلم لدى الطلبة (الداهري والكبيسي، 2000: 125).

وقد شهد مجال تدريس المواد الاجتماعية تجديدًا في طرائقه وأساليبه وتحديث وسائله وأدواته، ولقد انطلقت حركة التجديد من النظرة التي تبلورت عبر الزمن ومن واقع الخبرة عن ماهية المواد الاجتماعية، فضلاً عما أكدهُ المهتمون بطرائق التدريس بأَنَّ الطريقة الناجحة هي التي يوصّل المدرس من خلالها الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل؛ لأَنَّ النجاح لن يكون حليفهُ في عمله إذا كان لا يمتلك طريقة جيدة، فمعيار التعلم في مهنة التدريس ما تستطيع أنْ تفعل، لا ماذا تعرف، ولا يُقاس أداء المدرس بمقدار ما يعرف، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل، ولكن تبقى الحقيقة أَنَّ لا فائدة من طريقة جيدة بلا فائدة تسعى الطريقة إلى توصيلها (الآلوسي، 2005: 8)، فضلاً عن أهم الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية هو تنمية التفكير عند المتعلمين ومساعدتهم من خلال كيفية التفكير وغرس روح البحث لدى الطلبة فإِنَّ التأريخ باعتباره مادة دراسية

لـه مكانتـه وقيمتـه المهمـة فـي التربيـة؛ نظـرًا للأهـداف التـي يسـعى لتحقيقهـا (القـاعود، 1994: 166-167).

إنَّ تدريس مادة التأريخ ينبغي أنْ لا يقتصر على مجرد سرد الأحداث التي وقعت في الماضي أو الاستغراق في التفاصيل الكثيرة، وإنَّما دراسته تسعى إلى جعل الطلاب يفهمون حاضرهم من خلال معرفة ماضيهم. ولابد أنْ ندرب الطلبة على التفكير في الحاضر في ضوء الماضي (علي، 1981: 7)، فالتاريخ ليس مجرد قصص وروايات عن الماضي فحسب، وإنَّما يتعداها إلى ربط الماضي بالحاضر والمستقبل أي أَنَّ التأريخ يشمل كافة النشاطات البشرية المختلفة والمتنوعة (عبيدات، 1990: 1).

وتبرز أهمية التأريخ بوصفه أحد الدراسات الاجتماعية (Social studies) التي تصوّر موضوعًا حيًا يعكس لناحية الأمة وتطورها، ومعرفة عاداتها وتقاليدها وعوامل تكونها واستقرار مظاهرها، أي معرفة ذات الأمة وكيانها؛ لأَنَّ مجموع هذه الجوانب تكون المميز الأساس والمؤثر الأكبر في تقرير آلامها وأمالها وأساليب حياتها وتفكيرها وتطلعاتها، ودراسة التأريخ مهمة؛ لأَنَّ دوره كبير في تماسك الأمة وتقدمها، وفي تقرير مواقفها من الأحداث المصيرية التي تمر بها، وقد أدركت كل الأمم الحديثة أهمية دراسة التأريخ في تربية المواطن بما يُساعده على تماسك وحدة مجتمعاتها وازدهارها، وقد عملت هذه الأمم على توجيه هذه الأسئلة بما يتلاءم أو يحقق المُثل العليا التي تراها مجتمعاتها (العنبكي، 1999: 5). وهنا يتجلى دور المدرس في تنمية التفكير الناقد لدى طلبته، إذ يعمل من جانب على إزالة ومحو ما هو عالق في أذهان الطلبة من مبادئ غير جيدة كالأفكار غير الصحيحة من الأسس الفكرية التي تتجه باتجاه معاكس للطريق الطبيعي السليم، أمّا الجانب الآخر فيتمثل في الاهتمام بتنمية التفكير الناقد وطرائقه المتنوعة عند الطلبة لمساعدتهم على عملية التوافق مع المجتمع، وتنمية قدراتهم العقلية في حل مشاكلهم الحياتية والاجتماعية المختلفة (صالح، 1972: 331-332).

