مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٤٠ (١٤١٨هـ/١٩٩٨م).

ممارسة عادات التطبيع على التفكير في تدريس التاريخ وتعلمها من وجهة نظر الموجهات التربويات في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

نادية أحمد بكار

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد عادات التطبيع على التفكير التي تمارسها كل من المعلمات والمتعلمات داخل الحجر الدراسية في مادة التاريخ في المدارس الثانوية من وجهة نظر الموجهات، وتحديد العلاقة بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ، وظهور ممارسات لعادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات في تعلم مادة التاريخ من وجهة نظر الموجهات. وقد أجريت الدراسة على جميع الموجهات- تخصص تاريخ- في منطقة الرياض التعليمية، والبالغ عددهن ستا وعشرين موجهة. وقد صممت الباحثة استبانة تتكون من سبعة وأربعين مؤشرا لعادات التطبيع على التفكير لكل من المعلمة والمتعلمة جمعتها الباحثة من الدراسات التجريبية في أدب المجال. وقد طبقت هذه المؤشرات في تدريس وتعلم مادة التاريخ في الدول المتقدمة، وأشارت نتائج الدراسات التي طبقتها إلى فاعليتها في تكوين وتطوير عادات التطبيع على التفكير.

وقد خرجت الدراسة بنتائج عديدة، أبرزها عدم ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس وتعلم مادة التاريخ بمدارس منطقة الرياض. وقد أكدت على هذه النتيجة تطبيق اختبار ك٢ للمعنوية، والذي أشار إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٠٥) لممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير من وجهة نظر الموجهات. كما أشار معامل ارتباط الكانتيكل إلى عدم وجود علاقة بين ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير. وقد كانت أهم التوصيات عمل دورات مكثفة للمعلمات في أساليب تدريس التفكير، حتى يتكون لدى المعلمات عادات للتطبيع على التفكير. وكذلك عمل دورات للقيادات التربوية كمديرات المدارس والموجهات لإقناعهن بأهمية ترقية التفكير وقيمته الوظيفية للمجتمع وتطويره. كما أوصت

الباحثة بضرورة مواصلة الدراسات حول تطبيق وتحسين عادات التطبيع على التفكير من أجل ترقية التفكير .

مقدمـــــة

إن أهداف الإعداد الوظيفي دائما تتضمن تطوير مهارات مستويات التفكير العليا higher order of thinking skills لدى المعلم والمتعلم [١] . لذلك تحرص كليات التربية والجامعات عموما على أن يكون المتخرجون منها متمكنين من التفكير الناقد ومن اتخاذ القرارات المنطقية ، وأيضا من استخدام السببية والدلائل الملائمة [٢] .

وفي الآونة الأخيرة تبلور مفهوم مهارات مستويات التفكير العليا في مفهوم جديد هو التفكير غير المألوف thoughtfulness . وحاليا عبر عن المفهومين بمفهوم مرادف آخر هو مفهوم «ترقية التفكير» promoting thinking . وبات مفهوم ترقية التفكير يمثل هدفا رئيسا من أهداف التربية الوظيفية المعاصرة [١] ومحورا لاهتمام الباحثين والتربويين [٣] .

وفي ضوء مفهوم ترقية التفكير لم يعد ينظر إلى مفهوم التدريس الفعال من زاوية المهارات . وإنما أصبح يشمل أيضا الاتجاهات نحو التفكير التي تدعم المهارات وتبرزها ، وقد عرفت الاتجاهات نحو التفكير في أدب المجال المعاصر بعادات التفكير habits of thinking [٤] أو بمفهوم آخر عادات التطبيع على التفكير dispositions [٥] .

ومما لا شك فيه أن اهتمام المربين بتنمية عادات التطبيع على التفكير لدى كل من المعلم والمتعلم قد برز نتيجة لعدة أسباب وهي : أولا : أكدت نتائج وتوصيات دراسات أدب المجال على أن المناهج الدراسية في عصر التقنيات لا تفي بمتطلبات المتعلمين في هذا العصر ، وأن المعلمين يقومون بمهامهم بشكل جيد بتدريسهم للحقائق والمهارات الأساسية ، ولكنهم يهملون تنمية عادات التطبيع على التفكير والتدريب عليها كضرورة من ضرورات عصر التقنيات المليء بالتحديات الفكرية ، فالفرد بحاجة إلى أن يمتلك عادات إيجابية نحو التفكير تساعده على مواجهة مشاكل العصر وتحدياته [٣] . كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى افتقار المتعلمين إلى مهارات التفكير العليا [٦] ، وانتشار ظاهرة التفكير الرتيب الذي جعل من المتعلم آلة سلبية في استقبال المعلومات والقيام بأدنى نشاط عقلي (التذكر) لاسترجاعها . ولا يمكن إعادة بناء المدارس حتى تتحول عقول المتعلمين فيها من

عقول آلية إلى عقول نابضة بالنشاط ، قادرة على التحدي إلا إذا اتخذنا الاتجاهات نحو تطبيع المتعلمين على التفكير في مستوياته العليا هدفا جوهريا للتربية المعاصرة [٧؛ ٨] . ثانيا : أشارت الدراسات التجريبية إلى إمكانية تدريس التفكير والتدريب عليه في جميع مراحل التعليم [٣، ص٤٣] . كما أشارت دراسات أصحاب نظرية إتقان التعلم master of learning إلى أن المتعلمين قادرون على تكوين عادات التطبيع على التفكير بغض النظر عن اختلاف قدراتهم الاستيعابية . ولا يختلف في ذلك بطيء الفهم عن سريع الفهم ، ولا الذي يمتلك الدافع للتعلم عن الذي لا يمتلكه ، أي أنه كلما تدرب المتعلم على التفكير وتطبع عليه من خلال التدريس تطور في قدراته ومستوى ذكائه [٩] . ثالثا : أن التجارب أثبتت أن تدريب المتعلم على التطبيع على التفكير تساعده على تكوين مهارتي التحليل والنقد وغيرهما من مهارات التفكير العليا . كما أن نتائج الدراسات أثبتت أن لمهارات التفكير العليا خواص معينة تتميز بها عن مهارة الحفظ والاستظهار ، فهي تنطوي على معايير تساعد المتعلم على التميز والتفريق ، حتى يتوصل من خلالهما إلى إطلاق أحكام واتخاذ قرارات [١٠ - ١٢] .

والجدير بالذكر أن إجراء الدراسات في مجال ترقية التفكير أدى إلى ظهور عدة تصنيفات لعادات التطبيع على التفكير . وقد تراوحت تصنيفات هذه العادات في سبع دراسات ما بين خمس وأربعين وست وأربعين عادة .

فقد حددت بركنز Perkins [١٣ ؛ ١٤] أربعة تصنيفات لعادات التطبيع على التفكير ، كما صنف أنيس Ennis [١٥] عادات التطبيع على التفكير إلى ثماني عادات . واقترحت مارتن Martin [١٦] ثلاثة عشر مؤشرا خاصا بعادات التطبيع على التفكير لدى المعلم . وحدد كوفي Covey [١٧] سبعة تصنيفات لعادات التطبيع على التفكير . كما اقترح نومن Newmann [٣] سبعة عشر مؤشرا ، منها سبعة مؤشرات لسلوك المعلم وسبعة أخرى لسلوكيات المتعلم ، وأخيرا ثلاثة مؤشرات عامة للدروس عموما . أما أونوسكو Onosko [١٨] ، فقد حدد ستة أبعاد لترقية التفكير . بينما صنف اندرباك Underbakke وآخرون [١٩] عادات التطبيع على التفكير إلى خمسة مؤشرات لسلوكيات المعلم . وأخيرا اقترحت بكار [٢٠] ستة وأربعين مؤشرا موزعة على ثلاثة أبعاد للسلوكيات ، وهي : التدريس عامة ، المعلم ، والمتعلم .

وإضافة إلى الدراسات التي اهتمت بتصنيف عادات التطبيع على التفكير، هناك دراسات تجريبية أشارت أبرز نتائجها إلى أن عدم امتلاك المعلم لعادات التطبيع على التفكير قد يؤدي إلى عدم قدرته على التدريس بكفاءة وفاعلية، وبالتالي لن ينال المتعلم حظا من تكوين عادات إيجابية نحو التفكير وتقدير أهميته في المواقف الغامضة والصعبة، لذلك فإن عدم تطبيع المتعلم على التفكير يؤدي إلى افتقاره إلى مهارات التفكير العليا التي يحتاج إليها كلما واجه موقفا فيه تحد. كما أكدت الدراسات نفسها على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المظاهر السلوكيةً للمعلم والدالة على تطبيعه على التفكير وبين المظاهر السلوكية للمتعلمين، والتي تشير إلى اتجاهاتهم نحو التفكير والتطبيع عليه. وعلى العكس من ذلك كلما افتقر المعلم إلى السلوكيات الدالة على تطبيعه على التفكير، افتقر المتعلم إلى السلوكيات نفسها، ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

الدراسة التي قام بها أونوسكو Onosko [٧] لمقارنة مجموعتين من المعلمين بلغ عددهم عشرة معلمين. وقد تم اختيارهم من خمس مدارس من ولايات مختلفة من الولايات المتحدة الأمريكية على أساس تقاريرهم الأكاديمية، وكان لإحداهما اتجاه إيجابي نحو التفكير، والأخرى ليس لديها هذا الاتجاه. وقد تمت هذه الدراسة عن طريق ملاحظة المعلمين في الفصول، وتحليل دروسهم، وتطبيق استبانات عليهم وعمل مقابلات شخصية معهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المؤشرات المقترحة في الدراسة لها أثر على تكشف الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم نحو التفكير. كما اقترحت الدراسة إمكانية استخدام المؤشرات في تطوير برامج تدريب المعلم في مادة التاريخ قبل وأثناء الخدمة في ترقية التفكير.

وأجرى نومن Newmann [٢١] دراسة لتقويم الدرجة التي وصل إليها ترقية التفكير داخل الحجر الدراسية. وقد أعد قوائم ملاحظة تقوم على ستة مؤشرات لملاحظة مائة وستين درسا في مادة التاريخ في خمس مدارس، وباستخدام التحليل العاملي تم تصنيف الدروس إلى نوعين: نوع استخدم فيه المعلم الأسئلة السببية والتوضيحية وأسلوب سقراط. أما النوع الآخر فاستخدم فيه المعلم أسئلة محددة، كما استخدم فيه بحرص شديد الأسئلة السببية والتوضيحية والحوارية. وقد كانت النتائج لصالح النوع الأول الذي أبرز نتائج إيجابية في سلوك المتعلم نحو التفكير وإبراز التفكير غير المألوف thoughtfulness،

وهو التفكير الدال على التطبيع على التفكير وعاداته .

