The Content Analysis of Social Studies Curriculum in The Light of Critical Thinking Skills: An Analytical Study of Fifth Grade Textbook in The Syrian Arab Republic

Dr. Ragda Malek Nassor*
Mostafa Shaheen AbuShaheen**

(Received 8 / 10 / 2019. Accepted 27 / 4 / 2020)

□ ABSTRACT □

This research aimed to reveal the availability of critical thinking skills in Social Studies book for fifth grad in Syrian Arab Republic. Hence, the researcher adopted the descriptive method, and prepared a list of critical thinking skills. Then he designed a content analysis card, and checked the validity and reliability. The results showed a semi-complete availability of critical thinking skills in the targeted book. The main skills were available as follows: Interpretation, Evaluation of arguments, Recognition of assumptions, Deduction, and Inference. The most available subskills are: defining criteria for making decisions, providing details that support the interpretation, reaching a conclusion from data, matching the reason with the result. The least available subskills are: giving examples, selecting the right inference, judging the credibility and sufficiency of resources, and defining the best interpretation. Discrimination between facts and opinions was not available. Moreover, many recommendations were introduced.

Keywords: critical thinking skills, social studies, fifth grade.

* **Associate professor at Curricula and Teaching Method Department, Faculty of Education, Tishreen University, Latakia, Syria: Ragda.nassor@tishreen.edu.sy**

** **Postgraduate Student at Child Education Department, Faculty of Education, Tishreen University, Latakia, Syria: Mostafa.abushaheen@tishreen.edu.sy**

تحليل محتوى منهاج الدّراسات الاجتماعيّة في ضوء مهارات التّفكير النّاقد: دراسة تحليليّة لكتاب الصّفّ الخامس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة

د. رغداء مالك نصور*

مصطفى شاهين ابو شاهين**

(تاريخ الإيداع 8 / 10 / 2019. قبل للنشر في 27 / 4 / 2020)

□ ملخّص □

هدف البحث الحاليّ إلى تعرّف نسب توافر مهارات التّفكير النّاقد الأساسيّة والفرعيّة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة. لذلك، اعتمد الباحث المنهج الوصفيّ، وقام بإعداد قائمة بمهارات التّفكير النّاقد الأساسيّة والفرعيّة بناءً على ما اطّلع عليه من دراسات سابقة، ثمّ صمّم على أساسها استمارة لتحليل محتوى الكتاب موضوع البحث بكافّة وحداته ودروسه، وتحقّق من صدق التّحليل وثباته وفقها. أظهرت النّتائج توافراً شبه كامل لمهارات التّفكير النّاقد في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس، بنسب متفاوتة، حيث توافرت المهارات الرّئيسة وفق التّرتيب الآتي: مهارة التّفسير، مهارة تقويم الحجج، مهارة تعرّف الافتراضات، مهارة الاستنتاج، ومهارة الاستدلال. وكانت المهارات الفرعيّة الأكثر توافراً هي: "وضع معايير لاتخاذ قرار بشأن قضيّة ما"، و"تقديم تفاصيل تدعم تفسير المواقف"، و" التّوصّل إلى نتيجة بناءً على معطيات"، و" ربط السّبب بالنّتيجة". أمّا المهارات الأقلّ توافراً فهي: مهارة "تقديم أمثلة توضّح فكرة"، و "اختيار الاستدلال الصّحيح من بين الاستدلالات المطروحة"، و"الحكم على مصداقيّة المعلومات وكفايتها"، و "تحديد أفضل معنى في ضوء المعطيات"، بينما غابت مهارة "التّمييز بين الحقيقة والرّأي". وجرى، بناءً على ذلك، الخروج ببعض التّوصيات.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات التّفكير النّاقد، الدّراسات الاجتماعيّة، الصّفّ الخامس

مقدّمة:

*أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلّيّة التّربية، جامعة تشرين، اللاذقيّة، سورية: Ragda.nassor@tishreen.edu.sy

** طالب دكتوراه ، قسم تربية الطّفل، كلّيّة التّربية، جامعة تشرين، اللاذقيّة، سورية: Mostafa.abushaheen@tishreen.edu.sy

تزايد الحديث عن تعليم التّفكير في العقود الأخيرة، نتيجةً للتّغيّر الذي طرأ على الأهداف والأولويّات التّربويّة؛ فثورة المعلومات التي نعيشها، وما يرافقها من تطوّرات متسارعة، أجبرت التّربويين على إعادة النّظر في أهدافهم وأساليبهم. لقد أدركوا أنّ الاكتفاء بتزويد المتعلّم بالمعارف لن يساعده على مواجهة هذا العصر، فهذه المعارف تتوالد وتتغيّر بسرعة، ولا بدَّ من أمر يساعد المتعلّم على التّعامل معها بكفاءة، لجهة مواكبتها، وتحديد ما يحتاجه منها، وتوظيفها في حياته اليوميّة وحلّ ما يواجهه فيها من مشكلات. وهو ما وجدوه في تنمية مهارات التّفكير والتّعلّم الذّاتيّ.

لقد كان واضحاً أنّ تحقيق ذلك يتطلّب تغييراً في المناهج التّربويّة، التي بقيت حتّى وقت قريب، تعتمد الفلسفة القديمة منهاجاً وطرائقاً؛ فهي تعدّ عاملاً مهمّاً في أيّ تغيير تربويّ، تؤسّس لعمل المعلّم داخل غرفة الصّفّ انطلاقاً من الأهداف المرغوبة، وهذا ما أكّده باير (Beyer, 1987) في كتابه "استراتيجيات عملية لتعليم التفكير" بقوله أنّ عدم صياغة المنهاج بالطريقة التي تساعد على تنمية مهارات التّفكير وتحدّد المطلوب منها هو أحد أسباب عرقلة عمل المعلّم. من هنا شرع التّربويّون في تحديد معنى التّفكير وتفصيل مهاراته، بما يساعدهم على إدماجها في المنهاج، وتيسير نقلها إلى المتعلّم، ومن ثمّ مساعدته في أن يكون مفكّراً فعّالاً، يجمع المعلومات ويحلّلها ويستدلّ منها على ما يعينه على حلّ المشكلات.

لقد كان التّفكير النّاقد Critical Thinking واحداً من أنواع التّفكير التي وجد فيها التّربويّون حاجة ماسّة بالنّسبة للمتعلّمين، وعنصراً لا غنى عنه في أيّ منهاج تربويّ عصريّ، فدور المتعلّم، كما يرى مايرز (1993) لم يعد تلقّي الإجابات، بقدر ما أصبح طرح الأسئلة الصّحيحة، التي تساعد في تكوين الأحكام حول أيّة فكرة أو عمل، وهو ما يتكفّل التّفكير النّاقد بتأمينه. إنَّ المفكّر النّاقد، كما ترغب به التّربية الحديثة، هو مفكّر متحرّر من افتراضاته المسبقة، قادر على تقليب الأفكار بأوجهها المختلفة، وقراءة باطنها كما ظاهرها، وتقييم الطّروحات في ضوء الأدلّة والحجج التي تدعمها. وهذه المهارات هي ما تحثّ الدّراسات ومؤتمرات التّطوير التّربويّ على تضمينها في المناهج ونقلها إلى المتعلّمين، كالمؤتمر الثّاني لوزراء التربية والتّعليم العرب عام 2000، الذي حثّ على تربية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، وها هو أيضاً المؤتمر العالميّ السّنويّ للتّفكير النّاقد، الّذي عقدت دورته الأخيرة في بلجيكا في الفترة الممتدّة بين 4–7 حزيران 2019، يناقش في كلّ دورة تطوير التّفكير النّاقد في السّياق التّربويّ، بما يساعد على تطبيقه وتوظيفه في جميع مجالات الحياة.

