467
المجلد 13 العدد 3 سبتمبر 2012

# مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات

**د. بشار عبدالله السليّم**
قسم العلوم التربوية
كلية الأميرة عالية الجامعية -جامعة البلقاء التطبيقية

# مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات

**د. بشار عبدالله السليّم**
قسم العلوم التربوية
كلية الأميرة عالية الجامعية -جامعة البلقاء التطبيقية

## الملخص

هدفت هذه الدراسة تحديد مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات. وأثر جنس المعلم والتخصص والمؤهل في هذا الإكتساب. وتكونت العينة من (٢٢٥) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، طبق عليهم إختبار تقييم المعلومات الذي يتكون من (٨٩) فقرة.وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى إكتساب المعلمين القدرة على تقييم المعلومات، إذ كان مستوى إكتسابهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٥٪).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ =٠,٠٥) في مستوى اكتساب المعلمين القدرة على تقييم المعلومات تعزى لجنس المعلم وذلك لصالح الإناث بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ =٠,٠٥) تعزى للتخصص أو المؤهل.

**الكلمات المفتاحية:** معلمي الدراسات الاجتماعية، تقييم المعلومات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٩/١٦م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١١/٦/٧م

# Social Studies Teachers' Acquisition of the Ability of Information Evaluation in Jordan

**Dr. Bashar A. Al-Saleem**
Princess Alia University College
Al-Balaqa Applied University

## Abstract

This study aimed at identifying Jordanian social studies teachers' acquisition of the ability of information evaluation and the effect of gender, specialization and qualification in this acquisition. The sample of the study consisted of (225) social studies teachers. A test of the ability of information evaluation consisting of (89) items was administered to all the subjects of the study.

The results of the study showed a low - level acquisition of the ability of information evaluation by the teachers, it was lower than the educationally accepted level (85%). The statistical analysis also showed that there were significant differences ($\alpha = 0.05$) in such acquisition among teachers due to their gender in favor of female, while there were no significant differences ($\alpha = 0.05$) due to specialization or qualification.

**Key words:** social studies teachers, information evaluation.

# مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات

**د. بشار عبدالله السليّم**
قسم العلوم التربوية
كلية الأميرة عالية الجامعية -جامعة البلقاء التطبيقية

## المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين وحتى وقتنا الحاضر سلسلة من التغيرات ألتي كان لها أكبر الأثر في مختلف نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وكانت التربية من بين تلك النواحي التي تأثرت بتلك التغيرات، وأصبح من واجبها إعادة النّظر في مناهجها وأساليبها ومحتواها لمواكبة هذه التغيرات ويواجه النظام التربوي بشكل عام والمناهج المدرسية بخاصة تحديات كثيرة ومشكلات جمة ناجّة عن الكم الهائل من المعلومات المتوافرة والتي تتوافر باستمرار في شتى مجالات الحياة.

ولعل من أكثر المناهج المدرسية تأثراً بهذا الأمر هي مناهج الدراسات الاجتماعية نظراً لطبيعتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. فالدراسات الاجتماعية "ذات مجال واسع يشمل جميع نواحي حياة الإنسان السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية وغيرها. كما أنها تتسع لتشمل الأسرة، والمجتمع المحلي والوطني والعالمي، والتفاعلات التي تجري بينها، والمشكلات الناجّة عنها. بالإضافة إلى اهتمامها بالماضي والحاضر والمستقبل بكل أبعادها، وبالنشاط الإنساني في أزمنة وأمكنة مختلفة" (أبو حلو، مرعي وخريشة، ٢٠٠٤).

والدراسات الاجتماعية أيضاً "ذات فروع متعددة فهي تشمل بالإضافة للعلوم الاجتماعية ما يتلاءم معها من إنسانيات وعلوم طبيعية" (NCSS, 1994).

إلاَ أنَ الدراسات الاجتماعية ليست مجرد أجزاءٍ مبعثرة منفصلة من المعلومات يتم جمعها من مصادر عديدة، بل إنهّا ذات جذور متأصلة في الخلفية الثقافية للمتعلمين، وفي خبراتهم الشخصية، وقدرتهم على تقييم تلك المعلومات والربط بين أجزائها (Popkewitz, 1999).

وبهذا يتضح أن الدراسات الاجتماعية من أكثر المقررات الدراسية حاجة للمعلومات الكثيرة المتنوعة ليس باعتبارها هدفاً لذاتها بل كوسيلة تساعد المتعلمين في التوصل إلى المعرفة.

وتعّد المعرفة مطلباً أساسياً لكل فرد لأنها تساعده في اتخاذ القرارات العقلانية في ما

يواجهه من قضايا سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية على المستوى الشخصي أو على مستوى المجتمع الذي تعيش فيه. إلا أن الحصول على المعلومات المناسبة لتوليد مثل هذه المعرفة يستدعي التفكير والتأمل في هذه المعلومات والتأكد من مصداقيتها ومناسبتها وبعبارة أخرى تفحص تلك المعلومات وتقييمها.

وترى (Laughlin & Hartoonian, 1995) في هذا السياق "أن التحدي الكبير الذي يواجه معلمي الدراسات الاجتماعية هو كيف يمكنهم مساعدة المتعلمين على استخدام المعلومات التي يستقبلونها والتفاعل معها للوصول إلى المعرفة بأنفسهم".

وينظر العديد من مربي الدراسات الاجتماعية أن الهدف الرئيس للدراسات الاجتماعية هو التدرب على صياغة أسئلة ذات مستوى عالٍ. ويتوقف نجاح المتعلم في هذا الأمر على مستوى معرفته بالمحتوى التعليمي، ويتحدد هذا المستوى بشكل كبير على قدرة المتعلم في اختيار وتحليل المعلومات التي يتضمنها المحتوى والتأكد منها وتقييمها (Ciardiello & Ciechelli, 1994).

ويشير (Massialas & Allen, 1996) إلى "أن التفكير المنتج الذي تسعى إليه الدراسات الاجتماعية يتطلب من المتعلمين التوصل إلى معلومات ذات مصداقية عالية، وأكثر عمقاً ودقة ويتم ذلك بإتاحة الفرصة أمامهم لنقد تلك المعلومات وتقييمها".

أما المجلس الوطني للتاريخ في المدارس الأمريكية (Ncss, 1996) فيذكر أن الفهم التاريخي الحقيقي يتطلب من المعلمين عدم الاكتفاء بالمعلومات التي تعرضها الكتب المدرسية بل عليهم إختبارها وتقييمها بأنفسهم.

وبين (Lemlech, 1999) أنَ تطوير مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية يقتضي امتلاك المتعلم بعض القدرات منها: مقارنة المعلومات وتفحصها ونقدها، والكشف عن التحيز فيها.

ويوضح توماس (٢٠٠٥) أنَ من بين أهداف الدراسات الاجتماعية الفهم الناقد للتاريخ والجغرافية والاقتصاد، والسياسة، والاجتماع.

ويحدد (Seefeldt, 2005) بعض المهارات التي تسعى الدراسات الاجتماعية إلى تطويرها لدى المتعلمين وهي "تحديد وجمع وتنظيم وتحليل المعلومات من مصادر عدة، وتحديد قوة الحجج، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والكشف عن التحيز".

ويذكر مركز التربية المدنية في الولايات المتحدة الأمريكية (Center For Civic Education, 1994) "أن المواطن في المجتمع الديمقراطي بحاجة ماسة إلى القدرة على

التفكير الناقد، ومن بين أولويات هذا التفكير القدرة على تقييم المعلومات".

ويربط (White, 2000) بين "قدرة المتعلمين على المشاركة في القضايا الجدلية التي تعد جزءاً مهماً من تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها وبين قدرتهم على تقييم مثل هذه القضايا وتحليلها". ويرى أيضاً أنَ هناك علاقة بين استخدام الأحداث الجارية كأحد مصادر تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها والتي تعمل على إزالة الحواجز الفاصلة بين الغرفة الصفية والعالم الخارجي وتزويد المتعلمين بمعلومات يمكن استخدامها في حياتهم اليومية وبين قدرة هؤلاء المتعلمين على تقييم تلك المعلومات واختيار ما يناسبهم منها.

