

مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي

في سلطنة عمان مهارات تقييم المعلومات

سعود بن سليمان النبهاني^(١)، وأحمد بن جمعة الريامي^(٢)

كلية العلوم التطبيقية

(قدم للنشر في ١٤٣٦/٠٧/٠١ هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٦/٠٧/٢٧ هـ)

ملخص البحث: استهدف البحث معرفة مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات، حيث تكونت عينة البحث من (١٨٦) معلمًا ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في تخصصي الجغرافية والتاريخ، مشكلين ما نسبته (٤٢٪) من حجم المجتمع، تم اختيارهم بالسحب العشوائي البسيط، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام اختبار خاص مكون من (٣٠) سؤالًا اختبريًا من نمط الاختيار من متعدد، يقيس ثلاث مهارات من مهارات تقييم المعلومات هي: مهارات اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة بواقع (١٠) أسئلة لكل مهارة. وتم تطبيق الاختبار بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى امتلاك المعلمين عينة البحث لمهارات تقييم المعلومات كان دون المستوى المقبول تربويًا والذي حدده الباحث بـ (٨٥٪). ولم تكشف نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك مهارات تقييم المعلومات تعزى لمتغير: النوع، والتخصص، وسنوات الخبرة العملية.

الكلمات المفتاحية: مهارات تقييم المعلومات، مستوى امتلاك مهارات تقييم المعلومات، مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

Evaluating Information Skills of Social Studies Teachers in Basic Education Stage in the Sultanate of Oman

Saud Sulaiman Al-Nabhani⁽¹⁾, and Ahmed Juma Al-Riyami⁽²⁾

College of Applied Sciences

(Received 20/04/2015; accepted 16/05/2015)

DOI: 10.12816/0015522

Abstract: The research aims to measure the skills of evaluating information of social studies teachers in basic education stage in the Sultanate of Oman. The research consists of 186 male and female geography and history teachers, i.e. 42% of community size, who are randomly chosen. For the purpose of the study, an MCQ exam of 30 questions is specifically designed to measure three skills of evaluating information: detecting bias in information, distinguishing between facts and opinions, and distinguishing between relevant and irrelevant information; each skill is assigned ten questions testing the application after verifying the psychometric characteristics. The research results show that the skills of evaluating information of the teachers involved in this study are very weak. They are below the minimum level set by the researcher. The findings also show that there is no significant statistically difference in the teachers' skills when the variables of gender, major and teaching expertise are considered.

Key Words: Evaluation of information skills, basic education stage in the Sultanate of Oman.

Corresponding author: (1) Associated Professor in Social studies Curriculum and Instruction, Nazwa, Oman

e-mail: saud_nebhani.niz@cas.edu.om

(2) Assistant Professor in Social studies Curriculum and Instruction, Sur, Oman

(١) أستاذ مشارك، مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليبها، كلية العلوم التطبيقية بنزوى، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

(٢) أستاذ مساعد، مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليبها، كلية العلوم التطبيقية بصور، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

المقدمة

يعد مبحث الدراسات الاجتماعية من أكثر المباحث الدراسية تأثراً بالأحداث والتغيرات المجتمعية، التي تسهم في تكوين نتاجات فكرية تجسدها المعرفة الإنسانية، ولهذا فإن القائمين على بناء مناهجها الدراسية وتعليمها؛ يسعون دائماً للحصول على كل ما هو جديد يمكن أن يثري مادتها، ويزيد من فاعليتها. وهذا كله كما يشير الغبسي (2001) أدى إلى توثيق الصلة بين المتعلم وبيئته المحلية بشكل دفع بعلماء التربية إلى الارتقاء بأهدافها التعليمية، والنهوض بمحتواها العلمي، وابتكار طرق وأساليب تدريسية جديدة تتناسب مع طبيعتها وأهدافها. لاسيما في ظل تعدد فروعها وتنوع روافدها العلمية بين علوم إنسانية وطبيعية (NCSS, 1994).

لقد طالب كثير من المربين بضرورة تبني أفكار واتجاهات ومداخل تدريسية جديدة، تعتمد على تقييم الواقع ودراسة مكوناته ومقوماته (عرفة، 2004) وتجعل المعلم منظمًا للعملية التعليمية بأكملها، فيصبح المتعلم بذلك مشاركًا ومسهماً فاعلاً في المواقف التعليمية (حسن، 1999). وهذا كله لن يتحقق إلا من خلال تمكن المعلم من مهارات مهنية تؤهله للقيام

بعملية تقييم المعلومات التي يتعامل معها في المواقف التعليمية (نبيل، 2003).