إنّ مهارات التّفكير النّاقد هذه تكتسبُ اكتساباً، وهي بحاجة للتّربية منذ الصّغر، وإلا لولد معظم النّاس نقّاداً. وهنا يأتي دور المدرسة بمناهجها، لا سيّما في المرحلة الأساسيّة للتّعليم، حيث ينبغي لتعليم الطّفل طرح الأسئلة السّابرة والنّاقدة بلا تردّد أن يأخذ حيّزاً مهمّاً؛ وبصورة لا نسهم فيها بهزيمة حبّ الاستطلاع والدّهشة في الطّفل، على حدّ تعبير كارل ساغان (Sagan, 1996)، وجعل الطّفل –بالتّالي– موجّهاً داخليّاً لا خارجيّاً؛ وإلا فإنّ هذا الطّفل سيكبر ليدرك أنّ المدرسة ليست مكاناً مناسباً للتّفكير الحقيقيّ.

تفسح الدّراسات اجتماعيّة Social Studies، من خلال عرضها لمشكلات متنوّعة ترتبط بحياة الطّفل اليوميّة، مساحة لتنمية مهارات التّفكير عامّةً في المنهاج الدّراسيّ، كمهارات جمع المعلومات وتنظيمها، ومهارات التّفكير النّاقد خاصّةً، كالتّفسير والاستدلال والتّقويم؛ إذ تؤكّد الأدبيّات التّربويّة أنّ عرض المفاهيم من خلال سياق حياتيّ يساعد على حفز اهتمام المتعلّم نحو عمليّة التّعلّم، وهنا تلتقي أهداف الدّراسات الاجتماعيّة مع تلك الخاصّة بتنمية مهارات التّفكير في خلق الفرد الواعي بذاته، والمتفاعل مع مجتمعه، القادر على تشخيص المشكلات وتوليد الحلول المنطقيّة لها، ومن ثمّ اتخاذ القرارات المناسبة في حياته. هذا ما أكّد عليه باير حينما قال أنّ مهمّة الدّراسات الاجتماعيّة لا يجب أن تقف عند

تدريس المتعلّم وجهات نظر الآخرين بخصوص موضوعات المادّة، بل يجب تعليمهم كيف يحدّدون تصوّراتهم حول الواقع بطرق أكثر صدقاً وثباتاً، وكيف يقيّمون ما يعرضه الآخرون على أنّه حقيقة، وكيف يبحثون بأنفسهم (Beyer, 1994).

بناءً على ما سبق، يتناول البحث الحاليّ دراسة توزّع مهارات التّفكير النّاقد في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وتحديداً في كتاب الصّفّ الخامس الأساسيّ، خاصّةً بعد أن جرى تطويره على وفق المعايير الوطنيّة منذ سنوات قليلة.

مشكلة البحث وأسئلته

تكتسب تنمية التّفكير النّاقد في مرحلة التّعليم الأساسيّ أهميّة خاصّة؛ كون أنّ عمر المتعلّمين وخبرتهم مع معلّميهم وأصدقائهم، وحتّى مع المادّة التّعليميّة نفسها، تلعب دوراً فاعلاً في تنمية تفكيرهم النّاقد (Kamarulzaman & bin Ahmad, 2014)، الأمر الذي يلقي على المعلّم والمدرسة مسؤوليّة توفير بيئة ثرّة بالأنشطة المحفّزة على التّفكير، تحثّ التّلميذ على الاستكشاف والتّساؤل، والتّعبير عن أفكارهِ وآرائه.

لقد استجابت مناهج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّرة لهذه المسؤوليّة بتبنّيها تنمية مهارات التّفكير لدى المتعلّمين، على وفق ما تشير المعايير الوطنيّة لهذه المناهج (National Center for Curricula Development, 2013)، التي جاءت حاسمةً لجهة ضرورة تضمين المناهج المطوّرة لمهارات التّفكير على اختلافها، وحثّ المتعلّم على توظيفها في جميع نواحي تعلّمه، خاصّة بعد أن اجتمعت الدّراسات المنجزة على ضعف ورود مهارات التّفكير، وحتّى غياب بعضها نهائيّاً في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة السّابقة، فدراسة العاتكي وسليمان (2011) كشفت عن ضآلة توافر مهارات التّقويم والتّكامل، وغياب مهارات أخرى كتحديد الأفكار الرّئيسة وبناء المحكّات، وذلك في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى مع أدلّتها. وهذا ما اقتربت منه استجابات معلّمي الحلقة الأولى في دراسة سلوم وقاسم (2012)، التي أظهرت توافر مهارات التّفكير النّاقد في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الرّابع بدرجة متوسّطة.

يمكن لتوافر مهارات التّفكير عامّة، والنّاقد خاصّة، بالدّرجة المنخفضة تلك في كتب المناهج أن ينعكس على قدرة المتعلّمين على توظيفها في مرحلتهم الحاليّة ومراحلهم اللاحقة، وحتّى في مختلف مجالات حياتهم، وهذا ما تثبته دراسة عبد القادر والسعيد (2017) في التّفكير التّأمّليّ لدى تلاميذ الصّفّ التّاسع في مدينة حمص، ودراسة جناد (2018) في مهارات التفكير النّاقد لدى تلاميذ الصّفّ العاشر في مدينة اللاذقيّة، واللتان توصّلتا إلى انخفاض مستوى المتعلّمين في مهارات التّفكير المدروسة عن المعيار المحدّد عالميّاً.

قام الباحث كذلك، بهدف الوقوف على مستوى مهارات التّفكير النّاقد لدى تلاميذ الصّفّ الخامس الأساسيّ، بإجراء دراسة استطلاعيّة شملت 80 تلميذاً وتلميذةً من الصّفّ الخامس الأساسيّ في مدينة اللاذقيّة، طبّق خلالها اختباراً للتّفكير النّاقد، يشمل مهارات التّفكير النّاقد الخمس التي أوردها واطسون وغليسر Watson & Glaser. وقد جاء متوسّط درجاتهم على الاختبار (22.4) بنسبة (56%)، أيّ أقلّ من المعيار العالميّ في هذا المجال، والبالغ (60%). وهذا ما يؤكّد ما سبق التّوصّل له في هذا المجال.

من هنا كان لزاماً دراسة مهارات التّفكير المضمّنة في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّرة، وبالتّالي تحديد مشكلة البحث بالسّؤال الآتي:

ما نسب توافر مهارات التّفكير النّاقد في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ؟

ويتفرّع عنه السّؤالين الآتيين:

- ما نسب توافر مهارات التّفكير النّاقد ككلّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، وكلّ مهارة من المهارات الرّئيسة الخمس: تعرّف الافتراضات، التّفسير، تقويم الحجج، الاستدلال، الاستنتاج؟
- ما نسب توافر المهارات الفرعيّة لكلّ مهارة من مهارات التّفكير النّاقد في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ؟

أهميّة البحث وأهدافه

يمكن للبحث الحاليّ أن:

- يقدّم تغذية راجعة لواضعي مناهج الدّراسات الاجتماعيّة، بما يتّصل بتركّز مهارات التّفكير النّاقد فيه، تساعدهم في تحسين تقديم المنهاج، بما يلاقي الغايات التي وضع لها.
- يوجّه اهتمام المعلّمين إلى مهارات التّفكير النّاقد المضمّنة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، بما يمكن أن يساعد في تعديل أساليبهم في تعليم المادّة، وزيادة تركيزهم على تلك المهارات، وبالتّالي تحقيق أكبر استفادة من المنهاج.
- يساعد الباحثين، من خلال تقديم قائمة لمهارات التّفكير النّاقد، يمكن الاستفادة منها في أبحاث مشابهة.

أمّا أهداف هذا البحث، فتتحدّد في الآتي:

- تحديد نسب توافر مهارات التّفكير النّاقد ككلّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، وكلّ مهارة من المهارات الرّئيسة الخمس: تعرّف الافتراضات، التّفسير، تقويم الحجج، الاستدلال، الاستنتاج.
- تحديد نسب توافر المهارات الفرعيّة لكلّ مهارة من مهارات التّفكير النّاقد في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائيّة

التّفكير النّاقد

يعرّفه إدوارد غليسر E. Glaser، بأنّه دراسة المشكلات الواقعة ضمن نطاق الخبرة عن طريق التّفكير العميق، والمعرفة بطرق الاستدلال المنطقيّ، والمهارات الموظّفة في ذلك؛ ومن ثمّ فإنّ التّفكير النّاقد يتطلّب اختبار أيّ شكل من المعرفة في ضوء الأدلّة التي تدعمه، والنّتائج التي يفضي إليها (Fisher, 2001, p. 3).