وقد استخدم أونوسكو Onosko [٨] عشرة مؤشرات في قوائم لملاحظة خمسة عشر من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية ، وذلك لقياس العلاقة بين عادات التطبيع على التفكير لدى المعلم وبين تطبيقه لهذه العادات داخل حجرة الدراسة . وكانت أبرز نتائج الدراسة أن حوالي ثلث العينة وهم خمسة من المعلمين حصلوا على درجات عليا كنتيجة لتطوير اتجاهات المتعلمين نحو التفكير في مادة التاريخ . كما حصل ثلث آخر من العينة نفسها على درجات دنيا نتيجة لاستخدامهم أساليب تدريس تساهم في تكوين عادات سلبية نحو التفكير مثل : ترتيل وتسميع وتكرار معلومات مفككة ، وعرض كمية كبيرة من المعلومات بطريقة سطحية وأيضا وجود فجوات منطقية بين الدروس إضافة إلى عدم إثارة أسئلة تثير تفكير المتعلم .

وأجرى ستيفنسون Stevenson [٢٢] دراسته لمعرفة إلى أي مدى يمكن أن تساهم الخبرات التي يتلقاها المتعلمون في مناهج العلوم الاجتماعية في تطوير تفكيرهم وتكوين عادات للتطبيع على التفكير . وقد استخدم ثلاث أدوات : ١-استبانة أسست من ستة مؤشرات تم استعارتها من دراسة نومن Newmann التجريبية [٢١] ؛ ٢- زيارات للملاحظة ؛ ٣- مقابلات شخصية مع خمسة وأربعين متعلما من خمس مدارس من المرحلة الثانوية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلوم الاجتماعية أكثر فروع المعرفة التي يمكن أن تتحدى تفكير المتعلم ، وبالتالي تساعد على تكوين عادات التطبيع على التفكير لديه . ويلي ذلك العلوم ثم الرياضيات ، وأخيرا اللغة الإنجليزية . كما أن العلوم الاجتماعية من أكثر المواد التي يفضل تعلمها بأساليب التفكير ، ثم يلي ذلك اللغة الإنجليزية ، ثم العلوم ، وأخيرا الرياضيات .

إن أهم ما يلفت النظر في الدراسات التجريبية السابقة أنها أجريت في مجال عادات التطبيع على التفكير داخل الحجر الدراسية في مادة التاريخ ، تلك المادة التي كثرت الشكوى منها لجفافها والملل من تدريسها وتعلمها (انظر : دراسة الهطلاني [٢٣] ، وأونوسكو Onosko [٨] في هذا الصدد) . كما أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى تفوق بعض معلمي التاريخ في تدريس التفكير في هذه المادة ، بدلا من تدريس معلومات وحقائق مفككة يحفظها المتعلم وسرعان ما ينساها [٣ ؛ ٨] . وأوضحت دراسة ستيفنسون Stevenson أن

مادة التاريخ أكثر المواد التي يفضل تعلمها بأساليب التفكير، وأن عادات التطبيع على التفكير تتبلور سريعا لدى المتعلمين عند تعلمهم لهذه المادة عن سواها من المواد [٢٢، ص٣٣٧].

مشكلة الدراسة

لاشك أن الاهتمام بترقية تفكير المتعلم إلى مستوى يعلو عن مستوى الحفظ والتذكر نال جهدا واهتماما من قبل المربين في المملكة العربية السعودية، حيث اتخذوه هدفا من أهداف التربية للدولة وفروع المعرفة المختلفة [٢٣].

وترى الباحثة في ضوء خبرتها لسنوات عديدة في مجال إعداد المعلم في مدارس المملكة العربية السعودية بمنطقة الرياض أن اتجاه المشرفين التربويين، سواء من قبل كليات التربية أو المؤسسات التربوية الأخرى في الآونة الأخيرة، هو الارتقاء بمستوى صياغة الأهداف، والأسئلة الصفية والاختبارية لدى المعلم من مستوى التذكر إلى مستويات التفكير العليا. والدليل على ذلك ظهور العديد من الندوات التربوية من قبل كليات التربية تنادي بتنمية المهارات وتجنب التركيز على الحفظ والاستظهار الآلي، وكذلك إصدار النشرات من قبل وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات التي تحث المعلم على الاهتمام بنضج المتعلم وتطويره فكريا إلى مستوى يتماشى مع طبيعة العصر الحالي. إذن من المنتظر أن يكون هناك صدى لكل هذه الاهتمامات والتي تنتج في ظهور عادات للتفكير في سلوكيات المعلم والمتعلم.

لقد أثبتت الدراسات في أدب المجال إمكانية تكوين عادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ إذا تم تدريسها بأساليب التفكير داخل الحجر الدراسية. وفي حدود علم الباحثة أن الدراسات محدودة على المستوى العالمي، وفي حكم النادرة على المستوى المحلي، كما أن استطلاع رأي المشرفين على المعلمين أثناء الخدمة فيما يتعلق بمدى تحقق عادات التطبيع على التفكير- كما في حدود علم الباحثة أيضا - لم ينل أي نصيب من البحث على المستويين العربي والأجنبي. لذا فقد رأت الباحثة أهمية التعرف على مدى تحقق عادات التطبيع على التفكير داخل الحجر الدراسية لكل من المعلمات والمتعلمات في مادة التاريخ في مدارس البنات، كما تراها المشرفات التربويات (موجهات التاريخ) كرد

فعل لجهود المربين والمشرفين على العملية التربوية المبذولة تجاه ترقية التفكير .

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

تحديد عادات التطبيع على التفكير التي تمارسها كل من المعلمات والمتعلمات داخل الحجر الدراسية في تدريس مادة التاريخ وتعلمها في المدارس الثانوية من وجهة نظر الموجهات .

تحديد مدى العلاقة بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وظهور ممارسات لعادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات في تعلم مادة التاريخ من وجهة نظر الموجهات .

أسئلة الدراسة

ما مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

ما مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

أهمية الدراسة

تأتي الدراسة الحالية كرد فعل طبيعي للجهود المضنية التي بذلها التربويون، سواء في كليات التربية أم في المؤسسات التربوية الأخرى في المملكة العربية السعودية للاهتمام بترقية تفكير المتعلمين والتي يريد الباحث معرفة صدى هذه الجهود في مدى ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية، وبالتالي نأمل أن تزودنا هذه الدراسة بما يلي:

- نقاط القوة والضعف- إن وجدت- في ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية.
- نتائج إضافية إلى رصيد أبحاث ودراسات عادات التطبيع على التفكير حتى يتم ترقية التفكير.
- كما يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة النواة التي تثير انتباه كل من:

المشرفين التربويين على المعلم إلى ضرورة تصميم قوائم ملاحظة تتضمن عادات التطبيع على التفكير المقترحة لمتابعة تطور سلوكيات المعلم والمتعلم نحو التطبيع على التفكير.

- الباحثين إلى إجراء تجارب تطبيقية لتحديد أفضل الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية وأساليب التدريس والتقويم التي تساعد على تنمية عادات التطبيع على التفكير حتى يتم تحقق ترقية التفكير.

المفهوم الأساسي في الدراسة وتعريفه: عادات التطبيع على التفكير dispositions

لا يوجد في أدب المجال تعريف لهذا المفهوم بالقول الشارح، ولكن عرف هذا المفهوم بالتقسيم أي بتصنيفه إلى أنواع من عادات التطبيع على التفكير المختلفة، أو إلى مجموعة مؤشرات set of indicators تشير إليه [٣؛ ٧؛ ٨؛ ١٣ - ٢١]. وفي هذه الدراسة تقصد الباحثة بعادات التطبيع على التفكير «تلك المجموعة من المؤشرات السلوكية التي يمكن في ضوئها ملاحظة وقياس سلوك المعلم والمتعلم داخل الحجر الدراسية نحو الاتجاه الإيجابي إلى التفكير وممارسته في التدريس والتعلم في مستوى يعلو على مستوى الحفظ والاستظهار.»

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من اثنتين وثلاثين موجهة للعلوم الاجتماعية (تاريخ وجغرافيا) في منطقة الرياض التعليمية للعام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤م.

عينة الدراسة

تم اختيار الموجهات المتخصصات في علم التاريخ من مجتمع الدراسة واللاتي يقمن بالإشراف على معلمات التاريخ بالمرحلة الثانوية في منطقة الرياض. فبلغت عينة الدراسة ستا وعشرين موجهة. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة.

جدول رقم ١. المؤهل العلمي لعينة الدراسة.

بكالوريوس تاريخ	بكالوريوس تاريخ مع تربية	دبلوم تربية بعد بكالوريوس تاريخ	ماجستير في التاريخ	ماجستير تربية بعد بكالوريوس تاريخ
٣	٥	٥	١	١٢

يتضح من جدول رقم ١ أن أكبر عدد من عينة الدراسة، والتي تبلغ حوالي ٥٠٪ من العدد الكلي، من الحاصلات على درجة الماجستير، وأن حوالي ٤٦٪ منهن حاصلات على ماجستير في التربية، بينما أقل عدد من عينة الدراسة، والبالغ عددهن ١١٪، من الحاصلات على أدنى درجات علمية في عينة الدراسة، وهي درجة البكالوريوس في التاريخ.

جدول رقم ٢. سنوات الخبرة لموجهات التاريخ.

أقل من سنتين	بين ٢ - ٥ سنوات	بين ٥ - ٨ سنوات	بين ٨ - ١١ سنة	بين ١١ - ١٤ سنة	أكثر من ١٤ سنة
١	٢	٣	٦	١٤	-

يتضح من جدول رقم ٢ أن حوالي ٥٤٪ من عينة الدراسة لديهن خبرة أكثر من ١١ سنة في مهنة التوجيه، وأن حوالي ١١٪ من العينة لديهن خبرة ما بين أقل من سنتين وما بين ٢-٥ سنوات.

جدول رقم ٣. عدد مرات الزيارة التي تقوم بها الموجهات في توجيه المعلمات خلال العام الدراسي.