أماَ (Bisset, 2005) فيربط بين "الاستخدام السليم للمصادر والوثائق كونها محوراً أساسياً في تعليم التاريخ وتعلمه وبين قدرة المتعلمين على البحث عن تلك المصادر والوثائق ونقدها وتفسيرها وتقييمها".

ويربط (Flouris, 1988) بين إمكانية تحقيق الهدف الأساسي للدراسات الاجتماعية وهو إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لفهم شعوب العالم وثقافاتهم وبين قدرة هؤلاء المتعلمين في تقييم المعلومات المتعلقة بتلك الشعوب والثقافات.

ويؤكد المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS, 2001) أن القدرة على تحليل المعلومات والأفكار وتقييمها من أهم خصائص المواطن الفعال الذي تسعى إليه الدراسات الاجتماعية.

ويبين (Fertig, 2005) "أنَ اكتساب المتعلمين القدرة على تفسير الماضي يدعو إلى استخدام الاستقصاء المنظم ويتطلب مثل هذا الاستقصاء أن يطرح المتعلمون أسئلة هامة عن الماضي وتحديد المصادر المناسبة للإجابة عن هذه الأسئلة، وتنظيم تلك المصادر وتقييمها ثم التفسير".

أماَ الجمل (٢٠٠٥) فيرى أنَ تنوع مصادر المعلومات التاريخية في العصر الحاضر يستدعي أن يكون لدى دارس التاريخ نظرة ناقدة تمكنه من تقييم ونقد ما يقرأ وما يشاهد وما يسمع حتى تكون لديه القدرة على الفهم السليم لهذه المعلومات وتمييز الحقيقة من الزيف.

ويشير (Drake & Nelson, 2005) أنَ من أهم فوائد تعلم التاريخ "مساعدة المتعلمين على التمييز بين الحقيقة والرأي والكشف عن التحيز في المعلومات".

في حين تؤكد الخضراء (٢٠٠٥) أنَ مناهج الدراسات الاجتماعية ومنها منهاج التاريخ تسعى إلى إكساب المتعلمين مهارة التفكير والبحث والتحليل وتقييم الكلمة المكتوبة والمطبوعة والقدرة على الربط بين الأسباب والنتائج والتمييز بين الحقيقة والرأي.

وحدد (Stockhaus, 1981) "أربع مجموعات من المهارات الأساسية تسعى الدراسات الاجتماعية إلى إكسابها للمتعلمين بهدف إعداد المواطن المشارك في مجتمعه في المستقبل وهذه المجموعات هي مهارات تحديد المعلومات، وتقييم المعلومات، ومهارات الزمان والمكان، وتحليل المشكلات الاجتماعية. وبين أن مهارات تقييم المعلومات تتطلب أن يكون لدى المتعلم القدرة على اكتشاف التحيز في المعلومات، والتمييز بين الحقيقة والرأي والتمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة".

يتضح مما سبق أن القدرة على تقييم المعلومات تعد من المهارات الأساسية التي ينبغي أن تسعى المناهج الدراسية وبخاصة مناهج الدراسات الاجتماعية إلى إكسابها للمتعلمين. وأنَ هذه المهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة مناهج الدراسات الاجتماعية وأهداف تعليمها وتعلّمها، وأنَ إكساب المتعلمين لهذه المهارات يتيح الفرصة أمامهم للمشاركة الإيجابية والتفاعل الإيجابي مع هذه المناهج.

ويتضح أيضاً أنَ المهارات الأساسية لتقييم المعلومات تتمحور وبشكل رئيس حول مهارات الكشف عن التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة.

إنَ المتمعّن في هذه المهارات يدرك علاقتها الواضحة بالتفكير الناقد الذي تركز معظم تعريفاته في وصف العمليات العقلية التي تستخدم في التقييم.

وبهذا يمكن النظر إلى التفكير الناقد على أنه تقييم المعلومات التي يواجهها الفرد من خلال التأمل العقلاني الذي يقوم على وضوح السبب الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقده أو يعمل به (خليفة، ١٩٩٠).

وتتضح العلاقة بين تقييم المعلومات والتفكير الناقد عند الرجوع إلى الاختبارات العالمية للتفكير الناقد مثل اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (Facin & Facione, 2000) واختبار واطسن - جلسير (Watson & Glaser, 1991) إذ تشكل القدرة على تقييم المعلومات أحد المهارات الرئيسة لهذه الإختبارات.

ويجمع معظم المهتمين بالتفكير الناقد على أن الكشف عن التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة هي من أهم مهارات التفكير الناقد التي تمثل القدرة على تقييم المعلومات (جروان، ١٩٩٩؛ الربضي، ٢٠٠٤؛ Beyer, 2001).

ورغم أهمية مهارات تقييم المعلومات، وأهمية إكسابها للمتعلمين، إلاَ أنَ هذا لن يتحقق مهما بذلت من جهود في هذا السبيل ما لم يفهم معلمو الدراسات الاجتماعية طبيعة

مادة تخصصهم وأهدافها، ويكتسبوا المعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات المتعلقة بها وفي مقدمتها مهارات تقييم المعلومات.

"فمعلم الدراسات الاجتماعية القادر على تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين وإكسابهم إياها هو الذي يكون قدوة ومثلاً لهم في اكتسابه لهذه المهارات وممارسته لها" (Sternberg, 1987؛ اللقاني، فارعة ورضوان، ١٩٩٠). وهناك دراسات اهتّمت بموضوع تقييم المعلومات من خلال التفكير الناقد، ومن هذه الدراسات دراسة الزيادات (١٩٩٥) التي هدفت التعرف إلى مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية وطلبتهم لمهارات التفكير الناقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥٦) طالباً ومن المعلمين (٤٠) معلماً ومعلمة طبق عليهم إختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى إكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم لمهارات التفكير الناقد بما فيها مهارات التقييم وعدم وجود فروق تعزى لجنس المعلم أو مؤهله في إكتساب هذه المهارات.

وأجرى (Tasi, 1996) دراسة هدفت الكشف عن مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بمهارات التفكير الناقد، تكونت عينة الدراسة من (١١) معلماً أجريت معهم مقابلات وتمت ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات التفكير الناقد بما فيها مهارة التقييم وأن (٧) معلمين من (١١) معلماً يمارسون مهارات التفكير الناقد داخل الحجرة الصفية.

وأجرى (Chaido & Sai, 1999) دراسة هدفت التعرف إلى آراء المعلمين حول معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، ومدى إستخدامهم لطرائق التدريس التي تنمي تلك المهارات تكونت عينة الدراسة من (١٢) معلماً تمت ملاحظتهم داخل الحجرة الصفية، بالإضافة إلى إجراء مقابلات معهم. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد بما في ذلك التقييم وتدني مستوى إستخدامهم للطرائق التي تنمي تلك المهارات.

وقام المساد (١٩٩٧) بإجراء دراسة بهدف الكشف عن مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لتلك المهارات تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية و(٢٠٠) مديراً أو مديرة طبق عليهم استبانة تضمنت (٣٥) فقرة تتعلق بمهارات التفكير الناقد. دلت النتائج على أن مستوى معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد ومستوى ممارستهم لها بما في ذلك التقييم كانت دون المستوى المقبول (٨٠٪). أما الدراسة التي أجراها خريشه (٢٠٠١) فكانت تهدف التعرف إلى

مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم ومنها مهارات التفكير الناقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلماً ومعلمة. طبق عليهم استبانة للتعرف على أدائهم في مستوى مساهمتهم في تنمية تلك المهارات وبطاقة ملاحظة للتعرف على ممارستهم داخل الحجرة الصفية.أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد بما فيها التقييم من خلال آرائهم ومن خلال ملاحظتهم داخل الحجرة الصفية، ولم تظهر فروق تعزى لجنس المعلم، أو خبرته، أو مؤهله.