يعرّف الباحث التّفكير النّاقد إجرائيّاً بأنّه مهارات تعرّف الافتراضات، والتّفسير، وتقويم الحجج، والاستدلال، والاستنتاج، وما يتبع كلّ منها من مهارات الفرعيّة، المتوافرة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، والتي يظهرها تحليل المحتوى وفق الاستمارة المعدّة لهذا الغرض.

الدّراسات الاجتماعيّة

هي الدّراسة المتكاملة للعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة ضمن البرنامج المدرسيّ، من خلال دراسات منهجيّة في تخصّصات متعدّدة، كالجغرافية والتّاريخ والاقتصاد وغيرها. والهدف من الدّراسات الاجتماعيّة هو تشجيع الكفاءة الاجتماعيّة

للتّلاميذ، ومساعدتهم على أن يكونوا مواطنين قادرين على العيش بسلام في مجتمع ديمقراطيّ، عبر اتخاذ قرارات واعية ومنطقيّة تخدم الصّالح العامّ (National Center for Curricula Development, 2013). ويقصد بهذا المصطلح في البحث الحاليّ منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المخصّص للصّفّ الخامس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

الصّفّ الخامس الأساسيّ

هو الصّفّ الذي يضمّ التّلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 9–10 سنوات، ويتعلّمون في مدارس التّعليم الأساسيّ (الحلقة الأولى) الرّسميّة، في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

منهجيّة البحث

منهج البحث

اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ، واستخدم أسلوب تحليل المحتوى لملاءمته لطبيعة البحث وأغراضه، والذي يعتمد على وصف الظّاهرة كما تبدو في المادّة موضوع التّحليل، من خلال دراسة العلاقات والحقائق المضمّنة. وهذا يساعد في تحديد الأسس التي تبنى عليها الأحكام والتّعميمات، وتقديم صورة أوضح للطّرائق والإجراءات المتّبعة في المادّة (Calmorin & Calmorin, 2008). وقد اتّبع الباحث هذا المنهج بما يتّفق وأهداف البحث الحاليّ في وصف مهارات التّفكير النّاقد المضمّنة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ.

حدود البحث

- الحدود الموضوعيّة: تتمثّل بمهارات التّفكير الآتية: تعرّف الافتراضات، والتّفسير، وتقويم الحجج، والاستدلال، والاستنتاج.
- الحدود الزّمانيّة: أُجري البحث في الفترة الممتدّة بين 14 آذار 2019 و7 تشرين الأوّل 2019

مجتمع البحث وعيّنته

تكوّن مجتمع البحث من منهاج الدراسات الاجتماعية للصّفّ الخامس الأساسيّ، المعتمد للعام الدّراسيّ 2020/2019. وتتكوّن عيّنة البحث من محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصّفّ الخامس الأساسيّ، والذي يوضّحه الجدول الآتي.

جدول (1): مواصفات عيّنة البحث المتمثّلة بمحتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ

الوحدة	عدد الدّروس	عدد الصّفحات
أنا	5	20
أنا وأنت	3	12
سلامتي	4	12
مجتمعي	7	34
بيئتي	8	42
وطني	5	23
مجموع	32	143

قائمة مهارات التّفكير النّاقد

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات التّفكير النّاقد، التي سيجري التّحليل وفقها. وفي سبيل بنائها، قام الباحث بمراجعة الأدبيّات والدّراسات السّابقة ذات الصّلة، من مثل: (Watson & Glaser, 2002)، (Al-Atiki, 2011)، (Saloum & Kassem, 2012)، (Ateah, 2015)، (Rajab, Mehrez & Al-Saed, 2016). وقد اعتمد الباحث تصنيف واتسون وغليسر بمهاراته الرّئيسة؛ نظراً لمناسبته للتّطبيق في مادّة الدّراسات الاجتماعيّة من جهة، ومرحلة التّعليم الأساسيّ من جهة أخرى.

أعدّ الباحث القائمة بصورتها الأوّليّة، ثمّ عرضها على خمسة محكّمين من جامعتيّ تشرين وطرطوس، باختصاص المنهاج وطرائق التّدريس؛ وذلك لمراجعتها وضبطها لجهة ارتباط المهارات الفرعيّة بالمهارة الرّئيسة، وملاءمتها لأغراض البحث. وقد أسفرت عمليّة التّحكيم عن حذف بعض المهارات الفرعيّة (مثل: مهارة تفسير فكرة، ومهارة تصنيف الأشياء في مجموعات)، وتعديل صيغة بعضها الآخر، وكذلك إضافة مهارات أخرى في كلّ من مهارتيّ التّفسير (مثل: مهارة تلخيص أفكار) وتقويم الحجج (مثل: مهارة التّمييز بين الحقيقة والرأي).

هكذا اشتملت القائمة النّهائيّة، كما يوضّحها الجدول (2)، على (20) مهارة فرعيّة، تندرج تحت خمس مهارات رئيسة هي: تعرّف الافتراضات، التّفسير، تقويم الحجج، الاستدلال، الاستنتاج.

جدول (2): مهارات التّفكير النّاقد الرّئيسة والفرعيّة

المهارة الرّئيسة	المهارات الفرعيّة
تعرّف الافتراضات Recognition of assumptions	– تحديد افتراضات غير ظاهرة ومضمّنة في نصّ. – تحديد افتراضات غير ظاهرة ومضمّنة في صورة. – صياغة فرضيّات بناءً على معطيات.
التّفسير Interpretation	– تحديد المشكلة (القضيّة الرّئيسة). – ربط السّبب بالنّتيجة. – تقديم تفاصيل تدعم تفسير المواقف. – تحديد أفضل معنى في ضوء المعطيات. – تحديد الحقائق المرتبطة بظاهرة معيّنة. – تلخيص الأفكار.
تقويم الحجج Evaluation of arguments	– تحديد الحجج التي تدعم قبول أو رفض فكرة. – تمييز الحجج القويّة من الضّعيفة. – الحكم على مصداقيّة المعلومات وكفايتها. – التّمييز بين الحقيقة والرّأي. – وضع معايير لاتّخاذ قرار بشأن قضيّة ما.
الاستدلال Inference	– تحديد العلاقة بين الأشياء. – التّوصّل إلى نتيجة بناءً على معطيات. – اختيار الاستدلال الصّحيح من بين الاستدلالات المطروحة.

الاستنتاج Deduction	– استنتاج جزئيّات مرتبطة بقواعد أو مفاهيم عامّة. – تقديم امثلة توضّح فكرة. – اختيار الاستنتاج الصّحيح من بين الاستنتاجات المطروحة.

استمارة تحليل المحتوى

الهدف من هذه الاستمارة هو تنظيم عمليّة تحليل محتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، لرصد تكرارات مهارات التّفكير النّاقد فيه؛ لذا جرى تصميم الاستمارة، كما يوضّح الجدول (3)، على وفق تقسيمات هذه المهارات في القائمة التي سبق إعدادها. وفي سبيل التّحقّق من صدقها، جرى عرض الاستمارة على المحكّمين لتحديد مدى مناسبتها لأغراض البحث الحاليّ.

جدول (3): استمارة تحليل المحتوى

الدّرس	الموضوع	الصّفحة	المهارة الرّئيسة	المهارة الفرعيّة

عمليّة تحليل المحتوى

وحدات التّحليل: اختار الباحث وحدة الفكرة في محتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ كوحدة للتّحليل، والتي ترد كسؤال أو نشاط.

فئات التّحليل: وهي قائمة مهارات التّفكير النّاقد التي تتضمّن (5) مهارات رئيسة، و(20) مهارة فرعيّة. وذلك على وفق التّعريفات المعروضة في الجانب النّظريّ من البحث الحاليّ.

ضوابط عمليّة التّحليل: استبعد الباحث من عمليّة التّحليل كلّ من: الأهداف الموجودة في بداية كلّ وحدة، والمقاطع النّصيّة، والصّور غير المرتبطة بسؤال أو نشاط.