أقل من مرتين	ما بين ٢ - ٥ مرات	ما بين ٥ - ٨ مرات	أكثر من ٨ مرات
-	١٥	١١	-

يتضح من جدول رقم ٣ أن ٥٨٪ من عينة الدراسة يتراوح عدد زياراتهن للمعلمات سنويا ما بين ٢-٥ مرات. بينما بقية عينة الدراسة، والبالغ ٤٨٪، يتراوح عدد زياراتهن للمعلمات ما بين ٥-٨ مرات سنويا.

أداة الدراسة

أعدت الباحثة استبانة، وقد مر إعدادها بمراحل ثلاث وهي:

المرحلة الأولى

تم تحديد عادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ بعد الاطلاع على الدراسات التجريبية والنظرية السالفة الذكر، فبلغ عددها الكلي سبعا وأربعين عادة للتطبيع على التفكير يتم ممارستها داخل الحجر الدراسية في مادة التاريخ (انظر ملحق رقم ١). وقد قسّمت هذه العادات إلى تسع وعشرين عادة تشير إلى تطبيع المعلمة على التفكير في تدريس مادة التاريخ، وثمانية عشر عادة تعبر عن تطبيع المتعلمة على التفكير في تعلم مادة التاريخ، وقد تم اختيار هذه العادات للأسباب الآتية:

- إن الدراسات التجريبية أثبتت فاعلية هذه العادات في تدريس التفكير وتعلمه.
- إن هذه العادات يمكن تكوينها لدى المعلم والمتعلم إذا تم تدريب كل منهما عليها.
- إن هذه العادات يمكن أن يعبر عنها بمؤشرات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
- إن المؤشرات التي تشير إلى هذه العادات يمكن ملاحظتها أثناء التدريس في

موضوعات كثيرة في مادة التاريخ .

- إن المؤشرات التي تعبر عن هذه العادات تضمنت سلوكيات المعلم والمتعلم والأنشطة التي يؤديها كل منهما .

- إن المؤشرات التي تشير إلى هذه العادات نبعت من دراسات تجريبية وعملية وقامت على أسس نظرية تربوية .

المرحلة الثانية

وضعت عادات التطبيع على التفكير في استبانة ذات قسمين : أحدهما خاص بعادات التطبيع على التفكير لدى المعلمة (سلوكيات المعلمة نحو التفكير) ، والقسم الآخر خاص بعادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمة (سلوكيات المتعلمة نحو التفكير) ، كما صنفت عادات التطبيع على التفكير في القسمين إلى سبعة أبعاد تمثل مفاهيم أعم وأشمل في نظريات التفكير وهي : الدلائل والاستنتاجات ، التجانس المنطقي ، الأصالة والابتكار في التفكير ، التفكير التأملي ، المناقشات الجماعية ، التعمق في موضوع الدرس ، توفير الوقت الكافي للتفكير .

المرحلة الثالثة

إعداد مقياس تقدير خماسي يصاحب الأبعاد السبعة في كل من القسمين ويشير إلى درجات ممارسة عادات التطبيع على التفكير داخل الحجر الدراسية لكل من المعلمة والمتعلمة في منهج التاريخ للمرحلة الثانوية والمقترحة في هذه الاستبانة (انظر ملحق رقم ١) .

صدق الاستبانة

تم توزيعها على بعض أعضاء هيئة التدريس للتأكد من صحة قياس ما وضعت من أجله عبارات الاستبانة . وقد تم تعديل ما يلي : تغيير بعض الكلمات لغويا نظرا لعامل الترجمة ، وإضافة بعض الكلمات لزيادة توضيح بعض العبارات ، وكذلك تصنيف عادات التطبيع على التفكير تحت أبعاد حتى يسهل مقارنة واختبار العلاقة بين عادات التطبيع على التفكير لدى المعلمات والمتعلمات .

ثبات الاستبانة

لحساب ثبات عبارات الاستبانة تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية من عينة

الدراسة، وبعد ثلاثة أسابيع تم توزيعها مرة ثانية على العينة نفسها للتأكد من معامل الثبات المحسوب بين التطبيقين. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) اتضح أنه يساوي (٠,٨٩)، وهو معامل عال جدا ويشير إلى مدى صلاحية الاستبانة للتطبيق.

المعالجات الإحصائية

حللت نتائج تطبيق الاستبانات بمركز بحوث جامعة الملك سعود باستخدام برامج SAS [٢٤] بثلاث طرق إحصائية هي:

- إحصائية وصفية وذلك بوصف النتائج في صورة نسب مئوية.
- اختبار الدرجة المعيارية ك^{٢} لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في النسب المئوية بين وجهات نظر الموجهات في درجة ممارسة كل عادة من عادات التطبيع على التفكير التي تضمنتها في الاستبانة والبالغ عددها سبعا وأربعين عادة لكل من المعلمة والمتعلمة.
- اختبار الكانونيكل canonical correlations لاختبار مدى العلاقة بين وجهات نظر الموجهات في ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير.

عرض النتائج

السؤال الأول

ما مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض من وجهة نظر الموجهات التربويات؟

جدول رقم ٤. نسبة وقيم ك^{٢} لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الدلائل والاستنتاجات) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك^{٢}
١	١	أن يلفتن انتباه الطالبات إلى ضرورة إعطاء أسباب أو دلائل أي حقائق موثقة تدعم استجاباتهن.	-	١٩,٢	٥٣,٨	٧,٧	١٩,٣	٣,٢٨

تابع جدول رقم ٤ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لا مطلقا ٪	ك٢
٢	٢	أن يشجعن الطالبات على تقديم استجابات تتسم بالتجانس المنطقي اللغوي .	٣,٨	١٥,٤	٣٨,٥	٣٠,٨	١١,٥	٢,٠٢
٣	٣	أن يشجعن الطالبات في المواقف التي يظهرن فيها تفكيرهن بعمق مثل : دليل مفهومي ، أو تعميمي .	١١,٥	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٨	١١,٦	٠,٧٦
٤	٤	أن يعترفن بقدرات الطالبات عندما يصلن إلى استنتاجات أو حلول متميزة .	٣,٨	٣,٨	٣٠,٨	٤٢,٣	١٩,٣	٢,٨٤

يتضح من جدول رقم ٤ أن أعلى نسبة مئوية لممارسة هذه العادات الأربع تقع في المستويين المتوسط والقليل . فالعادتان الأولى والثانية وقعتا في المستوى المتوسط بنسبة قدرها ٨ , ٥٣ و ٥ , ٣٨ على التوالي . أما العادتان الثالثة والرابعة ، فكانت ممارستهما في المستوى قليلا بنسبة وصلت إلى ٨ , ٣٠ و ٣ , ٤٢ على التوالي . وتشير هذه النتائج إلى أن ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير ، والخاصة ببعد الدلائل والاستنتاجات في تدريس التاريخ غير شائعة في المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر الموجهات .

جدول رقم ٥ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التجانس المنطقي) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لا مطلقا ٪	ك٢
٥	١	أن يساعدن الطالبات على توليد أفكار تتسم بعدم التناقض ، أو عدم وجود فجوات منطقية .	-	٧,٧	٢٦,٩	٣٠,٨	٣٤,٦	١,٣٢
٦	٢	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التحيز التاريخي في النصوص التاريخية .	-	-	٣٠,٧	٣٠,٥	٣٨,٨	١,٤٣
٧	٣	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التناقض من بين فجوات النصوص التاريخية .	-	١١,٥	١٥,٤	٤٦,٢	٢٦,٩	٢,٠٦

تابع جدول رقم ٥ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
٨	٤	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف الأخطاء الجدلية أو التوضيحية .	-	١١,٥	٢٦,٩	٢٤,٧	٢٦,٩	٠,٥٩
٩	٥	أن يعرضن وعيا بأنه ليس من الضروري أن الدلائل والتأكيدات المنبثقة من مصادر أو مراجع رسمية تكون مطلقة (مثل الأخطاء الإحصائية والتاريخية) .	٧,٧	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٠	١٩,٢	٠,٢٦
١٠	٦	أن يظهرن عدم تقبلهن لأي معلومات تاريخية إلا بعد تأملها ونقدها .	٧,٧	٧,٧	١٩,٢	٤٢,٣	٢٣,١	٢,٠٢

يتضح من جدول رقم ٥ أن أعلى نسبة للعادتين الأولى والثانية وقعتا في مستوى (لا مطلقا) . أما بقية العادات فقد وقعت في مستوى قليل بنسبة تتراوح ما بين ٤٢,٣ و ٢٦,٩ . وتشير هذه النتيجة إلى افتقار معلمات التاريخ لممارسة عادات التطبيع على التفكير الخاصة ببعد التجانس المنطقي عند تدريسهن لمنهج تاريخ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الموجهات التربويات .

جدول رقم ٦ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الأصالة والابتكار في التفكير) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
١١	١	أن يحثثن الطالبات على الاستمرار في مواصلة التحدي حتى بعد الوصول إلى حل للمشكلة (أي توليد أفكار جديدة من حلول المشكلات) .	-	٧,٧	٢٣,١	٢٦,٩	٤٢,٣	١,٧٦
١٢	٢	أن يشجعن الطالبات على توليد أفكار تتسم بالأصالة .	-	٣,٨	٣٠,٨	٢٦,٩	٣٨,٥	١,٩١

تابع جدول رقم ٦ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
١٣	٣	أن يوجهن الطالبات نحو إعداد أنشطة لتطوير تفكيرهن .	٧,٧	١٩,٢	٢٣,١	٣٤,٦	١٥,٤	٠,٩٩
١٤	٤	أن يظهرن تمتعا بالأفكار غير المألوفة أو الجديدة والفريدة التي تعرضها الطالبات .	٣,٨	١١,٥	٢٣,١	٣٤,٧	٢٦,٩	١,٥٠
١٥	٥	أن يظهرن إعجابا بالحلول البديلة التي تعرضها الطالبات .	٣,٨	١٩,٢	٣٤,٦	٣٤,٧	٧,٧	٢,١٠
١٦	٦	أن يعترفن بالجهود التي تبذلها الطالبات من أجل الوصول إلى فهم معين للموضوع الذي يمثل المشكلة .	١١,٥	١٥,٤	٣٠,٨	٢٣,١	١٩,٢	٠,٥٤
١٧	٧	أن يمتدحن الطالبات اللاتي لديهن حب استطلاع للبحث عن الحقيقة لإيجاد حلول للمشكلات .	١١,٥	١٥,٤	٣٠,٨	٢٣,١	١٩,٢	٠,٥٤
١٨	٨	أن يظهرن إعجابا بالطالبات اللاتي يظهرن ثقة في أنفسهن على مواصلة التحدي في مواجهة الأسئلة الصفية حتى يصلن إلى حلول .	٣,٨	١٩,٢	٣٠,٨	٣٤,٧	١١,٥	١,٦٥

يتضح من جدول رقم ٦ أن أول عادتين وقعتا في مستوى (لا مطلقا)، أي عدم الممارسة نهائياً . أما العادات ذات الأرقام ٣ , ٤ , ٥ , ٨ ، فقد وقعت في مستوى الممارسة القليلة ، بينما العادتان ذات الرقمي ٦ و ٧ كانت ممارستهما بصورة متوسطة . وتشير هذه النتائج إلى أن ممارسة معلمات التاريخ لحوالي ٧٥٪ من عادات التطبيع على التفكير الخاصة ببعد الأصالة والابتكار في التفكير عند تدريسهن لمنهج تاريخ المرحلة الثانوية في حكم النادرة .