ويؤكد بوبكيويتز (Popkewitz, 1999) أن مبحث الدراسات الاجتماعية هو جزء متكامل من العملية التعليمية، ومتجذر في بنائها المنظومي، ولهذا فهو مبحث متأصل في البنية الثقافية للمعلم، ومتصل بخبراته الشخصية، ما يعني أنه يجعل المعلم قادرًا على تقييم مضامينه العلمية ومحتوياته المعرفية. وترى كل من لجهلن وهارتونين (Laughlin & Hartonian, 1995) أن التحدي الكبير الذي يواجه معلمي الدراسات الاجتماعية هو كيفية مساعدة المتعلمين على استخدام المعلومات التي يستقبلونها والتفاعل معها للوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

لقد أكدت الفلسفة التربوية الحديثة أن من بين أهداف مبحث الدراسات الاجتماعية السعي نحو تكوين التفكير المنتج الذي يتطلب من المتعلمين التوصل إلى معلومات ذات مصداقية عالية ودقة علمية وعمق استراتيجي والذي لن يتم إلا بإتاحة الفرصة أمامهم لنقد تلك المعلومات وتقييمها (Massialas & Allen, 1996).

يريان أن محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية يتصف بخصوصية العلوم الاجتماعية ذات السمة العلمية المتصفة بالوفرة المعلوماتية، التي يصعب على المعلم تحجيمها وتقديم الأنسب منها، دون امتلاكه لمهارات تقييم المعلومات، التي تعد المنطلق الأساس في تصنيف المعرفة وفقا لمبدأ الأهمية والحاجة للمتعلمين.

ويذكر توماس (2005) أن من بين أهداف الدراسات الاجتماعية تحقيق الفهم الناقد للتاريخ، والجغرافية، والاقتصاد، والسياسة، وعلم الاجتماع. ويقتضي هذا الهدف كما يرى (Ncss, 1996) تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات تقييم المعلومات التي تؤهلهم للتعامل مع المعلومات التي تتضمنها كتبهم المدرسية، بشكل يجعلهم قادرين على اختبارها وتقييمها بأنفسهم. وهذا يتطلب كما أوضح ليمليتشيل (Lemlech, 1999) تطويراً تربوياً ممنهجاً لمهارات تقييم المعلومات في كتب الدراسات الاجتماعية وتنمية مدروسة لتلك المهارات لدى المعلمين.

ويتناول مبحث الدراسات الاجتماعية الكثير من القضايا ذات الطابع العلمي الجدلي، حتى إنها أصبحت جزءاً مهماً من طبيعة مضمونها، ومكوناً رئيساً من عناصر تعليمها وتعلمها، وهذا يتطلب إدراكاً واعياً من معلميها لمهارات تقييم المعلومات

ولما كانت الدراسات الاجتماعية بحكم محتواها العلمي تمثل وعاءً فكرياً يتضمن أنماطاً متنوعة من المعرفة الإنسانية؛ يتولى معلم الدراسات الاجتماعية بخبرته المهنية نقلها إلى طلابه؛ فإن هذا الإجراء يتطلب من المعلم تمكناً فعلياً من مهارات تقييم المعلومات، باعتبارها وسيلة تربوية للحكم على مصداقية المعلومات ودقتها ومدى احتياج الطلبة لها. وفي هذا السياق يرى كلاين (Klein, 1991) أن الغرض الأساسي من امتلاك المعلم مهارات تقييم المعلومات هو التوصل إلى فهم حقيقي لمدركتنا الحسية، من أجل إيجاد حلول مناسبة للمشكلات القائمة، وبهذا يستطيع من خلال تمكنه من مهارات تقييم المعلومات من القيام باستقصاء عقلي لحلول مختلفة، دون الاضطرار إلى استخدام جميع النشاطات الجسمية، التي قد تستخدم في حل المشكلة.

ولهذا فإن التحدي الكبير الذي يواجه معلمي الدراسات الاجتماعية هو كيفية تمكنهم من مساعدة الطلبة على استخدام المعلومات التي يستقبلونها وكيفية تفاعلهم معها وصولاً إلى المعرفة بأنفسهم، وهذا يتطلب فهماً حقيقياً لمهارات تقييم المعلومات (Laughlin & Hartoonian, 1995). ويؤيد هذه النظرة ما ذهب إليه كل من (Massialas & Allen, 1996) اللذين

بمختلف أنواعها لكونها تعينه على تحليلها ودراسة أبعادها (White, 2000). ويؤكد بايست (Bisset, 2005) في هذا المعنى أن جدلية الطرح العلمي الذي يعد هدفاً من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية يعتمد على الاستخدام السليم للمصادر والوثائق ونقدها وتفسيرها وتقييمها، وهذا ما لن يتحقق إلا في ظل وجود مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

ويرى الجمل (2005) أن تنوع مصادر المعلومات في مبحث الدراسات الاجتماعية في الوقت الراهن يدعو إلى استخدام الاستقصاء المنظم ويتطلب تحديد المصادر وتنظيمها وتفسيرها وتقييم معلوماتها. وهذا ما دفع كلا من دراك ونيلسون (Drake & Nelson, 2005) إلى الجزم بأن من أهم فوائده تعلم مباحث الدراسات الاجتماعية هو مساعدة المعلمين والمتعلمين على التمييز بين الحقيقة والرأي، والكشف، عن التحيز في المعلومات وهي جميعها منتظمة، تشكل جزءاً من مهارات تقييم المعلومات. وقد ذكر (Stockhaus, 1981) صراحة أن من المهارات الأساسية التي تسعى الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها مهارات تقييم المعلومات والمتمثلة في: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة، وغير المناسبة. ويؤكد السليم (2012) أن هناك ترابطاً بين التفكير ومهارات تقييم المعلومات، وهذا يدل على تكامل العمليات الداخلية في منظومة التفكير الإنساني، تعزى إلى وجود نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي عمدي، يكون موجهاً نحو صياغة حلول مناسبة لمشكلة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد شفافية وتوضيح لسؤال مبهم، ويتعلمه الفرد من خلال الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة.