وقامت الربضي (٢٠٠٤) بدراسة كانت تهدف في بعض جوانبها التعرف إلى مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد ومستوى ممارستهم لتلك المهارات. تكونت عينة الدراسة من (٨٤) معلماً ومعلمة طبق عليهم إختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد صورة (٢٠٠٠)، وبطاقة ملاحظة صفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى إكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد وتدني مستوى ممارستهم لتلك المهارات بما فيها مهارة التقييم.

وأجرى كل من مرعي ونوفل (٢٠٠٧) دراسة بهدف استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنروا). تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الكلية البالغ عددهم (٥١٠) طالباً وطالبة طبق عليهم اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد صورة (٢٠٠٠). وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة بما فيها التقييم، ووجود فروق تعزى للجنس لصالح الإناث.

يتبين من الدراسات السابقة أن مهارات التفكير الناقد ومن بينها مهارة تقييم المعلومات كانت محور اهتمامها الرئيس. إلاّ أنّ بعضها إهتم بهذه المهارات لدى المعلمين أثناء الخدمة وبعضها أهتم بهذه المهارات لدى الطلبة في المرحة الجامعية في حين جمعت دراسات أخرى بين المعلمين وطلبتهم واختلفت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة، فبعضها استخدم اختبارات التفكير الناقد العالمية مثل اختبار واطسن – جليسر واختبار كاليفورنيا وغيرها واستخدم بعضها الآخر بطاقة ملاحظة في حين جمعت بعض الدراسات بين الاختبار وبطاقة الملاحظة وجمعت بعض الدراسات بين بطاقة الملاحظة والمقابلة والاستبانة.

وأظهرت نتائج جميع الدراسات السابقة تدني مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين وطلبة المرحلة الجامعية وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جزئياً في موضوعها وهو تقييم المعلومات الذي يعدّ أحد مهارات التفكير الناقد؛ إلا أنها تختلف عن جميع الدراسات

السابقة في تناولها لموضوع تقييم المعلومات بشكل مستقل واستخدامها اختباراً خاصاً لتقييم المعلومات وبالتحديد الكشف عن التحيز في المعلومات، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة، وهو ما لم تتناوله أي دراسة سابقة.

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لأهمية مهارة تقييم المعلومات وبخاصة في الدراسات الاجتماعية، وأهمية اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لها، ولدور هؤلاء المعلمين في إكسابها لطلبتهم، ولعدم وجود دراسات حول هذا الموضوع جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لمهارة تقييم المعلومات.

## مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة في محاولة تحديد مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية القدرة على تقييم المعلومات.

## أسئلة الدراسة

من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية القدرة على تقييم المعلومات؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة)، والمهارات مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول (٨٥٪)؟

٢. هل يختلف مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة) والمهارات مجتمعة باختلاف كل من جنس أو تخصص أو مؤهل المعلم؟

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١. الكشف عن مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية القدرة على تقييم المعلومات.

٢. معرفة أثر كل من الجنس والتخصص والمؤهل في مستوى إكتساب معلمي الدراسات

الاجتماعية القدرة على تقييم المعلومات.

## أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تعالجه، وهو القدرة على تقييم المعلومات باعتبارها من المهارات الأساسية المكونة للتفكير الناقد. وما يزيد من أهمية هذا الموضوع الكم الهائل من المعلومات، وتنوع مصادرها وبخاصة في الدراسات الاجتماعية الناجّة عن الثورة المعرفية التي يشهدها العصر الذي نعيشه. وهذا يتطلب تفحص هذه المعلومات وتقييمها واختيار الأنسب منها.

ويمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية كالآتي:

١. حاولت التعرف إلى واقع اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات بشكل محدد ومباشر.

٢. قد تزود القائمين على برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بتغذية راجعة عن واقع قدرة هؤلاء المعلمين على تقييم المعلومات، مما يساعد في تطوير تلك البرامج.

٣. استفادة معلمي الدراسات الاجتماعية من الأداة المستخدمة في هذه الدراسة لتقييم أنفسهم وتقييم طلبتهم في هذا المجال.

٤. استفادة مشرفي الدراسات الاجتماعية من الأداة المستخدمة في هذه الدراسة في تقييم معلميهم عند زياراتهم الإشرافية لهم.

٥. استفادة معدي ومطوري مناهج الدراسات الاجتماعية ومؤلفي أدلتها وكتبها من نتائج الدراسة الحالية في تضمين تلك المناهج والأدله والكتب مواقف تعليمية تعلّميه تسهم في إكساب المعلمين وطلبتهم القدرة على تقييم المعلومات.

٦. قد تكون حافزاً لباحثين آخرين لإعداد إختبارات خاصة بمهارات أخرى غير المهارات المتضمنة في الدراسة الحالية وتطبيقها على عينات أخرى.

## مصطلحات الدراسة

يقصد بالمفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة الحالية المعاني المثبتة إزاءها:

- مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية: ويعبر عنه في الدراسة الحالية بالدرجة (العلامة) التي يحصل عليها معلم الدراسات الاجتماعية في اختبار القدرة على تقييم المعلومات الذي أعده الباحث لهذه الغاية فإذا كانت الدرجة (العلامة) تعادل (٨٥٪) فأكثر

يكون مستوى اكتساب المعلم مناسباً ومقبولاً وإذا كانت الدرجة (العلامة) تعادل أقل من (٨٥٪) فإن مستوى اكتساب المعلم يكون غير مناسب وغير مقبول.

– معلمو الدراسات الاجتماعية: وهم الأشخاص الذين تعينهم وزارة التربية والتعليم الأردنية لتدريس الدراسات الاجتماعية في مدارسها من الصف الخامس الأساسي إلى الصف الثاني ثانوي، ممن يحملون درجة البكالوريوس على الأقل في تخصصات التاريخ والجغرافية ومعلم مجال الدراسات الاجتماعية.

– تقييم المعلومات: تعّد من المهارات الأساسية المكونة للتفكير الناقد التي ينبغي ان تسعى المناهج الدراسية وبخاصة الدراسات الاجتماعية الى إكسابها للمتعلمين. وتعني قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على تحليل المعلومات والافكار وتقييمها من خلال اكتشاف التحيز في المعلومات. والتمييز بين الحقيقة والرأي والتمييز بين المعلومات المناسبة التي تتضمن معلومات تساعد في الاجابة عن السؤال وغير المناسبة والتي تتضمن معلومات لا تساعد في الاجابة عن السؤال.

## محددات الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

– اقتصار الدراسة على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية الأردنية التابعة لمديريات التربية والتعليم في كل من إربد الأولى والبادية الشمالية الغربية، والرمثا، وبني كنانة للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).

– اقتصار أداة الدراسة على مهارات: الكشف عن التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

## منهجية الدراسة

أعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمتة أغراض الدراسة.

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في مديريات التربية والتعليم في إربد الأولى، والبادية الشمالية الغربية، والرمثا، وبني كنانة الذين يدرسّون

الدراسات الاجتماعية من الصف الخامس الأساسي حتى الصف الثاني ثانوي في العام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) والبالغ عددهم (٤٥٠) معلماً ومعلمة.

## عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) معلماً ومعلمة منهم (١٢٣) ذكور و(١٠٢) إناث تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والجنس والتخصص والمؤهل.