وأَمَّا على الصعيد المحلي، فقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات التي تضمنت العديد من التوصيات، فقد جاء في توصيات مؤتمر بغداد عام 1972 إلى ضرورة تحسين طرائق وأساليب التدريس، والوقوف على الاتجاهات الحديثة في العالم

والاستفادة منها، والقيام بالأبحاث والدراسات العلمية والتربوية لمتابعة التطور العلمي والاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1972: 2-4).

أكد مؤتمر التربية في دورته الثانية والأربعين لعام (1990) والمنعقد في بغداد حول تطوير التربية في العراق بما يخص التعليم الثانوي ما يأتي:

1. اعتماد التجريب والتحديث في التعليم الثانوي خلال جعل المدرسة الثانوية في واقع نشاطاتها ميدانًا للتجديد وتبني المستحدثات التربوية والتقنية وتجريبها واختبارها وتعميم نتائجها.
2. تطوير التدريس وتحديثه للكشف عن قدرات الطالب وتنميتها وتمكينه من التعلم الذاتي (جمهورية العراق، 1990: 14).

وكما هو معروف فالتربويون يرون إمكانية تعليم التفكير ومهاراته بوساطة استراتيجيات خاصة مستقلة عن المنهج الدراسي، أو من خلال دمجها في محتوى المادة الدراسية كالتأريخ والجغرافية وغيرها، وفي مراحل دراسية مختلفة، وبناءً على ذلك فقد ظهرت استراتيجيات لتعليم التفكير الناقد منذ منتصف الثمانينات من القرن العشرين، ومن هذه الاستراتيجيات (إستراتيجية باير Beyer strategy) التي طرحها المربي المعروف باير (Beyer, 1985) في إحدى مقالاته المشهورة كإستراتيجية لتدريس التفكير الناقد، وتُعدّ من الاستراتيجيات التعليمية التي يجري تنفيذها عن طريق قيام المدرسين بإتباع الخطوات الرئيسة الآتية:

الخطوة الأولى: تقديم المهارة للطلاب من قبل المدرس.

الخطوة الثانية: العرض التوضيحي للمهارة.

الخطوة الثالثة: مناقشة العرض التوضيحي (مراجعة ما قام به المدرس).

الخطوة الرابعة: تطبيق المهارة عمليًا.

الخطوة الخامسة: التفكير التأملي فيما قام به الطلبة من عمل (سعادة، 2006: 122-124).

ويفترض باير (Beyer) أَنَّ كل خطوة من خطوات تعليم أية مهارة من مهارات التفكير الناقد تُعدُّ أساسية، ومهمة لإحداث تعلّم فاعل لدى الطلبة (سعادة، 2006: 122-124).

كما يتبين أَنَّ الإستراتيجية التعليمية لتعليم التفكير الناقد تبدأ بتقديم المهارة من قبل المدرس من خلال عرضها على الطلبة؛ كي تتم عملية التعلم من قبلهم، ومن ثم يقومون بتوظيفها في مواقف حياتية مختلفة (انتقال أثر التعلم)، وقد صممت هذه الإستراتيجية لتكون جزءًا من الدرس، وهذا الأمر يؤدي إلى تعلم أفضل عند الطلاب، كذلك فإنَّ التعلم على وفق هذهِ الإستراتيجية على تحقيق التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وبين المنهج والمدرس، وتكمن أهميتها أَيضًا في شعور الطلاب في أثناء تطبيق خطواتها بمسؤولية مشتركة؛ لتحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس، وأَنَّ هذه المسؤولية تضيف إلى دافعية الطلاب مفهوم الالتزام أو الواجب فيتوجب على الفرد أنْ يقوم بنصيبه من العمل ويشارك الآخرين (أبو جادو ونوفل، 2007: 262).

فضلاً عن أَنَّها من الاستراتيجيات التي تتمركز على المدرس والطالب معًا، فالمدرس هو الذي يوجه عملية التعلم، ويشارك الطلاب في النقاش، ويمارس الطلاب التعلم بأنفسهم من خلال الإجابة على الأسئلة المطروحة عليهم، ومناقشتها فيما بينهم وتحديد الصائب منها (زيتون 2003: 277).