جدول رقم ٧. نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التفكير التأملي) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك١
			٪	٪	٪	٪	٪	
١٩	١	أن يخلق مواقف غامضة لإثارة تفكير الطالبات.	١١,٥	-	٢٣,١	٤٢,٣	٢٣,١	١,٤٧
٢٠	٢	أن يشجعن الطالبات على إثارة أسئلة تقع في مستويات التفكير العليا تحتاج إلى تفكير تأملي.	٧,٧	٧,٧	٢٦,٩	٤٢,٢	١٥,٤	٢,١٧
٢١	٣	أن يحرصن على عرض طريقة تفكير الطالبات خلال مواجهة المواقف الغامضة.	-	١٥,٤	٢٣,١	٤٦,١	١٥,٤	١,٨٤
٢٢	٤	أن يعلقن على الطالبات اللاتي يبدو على وجوههن التفكير التأملي بعد طرح أسئلة التحدي.	٣,٨	١١,٥	٢٣,٢	٥٠,٠	١١,٥	٣,٢٨

يتضح من جدول رقم ٧ أن أعلى نسبة لعادات هذا البعد وقعت عند مستوى (قليلا). وتشير هذه النتيجة إلى ندرة ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير الخاصة ببعد التفكير التأملي في تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

جدول رقم ٨. نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد المناقشة الجماعية) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك١
			٪	٪	٪	٪	٪	
٢٣	١	أن يتحيّن الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطالبات للمساهمة في مناقشة موضوع الدرس.	٣٠,٨	٢٦,٩	٢٣,١	٧,٧	١١,٥	٠,٩٩
٢٤	٢	أن يخصصن أكبر وقت ممكن من وقت الحصة في مناقشة الطالبات مع بعضهن بعضا (مثل: اختيار وتنقية أفكارهن من المغالطات عن طريق المرور بخبرات النقد						

تابع جدول رقم ٨ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
		بعضهـــن بعضـا وانتقاء الإجابات المتميزة بروح ريادية تتســم بالمواصلة والمثابرة) .	٧,٧	٧,٧	٢٦,٩	٣٨,٥	١٩,٢	١,٧٣
٢٥	٣	أن يشجعن الطالبات على زيادة كميـة الأفكار الناتجة من المناقشة .	٣,٨	١٥,٤	٢٣,١	٣٠,٨	٢٦,٩	١,١٣
٢٦	٤	أن يشجعن الطالبـــات على المقاطعة أثنـــاء المناقشة لإثارة سؤال جوهري أو مناقشـــة نقطة أساسية .	٧,٧	٧,٧	٢٦,٩	٤٦,٢	١١,٥	٢,٧٦

يتضح من جدول رقم ٨ أن أول عادة وقعت أعلى ٪ لها في مستوى (دائما) . وتشير هذه النتيجة إلى وجود تفاعل لفظي بين الطالبات والمعلمات في حصص التاريخ في المدارس الثانوية ، وإلى اهتمام معلمات التاريخ بإعطاء فرص لمناقشة أكبر عدد ممكن من الطالبات في المدارس الثانوية ، وعلى العكس من ذلك ، ما تبقى من عادات هذا البعد تشير إلى قلة التفاعل اللفظي بين الطالبات بعضهن بعضا . وإذا ربطنا بين نتيجة العادة الأولى ونتائج العادات الثلاث يمكن أن نستنتج أن المناقشة والتفاعل اللفظي يزداد بين المعلمة والمتعلمات ، بينما يقل بين المتعلمات بعضهن بعضا .

جدول رقم ٩ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التعمق في موضوع الدرس) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
٢٧	١	أن يحرصن على أن تكون إسهامات الطالبات في المناقشة والأنشطة والأسئلة ذات علاقـة بموضوع الدرس .	٣٠,٨	٤٦,٢	١٩,٢	٣,٨	-	٢,٦٥

يتضح من جدول رقم ٩ أن أعلى نسبة لممارسة هذه العادة وقعت في مستوى (غالبا) .

وتشير هذه النتيجة إلى اهتمام غالبية معلمات التاريخ بممارسة هذه العادة في تدريس التاريخ .

جدول رقم ١٠ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد توفير الوقت الكافي للتفكير) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
٢٨	١	أن يعطين الطالبات وقتا كافيا للتفكير في استجابات الأسئلة .	٣,٨	٢٣,١	٤٦,٢	١١,٥	١٥,٤	٢,٦١
٢٩	٢	أن يُطفئن المواقف التي تعكس نشاطا غير عقلي .	٣,٨	٧,٧	٣٠,٨	٣٨,٥	١٩,٢	٢,١٧

يتضح من جدول رقم ١٠ أن أعلى نسبة للعادة الأولى وقعت في مستوى (متوسطا) . بينما العادة الثانية أعلى نسبة وقعت في مستوى (قليلا) . وتؤكد نتيجة العادة الثانية على تفضيل معلمات التاريخ لممارسة أسلوب الحفظ والتذكر داخل الحجر الدراسية .

السؤال الثاني

ما مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

جدول رقم ١١ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الدلائل والاستنتاجات) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
٣٠	١	أن يقدمن أسبابا أو دلائل تؤيد صحة استجاباتهن .	-	١٥,٤	٢٣,١	٤٦,١	١٥,٤	١,٨٤
٣١	٢	أن يعرضن نقدا للاستجابات التي لا تؤيدها دلائل (أي الاستجابات المتناقضة ذات الفجوات المنطقية أو اللغوية) .	-	١١,٥	١٥,٥	٥٣,٨	١٩,٢	٣,٠٩٧

يتضح من جدول رقم ١١ أن أعلى نسبة للعادتين وقعت في مستوى (قليلا) . وتشير هذه النتيجة إلى ندرة ممارسة الطالبات لهاتين العادتين في تعلم التاريخ من وجهة نظر الموجهات .

جدول رقم ١٢ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التجانس المنطقي) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
٣٢	١	أن يحددن التناقضات أو الأخطاء أو التحيز التاريخي التي تضمنتها الكتب والمراجع أو أي مصادر تاريخية أخرى .	-	١١,٥	١٥,٤	٤٦,٢	٢٦,٩	٢,٠٦٢

يتضح من جدول رقم ١٢ أن أعلى نسبة لهذه العادة تقع في مستوى (قليلا) أي أنه نادرا ما تتعرض الطالبات داخل الحجر الدراسية لنقد المعلومات التي تضمنتها الكتب والمراجع أو أي مصادر تاريخية أخرى عند تعلمهن لمنهج تاريخ المرحلة الثانوية . وتؤكد هذه النتيجة على نتيجة رقم ٣١ في الجدول السابق رقم ١١ .

جدول رقم ١٣ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الأصالة والابتكار في التفكير) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
٤	١	أن يولّدن أفكارا جديدة غير مألوفة أو فريدة .	٣,٨	-	٢٦,٩	٢٦,٩	٤٢,٤	٢,١٣٦
٥	٢	أن يقدمن افتراضات لمشكلات تاريخية .	٣,٨	١١,٥	١٥,٤	٣٤,٦	٣٤,٧	١,٩٥
٦	٣	أن يقدمن حلولا لمشكلات تاريخية .	٣,٨	٢٣,١	٢٣,١	١١,٥	٣٨,٥	١,٧٣
٧	٤	أن يقطعن مناقشات المعلمات لطرح أفكار جديدة أو إثارة أسئلة جوهرية .	٣,٨	١٥,٤	٣٠,٨	٤٦,٢	٣,٨	٣,٣٥
٨	٥	أن يظهرن إصرارا على مواصلة التحدي لحل الأسئلة (المشكلة) .	٧,٧	١٥,٤	١١,٥	٣٠,٨	٣٤,٦	١,٤٣

يتضح من جدول رقم ١٣ أن أعلى نسبة للعادات الخمس وقعت في مستوى (لا مطلقا) فيما عدا العادة رقم ٤ والتي وقعت عند مستوى (قليلا) . وتشير هذه النتيجة إلى افتقار الطالبات إلى الأصالة والابتكار في التفكير عند مناقشتهن أو عرضهن لأحداث أو مشكلات تاريخية .

جدول رقم ١٤ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التفكير التأملي) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
٩	١	أن يستخدمن مهارات مستويات التفكير العليا عند مواجهة مواقف تتحدى تفكيرهن كالأسئلة التي تعلو فوق مستوى التذكر .	-	١٥,٤	٢٣,١	٣٤,٦	٢٦,٩	٠,٧٣
١٠	٢	أن يظهرن عمقا علميا يمتلكنه عند مناقشتهن لأسئلة التحدي .	-	١٥,٤	٣٠,٦	٣٠,٩	٢٣,١	٠,٦٥

يتضح من جدول رقم ١٤ أن أعلى نسبة للعادتين اللتين تكشفان عن مدى ممارسة الطالبات التفكير التأملي عند تعلمهن دروس التاريخ وقعت عند مستوى (قليلا) . وتشير هذه النتيجة إلى ضعف مستوى طالبات المرحلة الثانوية في استخدام مهارات مستويات التفكير العليا في تعلم التاريخ . وكذلك تدني مستوى تعمقهن في مادة التاريخ .

جدول رقم ١٥ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد المناقشات الجماعية) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
١١	١	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في الاتصال اللفظي البناء بين بعضهن بعضا .	-	٧,٧	٢٣,١	٥٠,٠	١٩,٢	٠,٢٧
١٢	٢	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في المناقشات الجماعية ذات الاتصال بموضوع الدرس .	٧,٧	١٥,٤	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٨	٠,٨٤
١٣	٣	أن يثرن أسئلة متتابعة فيما بينهن للمناقشة .	١٩,٢	٢٦,٩	١٩,٢	٧,٧	٣٠,٠	٢,١٣

يتضح من جدول رقم ١٥ أن أعلى نسبة للعادات الثلاث وقعت ما بين مستوى (قليلا) كما هو الحال في العادة الأولى، ومستوى (لا مطلقا) في العادتين الثانية والثالثة. وتشير هذه النتيجة إلى افتقار الطالبات لممارسة العادات الخاصة بالمناقشات الجماعية في مادة التاريخ.