**الجدول رقم (١)**
**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والجنس والتخصص والمؤهل**

| المديرية | الجنس | التخصص | | | المؤهل | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تاريخ | جغرافية | معلم مجال | بكالوريوس | أكثر من بكالوريوس |
| اربد الأولى | ذكور | ١٥ | ٢٥ | ١٠ | ٣٠ | ٢٠ |
| | إناث | ٢٠ | ١٣ | ٦ | ٢٠ | ١٩ |
| | المجموع | ٣٥ | ٣٨ | ١٦ | ٥٠ | ٣٩ |
| البادية الشمالية الغربية | ذكور | ٤ | ١ | ٨ | ١٠ | ٣ |
| | إناث | ١ | ١ | ٧ | ٨ | ١ |
| | المجموع | ٥ | ٢ | ١٥ | ١٨ | ٤ |
| الرمثا | ذكور | ١٠ | ٦ | ١٢ | ١٧ | ١١ |
| | إناث | ١٢ | ٧ | ٧ | ١٨ | ٨ |
| | المجموع | ٢٢ | ١٣ | ١٩ | ٣٥ | ١٩ |
| بني كنانة | ذكور | ١٠ | ٩ | ١٣ | ٢٠ | ١٢ |
| | إناث | ١٠ | ٨ | ١٠ | ١٩ | ٩ |
| | المجموع | ٢٠ | ١٧ | ٢٣ | ٣٩ | ٢١ |
| المجموع العام | ذكور | ٣٩ | ٤١ | ٤٣ | ٧٧ | ٤٦ |
| | إناث | ٤٣ | ٢٩ | ٣٠ | ٦٥ | ٣٧ |
| | المجموع | ٨٢ | ٧٠ | ٧٣ | ١٤٢ | ٨٣ |

## أداة الدراسة

لتحقيق الغرض من الدراسة قام الباحث باختيار اختبار تقييم المعلومات الذي أعده (Stockhaus, 1981) الذي يتكون من ثلاث اختبارات فرعية يقيس الأول مهارة القدرة على الكشف عن التحيز في المعلومات، ويقيس الاختبار الثاني مهارة القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي، أما الثالث فيقيس مهارة القدرة على التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة وبلغت قيمة ثابت الاختبار كله (٠,٨٤). قام الباحث بتطوير هذا الاختبار ليتلاءم مع

البيئة الأردنية متبعاً الخطوات الآتية:

- ترجمة الاختبار بفروعه الثلاثة إلى اللغة العربية.

- تعديل نص العديد من العبارات والفقرات الواردة في الاختبار بعبارات وفقرات من واقع البيئة الأردنية.

- عرض الاختبار المترجم باللغة العربية مع الاختبار الأصلي باللغة الإنجليزية على لجنة مكونة من (٤)× أعضاء من هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك تخصص مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها طلب منهم مراجعة النسخة المترجمة ومقارنتها بالنسخة الأصلية والحكم على سلامة الترجمة واقتراح ما يرونه من ملاحظات، وتم الأخذ بالملاحظات .

- عرض نسخة الاختبار المترجمة إلى العربية على (٢) من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة اليرموك تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها وطلب منهم الحكم على سلامة اللغة واقتراح ما يرونها من ملاحظات، وقام الباحث بالأخذ بالملاحظات المقترحة.

- للتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه على لجنة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) منهم (٤) تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية و(٣) تخصص قياس وتقويم من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعتي اليرموك وآل البيت. و (٣) مشرفين من مشرفي الدراسات الاجتماعية في مديريات التربية والتعليم لإربد الأولى، والبادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق ولواء بني كنانة وطلب منهم إجراء ما يرونه من تعديلات بالحذف أو الإضافة أو التعديل والحكم على مدى مناسبة الاختبار لقياس ما أعد لقياسه وشموليته وانتماء كل فقرة لمجالها. وطلب من المحكمين أيضاً تحديد مستوى الاكتساب المقبول تربوياً لهذا الاختبار.

وقد أجمع المحكمون على مناسبة الاختبار وشموليته واقتصرت ملاحظاتهم على تعديل صياغة بعض الفقرات وتبديل عبارات بعبارات أخرى. وأجمع المحكمون على أن مستوى الاكتساب لهذا الاختبار هو (٨٥٪).

- للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه بفروعه الثلاثة على مجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٣٥) معلماً ومعلمة وتم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20) (KR20) وبلغ معالم الثبات للاختبار الأول (٠,٨١) وللاختبار الثاني (٠,٧٩) وللاختبار الثالث (٠,٨٤) وللاختبار كلّه (٠,٨٢).

وتعدّ هذه القيم كافية ومناسبة لأغراض الدراسة.

وبذلك أصبح الاختبار بفروعه الثلاثة يتكون من (٨٩) فقرة موزعة على النحو الآتي: (٣٢) فقرة لاختبار الكشف عن التحيز وتعطى كل فقرة علامة وبذلك يكون مجموع علامات هذا الاختبار (٣٢) علامة. و(٣٢) فقرة لاختبار التمييز بين الحقيقة والرأي ويعطي كل فقرة علامة وبذلك يكون مجموع علامات هذا الاختبار (٣٢) علامة. و(٢٥) فقرة لاختبار التمييز بين المعلومات المناسبة والمعلومات غير المناسبة وتعطي كل فقرة علامة وبذلك يكون مجموع علامات هذا الاختبار (٢٥) علامة. أما مجموع علامات الاختبار الكلي بفروعه الثلاثة فكانت (٨٩) علامة.

## إجراءات الدراسة

بعد أن قام الباحث بإعداد الإختبار بصورته النهائية وتحديد مجتمع الدراسة واختيار عينتها، قام بزيارة مديريات التربية والتعليم المعنية واجتمع بمشرفي الدراسات الاجتماعية فيها وشرح لهم الهدف من الإختبار، وناقش معهم إجراءات تطبيق الاختبار وآلياته، واتفق على أن يقوم كل مشرف في مديريته بدعوة عينة الدراسة إلى اجتماع في يوم محدد يتم فيه تطبيق الإختبار، واستغرق تطبيق الإختبار ساعة كاملة بعدها جمعت أوراق الاختبار وأعدت للتحليل.

## المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمقارنة عينة الدراسة ،وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) لمعرفة أثر الجنس والمؤهل والتخصص.

## نتائج الدراسة

### أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نصّ هذا السؤال على: "ما مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث (اكتشاف التحيز، التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة)، والمهارات الثلاث مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول (٨٥٪)"؟.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث أولاً باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لمستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات وللمهارات الثلاث مجتمعة وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٢).

**الجدول رقم (٢)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات معلمي الدراسات الاجتماعية في كل مهارة من مهارات تقييم المعلومات وللمهارات مجتمعة**

| المهارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط من (١٠٠) |
|---|---|---|---|
| الكشف عن التحيز | ١٧,٠٦ | ٣,٨٧٦ | ٪٥٣,٣١ |
| التمييز بين الحقيقة والرأي | ٢٢,٦٢ | ٣,٨٧٢ | ٪٧٠,٦٨ |
| التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة | ١٨,٦٤ | ٤,٤٥٧ | ٪٧٤,٥٦ |
| المهارات الثلاث مجتمعة | ٥٨,٣٢ | ٨,٤٢٥ | ٪٦٥,٥٣ |

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن جميع متوسطات مهارات تقييم المعلومات تدل على أن مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لهذه المهارات كان دون المستوى المقبول (٨٥٪). فمهارة الكشف عن التحيز كان متوسطها (١٧,٠٦) العلامة القصوى (٣٢) وتعادل (٥٣,٣١٪) ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي كان متوسطها (٢٢,٦٢) العلامة القصوى (٣٢) وتعادل (٧٠,٦٨٪) ولمهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة فكان متوسطها الحسابي (١٨,٦٤) العلامة القصوى (٢٥) وتعادل (٧٤,٥٦٪).