صدق وثبات التّحليل: عرض الباحث الاستمارة المستخدمة في عمليّة التّحليل على المحكّمين للتّحقّق من ملاءمتها لأهداف البحث الحاليّ. وفي سبيل التّحقّق من ثبات التّحليل، عمد الباحث إلى:

– اختيار عيّنة عشوائيّة من محتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، وهي الوحدتان الأولى والثّانية من الكتاب.

– تحليل محتوى العيّنة من قبل الباحث.

– تحليل محتوى العيّنة من قبل محلّل آخر*، بعد توضيح طريقة وضوابط عمليّة التّحليل له.

– حساب معامل الثّبات بين تحليل الباحث وتحليل المحلّل، وفق معامل هولستي الآتي (Tian & Robinson, 2014, p.203):

$$C.R. = \frac{2M}{(N1 + N2)}$$

*ديما عمران: طالبة دكتوراه في قسم تربية الطّفل بجامعة تشرين

حيث: C.R.: النّسبة المئويّة للاتّفاق بين المحلّلين M: عدد التّكرارات المتّفق عليها بين المحلّلين، N1: عدد تكرارات التّحليل الأوّل، N2: عدد تكرارات التّحليل الثّاني

يوضّح الجدول (4) قيم معامل ثبات التّحليل عبر المحلّلين.

جدول (4): معامل ثبات التّحليل عبر المحلّلين

	عدد تكرارات التّحليل	عدد تكرارات المتّفق عليها	عدد تكرارات المختلف عليها	معامل الثّبات
الباحث	50	45	13	0.81
المحلّل	61			
قيمة معامل الارتباط عند مستوى دلالة 0.05		0.99		

يتّضح من القيم أعلاه وجود ثبات جيّد للتّحليل، يمكن قبوله (Lombard, Synder-Duch & Bracken 2002)، ومن ثمّ يمكن الاعتماد عليه في إجراء البحث الحاليّ.

- إعادة تحليل العيّنة من قبل الباحث نفسه بعد مضي مدّة شهر كامل، ومن ثمَّ حساب معامل الثّبات وفق الصّيغة سابقة الذّكر، والتي يوضّح نتيجتها الجدول الآتي.

جدول (5): معامل ثبات التّحليل بالتّكرار

	عدد تكرارات التّحليل	عدد التّكرارات المتّفق عليها	عدد التّكرارات المختلف عليها	معامل الثّبات
التّحليل الأوّل	50	50	8	0.94
التّحليل الثّاني	56			

يتّضح أيضاً من القيم أعلاه وجود ثبات قويّ للتّحليل، يمكن الاعتماد عليه في إجراء البحث الحاليّ.

الإطار النّظريّ

مفهوم التّفكير النّاقد وتعريفه

من المفيد بمكان، عند دراسة أيّ مفهوم، الإنطلاق من تعريفه اللّغويّ؛ لما في ذلك من جلاء للمعنى الأصيل الذي انبثق منه المفهوم. وفي مفهوم النّقد، جاء في لسان العرب (Ibn Makram, 1993): النَّقْدُ: تمييزُ الدّراهمِ وإخراجُ الزَّيفِ منها. وفي المعجم الوسيط: نَقَدَ الشّيءَ نَقْداً: نقره ليختبره، أو ليميّزَ جَيِّدَهُ من رديئه. ونجد معنى مشابه إلى ذلك في معاجم اللّغة الإنكليزيّة، إذ نجد في معجم ميريم ويبستر Merriam Webster مادّة نَقَدَ (criticize) بمعنى تحديد محاسن ومساوئ الشّيء، والحكم على أساس ذلك؛ والصّفة من ذلك: نقديّ (critical) بمعنى إجراء محاكمة أو تقويم ("criticize", n.d.).

هذا المعنى هو ما جرى تبنّيه في العلوم المختلفة، فنجد في مجال الأدب أنّ النّقد (النّقد الأدبيّ) هو التّفكير المنظّم في الأدب، من شرح وتفسير وتحليل وتركيب وموازنة ومقارنة وحكم (Istef, 1999). والنّقد التّاريخيّ هو عمليّة ينتقل بها المؤرّخ من مرحلة القراءة والاقتباس إلى مرحلة الفحص والتّدقيق والتّمحيص (Al-Mekhlafi, 2014). والأمر نفسه

ينسحب على حقل التّفكير الذي يتناوله الباحث في البحث الحاليّ، إذ أفرزت جهود الباحثين تصنيف التّفكير إلى أنواع مختلفة، كان أحدها ما يعرف بالتّفكير النّاقد.

لقد تباينت تعريفات التّفكير النّاقد عبر الزّمن والمفكّرين، بتباين منطلقاتهم. إنّ التّفكير النّاقد، كما يعرّفه إدوارد غليسر هو دراسة المشكلات والمواضيع الواقعة ضمن نطاق الخبرة عن طريق التّفكير العميق، والمعرفة بطرق الاستدلال المنطقيّ، والمهارات الموظّفة في ذلك؛ ومن ثمّ فإنّ التّفكير النّاقد يتطلّب اختبار أيّ شكل من المعرفة في ضوء الأدلّة التي تدعمه، والنّتائج التي يفضي إليها (Fisher, 2001, p. 3). وهذا المعنى الأخير هو ما سبق لجون ديوي J. Dewey طرحه في كتابه "كيف نفكّر How We Think"، ضمن حديثه عن التّفكير التّأمّليّ، وما أكّد عليه روبرت إينس R. Ennis في تعريفه للتّفكير النّاقد بوصفه تفكيراً منطقيّاً وتأمّليّاً، يركّز على تقرير ما يجب تصديقه أو فعله (Ennis, 2011). وهذه التّعريفات الأساسيّة القديمة هي ما تأثّر به الباحثون الجدد في تحديدهم لمفهوم التّفكير النّاقد، كما يتجلّى ذلك في تعريف (Ateah, 2015) للتّفكير النّاقد بأنّه نشاط عقليّ تأمّليّ هادف، يسعى للوصول إلى أحكام صادقة، تستند إلى حجج منطقيّة ومعايير مقبولة. وبالتّالي، فإنّ التّفكير النّاقد، كما يراه واتسن وغليسر، يتضمّن: الحاجة إلى الأدلّة التي تدعم الفكرة قبل الحكم على صحّتها، وتحديد أساليب البحث المنطقيّ التي تساعد في تحديد موثوقيّة الدّليل ومساهمته في الوصول إلى النّتيجة، إلى جانب مهارة توظيف هذه الأدلّة والأساليب في الحكم على الأفكار.

من جانبه، يعرّف الباحث التّفكير النّاقد بأنّه مجموعة المهارات التي تتيح تقييم الأفكار والطّروحات، من خلال تحديد الأدلّة والحكم على موثوقيّتها وارتباطها بالنّتائج، واستخدام الاستدلال المنطقيّ في الوصول إلى التّعميمات والنّتائج.

أهميّة التّفكير النّاقد

يهتمّ التّربويّون بتنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين لأسباب عديدة، منها:

1- يعوّد المتعلّم على أخذ وجهات النّظر الأخرى بالحسبان وتقبّلها، والنّظر للموضوع بشموليّة، بعيداً عن التّحيّز لوجهة النّظر الشّخصيّة.

2- ينمّي قدرة المتعلّم على المناقشة والحوار البنّاء والموضوعيّ والتّواصل مع الآخرين (Ateah, 2015).

3- تنمية مهارات أوّليّة كالملاحظة والتّحليل، التي يمكن تعميمها على مواقف حياتيّة عديدة.

4- تنمية قدرة المتعلّم على تحديد النّقاط المفتاحيّة في أيّ نصّ أو حوار، وتقليل فرص تشتّته بأفكار أخرى، ومن ثمّ زيادة قدرته على إطلاق حكم صحيح ودقيق حول المسألة المطروحة (Cottrell, 2005).

5- ينمّي قدرة المتعلّم على التّعلّم الذّاتيّ، والذي يمثّل هدفاً مهمّاً للتّربية الحديثة، يساعد على التّعلّم مدى الحياة.

6- ينمّي قدرة المتعلّم على مراقبة تفكيره (التّفكير ما وراء المعرفة)، بما يساعده على تطويره وتحسين قدرته على حلّ المشكلات.