جدول رقم ١٦ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التعمق في موضوع الدرس) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
١٤	١	أن يعطين أسئلة عن أحداث جارية ترتبط بموضوع الدرس.	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٠	١٩,٢	٧,٧	٠,٦٢
١٥	٢	أن يعطين أسئلة توضيحية عن أي فترات زمنية ذات علاقة بموضوع الدرس.	١٥,٤	٢٣,١	٣٨,٥	١٩,٢	٣,٨	١,٥٨

يتضح من جدول رقم ١٦ أن أعلى نسبة لعادات هذا البعد وقعت في مستوى متوسط. وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اهتماما لا بأس به من الطالبات في ممارستهن لعادتي إعطاء أمثلة، سواء من الواقع المعاصر أو من أي فترات تاريخية أخرى لزيادة توضيح دروس التاريخ.

جدول رقم ١٧ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد توفير الوقت الكافي للتفكير) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
١٦	٣	أن يتجنبن الاستجابات السريعة.	-	١١,٥	٣٤,٥	٣٨,٦	١٥,٤	١,٦١
١٧	٤	أن يبدين تفكيرا تأمليا على وجوههن قبل الإجابة عن الأسئلة.	-	١٥,٤	٣٠,٨	٥٠,٠	٣,٨	٣,٢٤

يتضح من جدول رقم ١٧ أن أعلى نسبة لعادتي هذا البعد وقعتا في مستوى (قليلا). وتشير هذه النتيجة إلى افتقار المتعلمات إلى عادتي التدبر والتفكير التأملي قبل الاستجابة.

السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

يتضح من الجداول ذات الأرقام ٤-١٠ أن قيم ك٢ تشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين وجهات نظر الموجهات في ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ . وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اتفاقا بين وجهات نظر الموجهات على افتقار معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير وعدم ممارستهن لهذه العادات داخل الحجر الدراسية .

السؤال الرابع

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

يتضح من الجداول ذات الأرقام ١١-١٧ أن قيم ك٢ تشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين وجهات نظر الموجهات في ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ . وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اتفاقا بين وجهات نظر موجهات التاريخ على افتقار المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ وعدم ممارستهن لهذه العادات داخل الحجر الدراسية عند تعلمهن لهذه المادة .

السؤال الخامس

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

جدول رقم ١٨ . معامل الارتباط الكانونيكل بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس التاريخ وممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم التاريخ في المدارس الثانوية.

رقم البعد	أبعاد التطبيع على التكفير	عادات التطبيع على التفكير لدى المعلمـات	عادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمـات	معاملات الارتباط الكانونيكل	قيمة ف
١	الدلائل والاستنتاجات	(١-٤)	(١-٢)	٠,٧١	١,٤٣
٢	التجانس المنطقي	(٥-١٠)	(٣)	٠,٦٦	١,٢٨
٣	الأصالة والابتكار	(١١-١٨)	(٤-٨)	٠,٩٩	١,٥٣
٤	التفكير التأملي	(١٩-٢٢)	(٩-١٠)	٠,٥٨	٠,٧٩
٥	المناقشات الجماعية	(٢٣-٢٦)	(١١-١٣)	٠,٥٤	١,٦١
٦	التعمق في موضوع الدرس	(٢٧)	(١٤-١٥)	٠,٧٢	١,٥٩
٧	توفير الوقت الكافي للتفكير	(٢٨-٢٩)	(١٦-١٧)	٥٠,٠	١,٠٦

يتضح من الجدول رقم ١٨ أن أعلى علاقة بين ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير أشار لها معامل الارتباط الكانونيكل هي ٩٩ . ٠ وذلك في بعد (الأصالة والابتكار) . أما الأقل فهي علاقة ٥٠ , ٠ . وذلك في بعد (توفير الوقت الكافي للتفكير) . وتشير قيمة «ف» المعنوية إلى أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في السبعة أبعاد وممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في الأبعاد نفسها . وتؤكد هذه النتيجة على النتائج المعروضة في الجداول من ٤ إلى ١٧ والتي تشير إلى افتقار كل من المعلمات والمتعلمات إلى ممارسة عادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض من وجهة نظر موجهات التاريخ .

مناقشة النتائج

إن أبرز نتائج هذه الدراسة هي افتقار معلمات التاريخ في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض إلى ممارسة حوالي ٩٣٪ من المجموع الكلي لعادات التطبيع على التفكير . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أونوسكو Onosko [٧ ؛ ٨] التي تؤكد صعوبة إيجاد معلمين

لمادة التاريخ في المدارس الأمريكية متطبعين على التفكير، لأن غالبية المعلمين يستخدمون أسلوب نقل المعلومات للمتعلم teaching as knowledge transmission كأسلوب شائع في تدريس التاريخ بدلا من تدريس التاريخ بأساليب التفكير التي تتحدى تفكير المتعلمين، فأسلوب نقل المعلومات التاريخية للمتعلم، سواء بالترتيل أو التلقين يقتل عادة التحدي challenge لديه. والجدير بالذكر أن بناء جميع عادات التطبيع على التفكير يقوم أساسا على عادة التحدي، أونوسكو Onosko [٨]، كوبان Cuban [٢٥].

كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن عادتين من تسع وعشرين عادة تمت ممارستهما عند أعلى مستويين (غالبا) و(دائما) وهما: عادة رقم ٢٣ من بعد المناقشة الجماعية، وعادة رقم ٢٧ من بعد التعمق في موضوع الدرس.

والجدير بالذكر أن النتائج أشارت إلى ممارسة المعلمات «الدائمة» للعادة رقم ٢٣ وهي «أن يتحين الفرصة لأكبر عدد من الطالبات للمساهمة في مناقشة موضوع الدرس،» وذلك يرجع إلى سببين: أولا أن هناك نسبة من مجموع الدرجات مخصصة لمساهمة الطالبات في الإجابة عن أسئلة المعلمات، وهذا نظام متبع في مدارس المملكة، مما يحفز المتعلمات على ضرورة المشاركة أو المساهمة في الاستجابات عن الأسئلة. ثانيا، أن أسلوب التدريس الشائع في نظام الرئاسة العامة لتعليم البنات هو أسلوب (الأسئلة والأجوبة)، أي أن المعلمة هي السائلة والمتعلمة هي المجيبة. وهذا الأسلوب يظهر المتعلمات في صورة المشاركة الدائمة. ولكن ما زال هناك تساؤل، هل هذا النوع من المساهمات في مناقشة الدروس له تأثير على تكوين عادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل أوضحته نتائج الجداول من ١١ إلى ١٧، وهو عدم ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير، إذا يمكن أن نستنتج أن نتيجة هذه العادة عكست الصورة الشكلية [illegible] مناقشات داخل الفصول الدراسية في المدارس الثانوية للبنات، ولم تعكس أي [illegible] ترقية تفكير المتعلمات.

كما [illegible] أن ممارسة المعلمات للعادة رقم ٢٧ وهي «أن [illegible] في المناقشة والأنشطة والأسئلة ذات علاقة [illegible] وتعود هذه النتيجة إلى أسلوب القولبة والنمطية [illegible] والاستظهار عن أسلوب التعمق في موضوع

الدرس كما هو مقصود من هذه العادة، وذلك لسببين: أولا: أن جميع الأنشطة التي تمارس داخل الحجر الدراسية وخارجها كالواجبات المنزلية تدور حول هدف واحد وهو تسميع وترديد المعلومات كما هي معروضة في الكتاب المدرسي [٢٦]. وإذا ربطنا بين الأسلوب الشائع في التدريس وبين نتائج الدراسات في مجال العلوم الاجتماعية، والتي تشير إلى أن محتوى الكتب المدرسية تكثر فيه الحقائق المفككة ويكاد تنعدم فيه المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات واسكيما schema المحتوى (انظر في هذا الصدد دراسات بكار ٢٧ - ٢٩) لوجدنا أنه من الضروري قيام المعلم بتطوير المحتوى، وهذا ما أوصت به الدراسات نفسها لمعالجة سلبيات الكتب المدرسية.

كما أن العمق المعرفي لا يتحقق إلا بتوافر المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات واسكيما schema المحتوى [٣؛ ٢٩؛ ٣٠]. إذن يمكن أن نستنتج أن أسلوب التدريس المتبع في مدارس البنات وإن كثرت فيه الأنشطة فهو يخلو من العمق ما دامت المعلمات يعتمدن على نقل معلومات الكتب المدرسية دون القيام بأي محاولات للتطوير.

ثانيا: أن التعمق في موضوع الدرس يعزى إلى عاملين: أولا: نوع الأسئلة، بحيث تقع في مستويات أرقى من مستوى الحفظ والاستظهار (انظر تصنيفات الأسئلة في مستويات التفكير العليا في دراسة بكار [٢٦]، ستجنز Stiggins [٣١]، وكورفس Kurfiss [٢]). ثانيا: تطوير معلومات المحتوى (الدرس) بحيث يكون التركيز على المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات وإعادة تنظيم الحقائق في وحدات معرفية أو اسكيما schema (انظر في هذا الصدد دراسة بكار [٢٩]).

وخلاصة القول إن التعمق في موضوع الدرس يعتمد على عاملين: أنشطة تعكس مهارات تعلو على مستوى الحفظ والتذكر، اتجاهات إيجابية نحو التطبيع على التفكير. لذا لم يتفق كل من واقع التدريس في مدارسنا- القائم على الحفظ والتذكر- وكذلك نتائج هذه الدراسة التي أشارت إلى افتقار كل من المعلمات والمتعلمات إلى عادات التطبيع على التفكير مع شرطي تحقق عمق المعرفة، مما يؤكد أن نتيجة العادة السابعة والعشرين جاءت اعتباطية، لأنها مناقضة لنظرية العمق المعرفي في موضوعات الدروس.