يتضح مما سبق أَنَّ إستراتيجية باير (Beyer strategy) تتضمن عمليات عقلية خلال مراحل تنفيذها، وإنَّ لكل طالب فيها أسلوبه الخاص في التعامل مع المعلومات العلمية، ومن ثم يستوعبها ويمثلها بطرق متعددة تؤدي إلى زيادة تنمية التفكير الدراسي (غانم، 2009: 201)، وكما أشارت (السرور، 2000) إلى أَنَّ التفكير الناقد يُعَدُّ هدفًا أساسيًا من أهداف التربية المعاصرة في كثير من الدول؛ وذلك ضمن توجيه الجهود نحو تحسين عمليات التعلم والتعليم، وأصبح التفكير الناقد شعار العديد من رجال التربية وموضوعًا للبحث، وهدفًا للتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرون (السليتي، 2006: 32)، وكذلك يُعَدُّ التفكير الناقد من القضايا التربوية التي بدأ التربويون يولونها اهتمامًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، إذ أشار (مارزونا، 1988) إلى أَنَّ هناك إجماعًا متناهيًا بين

التربويين على ضرورة تنمية القدرة في التفكير الناقد؛ لأَنَّ تنمية هذا النوع من التفكير أصبح غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم، وهدفًا تسعى المناهج لتحقيقهِ (مارزونا، 1988: 82).

وبذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية بالآتي:

1. أهمية استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس؛ للخروج من الإطار التقليدي السائد كإستراتيجية باير والتي قد تكون لها دور في تنمية مهارات التفكير الناقد.
2. أهمية التفكير الناقد؛ لما له دور في إكساب الطالبات عددًا من المهارات والاستفادة من التعلم التعاوني.
3. محاولة الاستفادة قدر الإمكان من نتائج هذه الدراسة والتي قد تساعد في رفد المكتبات العراقية؛ كونها أول دراسة محلية تجري في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد على حد علم الباحث.
4. أهمية مادة التأريخ؛ كونه "علمًا يهتم بدراسة العلاقات الإنسانية لنشأتها وتطورها والنتائج المترتبة على هذا التطوير" (Krug, 1976:45).

ثالثاً: **هدف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى: تعرّف فاعلية إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التأريخ.

رابعاً: **فرضيات البحث**:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس إستراتيجية باير وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة التأريخ الأوروبي الحديث في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

خامساً: **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على:

1. عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى/ قضاء بعقوبة/ المركز.
2. الفصل الدراسي الأول للعام 2012-2013م.
3. الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تأريخ أوروبا الحديث المقرر تدريسه من لدن وزارة التربية للصف الخامس الأدبي للعام 2013، ط6، ج6.

سابعاً: **تحديد المصطلحات**:

1. **الفاعلية، عرفها كلٌ من:**

أ. قطامي وقطامي، 1988:

بأَنَّها "مدى مستوى تحصيل الطلبة على وفق أي جانب من جوانب النواتج التعليمية سواء أكانت معرفة أم حركية أم عاطفية". (قطامي، وقطامي، 1998: 17).

ب. شيباني، 2000:

بأَنَّها "مدى القدرة على استعمال المدخلات والمصادر المتاحة المؤثرة في العملية التربوية؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية".

ج. زيتون، 2001:

"مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه" (زيتون، 2001: 17).

د. إبراهيم، 2009:

"الأثر المرغوب أو المتوقع الذي يخدم عرضًا معينًا" (إبراهيم، 2009: 753).

هـ. التعريف الإجرائي:

ما يتوقع أنْ تحدثهُ إستراتيجية باير في تنمية التفكير الناقد في مادة التأريخ لدى طالبات المجموعة التجريبية.

2. **الإستراتيجية، عرفها كل من:**

أ. الحيلة، 1999:

"بأَنَّها مجموعة إجراءات أو طرائق محددة لتنفيذها مهارة معينة" (الحيلة، 1999: 94).

ب. قلادة، 2004:

"بأَنَّها سلسلة متتابعة من المهام التي يقوم بها المدرس في أثناء التدريس" (قلادة، 2004: 38).

ج. شبر وآخرون، 2006:

"بأَنَّها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستعملها المدرس ويؤدي استعمالها إلى تمكين الطلبة من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف المنشودة" (شبر وآخرين، 2006: 21).

د. عطية، 2009:

"بأَنَّها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستعملها المدرس؛ لتمكن المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية" (عطية، 2009: 391).