مهارات التّفكير النّاقد

تعدّدت تصنيفات مهارات التّفكير النّاقد، تبعاً لتباين التّعريفات التي اعتمدها المفكّرون لهذا النّوع من التّفكير. وسيقتصر الباحث هنا على عرض تصنيف واتسون وغليسر، المعتمد في إطار البحث الحاليّ، ومهاراته الخمس المضمّنة في جميع صور مقياس واتسون وغليسر للتّفكير النّاقد WGCTA:

1. **معرفة الافتراضات:** المهارة العقليّة التي يقوم بها الفرد للوصول إلى استنتاجات مبدئيّة ومتضمّنة في مواقف وقضايا معطاة، ومن ثمّ تحديد الافتراضات غير الظّاهرة الضّروريّة لسلامة القضيّة المعروضة. وقد ذكر براوني وكيلي (Browne & Keeley, 2018) بعض الصّفات للافتراضات، منها أنّها غير ظاهرة أو غير مصرّح بها في معظم الحالات، ومُسلّم بها من قبل المتكلّم ولذا فهو لا يرى حاجة لإثباتها، وهي ذات تأثير كبير في النّتيجة.
2. **التّفسير:** المهارة العقليّة التي يقوم بها الفرد للوصول إلى الاستنتاجات المقترحة والمترتّبة منطقيّاً في ضوء معلومات متوافرة على افتراض أنّ هذه المعلومات صحيحة.
3. **تقويم المناقشات:** المهارة العقليّة التي تتيح للفرد القدرة على تمييز مواطن الضّعف والقوّة في الحكم على قضيّة ما.
4. **الاستقراء:** المهارة العقليّة التي يتوصّل فيها الفرد إلى نتيجة بناءً على حقائق أو وقائع ملاحظة.
5. **الاستنتاج:** المهارة العقليّة التي تتيح للفرد التّوصّل إلى معلومات ونتائج جديدة، وتمييز صحّة النّتائج بناءً على ارتباطها بالقاعدة أو المبدأ.

الدّراسات السّابقة

1. سويدان (2009)

عنوان الدراسة: دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب (الجغرافية الطبيعية) المقرر على الصف الأول الثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي

هدفت الدّراسة إلى تحليل وتصنيف الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافية للصّفّ الأوّل الثّانويّ وفق مستويات بلوم المعرفيّة (تذكّر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم). وقد تألّفت عيّنة البحث من مجتمع البحث نفسه، المتمثّل بجميع الأسئلة المتضمّنة في كتاب الجغرافية للصّفّ الأوّل الثّانويّ. أظهرت النّتائج تركيز الأسئلة على المستويات الدّنيا من التّفكير، حيث حصل مستوى الفهم على نسبة (60.24%)؛ بينما حصل مستوى التّقويم على نسبة ضئيلة، قدرها (0.86%)؛ وخلت الأسئلة من مستوييّ التّحليل والتّركيب.

2. العاتكي (2011)

عنوان الدّراسة: مهارات التّفكير المتضمّنة في كتب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ وأدلّتها في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة

هدفت الدّراسة إلى تحديد مهارات التّفكير (التّركيز، جمع المعلومات، التّذكّر، التّنظيم، التّحليل، التّوليد، التّكامل، التّقويم) المتضمّنة في كتب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ وأدلّتها. ولتحقيق ذلك، بنت الباحثة قائمة بمهارات التّفكير الواجب تضمينها في محتوى هذه الكتب، تضمّنت (8) مهارات رئيسة، و(21) مهارة فرعيّة، و(48) مؤشّراً على المهارات الفرعيّة. وقد تكوّنت عيّنة البحث من (3) كتب للتّلميذ، و(3) أدلّة للمعلّم، بمعدّل دليل وكتاب لكلّ صفّ من الصّفوف الثّلاثة الأولى. أظهرت نتائج البحث حصول مهارات التّذكّر وجمع

المعلومات والتّوليد على النّسبة الأعلى، مقارنة مع مهارتيّ التّكامل والتّقويم اللتان حصلتا على نسبة ضئيلة، في حين غابت مهارات تحديد الأخطاء وتحديد الأفكار الرّئيسة وبناء المحكّات عن المحتوى موضوع الدّراسة.

3. سلوم وقاسم (2012)

عنوان الدّراسة: درجة توافر مهارات التّفكير النّاقد في محتوى مادّة الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الرّابع الأساسيّ من وجهة نظر معلّمي الصّفوف

هدفت الدّراسة إلى تعرّف درجة توافر مهارات التّفكير النّاقد في محتوى كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الرّابع الأساسيّ من وجهة نظر معلّمي الصّفوف. ولتحقيق هذا الهدف، أعدّت الباحثان استبانة في ضوء مهارات التّفكير النّاقد، وطبّقتها على عيّنة مؤلّفة من (92) معلّماً ومعلّمةً من معلّمي الصّفّ الرّابع الأساسيّ في مدينة اللاذقيّة. أشار المعلّمون، كما أظهرت النّتائج، إلى توافر مهارات التّفكير النّاقد في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة بدرجة متوسّطة؛ إذ توفّرت مهارات تعرّف الافتراضات والتّفسير والاستنباط بدرجة متوسّطة، ومهارة الاستنتاج بدرجة عالية، ومهارة تقويم الحجج بدرجة متدنّية. كم أظهرت النّتائج غياب الفروق الدّالة إحصائيّاً بين استجابات المعلّمين تعزى لمتغيّري الجنس وسنوات الخبرة في التّدريس، في حين كانت الفروق دالّة بالنّسبة لمتغيّر المؤهّل العلميّ، لصالح المعلّمين الذين قاموا بتعميق تأهيلهم التّربويّ.

4. الكحلوت (2013)

عنوان الدّراسة: مدى تضمّن محتوى كتاب الجغرافيا للصّفّ السّادس الأساسيّ لمهارات التّفكير النّاقد واكتساب الطّلبة لها

هدفت الدّراسة إلى تحديد مهارات التّفكير النّاقد المضمّنة في كتاب الجغرافيا للصّفّ السّادس الأساسيّ، ومدى اكتساب الطّلبة لها. ولتحقيق ذلك، بنت الباحثة استمارة تحليل محتوى على وفق مهارات التّفكير النّاقد الخمس (التّنبّؤ بالافتراضات، والتّفسير، وتقويم المناقشات، والاستنتاج، والاستنباط)، واختباراً في مهارات التّفكير النّاقد. وقد شملت عيّنة التّحليل محتوى كتاب *الجغرافيا البشريّة*، وطبّق الاختبار على عيّنة عشوائيّة من طالبات الصّفّ السّادس في مدارس محافظات غزّة بلغ حجمها (300) طالبة. أظهرت النّتائج توافر مهارات التّفكير النّاقد وفق التّرتيب الآتي: التّفسير، الاستنتاج، الاستنباط، التّنبّؤ بالافتراضات، بينما لم يتضمّن الكتاب مهارة تقويم المناقشات. أمّا إتقان الطّلبة لمهارات التّفكير النّاقد، فقد جاء وفق التّرتيب الآتي: الاستنباط، التّفسير، الاستنتاج، التّنبّؤ بالافتراضات.

5. Børhaug (2014)

عنوان الدّراسة: التفكير النّاقد الانتقائيّ: تحليل كتب الدّراسات الاجتماعيّة النّرويجيّة في ضوء التّربية من أجل التّفكير النّاقد

هدفت الدّراسة إلى الإجابة عن سؤالين رئيسين: هل تشجع مناهج الدّراسات الاجتماعيّة على التّفكير النّاقد؟ وما هي المواضيع التي يجري توظيف التّفكير النّاقد فيها؟ وللإجابة عن هذين السّؤالين عمد الباحث إلى تحليل كتب المرحلة الأساسيّة والتي تضمّ خمس كتب، لكلّ منها ثلاثة أجزاء، باستثناء الكتاب الخامس الذي يضمّ جزأين. وقد خلصت الدّراسة إلى أنّ مناهج الدّراسات الاجتماعيّة موضوع البحث تشجّع التّفكير النّاقد، إلا أنّها لا توظّفه في جميع المواضيع المطروحة في المنهاج، خاصّة تلك المتعلّقة بالسّياسة والمؤسّسات القانونيّة.