وتؤكد على النتائج السابقة وتفسيراتها أنها نتائج عدم ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في بُعد توفير الوقت الكافي للتفكير (انظر الجدولين ذوي

الرقمين ١٠ ، ١٧) والتي أشارت نتائجهما إلى أن المعلمات لم يعطين المتعلمات وقتا كافيا للتفكير، ولم يقفن موقفا سلبيا من الاستجابات التذكرية السريعة. كذلك المتعلمات يعطين استجابات سريعة، ولم يبدين تفكيرا تأمليا على وجوههن قبل الإجابة عن الأسئلة، الأمر الذي يؤكد طريقتي التدريس والتعلم القائمتين على الحفظ والتذكر، وليس على الأنشطة التي تعلو على هذا المستوى العقلي الذي يحقق فاعلية عمق المعرفة.

ومن أهم النتائج التي تميز هذه الدراسة هو عدم ممارسة عادات المناقشات الجماعية بين المتعلمات مع بعضهن بعضا (انظر نتائج العادات ذات الأرقام ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦) من بُعد المناقشات الجماعية للمعلمات، ونتائج العادات ذات الأرقام ١١ ، ١٢ ، ١٣ من بُعد المناقشات الجماعية للمتعلمات). والجدير بالذكر أن الدراسات في أدب المجال أثبتت أن ممارسة المناقشات الجماعية بين المتعلمات بعضهن بعضا يقلل من الفروق الفردية التحصيلية بينهن، مما يساعد على ترقية تفكير قاعدة كبيرة منهن [٣٢].

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة عدم ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في الأبعاد الأربعة (الدلائل والاستنتاجات، الأصالة والابتكار، التفكير التأملي، التجانس المنطقي) (انظر الجداول ذات الأرقام ٤-٧ و ١١-١٤). إن هذه الأبعاد وعاداتها تمثل جوهر نظرية التفكير المعاصرة، وهي نظرية التفكير غير المألوف thoughtfulness، تلك النظرية التي يتوقف على ممارستها في المدارس تحقق الهدف الوظيفي من التعليم، وهو ترقية تفكير المتعلم promoting thinking. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن أن نجادل أن مدارسنا فشلت في تحقيق كل من التدريس الفاعل في مادة التاريخ - وتتفق هذه النتيجة ودراسات [٧ ؛ ٨ ؛ ٢١] - وأهداف التربية الوظيفية المعاصرة، وهذه النتيجة تتفق ودراسة كوميرس Commeyras [١].

ومن النتائج المهمة أن طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض لا يمارسن عادات التطبيع على التفكير في جميع أبعاده (انظر نتائج الدراسة من جدول رقم ١١ إلى جدول رقم ١٧)، تلك العادات التي أشارت نتائج الدراسات في أدب المجال إلى إمكانية تكوينها لدى المتعلم بالتدريب عليها في مادة التاريخ [٣٠]، وبغض النظر عن خلفية المتعلم التحصيلية [٩]. فإن هذه النتيجة تقود إلى نتيجة أخرى، وهي أن الخبرات التي تمر بها المتعلمات من تعلم مادة التاريخ لا تساهم في تطوير تفكيرهن وتكوين عادات التطبيع

على التفكير . وجاءت هذه النتيجة مناقضة تماما لنتائج دراسة ستيفنسون Stevenson [٢٢]، والتي تؤكد على أن مادة التاريخ أكثر المواد التي ساهمت في تطوير تفكير المتعلمين في عينة دراسته . ويعود افتقار المتعلمات إلى تكوين عادات إيجابية نحو التفكير من تعلم مادة التاريخ إلى أن الخبرات التي مررن بها لا تتعدى مستوى الحفظ والتذكر، وهو أدنى مستويات المهارات المعرفية، بينما تطبيع المتعلمات على التفكير يتطلب مرورهن بخبرات تبدأ من مستوى الفهم وحتى مستوى التقويم . وأفضل الخبرات التي تساعد على تكوين عادات التطبيع على التفكير هي التي تقع في مستويين وهما : التحليل والتقويم [٣].

ويؤكد على النتيجتين السابقتين تطبيق اختبار ك٢ للمعنوية، والتي أشارت نتائج تطبيقه إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين آراء الموجهات عند مستوى للمعنوية (٠٥ , ٠) في ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير سواء في تدريس أو تعلم مادة التاريخ . إن تفسير هذه النتيجة يعني وجود اتفاق بين موجهات التاريخ بمنطقة الرياض على افتقار كل من المعلمات والمتعلمات إلى عادات التطبيع على التفكير في تدريس وتعلم التاريخ في مدارس هذه المنطقة التعليمية التي تمثل جغرافيا القلب النابض في المجتمع . وتضم أعلى الفئات الاجتماعية والوظيفية والتعليمية والتربوية في المجتمع السعودي، وأن أسر المعلمات والمتعلمات يقعن ضمن هذه الفئات .

ومما لا شك فيه أن هذه النتائج تقود إلى نتيجة حتمية، وهي عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ . ويؤكد على ذلك معامل ارتباط الكانتيكل واختبار «ف» للمعنوية . وتفسير عدم وجود علاقة يعني أن المعلمات لم يمارسن في تدريسهن أي أساليب تعكس ميولهن واتجاهاتهن نحو التفكير، وبالتالي انتقل أثر هذه السلبيات على المتعلمات . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من أونوسكو Onosko [٨؛ ١٧؛ ١٨]، ونومن Newmann [٣؛ ٢١؛ ٣٣]، التي تؤكد أنه كلما افتقر المعلم إلى عادات التطبيع على التفكير افتقر المتعلم إلى العادات نفسها .

وترى الباحثة أن هذه النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة تقودنا إلى نتائج أخرى عدة وهي : أولا : أن تدريس وتعلم التاريخ في المرحلة الثانوية التي يكتمل نضج المتعلم فيها عقليا ونفسيا لم يتلاءما مع مستوى هذا النضج، فالتجارب أثبتت أن مادة التاريخ

أفضل المواد التي يمكن من خلالها تنمية اتجاهات المتعلم ومهاراته نحو التفكير [٢٢]. كما أن طبيعة مادة التاريخ تنطوي على العديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل، والنقد، وربط الأسباب بالنتائج، والمقارنة، وتحديد الدلائل والاستنتاجات [٢٣]. إذن من المنتظر أن يكون لهذه المادة دور فعال في تنمية اتجاهات إيجابية نحو التفكير وتطبيع المتعلم عليه، ولكن جاءت نتائج هذه الدراسة مشيرة إلى أن مدارسنا تفتقر إلى تحقق وظائف تعلم مادة التاريخ وطبيعتها. ثانيا: لم يظهر الأثر الفعال لجهود القيادات التربوية، لأنها لم تأخذ خطوات إيجابية نحو كيفية تنفيذ ترقية التفكير في مدارسنا أو كيفية تدريب المعلمين على أساليب عادات ومهارات ترقية التفكير كعمل دورات أثناء الخدمة أو تطوير برامج إعداد المعلم بإدخال مقررات عن تدريس التفكير. والدليل على ذلك نتائج تحليل السؤال الذي أفردته الباحثة في استبانة هذه الدراسة (انظر القسم الأول، السؤال الرابع عن الدورات التدريبية التي التحقت بها المعلمات اللاتي تشرف عليها الموجهات)، وقد طرحت الباحثة تسع دورات. (انظر كذلك من القسم نفسه السؤال الخامس عن قراءة كتب عن التفكير). وقد كانت نتائج تحليل السؤالين (صفرا)، وتشير هذه النتائج إلى اتفاق جميع الموجهات على عدم التحاق معلمات التاريخ بمنطقة الرياض بأي دورة عن ترقية التفكير. وأيضا على عدم قراءة المعلمات لأي كتاب أو مرجع عن هذا الموضوع. كما أن الباحثة اطلعت على برامج إعداد المعلمات في كليات التربية التابعة للرئاسة والتابعة لجامعة الملك سعود ولم تجد أي مقرر عن مهارات التفكير أو أساليب تدريسه وتنميته. وتتفق مع الباحثة في هذا الرأي دراسة [٢٣] الصادرة من جامعة الملك سعود. الأمر الذي يؤكد أن محاولات ترقية التفكير وقفت عند حد النصائح النظرية التي قامت بها المؤسسات التربوية، ولم تخط خطوة إيجابية نحو التدريب العملي على كيفية تدريس التفكير وإجراء التجارب، كما هو الحال في المحاولات الإيجابية التي قام بها المربون بالولايات المتحدة الأمريكية في السنوات الأخيرة، بعد إدراكهم لخطورة المشكلة، ومن أهم هذه الجهود: ١- المشروع الذي قام به كل من أرمسترونج Armstrong وأرمسترونج Armstrong [٣٤]، وتطوع في الإشراف عليه أعضاء هيئة التدريس لتدريب المعلمين على تطوير تفكيرهم، ٢- مشروع كرمب Crump وآخرين [٣٥]، وقد قاموا بإعداد دورات أثناء الخدمة لمعلمي المدارس المتوسطة والثانوية. ولم تتوقف خدمة دورات هذا المشروع عند المعلم، بل امتدت لتشمل

قيادات تربوية أخرى مثل : مدراء المدارس حتى يمكن إقناعهم بأهمية الدورات ، وأمناء المكتبات حتى يساعدوا في اختيار المراجع والمادة العلمية اللازمة في التطوير ، ٣- مشروع مطوري المعلمين staff developers الذي قام به مركز البحوث التربوي للتعليم الثانوي بجامعة وسكنسن Wisconsin بالولايات المتحدة الأمريكية (انظر دراسة لادويك Ladwig [٣٦]، كينج King [٣٧]، التي تشير كل منها إلى الجهود المضنية التي قام بها أعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية من أجل ترقية التفكير وإقناع القيادات التربوية من موجهين ومدراء مدارس لتضافر جهودهم جميعا لتحقيق التطوير .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

- استخدام مؤشرات عادات التطبيع على التفكير- المرفقة في ملحق الدراسة - كقوائم للملاحظة تقوّم كل من الموجهات ومدراء المدارس في ضوئها دروس المعلمات ، فدراسة نيومن Newmann [٢١ ، ص٢٧٣] أثبتت إمكانية الاعتماد عليها كمؤشرات قابلة لملاحظة وتقويم دروس التاريخ .

- إعداد دورات أثناء الخدمة لمدراء المدارس والموجهات والمعلمات وأمينات المكتبات ، لإقناعهن بأهمية ترقية التفكير وقيمته الوظيفية للمجتمع وتطويره . وأيضا الإلمام بكيفية تكوين عاداته ومهاراته لدى المتعلمات .

- تطوير برامج إعداد المعلمين عن طريق إدخال مفهوم ترقية التفكير كهدف أساسي لإعادة بناء المقررات النظرية والتطبيقية لهذه البرامج .