أما المتوسط الحسابي للمهارات مجتمعة فكان (٥٨,٣٢) العلامة القصوى (٨٩) وتعادل (٦٥,٥٣٪). وبهذا فإنَ أعلى نسبة مئوية حصل عليها المعلمون كانت لمهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة وأدنى نسبة مئوية للكشف عن التمييز.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات والمستوى المقبول (٨٥٪) استخدم الباحث اختبار (ت) (T-test) وكانت النتيجة كما في الجدول (٣).

**الجدول رقم (٣)**
**إختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى إكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات التقييم الثلاثة والمهارات مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول (٨٥٪)**

| المهارات | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكشف عن التحيز | معلمو الدراسات الاجتماعية | ١٧,٠٦ | ٣,٨٧٦ | ٠,٢٥٨ | ٣٩,٢٣٤ | ٠,٠٠٠ |
| | المستوى المقبول | ٢٧,٢٠ (٨٥٪) | | | | |

تابع الجدول رقم (٣)

| المهارات | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التمييز بين الحقيقة والرأي | معلمو الدراسات الاجتماعية | ٢٢,٦٢ | ٣,٨٧٢ | ٠,٢٥٨ | ١٧,٧٣٣ | ٠,٠٠٠ |
| | المستوى المقبول (٨٥٪) | ٢٧,٢٠ | | | | |
| التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة | معلمو الدراسات الاجتماعية | ١٨,٦٤ | ٤,٤٥٧ | ٠,٢٩٧ | ٨,٧٩٩ | ٠,٠٠٠ |
| | المستوى المقبول (٨٥٪) | ٢١,٢٥ | | | | |
| المهارات الثلاثة مجتمعة | معلمو الدراسات الاجتماعية | ٥٨,٣٢ | ٨,٤٢٥ | ٠,٥٦٢ | ٣٠,٨٥٣ | ٠,٠٠٠ |
| | المستوى المقبول (٨٥٪) | ٧٥,٦٥ | | | | |

* دالة إحصائية عند ($\alpha$ =٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ =٠,٠٥) بين مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات وللمهارات الثلاث مجتمعة وبين المستوى المقبول (٨٥٪). مما يدل على أن مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات وللمهارات مجتمعة كان أقل من المستوى المقبول (٨٥٪) وبدلالة إحصائية.

## ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نصّ هذا السؤال على: "هل يختلف مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث (الكشف عن التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة) والمهارات مجتمعة بأختلاف كل من جنس أو تخصص أو مؤهل المعلم"؟.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث أولا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث وللمهارات مجتمعة حسب متغير الجنس والتخصص والمؤهل والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل اختبار من الإختبارات الثلاثة والاختبارات مجتمعة حسب الجنس والتخصص والمؤهل**

| الاختبار (المهارة) | الجنس | المؤهل | التخصص | | | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تاريخ | | جغرافية | | معلم مجال | | | |
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الأول (التحيز) | ذكر | بكالوريوس | ١٤,٢١ | ٤,٠٦٨ | ١٦,٩٠ | ٣,٣٠ | ١٩,٨٣ | ٣,١٦٧ | ١٦,٦١ | ٤,١٢٧ |
| | | أكثر من بكالوريوس | ١٧,٨٢ | ٠,٧٥١ | ١٤,١٠ | ٤,٣٥٨ | ١٦,٢٠ | ٤,٣٤٠ | ١٦,١٣ | ٣,٩٤٧ |
| | | المجموع | ١٥,٢٣ | ٣,٨٢١ | ١٦,٢٢ | ٣,٧٩٢ | ١٧,٧٢ | ٤,٢٥٦ | ١٦,٤٣ | ٤,٠٥١ |
| | أنثى | بكالوريوس | ١٦,٣١ | ٢,٣٧٥ | ١٨,٦٧ | ٤,٦٠٨ | ١٩,٠٠ | ٢,٣٣٥ | ١٧,٥٧ | ٣,٤٤٦ |
| | | أكثر من بكالوريوس | ٢١,٢٧ | ١,٣٤٨ | ١٩,١١ | ١,١٦٧ | ١٥,٨٨ | ٣,٩٦٧ | ١٨,٢٧ | ٣,٦٦٤ |
| | | المجموع | ١٧,٥٨ | ٣,٠٦٥ | ١٨,٨٠ | ٣,٨٨١ | ١٧,١٧ | ٣,٦٨٥ | ١٧,٨٢ | ٣,٥٢٥ |
| الثاني (الحقيقة والرأي) | ذكر | بكالوريوس | ٢٠,٧٩ | ٣,٩٠٠ | ٢١,١٩ | ٣,١٥٦ | ١٩,٦١ | ٧,١١٤ | ٢٠,٦٨ | ٤,٥٨٧ |
| | | أكثر من بكالوريوس | ٢٤,٥٥ | ٢,٤٦٤ | ٢٣,٣٠ | ١,٧٦٧ | ٢٣,٩٢ | ٣,٠٤٠ | ٢٣,٩٣ | ٢,٦٦٢ |
| | | المجموع | ٢١,٨٥ | ٣,٩١٧ | ٢١,٧١ | ٣,٠٠٢ | ٢٢,١٢ | ٥,٥١٣ | ٢١,٨٩ | ٤,٢٦٩ |
| | أنثى | بكالوريوس | ٢٣,٣٤ | ٤,٠٢١ | ٢٤,٨١ | ٢,٣١٦ | ٢٣,٠٨ | ٣,٦٠٥ | ٢٣,٧٧ | ٣,٥٠٣ |
| | | أكثر من بكالوريوس | ٢١,٩١ | ٢,٨٤٤ | ٢٣,٨٩ | ١,٢٦٩ | ٢٣,٢٩ | ٢,٢٠١ | ٢٣,٠٣ | ٢,٣١٥ |
| | | المجموع | ٢٢,٩٨ | ٣,٧٧٦ | ٢٤,٥٣ | ٢,٠٨٠ | ٢٣,٢١ | ٢,٨٠٨ | ٢٣,٥٠ | ٣,١٣٣ |
| الثالث (المعلومات المناسبة وغير المناسبة) | ذكر | بكالوريوس | ١٨,٣٢ | ٣,٧٢٢ | ١٦,٩٤ | ٤,٢٥٨ | ١٩,٢٨ | ٣,٥١١ | ١٧,٩٩ | ٣,٩٦٥ |
| | | أكثر من بكالوريوس | ١٨,٠٠ | ٦,٠١٧ | ١٧,٨٠ | ٦,٩٢١ | ٢٠,٤٨ | ٣,٨٣١ | ١٩,٣٠ | ٥,٠٥٥ |
| | | المجموع | ١٨,٢١ | ٤,٤٠٤ | ١٧,١٥ | ٤,٧٦٧ | ١٩,٩٨ | ٣,٧٠٦ | ١٨,٤٨ | ٤,٤٣٠ |
| | أنثى | بكالوريوس | ١٧,٩١ | ٤,٠٩٨ | ١٧,٥٧ | ٤,١٣٠ | ١٩,٣٣ | ٢,٤٢٥ | ١٨,٠٦ | ٣,٨٥٦ |
| | | أكثر من بكالوريوس | ٢٢,٠٩ | ١,٠٤٤ | ١٦,٣٣ | ٩,٢٦٠ | ٢٠,٩٤ | ٢,٦٥٧ | ٢٠,١٦ | ٥,٢٥٢ |
| | | المجموع | ١٨,٩٨ | ٤,٠٠٩ | ١٧,٢٠ | ٥,٩٧٩ | ٢٠,٢٨ | ٢,٦٤٤ | ١٨,٨٢ | ٤,٥٠٤ |
| الاختبارات الثلاثة معا (تقييم المعلومات) | ذكر | بكالوريوس | ٥٣,٣٢ | ٩,٦١١ | ٥٥,٠٣ | ٦,٤٨٣ | ٥٨,٧٢ | ١٣,٤٧٢ | ٥٥,٢٧ | ٩,٧٠٨ |
| | | أكثر من بكالوريوس | ٦٠,٣٦ | ٧,٦٥٩ | ٥٥,٧٠ | ٨,٣٢٤ | ٦٠,٦٠ | ٨,٢٧٦ | ٥٩,٣٧ | ٨,٢٦٩ |
| | | المجموع | ٥٥,٣١ | ٩,٥٥٩ | ٥٥,٠٧ | ٦,٨٦٤ | ٥٩,٨١ | ١٠,٦٥٣ | ٥٦,٨٠ | ٩,٣٧٥ |
| | أنثى | بكالوريوس | ٥٧,٥٦ | ٧,٤٠٩ | ٦١,٠٥ | ٤,٦٥٣ | ٦١,٤٢ | ٥,٩٦١ | ٥٩,٤٠ | ٦,٥٤٣ |
| | | أكثر من بكالوريوس | ٦٥,٢٧ | ٢,٦١١ | ٥٩,٣٣ | ١٠,٩٨٩ | ٦٠,١٢ | ٥,٣٠٢ | ٦١,٤٦ | ٦,٩٠٢ |
| | | المجموع | ٥٩,٥٣ | ٧,٣٣٠ | ٦٠,٥٣ | ٦,٩٩١ | ٦٠,٦٦ | ٥,٥١٨ | ٦٠,١٥ | ٦,٧١٥ |