6. التّامر (2016)

عنوان الدّراسة: مهارات التّفكير المعرفيّة المتضمّنة في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة وفق تصنيف ستيرنبرج للصّفّ الثّالث الأساسيّ من مرحلة التّعليم الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة

هدفت الدّراسة إلى تحديد مهارات التّفكير المعرفيّ (التّركيز، جمع المعلومات، التّذكّر، التّنظيم، التّحليل، التّوليد، التّكامل، التّقويم) في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الثّالث الأساسي (كتاب التّلميذ وكتاب المعلّم). ولتحقيق ذلك، بنت الباحثة قائمة بمهارات التّفكير الواجب تضمينها في محتوى المنهاج، تضمّنت (8) مهارات رئيسة، و(20) مهارة فرعيّة، و(29) مؤشّراً على المهارات الفرعيّة. وقد تكوّنت عيّنة البحث من مجتمع البحث نفسه، المتمثّل بجميع الأنشطة والأسئلة المتضمّنة في كتاب المعلّم، إلى جانب جميع الأسئلة المتضمّنة في كتاب التّلميذ. أظهرت النّتائج توافر مهارات جمع المعلومات ومهارات التّحليل بنسبة مرتفعة، مقارنة مع مهارات التّكامل والدّمج ومهارات التّقويم التي توافرت بنسبة ضئيلة، في حين غابت عن المحتوى مهارات تعريف المشكلة، وصياغة الأهداف، وإعادة البناء المعرفيّ من أجل دمج المعلومات الجديدة، ووضع المعايير اللازمة لاتخاذ القرار، وكشف الأخطاء.

تعقيب على الدّراسات السّابقة

لقد تناولت معظم الدّراسات السّابقة المعروضة –باستثناء دراسة سويدان (2009)– تحليل مناهج الدّراسات الاجتماعيّة في المرحلة الأساسيّة من التّعليم، بما يتّفق والبحث الحاليّ، إلا أنّ قليلها تناول مهارات التّفكير النّاقد مباشرة (Saloum & Kassem, 2012; Al-Kahlot, 2013; Børhaug, 2014) ، إذ غلب تحليل مهارات التّفكير عامّةً كما في دراسة التّامر (2016)، عدا عن كون دراسة سلوم وقاسم (2012) تناولت مهارات التّفكير النّاقد من وجهة نظر المعلّمين، وليس كما يقدّمها البحث الحاليّ: تحليل المحتوى؛ إلى جانب أنّ بعض الدّراسات (Al-Kahlot, 2013) تناولت مهارات التّفكير النّاقد الخمس بحدّ ذاتها فقط، دون التّعمّق بدراسة المهارات الفرعيّة المضمّنة في كلّ منها، بالطّريقة التي يقدّمها البحث الحاليّ. وبالرّغم من ذلك، يقدّم التّحليل العامّ لمهارات التّفكير في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة إضاءة مهمّة على مهارات التّفكير النّاقد، كما يتجلّى ذلك في دراسة سويدان (2009) التي أوضحت نتائجها انخفاض تمثيل مهارات التّفكير العليا (مهارات التّفكير النّاقد ضمناً) في المحتوى المستهدف. يختلف البحث الحاليّ عمّا سبقهُ أيضاً بتناوله منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر، الذي طُرح لأوّل مرّة في العام الدّراسيّ 2018/2017.

لقد ساعد اطلاع الباحث على الدّراسات السّابقة في تحديده لمهارات التّفكير النّاقد التي سيتناولها في البحث الحاليّ، وتصميمه لاستمارة التّحليل، وضبط عمليّة التّحليل ذاتها، إلى جانب تفسير بعض النّتائج ومقارنتها.

النّتائج والمناقشة

1- **الإجابة عن السّؤال الأوّل:** ما نسب توافر مهارات التّفكير النّاقد ككلّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، وكلّ مهارة من المهارات الرّئيسة الخمس: تعرّف الافتراضات، التّفسير، تقويم الحجج، الاستدلال، الاستنتاج؟

يوضّح الجدول (6) نتائج تحليل كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، وتوزّع مهارات التّفكير النّاقد فيه.

جدول (6): تكرارات مهارات التّفكير النّاقد ونسبها المئويّة

المهارة الرّئيسة	المهارات الفرعيّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
تعرّف الافتراضات	تحديد افتراضات غير ظاهرة ومضمّنة في نصّ.	13	% 5.35
	تحديد افتراضات غير ظاهرة ومضمّنة في صورة.	17	% 7.00
	صياغة فرضيّات بناءً على معطيات.	11	% 4.53
إجماليّ		41	% 16.87
التّفسير	تحديد المشكلة (القضيّة الرّئيسة).	7	% 2.88
	ربط السّبب بالنّتيجة.	20	% 8.23
	تقديم تفاصيل تدعم تفسير المواقف.	34	% 13.99
	تحديد أفضل معنى في ضوء المعطيات.	1	% 0.41
	تحديد الحقائق المرتبطة بظاهرة معيّنة.	11	% 4.53
	تلخيص الأفكار.	9	% 3.70
إجماليّ		82	% 33.74
تقويم الحجج	تحديد الحجج التي تدعم قبول أو رفض فكرة.	7	% 2.88
	تمييز الحجج القويّة من الضّعيفة.	4	% 1.65
	الحكم على مصداقيّة المعلومات وكفايتها.	2	% 0.82
	التّمييز بين الحقيقة والرّأي.	0	% 0.00
	وضع معايير لاتّخاذ قرار بشأن قضيّة ما.	45	%18.52
إجماليّ		58	% 23.87
الاستدلال	تحديد العلاقة بين الأشياء.	6	% 2.47
	التّوصّل إلى نتيجة بناءً على معطيات.	21	% 8.64
	اختيار الاستدلال الصّحيح من بين الاستدلالات المطروحة.	2	% 0.82
إجماليّ		29	% 11.93
الاستنتاج	استنتاج جزئيّات مرتبطة بقواعد أو مفاهيم عامّة.	16	% 6.58
	تقديم أمثلة توضّح فكرة.	3	% 1.23
	اختيار الاستنتاج الصّحيح من بين الاستنتاجات المطروحة.	14	% 5.76
إجماليّ		33	% 13.58
الإجماليّ العامّ		243	% 100

يتبيّن من التّكرارات والنّسب الإجماليّة لمهارات التّفكير النّاقد الخمسة أعلاه حصول مهارة التّفسير على النّسبة الأعلى (33.74%) بين نظيراتها، ومن ثمّ وجودها في المرتبة الأولى، تليها مهارة تقويم الحجج في المرتبة الثّانية بنسبة (23.87%)، ومن ثمّ مهارة تعرّف الافتراضات في المرتبة الثّالثة بنسبة (16.87%)، وأخيراً مهارتيّ الاستنتاج والاستدلال في المرتبتين الرّابعة والخامسة بنسبة (13.58%) و(11.93%) لكلّ منها على التّرتيب.

تتّفق نتيجة البحث الحاليّ ودراسة الكحلوت (2013) في تصدّر مهارة التّفسير مهارات التّفكير النّاقد الأخرى، حيث تعدّ مهارة التّفسير من المهارات الأساسيّة في التّفكير النّاقد (Cottrell, 2005)، كونها تتضمّن جلاء المعنى المقصود، والتّفسير الخاطئ يمكن أن يقود إلى محاكمة وتقييم خاطئين؛ بينما تختلف النّتيجة مع الدّراسة نفسها ودراسات أخرى، مثل دراسات سويدان (2009) وسلوم وقاسم (2012) حول مهارة تقييم الحجج وتعرّف الافتراضات، التي لم تتوافر في كتب الدّراسات الاجتماعيّة، على وفق تلك الدّراسات، بالمستوى الذي تتوافر فيها في البحث الحاليّ (المرتبة الثّانية والثّالثة). فيما تقترب نتيجة هذا البحث حول مهارتيّ الاستدلال والاستنتاج ممّا توصّلت له دراسة (Hussien, 2015).