- إجراء دراسات تجريبية من قبل الباحثين والمشرفين على برامج إعداد المعلم من أقسام المناهج بكليات التربية على أسالَيب التدريس الحالية . وعمل مقارنات بين المدارس في مستوى تطوير تدريس التفكير فيها ، للوصول إلى أفضل مؤشرات تطبيقية في ترقية التفكير ونوعية العادات الإيجابية نحوه ، وكذلك أفضل الأساليب لتدريسه وتقويمه .

كما توصي الباحثة بدراسات مستقبلية أهمها :

- ما هي أساليب التدريس التي تساهم في تكوين عادات التطبيع على التفكير؟

- ما هي استراتيجيات تحليل المحتوى وتقويمه التي تساهم في تكوين عادات التطبيع

على التفكير لدى المتعلم؟

- ما الأنشطة التي تخلق مواقف تحد لدى المتعلم وتبرز عادات التطبيع على التفكير لديه؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الموجهين والموجهات لو تم تطبيق مقياس هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات من قبل الموجهين والموجهات في مدى ممارسة المعلمات والمتعلمات والمعلمين والمتعلمين لعادات التطبيع على التفكير؟

ملحق رقم ١ . الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرمة الأستاذة

موجهة مادة التاريخ بالمدارس الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية : الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة مدى ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض .

ولتحقيق هدف الدراسة أعد مقياس (استبانة) مرفقة مع هذا الخطاب والتي تتكون من ثلاثة أقسام :

القسم الأول : عبارة عن بيانات عامة عن المجيب (الموجهة) .

القسم الثاني : يتضمن عادات التطبيع على التفكير للمعلمات التي تمارسها في تدريس مادة التاريخ .

القسم الثالث : يتضمن عادات التطبيع على التفكير للمتعلمات التي تمارسها في تعلم مادة التاريخ .

وبحكم خبرتكن في متابعة المعلمات في تحضير دروسهن وفي ملاحظتهن أثناء التدريس ، وأيضا ملاحظة المتعلمات وما يكتسبن من خبرات تعليمية ، تود الباحثة معرفة وجهة نظركن كموجهات في مدى ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض .

أشكركم على حُسن تعاونكم مع وافر الشكر والتقدير لجهودكم التي يتوقف عليها نتائج هذه الدراسة .

ملحوظة : تقصد الباحثة بعادات التطبيع على التفكير «تلك المجموعة من المؤشرات السلوكية التي يمكن في ضوئها ملاحظة وقياس سلوك المعلم والمتعلم داخل الحجر الدراسية نحو الاتجاه الإيجابي إلى التفكير وممارسته في التدريس والتعلم في مستوى يعلو على مستوى الحفظ والاستظهار . »

الباحثة
الدكتورة ناديـة أحمد بكـار
كلية التربية/ جامعة الملك سعود

القسم الأول

أ - بيانات عامة عن الموجهة :

١ - المؤهل العلمي والتربوي :

☐ بكالوريوس التاريخ ☐ بكالوريوس تاريخ مع تربية ☐ دبلوم تربية بعد بكالوريوس التاريخ
☐ ماجستير تاريخ ☐ ماجستير تربية بعد بكالوريوس التاريخ
☐ مؤهلات أخرى (يرجى ذكرها . . . . .) .

٢ - سنوات الخبرة في مهنة التوجيه :

☐ أقل من سنتين ☐ ما بين ٢ - ٥ سنوات ☐ ما بين ٥ - ٨ سنوات
☐ ما بين ٨ - ١١ سنة ☐ مابين ١١ - ١٤ سنة ☐ أكثر من ١٤ سنة

٣ - عدد مرات الزيارة لكل معلمة تقع تحت مسؤولية إشرافك وتوجيهك في العام الدراسي الواحد :

☐ أقل من مرتين ☐ ما بين ٢ - ٥ مرات
☐ ما بين ٥ - ٨ مرات ☐ أكثر من ٨ مرات

ب - بيانات عن المعلمات اللاتي تشرفين عليهن

٤ - الدورات التدريبية التي التحقت بها المعلمات أثناء فترة إشرافك عليهن :

☐ دورة أو أكثر في استخدام الاتجاهات الحديثة في تدريس التاريخ .
☐ دورة أو أكثر في مهارات تدريس مادة التاريخ .
☐ دورة أو أكثر في سلوكيات التدريس .
☐ دورة أو أكثر في صياغة واستخدام الأسئلة الصفية في مستويات التفكير العليا .
☐ دورة أو أكثر في مهارات التفكير العليا .
☐ دورة و أكثر في التصميمات التعليمية للدروس التي هدفها ترقية التفكير .
☐ دورة أو أكثر في تصميم الأنشطة الصفية التي تقوم على تحدي المشكلات .
☐ دورة أو أكثر في تدريس أساليب التفكير .
☐ دورة أو أكثر في تدريس عمق المعرفة .
☐ دورة أو أكثر في تحليل وتقويم محتوى الكتب المدرسية .
☐ دورة أو أكثر في التربية عموما (يرجى ذكرها : . . . . .) .
☐ لم يسبق لك الالتحاق بأي دورة في التربية أو التاريخ .

٥ - قراءة كتب عن التفكير

كم كتابا اقترحت على المعلمات قراءته عن التفكير

☐ كتاب ☐ كتابين ☐ ثلاثة كتب

☐ أربعة كتب ☐ أكثر من أربعة (أرجو ذكر العدد: . . . . .)

☐ لم يتم اقتراح قراءة أي كتاب عن التفكير .

٦ - اذكري اسم كتاب تفضلين اقتراحه على المعلمات اللاتي تشرفين عليهن :

المؤلف	اسم الكتاب	سنة النشر	مكان النشر	الناشر

القسم الثاني

عادات التطبيع على التفكير لدى معلمات التاريخ (اتجاهات المعلمة نحو التفكير) . أرجو منكن تقويم كل عبارة (عادة) من العبارات الواردة في الاستبانة ، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة في خانة القيمة التي ترونها من وجهة نظركن تتفق ودرجة شيوع ممارستها بين معلمات التاريخ اللاتي تقومين بالإشراف عليهن وتوجيههن في المدارس . علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق .

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة				
		دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	الدلائل والاستنتاجات					
١	أن يلفتن انتباه الطالبات إلى ضرورة إعطاء أسباب أو دلائل أي حقائق موثقة تدعم استجاباتهن .					
٢	أن يشجعن الطالبات على تقديم استجابات تتسم بالتجانس المنطقي اللغوي .					
٣	أن يشجعن الطالبات في المواقف التي يظهرن فيها تفكيرهن بعمق مثل : دليل مفهومي أو تعميم .					
٤	أن يعترفن بقدرات الطالبات عندما يصلن إلى استنتاجات أو حلول متميزة .					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة				
		دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	التجانس المنطقي					
٥	أن يساعدن الطالبات على توليد أفكار تتسم بعدم التناقض، أو عدم وجود فجوات منطقية.					
٦	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التحيز التاريخي في النصوص التاريخية.					
٧	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التناقض من بين فجوات النصوص التاريخية.					
٨	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف الأخطاء الجدلية أو التوضيحية.					
٩	أن يعرضن وعيا بأنه ليس من الضروري أن تكون الدلائل والتأكيدات المنبثقة من مصادر أو مراجع رسمية تكون مطلقة مثل: (الأخطاء الإحصائية والتاريخية).					
١٠	أن يظهرن عدم تقبلهن لأي معلومات تاريخية إلا بعد تأملها ونقدها.					
	الأصالة والابتكار في التفكير					
١١	أن يحثثن الطالبات على الاستمرار في مواصلة التحدي حتى بعد الوصول إلى حل المشكلة (توليد أفكار جديدة من حلول المشكلات).					
١٢	أن يشجعن الطالبات على توليد أفكار تتسم بالأصالة.					
١٣	أن يوجهن الطالبات نحو إعداد أنشطة لتطوير تفكيرهن.					
١٤	أن يظهرن تمتعا بالأفكار غير المألوفة الجديدة أو الفريدة التي تعرضها الطالبات.					
١٥	أن يظهرن إعجابا بالحلول البديلة التي تعرضها الطالبات.					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
١٦	أن يعترفن بالجهود التي تبذلها الطالبات من أجل الوصول إلى فهم معين للموضوع الذي يمثل المشكلة.					
١٧	أن يمتدحن الطالبات اللاتي لديهن حب استطلاع للبحث عن الحقيقة لإيجاد حلول للمشكلات.					
١٨	أن يظهرن إعجابا بالطالبات اللاتي يظهرن ثقة في أنفسهن على مواصلة التحدي في مواجهة الأسئلة الصفية حتى يصلن إلى حلول.					
	التفكير التأملي					
١٩	أن يخلقن مواقف غامضة لإثارة تفكير الطالبات.					
٢٠	أن يشجعن الطالبات على إثارة أسئلة تقع في مستويات التفكير العليا وتحتاج إلى تفكير تأملي.					
٢١	أن يحرصن على عرض طريقة تفكير الطالبات خلال مواجهة المواقف الغامضة.					
٢٢	أن يعلقن على الطالبات اللاتي يبدين على وجوههن التفكير التأملي بعد طرح أسئلة التحدي.					
	المناقشة الجماعية					
٢٣	أن يتحين الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطالبات للمساهمة في مناقشة موضوع الدرس.					
٢٤	أن يخصصن أكبر وقت ممكن من وقت الحصة للطالبات في مناقشة بعضهن بعضا (مثل: اختيار وتنقية أفكارهن من المغالطات عن طريق المرور بخبرات النقد بعضهن بعضا وانتقاء الإجابات المتميزة بروح تتسم بالمواصلة والمثابرة).					
٢٥	أن يشجعن الطالبات على زيادة كمية الأفكار					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	الناتجة من المناقشة .					
٢٦	أن يشجعن الطالبات على المقاطعة أثناء المناقشة لإثارة سؤال جوهري أو مناقشة نقطة أساسية .					
	التعمق في موضوع الدرس					
٢٧	أن يحرصن على أن تكون إسهامات الطالبات في المناقشة والأنشطة والأسئلة ذات علاقة بموضوع الدرس .					
	توفير الوقت الكافي للتفكير					
٢٨	أن يعطين الطالبات وقتا كافيا للتفكير في استجابات الأسئلة .					
٢٩	أن يُطفئن المواقف التي تعكس نشاطا غير عقلي .					