يتضح من الجدول رقم (٤) الآتي:

**أولا: المهارة الأولى (الكشف عن التحيز)**

كان أعلى متوسط حسابي للذكور في هذه المهارة (١٩,٨٢) لتخصص معلم مجال ممن يحملون مؤهل بكالوريوس. وكان أقل متوسط حسابي للذكور (١٤,١٠) لتخصص جغرافية ممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس. وكان المتوسط الحسابي للذكور ممن يحملون مؤهل بكالوريوس (١٦,٦١) وممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس (١٦,١٣). أما المتوسط الحسابي للذكور في هذه المهارة فكان (١٦,٤٣). وكان أعلى متوسط حسابي للإناث في هذه المهارة (٢١,٧٢) لتخصص تاريخ ممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس أما أقل متوسط حسابي للإناث (١٥,٨٨) لتخصص معلم مجال ممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس. وكان المتوسط الحسابي للإناث ممن يحملن مؤهل بكالوريوس (١٧,٥٧) وممن يحملن مؤهل أكثر من بكالوريوس (١٨,٢٧). أما المتوسط الحسابي للإناث في هذه المهارة فكان (١٧,٨٢).

**ثانيا: المهارة الثانية (التمييز بين الحقيقة والرأي)**

كان أعلى متوسط حسابي للذكور في هذه المهارة (٢٤,٥٥) لتخصص تاريخ ممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس. وكان أقل متوسط حسابي (١٩,٦١) لتخصص معلم مجال ممن يحملون مؤهل بكالوريوس. وكان المتوسط الحسابي للذكور الذين يحملون مؤهل بكالوريوس (٢٠,٢٨) وممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس (٢٣,٩٣). أما المتوسط الحسابي للذكور في هذه المهارة فكان (٢١,٨٩). وكان أعلى متوسط حسابي للإناث في هذه المهارة (٢٤,٨١) لتخصص الجغرافية ممن يحملن مؤهل بكالوريوس وكان أقل متوسط حسابي (٢١,٩١) لتخصص تاريخ ممن يحملن مؤهل أكثر من بكالوريوس. أما المتوسط الحسابي لمن يحملن مؤهل بكالوريوس فكان (٢٣,٧٧)، وممن يحملن مؤهل أكثر من بكالوريوس (٢٣,٠٣). وكان المتوسط الحسابي للإناث في هذه المهارة (٢٣,٥).

**ثالثا: المهارة الثالثة (المعلومات المناسبة وغير المناسبة)**

كان أعلى متوسط حسابي للذكور في هذه المهارة (٢٠,٤٨) لتخصص معلم مجال ممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس وكان أقل متوسط حسابي للذكور في هذه المهارة (١٦,٩٤) لتخصص جغرافية ممن يحملون مؤهل بكالوريوس. أما المتوسط الحسابي لمن يحملون مؤهل بكالوريوس من الذكور فكان (١٧,٩٩) ولمن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس (١٩,٣٠). وكان المتوسط الحسابي للذكور في هذه المهارة (١٨,٤٨). وكان أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٢٢,٠٩) لتخصص تاريخ ممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس وكان أقل متوسط حسابي (١٦,٣٣) لتخصص جغرافية ممن يحملن مؤهل أكثر من بكالوريوس أما المتوسط الحسابي

للإناث ممن يحملن مؤهل بكالوريوس فكان (١٨,٠٦) وممن يحملن أكثر من مؤهل بكالوريوس (٢٠,١٦). وكان المتوسط الحسابي للإناث في هذه المهارة (١٨,٨٢).

**رابعا: المهارات الثلاث مجتمعة (تقييم المعلومات)**

كان أعلى متوسط حسابي للذكور في المهارات الثلاث مجتمعة (٦٠,٦٠) لتخصص معلم مجال ممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس أما المتوسط الحسابي للذكور فكان (٥٣,٣٢) لتخصص التاريخ ممن يحملون مؤهل بكالوريوس. وكان المتوسط الحسابي للذكور ممن يحملون مؤهل بكالوريوس (٥٥,٢٧) وممن يحملون مؤهل أكثر من بكالوريوس (٥٩,٣٧). وكان المتوسط الحسابي للذكور في المهارات مجتمعة (٥٦,٨). وكان أعلى متوسط للإناث في المهارات الثلاث مجتمعة (٦٥,٢٧) لتخصص تاريخ ممن يحملن مؤهل أكثر من بكالوريوس، أما المتوسط الحسابي للإناث ممن يحملن مؤهل بكالوريوس فكان (٥٩,٤٠) وممن يحملن مؤهل أكثر من بكالوريوس (٦١,٤٦) وكان المتوسط الحسابي للإناث في المهارات مجتمعة (٦٠,١٥).

يلاحظ مما سبق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل ولإختبار دلالة هذه الفروق إحصائياً استخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي وكانت النتيجة كما هو في الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥)**
**نتائج تحليل التبيان الثلاثي (٢× ٢× ٣) لأثر متغيرات الجنس والمؤهل والتخصص في إستجابة عينة الدراسة على كل اختبار من الاختبارات الثلاثة وعلى الاختبارات مجتمعة**

| الإختبار | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى (التحيز) | الجنس | ١٢٦,١٥٦ | ١ | ١٢٦,١٥٦ | ٨,٧٠٠ | ٠,٠٠٤ |
| | المؤهل | ١,٦٥٥ | ١ | ١,٦٥٥ | ٠,١١٤ | ٠,٧٣٦ |
| | التخصص | ٦٦,٨٠٤ | ٢ | ٣٣,٤٠٢ | ٢,٣٠٤ | ٠,١٠٢ |
| | الخطأ | ٣١٩٠,٠٤٢ | ٢٢٠ | ١٤,٥٠٠ | | |
| | المجموع | ٣٣٦٥,١٢٩ | ٢٢٤ | | | |
| الثاني (الحقيقة والرأي) | الجنس | ١٤٧,٤٥٦ | ١ | ١٤٧,٤٥٨ | ١٠,٥٣٨ | ٠,٠٠١ |
| | المؤهل | ١٢١,٦٥٩ | ١ | ١٢١,٥٦٩ | ٨,٦٩٤ | ٠,٠٠٤ |
| | التخصص | ٢٥,٣٧٠ | ٢ | ١٢,٦٨٥ | ٠,٩٠٧ | ٠,٤٠٥ |
| | الخطأ | ٣٠٧٨,٤٢٢ | ٢٢٠ | ١٣,٩٩٣ | | |
| | المجموع | ٣٣٥٨,٨٨٩ | ٢٢٤ | | | |