هـ. التعريف الإجرائي:

بأَنَّها مجموعة من الخطط والإجراءات التي يستعملها الباحث مع طالبات المجموعة التجريبية؛ لجعل التعلم أكثر متعة وبسهولة؛ وذلك للوصول إلى مخرجات التعلم في ضوء الأهداف التي وضعها الباحث.

3. **إستراتيجية باير**: **عرفها كل من**

أ. جروان، 1999:

"إستراتيجية منظمة لتعليم مهارات التفكير تنسجم مع اتجاه الدمج لتعليم مهارات التفكير ضمن سياق تعليم المواد الدراسية المختلفة، وتتكون هذه الإستراتيجية من الخطوات الآتية: تقديم المهارة، وشرح المهارة، والعرض التوضيحي للمهارة، ومناقشة المهارة، وتطبيق المهارة، ومراجعة تنفيذ المهارة".

ب. عبيد، 2004:

"بأَنَّها إستراتيجية التفكير الاستقرائي طورّها باير (Beyer, 1987) وتتضمن مجموعة الإجراءات والأنشطة التعليمية – التعلميّة الي يستعملها المدرس في موقف تعليمي لتقديم مهارة تفكيرية معينة وتشمل: التقديم للمهارة، والتنفيذ للمهارة، والتأمل فيما حصل، والتطبيق للمهارة، ومراجعة المهارة، وفي كل خطة يتم ممارسة عمليات تفكير يخطط المدرس لتنفيذها" (عبيد، 2004: 25).

ج. أبو جادو ونوفل، 2007:

"بأَنَّها إستراتيجية تعليمية – تعلميّة التفكير الناقد، تبدأ بتقديم المهارة من المدرس ومن خلال عرضها على الطلبة؛ كي تتم عملية التعلم من لدنهم، ومن ثم يقومون بتوظيفها في مواقف حياتية مختلفة (انتقال اثر التعلم)" (أبو جادو ونوفل، 2007: 261-262).

د. أبو رياش وآخرون، 2009:

"بأَنَّها إستراتيجية تعليمية – تعلميّة التي يمكن توظيفها في إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد، وتشمل على الخطوات الآتية: تقديم المادة، وشرح المادة نظريًا، والعرض التوضيحي للمهارة، وتطبيق المهارة عمليًا، والتكفير التأملي فيما قام به الطلبة من عمل" (أبو رياش وآخرون، 2009: 25).

هـ. التعريف الإجرائي:

هي إستراتيجية تعليمية – تعلميّة، التي استعملها الباحث في تدريس طالبات المجموعة التجريبية مهارات التفكير الناقد؛ لدمجها وتضمينها في محتوى مادة التأريخ لطالبات المجموعة التجريبية الصف الخامس الأدبي من اجل تحقيق نتائج تعليمية مرجوة لأهداف الدرس.

4. **التفكير، عرفهُ كلٌ من:**

أ. الحفني، 1978:

"ضرب تجريبي من الفعل يجري باتفاق جزء بسيط من الطاقة ويرتبط بعناصر مدركة في الزمان، ولهذا فإنَّ التفكير يستبقي الإفراغ الحركي متأخرًا ويتحكم في الحركة، ومن ثم كان التفكير شيئًا ضروريًا للاختبار الواقع، ويرتبط بشدة بالعمليات الأولية والثانوية (الحفني، 1978: 405).

ب. الحارثي، 1999:

بأَنَّه "ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى.. وهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولكنها لا تستثني اللاوعي،

على الرغم من أَنَّ التفكير عملية فردية لكنها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة" (الحارثي، 1999: 13).

ج. جروان، 2009:

بأَنَّه "عملية كلية تقوم على طريقتها معالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة؛ لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها وهي عملية غير مفهومة تمامًا، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة والمعنى" (جروان، 2009: 32).

د. العتوم وآخرون، 2007:

بأَنَّه "نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية؛ لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة" (العتوم وآخرون، 2007: 19).

هـ. التعريف الإجرائي للتفكير:

ويعرفه الباحث: بأَنَّه نشاط عقلي معرفي ناتج عن عمليات معقدة تهدف إلى مساعدة الطالبات من عينة البحث على التكيف مع الظروف البيئية.