القسم الثالث

عادات التطبيع على التفكير لدى الطالبات في مادة التاريخ (اتجاهات الطالبات نحو التفكير) .

أرجو منكن تقويم كل عبارة (عادة) من العبارات الواردة في الاستبانة وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة في خانة القيمة التي ترونها من وجهة نظركن تتفق ودرجة شيوع ممارستها بين طالبات المرحلة الثانوية في مادة التاريخ . علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق .

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	الدلائل والاستنتاجات					
١	أن يقدمن أسبابا أو دلائل تؤيد صحة استجاباتهن .					
٢	أن يعرضن نقدا للاستجابات التي لا تؤيدها دلائل (أي الاستجابات المتناقضة ذات الفجوات المنطقية أو اللغوية) .					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة				
		دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	التجانس المنطقي					
٣	أن يحددن التناقضات أو الأخطاء أو التحيز التاريخي التي تضمنتها الكتب والمراجع أو أي مصادر تاريخية أخرى .					
	الأصالة والابتكار في التفكير					
٤	أن يولدن أفكارا جديدة غير مألوفة أو فريدة .					
٥	أن يقدمن افتراضات لمشكلات تاريخية .					
٦	أن يقدمن حلولا لمشكلات تاريخية .					
٧	أن يقطعن مناقشات المعلمات لطرح أفكار جديدة أو إثارة أسئلة جوهرية .					
٨	أن يظهرن إصرارا على مواصلة التحدي لحل الأسئلة أو المشكلة .					
	التفكير التأملي					
٩	أن يستخدمن مهارات مستويات التفكير العليا عند مواجهة مواقف تتحدى تفكيرهن كالأسئلة التي تعلو فوق مستوى التذكر .					
١٠	أن يظهرن عمقا علميا يمتلكنه عند مناقشاتهن لأسئلة التحدي .					
	المناقشات الجماعية					
١١	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في الاتصال اللفظي البناء بين بعضهن بعضا .					
١٢	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في المناقشات الجماعية ذات الاتصال بموضوع الدرس .					
١٣	أن يثرن أسئلة متتابعة فيما بينهن للمناقشة .					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	التعمق في موضوع الدرس					
١٤	أن يعطين أمثلة عن أحداث جارية ترتبط بموضوع الدرس .					
١٥	أن يعطين توضيحات من أي فترات تاريخية أو زمنية ذات علاقة بموضوع الدرس .					
	توفير الوقت الكافي للتفكير					
١٦	أن يتجنبن الاستجابات السريعة .					
١٧	أن يبدين تفكيرا تأمليا على وجوههن قبل الإجابة عن الأسئلة .					

المراجـــع

[١] Commeyras, Michelle. "Promoting Critical Thinking through Dialogical- Thinking Reading Lessons." *The Reading Teacher,* 46, no. 6 (1993), 486-93.

[٢] Kurfiss, Joanne. "Teaching Teacher about Teaching Thinking; Toward A Transactional, Instructional Approach." (1988) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 271 425).

[٣] Newmann, M. F. "Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness." *J. Curriculum Studies*, 22, No. 1 (1990), 41-56.

[٤] Marzano, J. R."How Classroom Teachers Approach the Teaching of Thinking." *Theory into Practice*, 32, no. 2 (1993), 154-60.

[٥] Brown, G.R. "Schooling And Thoughtfulness." *Journal of Basic Writing,* 10, no. 1 (1991), 3-15.

[٦] Arter, J. & G. Salmon. "Assessing Higher Order Thinking Skills; Consumers Guide." (1987) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 290 760).

[٧] Onosko, J. "Comparing Teachers Thinking about Promoting Students Thinking." *Theory and Research in Social Education,* 17, No. 3 (1989), 174-95.

[٨] Onosko, J. "Comparing Teachers Instruction to Promote Students Thinking." *J. Curriculum Studies*, 22, no.5 (1990), 443-61.

[٩] Arredondo, D., and J. Block. "Recognizing the Connections between Thinking Skills and Mastery Learning." *Educational Leadership*, 47, no. 5 (1990), 4-10.

[١٠] Schrag, F. "Are There Levels of Thinking?" *Teacher College Record,* no. 4 (1989), 529-33.

[١١] Litogot, A. S. "Using Higher-Order Skills in American History." *The Social Studies*, 82, no. 1 (1991), 2-23.

[١٢] Fogarty, R., and J. Mctighe. "Education Teachers for Higher Order Thinking: The Three-Story Intellect." *Theory into Practice*, 32, no. 3 (1993), 161-69.

[١٣] Perkins, D. N. "Creativity by Design." *Educational Leadership*, 42, no. 1 (1984), 18-45.

[١٤] Perkins, D.N. *Knowledge as Design*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

[١٥] Ennis, R. H. "Goals for a Critical Thinking Curriculum." in A. Costa, ed., *Developing Minds: A Source Book for Teaching Thinking*. Exandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995, 54-57.

[١٦] Martin, S. D. "Restructuring Teacher Education Programs for Higher-Order Thinking Skills." *Journal of Teacher Education*, 40, no. 3 (1989), 2-8.

[١٧] Covey, S. R. *The Habit of Highly Effective People*. New York: Simon & Schuster, 1990.

[١٨] Onosko, J. J. "Exploring the Thinking of Thoughtful Teachers." *Educational Leadership*, 49, no. 7 (1992), 40-43.

[١٩] Underbakke, M., J. M. Borg and D. Peterson. "Researching and Developing the Knowledge Base for Teaching Higher Order Thinking." *Theory into Practice*, 32, no. 3 (1993), 138-46.

[٢٠] بكار، نادية. «الأبعاد والمؤشرات التي تميز المعلم كنموذج لترقية التفكير.» *دراسات تربوية*، ١٠، ج ٧٦ (١٩٩٥م)، ٢٧-٦٣.

[٢١] Newmann, M. F. "Qualities of Thoughtful Social Studies Classes: An Empirical Profile." *J. Curriculum Studies*, 22, No. 3 (1990), 253-75.

[٢٢] Stevenson, B. R. "Engagement and Cognitive Challenge in Thoughtful Social Studies Classes: A Study of Student Perspectives." *J. Curriculum*, 22, No. 4 (1990), 329-41.

[٢٣] الهطلاني، صالحة. «تقويم أساليب التقويم في كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات مستويات التفكير العليا.» رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م.

[٢٤] SAS Institute Inc. *SAS Users Guide: Statistics Version 5 Edition*. Cary, NC: SAS Inc., 1985.

[٢٥] Cuban, L. "Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs." *Review of Educational Research*, 54, no. 4 (1984), 655-81.

[٢٦] بكار، نادية. «مدى استخدام الطالبات المعلمات للتدريس المنطقي في مقرر علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية بمدارس منطقة غرب الرياض في الفترة ما بين ١٤٠٩-١٤١١هـ وأثره على توافر المهارات المنطقية ذات المستويات العليا في استجابات الطالبات المتعلمات.» *دراسات تربوية*، ٨، ج ٥٥ (١٩٩٣م)، ١٤٩-٢١٣.

[٢٧] بكار، نادية. «إطار مقترح لتقديم الكتاب المدرسي.» *مؤتمر رابطة التربية الحديثة نحو رؤية الفكر التربوي العربي* من ٤-٦ يوليو بالقاهرة، ١٩٨٩م.

[٢٨] بكار، نادية. الأنماط التنظيمية الشائعة في كتب الجغرافيا المدرسية بالمملكة العربية السعودية (دراسات تقويمية). مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، سلسلة (١٢)، ١٤١١هـ.

[٢٩] بكار، نادية. «معايير الصحة المنطقية في كتاب أساسيات المعرفة وطرق عرضها.» *دراسات تربوية*، ١٠، ج ٨٠ (١٩٩٥م)، ٢٣٩-٢٦٧.

[٣٠] Onosko, J. J. "Barriers to the Promotion of Higher Order Thinking in Social Studies." (1991) (ERIC Document Reproduction Service no. ED 021 679).

[٣١] Stiggins, R. J., E. Rubel and E. Quelimalz. "Measuring Thinking Skills in the Classroom." (1989) (ERIC Document Reproduction Service no. ED 290 761).

Scheid, K. *Helping Students Become Strategic Learners: Guidelines for Teaching*. Cambridge: Brookline Books, 1993. [٣٢]

Newmann, M. F. "Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses." *Theory and Research in Social Education*, 21, no. 4 (1991), 410-33. [٣٣]

Armstrong, N. A., and C. L. Armstrong. "A Research-Based In-Service Program for Helping Teachers Ask Questions to Facilitate Development of Higher Order Thinking." (1987) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 029 560). [٣٤]

Crump, D. W., C. L. Schilcher and B.E. Palk. "Teaching Hots in the Middle and High School: A District-Level Initiative in Developing Higher Order Thinking Skills." *A Journal on Gifted Education*, 10, no. 3 (1988), 205-11. [٣٥]

Ladwing, G. J. "Organizational Features and Classroom Thoughtfulness in Secondary School Social Studies Departments." *Theory and Research in Social Education*, 21, no. 4 (1991), 391-409. [٣٦]

King, B. M. "Leadership Efforts that Facilitate Classroom Thoughtfulness in Social Studies." *Theory and Research in Social Education*, 21, no. 4 (1991), 367-89. [٣٧]

Practice Dispositions in Teaching and Learning History from the Supervisor's Point of View at the High Schools of the Riyadh Region in the Kingdom of Saudi Arabia

Nadia A. Bakkar

Associate Professor, Dept. of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims to define the practice of dispositions in teaching and learning history in high schools in the Riyadh region and enumerating the relationship between practice dispositions of the teachers and learners of the history subject from the supervisor's point of view.

The sample of this study included twenty - six supervisors specialized in the subject of history who were selected from thirty - two supervisors of social studies in the Riyadh area. The researcher has prepared a questionnaire of forty - seven indicators to measure the availability of teacher's and learner's dispositions.

The results of this study showed the absence of dispositions in teaching and learning history in high schools of the Riyadh region. Applying the x2 test resulted in insignificant differences between teachers in practice dispositions in teaching history. The results showed similar differences between learners in practice dispositions in learning history. Canonical correlations indicated no relationship between teachers in practice dispositions in teaching history and learners in practice dispositions in learning history.

It was recommended to offer training courses for teaching thinking and its skills for high school teachers. Similar courses should be given for principals and supervisors to change their attitudes towards the value of promoting thinking in developing the society. Further studies are needed for improving and applying both dispositions and promoting thinking.