يُلاحظ، إذن، على هذه النّتيجة نقطتان عامّتان: الأولى، اختلافها عن الدّراسات السّابقة التي تناولت بالتّحليل كتب مناهج الدّراسات الاجتماعيّة السّابقة في الدّول العربيّة عامّةً (Al-Najdi, 2005)، وفي الجمهوريّة العربيّة السّوريّة خاصّةً كدراستيّ العاتكي (2011) والتّامر (2016)، والتي توصّلت بغالبيّتها إلى ضحالة توافر مهارات التّفكير النّاقد ومهارات التّفكير العليا في محتوى تلك الكتب. أمّا النّقطة الثّانية، فهي مسايرة هذه النّتيجة للمعايير الوطنيّة التي أعلن عنها إطاراً لمناهج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ، لجهة الاهتمام بمهارات التّفكير العليا لدى التّلميذ؛ وهذا يمكن أن يفسّر الوصول لمثل هذه النّتيجة، كون أنّ الكتاب المتناول في البحث الحاليّ هو من ضمن المنهاج المطوّر، الذي يعتمد تلك المعايير. وهذه النّتيجة هي التي طالما حثّت الدّراسات والمؤتمرات التي تناولت التّفكير النّاقد على تحقيقها، عبر إدراجها في مقترحاتها وتوصياتها.

2- **الإجابة عن السّؤال الثّاني:** ما نسب توافر المهارات الفرعيّة لكلّ مهارة من مهارات التّفكير النّاقد في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ؟

يتّضح من الجدول (6) وجود إدراج شبه كامل للمهارات الفرعيّة في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس، إلا أنّ التّوزّع يختلف ويتفاوت بشكل كبير بين هذه المهارات، بما يشبه القطبيّة؛ ففي حين نجد أنّ مهارتيّ "وضع معايير لاتخاذ قرار بشان قضيّة ما" و"تقديم تفاصيل تدعم تفسير المواقف" قد حازتا على نسب توافر كبيرة (18.52 و13.99%)، نجد أنّ مهارة "تحديد أفضل معنى في ضوء المعطيات" قد حازت النّسبة الأدنى بين المهارات الفرعيّة (0.41%)، فيما غابت تماماً مهارة التّمييز بين الحقيقة والرأي؛ هذا ما يمكن إرجاعه إلى عدم وجود خطّة واضحة لتضمين تلك المهارات في المنهاج، بما يكفل عدالة التّوزيع. وفي تفصيل المهارات الفرعيّة، نجد ما يأتي:

جاءت مهارات "وضع معايير لاتخاذ قرار بشان قضيّة ما" و"تقديم تفاصيل تدعم تفسير المواقف" و" التّوصّل إلى نتيجة بناءً على معطيات"، و" ربط السّبب بالنّتيجة" وفي المراتب الأربع الأولى، بنسب بلغت على التّرتيب (18.52، 13.99، 8.64، 8.23%)، وهذا يخالف الدّراسات السّابقة كدراسة العاتكي (2011)، إلا أنّه يرتبط بأهداف الكتاب في مساعدة التّلميذ على "تكوين آراء ومفاهيم مبنيّة على التّحليل العلميّ والاستنتاج" (Ministry of Education, 2018, p.2)، بحيث يوظّف التّلميذ هذه المهارات في اتخاذ قرارات عقلانيّة تتعلّق فيه وبمجتمعه، من خلال حثّ التّلميذ على تحليل المواقف وربط العناصر ببعضها واستكشاف العلاقات فيها، وتحديد الأسباب التي تقف خلف النّتائج. فيما جاءت مهارات "تحديد افتراضات غير ظاهرة ومضمّنة في صورة"، و"استنتاج جزئيّات مرتبطة بقواعد أو مفاهيم عامّة"،

و"اختيار الاستنتاج الصّحيح من بين الاستنتاجات المطروحة"، و"تحديد افتراضات غير ظاهرة ومضمّنة في نصّ" في المراتب الخامسة إلى الثّامنة بنسب (7.00، 6.58، 5.76، 5.35%) على التّرتيب، وهي مهارات تندرج ضمن مهارتيّ الاستنتاج وتعرّف الافتراضات. لا يستغرب في منهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر غلبة تعرّف الافتراضات المضمّنة في صور على تلك المضمّنة في نصّ؛ إذ يخصّص الكتاب نسبة مهمّة من صفحاته للصّور التي يوظّفها في الفهم والاستقراء وبناء المفاهيم، وبما يساعد المتعلّم على التّفاعل مع المادّة التّعليميّة، وذلك تأسّساً على العديد من الدّراسات التي بيّنت أهميّة الصّور في عمليّة التّعلّم (Cronin & Myers, 1997)، وبما يلائم خصائص التّلاميذ أنفسهم في هذه المرحلة. نرى أيضاً أولويّة مهارة الاستنتاج، لاسيّما مهارة "استنتاج جزئيّات مرتبطة بقواعد أو مفاهيم عامّة" التي تصدّرت المهارات الفرعيّة لمهارة الاستنتاج. وهذا يتعلّق برغبة واضعي المنهاج بتعزيز قدرة التّلميذ على نقل ما يتعلّمه إلى حياته والاستفادة منه في حلّ المشكلات المختلفة، خاصّة في مادّة الدّراسات الاجتماعيّة التي خرجت في مناهجها الحديثة عن مجرّد حفظ الحقائق والقواعد والمفاهيم. وقد تساوت مهارتيّ "صياغة فرضيّات بناءً على معطيات" و" تحديد الحقائق المرتبطة بظاهرة معيّنة" في المرتبة التّاسعة بنسبة (4.53%)، إذ تعتبر مادّة الدّراسات الاجتماعيّة ميداناً واسعاً لتنمية مهارة توليد الفرضيّات حول مواقف مختلفة ترتبط بحياة التّلميذ، بما يساعده على تقدير الأمور والتّبعات التي يمكن أن تنتج عنها.

بالمقابل نجد مهارة "تلخيص الأفكار" في المرتبة العاشرة بنسبة (3.70%)، وهي نسبة جيّدة مقارنةً بالدّراسات السّابقة، مثل دراسة التّامر (2016) التي أظهرت ضحالة توافر هذه المهارة. وفي المرتبة الحادية عشرة نجد مهارتيّ "تحديد الحجج التي تدعم قبول أو رفض فكرة" و"تحديد المشكلة (القضيّة الرّئيسة)" بنسبة (2.88%). فمنهاج الدّراسات الاجتماعيّة المطوّر يركّز على تنمية قدرة التّلاميذ على تقديم الحجج التي تدعم تفسيراتهم ومواقفهم (National Center for Curricula Development, 2013)، ولو أنّ الباحث يرى أنّه كان من المفضّل تضمين هذه المهارة بنسبة أعلى. ويلحظ على مهارة "تحديد المشكلة (القضيّة الرّئيسة)" أيضاً توافرها بنسبة تخالف الدّراسات السّابقة، مثل دراسة العاتكي (2011)، التي غابت فيها هذه المهارة في مناهج الدّراسات الاجتماعيّة للصّفوف الثّلاثة الأولى. أمّا في المرتبتين الثّانية عشرة والثّالثة عشرة، فقد حلّت فيهما مهارتيّ "تحديد العلاقة بين الأشياء" و"تمييز الحجج القويّة من الضّعيفة" بنسبة (2.47 و 1.65%) على التّوالي، وهاتان أيضاً مهارتان كان من المفضّل تضمينها بنسب أكبر؛ إنطلاقاً من فلسفة المادّة التي تشجّع على دراسة العلاقات المضمّنة في المواقف والظّواهر، وصولاً لتكوين آراء وتبنّي مواقف وسلوكيّات منطقيّة، مدعومة بأسباب قويّة.