5. **التفكير الناقد، عرفهُ كلٌ من:**

أ. Norak, 1960:

"التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج، ويقوم على الأدلة المناسبة ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب والنتيجة، ويقدر بأَنَّ النتائج يجب أنْ تتغير في ضوء الأدلة والبراهين" (Norak, 1960: 3).

ب. الوقفي، 2003:

"بأَنَّه نمط من التفكير قوامه فحص الحلول المعطاة لمشكلة ما لبيان ما، إذا كانت هذه الحلول مقبولة ومنطقية ومتسقة مع المعطيات المعروفة في ميدان المشكلة" (الوقفي، 2003: 507).

ج. شواهين، 2005:

"بأَنَّه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أنْ تستعمل بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بترتيب معين وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من اجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام" (شواهين، 2005: 21).

د. العتوم وآخرون، 2007:

بأَنَّه "تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل يمارس فيه الفرد الافتراضات والتغير وتقويم المناقشات والاستنباط" (العتوم وآخرون، 2007: 73).

هـ. التعريف الإجرائي للتفكير الناقد:

هو ما تكتسبه الطلبات (عينة البحث) على الاختبار المُعدّ عنه بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطلبات في الاختبارات الفرعية لأبعاد التفكير الناقد.

6. **المرحلة الإعدادية**:

تعريف وزارة التربية، 1977:

"وهي مرحلة تأتي بعد المرحلة المتوسطة وتشمل الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) بفرعيها العلمي والأدبي (جمهورية العراق، 1977: 6).

7. **التأريخ**، عرفه كلٌ من:

أ. ابن خلدون، 1957:

بأَنَّه "فن يقف على أحوال الماضي من الأمم والأنبياء في سيرتهم والملوك في قولهم وسياستهم ومن ثم فإنَّ فائدة الاقتداء به لم يرونه في أحوال الدّين والدنيا" (ابن خلدون، 1957: 279).

ب.عرفه هوكيت Hokett, 1968:

"أَنَّه السجل المكتوب للماضي أو الأحداث الماضية" (Hokett, 1968: 138).

ج. هيكل، 1985:

"ليس علم الماضي وحده وإنَّما هو طريق استقراء قوانينه وعلم الحاضر والمستقبل أَيضًا أي أَنَّه علم ما كان وما هو كائن وسوف يكون" (هيكل، 1985: 10).

د. الأمين، 1992:

"أَنَّه علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة" (الأمين، 1992: 11).

هـ. التعريف الإجرائي:

ما تحصل عليه طلبات عينة البحث من الحقائق والموضوعات التأريخية والحقب الزمنية، وما تحتويه من أحداث سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية تضمنها المنهج الدراسي المخصص تدريسه في مادة التأريخ الأوروبي لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2013-2012م).

Abstract

Current research aims to identify (the effectiveness of Bayer's strategy in the development of critical thinking among middle school students in history), and to achieve the goal of research development researcher the following Zero value hypotheses:

1. No statistically significant difference at the level (0.05) between the average test scores of critical thinking for students of the experimental group who studied modern European history Bayer strategy, and between the average scores of the control group students who studied the same material in the traditional way.
2. No statistically significant difference at the level (0.05) between the average post-test scores for the experimental and control groups.

Current search limited to:

1. Day preparatory schools affiliated to spend Baquba center.
2. A sample of fifth-grade students in a school literary day of the General Directorate for Educational Diyala.
3. The first semester of the academic year (2011-2012 AD).
4. The first three chapters of the book (modern European history) to be taught by the Ministry of Education and for literary fifth grade for the academic year (2011-2012)_
5. Supports the teaching of the experimental group Bayer strategy.

Took the experimental design researcher The partial control research design.

Consisted of the research community from all junior high school, which includes the fifth grade literary Girls of the Directorate of Education Diyala study morning, and chose researcher intentionally spend Baquba, and by drawing random chose preparatory Jerusalem for girls, were randomly selected Division (b) to represent the experimental group, and the Division (a) to represent the control group, and reached the research sample (64) students and by (32) students in the experimental group and 32 students in the control group, and made them equal in the variables (degrees the previous year, and chronological age, and educational attainment of the parents, and intelligence.