**تابع الجدول رقم (٥)**

| الإختبار | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثالث (المعلومات المناسبة وغير المناسبة | الجنس | ٧,٨٣٦ | ١ | ٧,٨٣٦ | ٠,٤٢٣ | ٠,٥١٦ |
| | المؤهل | ٦٠,٩٧٣ | ١ | ٦٠,٩٧٣ | ٣,٢٩٢ | ٠,٠٧١ |
| | التخصص | ٢٢٣,١٤٩ | ٢ | ١١١,٥٧٤ | ٦,٠٢٥ | ٠,٠٠٣ |
| | الخطأ | ٤٠٧٤,٣١٢ | ٢٢٠ | ١٨,٥٢٠ | | |
| | المجموع | ٤٤٥,١١٦ | ٢٢٤ | | | |
| الإختبارات الثلاثة معا (تقييم المعلومات) | الجنس | ٦٨٥,١٠١ | ١ | ٦٨٥,١٠١ | ١٠,٣٦٥ | ٠,٠٠١ |
| | المؤهل | ٣٠٨,٠٧٨ | ١ | ٣٠٨,٠٧٨ | ٤,٦٦١ | ٠,٣٢ |
| | التخصص | ٢٠٦,٦٨٢ | ٢ | ١٠٣,٣٤١ | ١,٥٦٣ | ٠,٢١٢ |
| | الخطأ | ١٤٥٤١,٩٠٨ | ٢٢٠ | ٦٦,١٠٠ | | |
| | المجموع | ١٥٩٠٠,٩٦٠ | ٢٢٤ | | | |

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية للمهارة الأولى (التحيز) والمهارة الثانية (الحقيقة والرأي) والمهارات مجتمعة (تقييم المعلومات) تعزى للجنس وكانت هذه الفروق لصالح الإناث فقد كانت المتوسطات الحسابية للمهارة الأولى (ذكور ١٦,٤٣، والإناث ١٧,٨٢ وللمهارة الثانية ذكور ٢١,٨٩ والإناث ٢٣,٥ وللمهارات مجتمعة ذكور ٥٦,٨٠ والإناث ٦٠,١٥) وعدم وجود فروق تعزى للجنس في المهارة الثالثة (المعلومات المناسبة وغير المناسبة). ويلاحظ أيضاً وجود فروق تعزى للمؤهل في المهارة الثانية (الحقيقة والرأي) لصالح المؤهل أكثر من بكالوريوس (متوسط البكالوريوس ٢٢,٠٩ وأكثر من بكالوريوس ٢٣,٥٣) وعدم وجود فروق تعزى للمؤهل في المهارة الأولى والثالثة والمهارات مجتمعة ويشير الجدول أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى للتخصص في المهارة الثالثة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) في المهارة الأولى والثانية والمهارات مجتمعة. ولتحديد اتجاهات الفروق في التخصص في المهارة الثالثة استخدم الباحث اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية وكانت النتيجة كما هو في الجدول رقم (٦).

**الجدول رقم (٦)**

**نتائج اختبار شافيه لدلالة الفروق بين متوسطات معلمي الدراسات الاجتماعية في إكتساب المهارة الثالثة (المعلومات المناسبة وغير المناسبة) تبعا لمتغير التخصص**

| التخصص | | الفرق بين المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| تاريخ | معلم مجال | -١,٤٨ | ٠,٦٩٥ | ٠,١٠٨ |
| | جغرافية | ١,٤٥ | ٠,٦٩٨ | ٠,١١٧ |

**تابع الجدول رقم (٦)**

| التخصص | | الفرق بين المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| معلم مجال | تاريخ | ١,٤٨ | ٠,٦٩٥ | ٠,١٠٨ |
| | جغرافية | ×٢,٩٣ | ٠,٧٢٠ | ٠,٠٠٠ |
| جغرافية | تاريخ | -١,٤٥ | ٠,٦٩٨ | ٠,١١٧ |
| | معلم مجال | ×٢,٩٣ | ٠,٧٢٠ | ٠,٠٠٠ |

يلاحظ من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق (α= ٠,٠٥) بين متوسطات كل من تخصص الجغرافية والتاريخ وتخصص التاريخ ومعلم المجال وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين متوسطات تخصص معلم المجال وتخصص الجغرافية لصالح معلم المجال (المتوسط الحسابي لمعلم المجال ٢٠,١٠ والمتوسط الحسابي لتخصص الجغرافية ١٧,١٧).

## مناقشة النتائج

### أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول

أشارت نتائج الإجابة عن هذا السؤال أنَ مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من المهارات الثلاث لتقييم المعلومات وللمهارات مجتمعة كان أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٥٪).

وربما يكون السبب في هذا المستوى المتدني عائداً إلى انَ برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة أو اثنائها لا يعير اهتماماً لمثل هذه المهارات وأنَ اهتمامها الرئيس منصب على تدريب المعلمين وإكسابهم المهارات الضرورية في تقييم تعلم طلبتهم وكيفية إعداد أدوات التقييم المتخلفة مثل الاختبارات بأنواعها المختلفة وغيرها من أدوات التقييم وبالتالي فإنَ هذه البرامج تنمي لدى المعلمين اعتقادهم بأنَ المعلومات التي يتعاملون معها عند تدريس طلبتهم هي معلومات صحيحة وليست بحاجة إلى تقييم وأن دورهم يقتصر على تدريس هذه المعلومات لطلبتهم كما هي ثم تقييم تعلم طلبتهم لهذه المعلومات.

وربما يكون السبب انَ مناهج الدراسات الاجتماعية التي يتعامل المعلمون معها تقدم المعلومات بطريقة لا تتيح لهم أو لطلبتهم الفرصة في نقد هذه المعلومات أو تقييمها بل تجعلهم ينظرون إليها على أنّها معلومات غير قابلة للنقاش أو التقييم.

ويعزو الباحث أيضاً السبب في هذا التدني في اكتساب هذه المهارات إلى أنَ معلمي الدراسات الاجتماعية غير مدركين للأهداف التي تسعى إليها الدراسات الاجتماعية وأهمية هذه الأهداف ومنها إكساب المتعلمين مهارات تقييم المعلومات اعتقاداً منهم أنَ هذا الامر

من مسؤولية معدي مناهج الدراسات الاجتماعية ومؤلفي كتبها. وربما يكون السبب أنَ الشغل الشاغل لمعلمي الدراسات الاجتماعية هو الحصول على تقدير مشرفيهم التربويين ويتطلب مثل هذا التقدير منهم الالتزام بما تتضمنه تقارير هؤلاء المشرفين والتي في العادة تخلو من مثل هذه المهارات.

وقد يكون السبب أيضاً حرص وزارة التربية والتعليم وتأكيدها ضرورة تغطية المعلمين أكبر قدر من المادة الدراسية وعدّ هذا الأمر أحد المعايير التي يحكم بموجبها المشرفون التربويون على أداء معلميهم مما جعل المعلمين يركزون في هذا الأمر متجاهلين ما سواه وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (الزيادات، ١٩٩٥، المساد، ١٩٩٧، والربضي، ٢٠٠٤، ومرعي ونوفل، ٢٠٠٧؛ Chaido & Sai, 1999; Tasi, 1996).

## ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني

أشارت نتائج الإجابة عن هذا السؤال بالنسبة للجنس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) في مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات والفروق كانت في مهارات التحيز والحقيقة والرأى تعزى للجنس لصالح الاناث.

(رغم عدم وجود فروق في المهارة الثالثه) أي أنَ إلاناث تفوقن على الذكور في اكتساب مهارة تقييم المعلومات. والتفسير المحتمل لمثل هذه النتيجة يمكن أن يلخص في أن المعلمات أكثر التزاماً بمتطلبات الإجابة الصحيحة عن فقرات مثل هذا النوع من الاختبارات إذ أنَ هذا النوع من الاختبارات يتطلب الجدية والتأني وعدم التسرع والتأمل والتفكير قبل إعطاء الإجابة وهذا ربما ما لم يلتزم به الذكور، مما أدى إلى تفوق الاناث عليهم في اكتساب مثل هذه المهارات وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (مرعي ونوفل، ٢٠٠٧) وتختلف مع نتائج دراسة (زيادات، ١٩٩٥).