وفي المراتب الأربعة الأخيرة، نجد مهارة "تقديم أمثلة توضّح فكرة" بنسبة (1.23%)، ومهارتيّ "اختيار الاستدلال الصّحيح من بين الاستدلالات المطروحة" و"الحكم على مصداقيّة المعلومات وكفايتها" بنسبة (0.82%)، فيما حصلت مهارة "تحديد أفضل معنى في ضوء المعطيات" على أدنى نسبة (0.41%)، وغابت تماماً مهارة "التّمييز بين الحقيقة والرّأي". وهي مهارات كان من الممكن تضمينها بنسب أعلى؛ وهذا قد لا يعبّر بالضّرورة عن إهمال تلك المهارات من قبل واضعي المناهج، بقدر ما يمكن أن يعبّر عن اعتقادهم بعدم مناسبتها للمرحلة، والصّفّ الخامس بالتّحديد، أو حتّى مادّة الدّراسات الاجتماعيّة ذاتها. أمّا غياب مهارة التّمييز بين الحقيقة والرّأي، فهو يخالف التّوقّعات، خاصّة مع توافر هذه المهارة في موادّ أخرى، على نحو ما لمسه الباحث من خلال إطّلاعه على بقيّة مناهجِ الموادّ وممارسته للتّعليم وفقها، وربّما كان توزيع المهارات بين مناهج الدّراسات الاجتماعيّة للصّفوف المرحلة الأساسيّة يقتضي غياب هذه المهارة في الصّفّ الخامس، على اعتبار أنّها وردت في صفوف سابقة.

الاستنتاجات والتّوصيات

يوجد، على وفق ما سبق، مسعى واضح، يقابله فعل حقيقيّ، لتضمين مهارات التّفكير النّاقد في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، إلا أنّ الباحث في ظلّ نتائج بحثه الحالي، يقترح ما يأتي:

1- العمل على تضمين مهارات التّفكير التي حازت نسب التّوفّر الأقلّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، وهي: "تقديم أمثلة توضّح فكرة ما"، و"اختيار الاستدلال الصّحيح من بين الاستدلالات المطروحة"، و"الحكم على مصداقيّة المعلومات وكفايتها"، و"تحديد أفضل معنى في ضوء المعطيات"، إلى جانب مهارة "التّمييز بين الحقيقة والرّأي".

2- إعادة النّظر في توزيع مهارات التّفكير النّاقد في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصّفّ الخامس الأساسيّ، ليأخذ شكلاً أكثر مساواةً.

3- إجراء دراسات متمّمة للبحث الحاليّ، تتناول المنهاج المطوّر للدّراسات الاجتماعيّة في بقيّة الصّفوف، في ضوء مهارات التّفكير النّاقد.

4- إجراء دراسات لمتابعة تطبيق المنهاج في الغرفة الصّفيّة من قبل المعلّمين، للتّحقّق من التّنفيذ الصّحيح له، وبما يكفل الاستفادة القصوى للتّلميذ منه.

5- إجراء دراسات حول الاختبارات التي يعدّها المعلّمون في الدّراسات الاجتماعيّة، وفق المنهاج المطوّر، وفي ضوء مهارات التّفكير النّاقد؛ للتّحقّق من تطابقها مع رؤية وأهداف هذا المنهاج.

6- تفعيل مهارات التّفكير النّاقد في برامج الدّورات التّدريبيّة للمعلّمين، بما يساعدهم على نقلها إلى صفوفهم وتلاميذهم.

Reference:

ABDUL KADER, B. & Al-Saed, F. *The Reflective thinking skills of the basic ninth-grade students in the city of Homs*. Al-Baath University Journal, Vol (39), No (3), 2017, 11-42.

AL-ATIKI, S. *Thinking Skills in Social Studies Books and Its guides for First Three Grades in The Elementary stage in The Syria Arabic Republic: Analytical Study*. Damascus University Journal, Vol (27), 2011, 625-668.

Al-KAHLOT, K. *The Inclusion of Critical Thinking in The Elementary Sixth Class Geography Book And Student's Acquisition Level* (Master thesis), Islamic University in Gaza, 2013.

AL-MEKHLAFI, A. *The Summary of Historical Critic*, Dar Al Nashr, Yemen, 2014, 51.

AL-NAJDI, A. *Critical Thinking Skills in Social Studies Curricula in Elementary stage Oman and Student's Acquisition of it*. The Egyptian Association for Curricula and Teaching Method Journal, vol (107), 2005.

AL-TAMER, R. *Cognitive Thinking Skills included in Social Studies curricula According to Sternberg, Distribution to The Third Grade of The Basic Education Stage in Syrian Arab Republic: Analytical Study*. AlBaath University Journal, Vol.38, No.8, 2016, 157-185.

ATEAH, M. *Thinking: Types, skills, Teaching Strategies*, Dar Al Safaa, Jourdan, 2015, 512.

BEYER, B. *Inquiry in the social studies classroom: a strategy for teaching*, Obeikan, Kingdom of Saudi Arabia, 1994, 340.
BEYER, B. *Practical strategies for the teaching of thinking*, Allyn & Bacon, United States of America, 1987, 273.
BØRHAUG, K. *Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies*. Policy Futures in Education, v.12, n.3, 2014, 431-444.
BROWNE, M. & Keeley, S. *Asking the right questions: A guide to critical thinking*, 12th ed., Pearson, United States of America, 2018, 176.
CALMORIN, L. & CALMORIN, M. *Research methods and thesis writing*, 2nd ed., Book Store, Philippines, 2008, 400.
COTTRELL, S. *Critical Thinking Skills: Developing effective analysis and argument*, Palgrave Macmillan, New York, 2005, 250.
CRITICIZE. In *Merriam Webster Dictionary*, United States of America, n.d.
CRONIN, M. W., & MYERS, S. L. *The effects of visuals versus no visuals on learning outcomes from interactive multimedia instruction*. Journal of Computing in Higher Education USA, 8(2), 1997, 46–71.
ENNIS, R. *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. A several-times-revised version of a presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994, 2011.
FISHER, A. *Critical thinking: An introduction*, Cambridge University Press, United Kingdom, 2001, 294.
HUSSIEN, A. *The degree of representation of the Islamic History Book For the Second Medium grade For the skills of critical thinking in Iraq* (Master thesis), Middle East Univcersity, 2015.
IBN MAKRAM, M. Lisan Al-Arab Dictionary, Dar Sader, Beirut, 1993.
ISTEF, A. *A Reading in The Dictionary of Literary Terms by Dr. Mohammed Anani*. Bassel Al-Assad Journal for Languages Sciences and Literatures, 3, 1999, 171-176.
JNAD, R. *The Levels of Critical Thinking for Secondary Schools Students and Its Relationship with Many Variables (A Field Study in The Secondary Schools in Lattakia City)*. Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research- Arts and Humanities Series, Vol (38), No (5), 2018, 193-212.
KAMARULZAMAN, W. & BIN AHMAD, I. *Contributing factors to children's critical thinking ability: The perception of pre-service teachers from private university in Malaysia*. Southeast Asia Psychology Journal Malaysia, vol 2, 69-76.
LOMBARD, M, SYNDER-DUCH, J, & BRACKEN, C. *Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability*, Cleveland State University, communication faculty publications, 2002.
MEYERS, C. *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in All Disciplines*. Dar Al Ketab Al Ourdoni, Jourdan, 1993, 143.
MINISTRY OF EDUCATION, Social Studies for 5th Grade, 2018, 164.
NATIONAL CENTER FOR CURRICULA DEVELOPMENT. *National Standers for Social Studies*, Damascus, 2013.
RAJAB, R; Al-Mehrez, H; Al-Saed, F. *The Availability of Critical Thinking Skills in The Content of the Science Curriculum for Second Grade in Syria*. Al-Baath University Journal, vol (38), No (53), 2016, 131-160.

SAED, A. *Thinking Teaching and Its Skills: Drills & Practical Applications*, 3rd ed., Dar Al Thakafa, Jourdan, 2013, 336.

SAGAN, C. *Carl Sagan*. Psychology Today, January, 1996. 14 July 2019. https://www.psychologytoday.com/us/articles/199601/carl-sagan

SALOUM, T. & Kassem, R. *The Degree of Availability of the Critical Thinking Skills in the Content of Fourth- Grade Social Studies in the Views of Class Teachers*. Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research- Arts and Humanities Series, Vol (34), No (5), 2012, 125-147.

SWAYDAN, K. *An evaluative analytical study of the questions in natural geography text book assigned for the first secondary class in Syrian Arab Republic schools according bloom's cognitive taxonomy*. Damascus University Journal, Vol (25), No (1-2), 551-575.

TIAN, Y. & ROBINSON, J. Content Analysis in Health Communication. In Whaley, B. editor. *Research Methods in Health Communication: Principles and Application*, Routledge, United States of America, 2014, 364.