وأشارت النتائج بالنسبة للمؤهل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) في مستوى إكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات تعزى للمؤهل (رغم وجود فروق في المهارة الثانية الحقيقة والرأي) أي أنَ معلمي الدراسات الاجتماعية سواء كانوا يحملون مؤهل البكالوريوس أو أكثر كان مستوى اكتسابهم لمهارات تقييم المعلومات واحداً. وربما يعود السبب إلى أنَ معلمي الدراسات الاجتماعية بمؤهلاتهم المختلفة (بكالوريوس، أكثر من بكالوريوس) كانت خبرتهم وخلفيتهم واحدة عن هذه المهارات وأن ما تعلموه في البكالوريوس عن هذه المهارات لا يختلف عما تعلموه بعد البكالوريوس.وربما يعود السبب

أنَ معلمي الدراسات الاجتماعية لا يعملون على تطوير أنفسهم في المادة الدراسية وزيادة معلوماتهم عن تخصصهم والتطورات الحاصلة بهذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (الزيادات، ١٩٩٥).

وأشارت النتائج بالنسبة للتخصص إلى عدم وجود فروق ذات دلالة ($\alpha$= ٠,٠٥) في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات تقييم المعلومات تعزى لتخصص المعلم (تاريخ، جغرافية، معلم مجال) رغم وجود فروق في المهارة الثالثة بين تخصص الجغرافية ومعلم المجال لصالح معلم المجال وهذا يدل على أنَ مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات تقييم المعلومات بتخصصاتهم المختلفة كان واحداً.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أنه بالرغم من الاختلاف في التخصص إلا أنَ هناك مظلة واحدة تجمعهم وهي الدراسات الاجتماعية بمفهومها وأهدافها ومحتواها ومن ثمَّ كان الهدف من إعدادهم واحداً بغض النظر عن التخصص وهو أن يصبحوا معلمين مؤهلين لتدريس الدراسات الاجتماعية وأن إعدادهم معلمين يتم بصورة واحدة في جميع الجامعات لذا لم تظهر فروق تعزى للتخصص.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة التي أظهرت تدنياً في مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات يوصي الباحث بما يأتي:

١. عَدُّ تقييم المعلومات أحد الكفايات التي تتضمنها برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة أو اثنائها.

٢. إخضاع معلمي الدراسات الاجتماعية لدورات تدريبية لمهارات تقييم المعلومات والذي سوف يفيدهم في أداء عملهم .

٣. تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية في المراحل الدراسية المختلفة مواقف تعليمية تعليمة تتيح الفرصة أمام الطلبة ومعلميهم تقييم المعلومات الواردة في تلك المناهج.

٤. اهتمام معدي أدلة معلمي الدراسات الاجتماعية بتقديم أمثلة تساعد على اكتساب المعلمين مهارات تقييم المعلومات.

٥. الاستفادة من أداة الدراسة عند تطوير نماذج تقييم معلمي الدراسات الاجتماعية من قبل المشرفين التربويين.

٦. تضمين مهارات تقييم المعلومات في المساقات المتعلقة بالتقييم وعدّها مكوناً رئيساً من مكونات تلك المساقات.

٧. إجراء دراسة تحليلية لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية في المراحل والصفوف المختلفة للوقوف على مدى اهتمامها بتنمية مهارات تقييم المعلومات لدى الطلبة.

## المراجع


أبو حلو، يعقوب، مرعي توفيق، خريشة، علي (٢٠٠٤). **مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية**. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

اللقاني أحمد، محمد فارعة، رضوان برنس (١٩٩٠). تدريس المواد الاجتماعية ج٢. القاهرة: عالم الكتب.

توماس، تيرنر (٢٠٠٥). **الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية -ترجمة فخري رشيد خضر-** أبو ظبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (١٩٩٩). **تعليم التفكير** (مفاهيم وتطبيقات). العين: دار الكتاب الجامعي.

الجمل، علي (٢٠٠٥). **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: عالم الكتب.

خريشة، علي كايد (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم. **مجلة مركز البحوث التربوية**، ١٠(١٧)، ١٣-٤٥.

الخضراء، فادية (٢٠٠٥) تنمية التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية. عمان: ديبونو.

خليفة، غازي (١٩٩٠). **تطوير مناهج الجغرافية بالمرحلة الثانوية في الأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الربضي، مريم (٢٠٠٤). **أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمين الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الزيادات، ماهر (١٩٩٥). **العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الاردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتنهم لها في المرحلة نفسها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

مرعي، توفيق، نوفل محمد بكير (٢٠٠٧). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية (الانروا). **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، ١٣(٤)، ٢٨٩-٣٤١.

المساد، إبراهيم (١٩٩٧). **معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

Beyer, B. (2001). **What research suggests about teaching skills, in Costa Arthur l. (editor) developing minds: A resource book for teaching.** Alexandria Virginia: ASCD

Bisset, R. T. (2005). **Creative teaching history in the primary classrooms.** New York: David Fulton Publisher.

Center for Civic Education (1994). **National standards for civics and government.** Calabasu, CA. Author.

Chaido, J. & Sai, M. (1999). Secondary school teachers> perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of China. **Journal Of Social Studies Review, 21**(2), 3-12.

Ciardiello, A. & Ciechelli, T. (1994). The effect of istructional traing model and content knowledge on student questioning in social studies. **Journal of social studies Research 8**(1), 30-37.

Drake, F. & Nelson, L. (2005). **Engagement in teaching history.** Newjersey: Merrill Prentice Hall.

Facin, A & Facione, C. (2000). **California critical thinking skills test.** USA: California Academic press.

Fertig, G. (2005). Teaching Elementary Students How To Interpret The Past. **Social Studies,** January / February, **96**(1), 2-8.

Flouris, George (1988). Teaching about ancient Greece: a model teaching unit. **Social Studies, 79**(1), 25-31.

Laughlin, M. & Hartoonian, M. (1995). **Social studies instruction in middle and high schools,** New York: Harcourt Brace college publisher.

Lemlech, J. (1999). **Curriculum and instruction methods for the elementary and middle school.** New York: Macmillan College Publishing Company.

Massialas, B. & Allen R. (1996). **Critical issues in teaching social studies K-12.** wads worth publishing company: New York (USA).

National council for the social studies (Ncss) (1994). **Curriculum standard for social studies** Washington: National council for the social studies.

National Center for History in The Schools (Ncss) (1996). **Standards for history** Basic Edition, Losangels: National Center for history in Schools.

National Council for The Social Studies (Ncss) (2001) Creating effective citizens. **Social Education, 65**(5), 319.

Popkewitz, T. S. (1999). Dewey, Vygtsky, and the social administration of the individual. **American Education Research Journal, 35,** 555-570.

Seefeldt, C. (2005). **Social studies for the preschool primary child,** Newjersy: Merrill Prentice "Hall".

Sternberg, R. J. (1987). «Questions and Answers About the nature and Teaching of thinking skills» Pp. 251-259, **In teaching thinking skills,** Edited by Baron and Stemberg, New York: W.H. Freeman.

Stockhaus, S. (1981) **Essential social studies skills for senior high student,** Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.

Tasi, M. (1996) Secondary school teachers prespectiones of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of Chine. **D. AI, 57**(2), 559.

Watson, E. & Glaser, M. (1991) **Watson glaser manul forms.** Banqc CUK: The psychological corporation.

White, C. (2000). **In social studies.** Illinois: Charles Thomas Publishing LTD.