وبالتالي فمهارات تقييم المعلومات هي سلوك أدائي مقصود ونشاط عقلي يقوم به الفرد من أجل الوصول إلى حلول مناسبة للمواقف الإشكالية، عن طريق دراسة ظروفها، وتحليل مكوناتها، وصولاً إلى إدراك معالمها الرئيسة، وعلاقتها ببعضها، ثم تنظيم الخبرات السابقة في ضوء ظروف المشكلة، بطريقة تؤدي إلى الحلول المنشودة (علي، 1994).

ويذكر تاسي (Tasi, 1996) أن التفكير باعتباره وسيلة لتحقيق الوضوح والدقة المستندة إلى العقل، تقوم عليه منظومة مهارات تقييم المعلومات، لاسيما نمط التفكير الناقد، الذي يجعل الفرد قادراً على إصدار أحكام مبنية على رؤية نقدية مستندة إلى منطق التفكير

على وجه الخصوص (Tasi, 1996؛ Beyer, 2001؛ الربضي، 2004)، وهذا ما جعل التمكن من مهارات التفكير الناقد وسيلة تربوية للتمكن من مهارات تقييم المعلومات (Chaido & Sai, 1999؛ الغبيسي، 2001؛ عرفة، 2004؛ مرعي ونوفل، 2007).

- المرتكز الثالث: أن مهارة تقييم المعلومات مهارة كلية شمولية يندرج ضمنها مجموعة من المهارات الفرعية (Fertig, 2005). ولعل البحث الحالي يستند إلى ما توصل إليه (Stockhaus, 1981) الذي صنف مهارات تقييم المعلومات إلى المهارات الثلاث الآتية: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة.

وفي ضوء الاستخلاصات السابقة، جاء هذا البحث يركز إلى دراسة المهارات الثلاث التي تُكوّن مجتمع مهارة تقييم المعلومات، والتي وضعها ستوكهوس (Stockhaus, 1981)، والمتمثلة فيما يلي:

- مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات: وهي مهارة توضح مستوى المصادقية في المعلومة التي تحَصَّل عليها معلم الدراسات الاجتماعية، مع تغييب تأثير المتغيرات المباشرة وغير المباشرة في مصدر المعلومة؛ والانتفاء الفكري، أو العقدي لصاحبها، أو

السوي. وبالتالي فإن جودة تفكير المرء تؤثر على جودة تعاملاته الحياتية المختلفة. وهذا ما يؤكده مركز تربية المواطنة في الولايات المتحدة الأمريكية Center for Civic Education (CFCE, 1994) الذي أوضح أن المتعلم في المجتمع الديمقراطي بحاجة ماسة إلى مهارات التفكير المختلفة، وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد، لكونها تمثل المنطلق الأساس في تزويده بمهارات تقييم المعلومات التي تنظم مختلف تعاملاته العلمية، والمعرفية.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثين استخلاص ثلاثة مرتكزات علمية أساسية يقوم عليهما البحث الحالي وهي:

- المرتكز الأول: أن مهارة تقييم المعلومات من المهارات الأساسية والاستراتيجية التي يسعى مبحث الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها وتنميتها لدى الطلبة، وهذا ما لن يتحقق إلا في ظل وجود معلم كفاء للدراسات الاجتماعية يمتلك مهارات تقييم المعلومات، وهذا ما أيده كثير من الباحثين (Lemlech, 1999؛ White, 2000؛ الغبيسي، 2001؛ الجمل، 2005؛ Bisset, 2005).

- المرتكز الثاني: ارتباط مهارة تقييم المعلومات بمهارات التفكير بصفة عامة، ومهارات التفكير الناقد

المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وبتحقيق كل ذلك يجد المعلم نفسه مزودًا بمهارات تقييم المعلومات التي تجعله قادرًا على التعامل مع أهداف الدراسات الاجتماعية ومحتواها العلمي.

ونتيجة لأهمية موضوع مهارات تقييم المعلومات ظهرت الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت هذا الموضوع، حيث أجرى كل من كومبز وهافتون (Coombs & Houghton, 1995) دراسة بحثت اتجاهات الطلبة نحو مستويات المهارات المطلوبة في البحث عن المعلومات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مهارتين ترتبطان بالبحث عن المعلومات هي مهارات ميكانيكية وأخرى ذهنية، مع تفوق المهارات الميكانيكية في عملية، وهذا ما لم يكن متوافقًا بالمستوى المطلوب لدى الطلبة المبحوثين.

كما أجرى جيفيرت وبروس (Geffert & Bruce, 1997) دراسة حول ثقافة المعلومات في كلية سانت أولاف بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائجها أن الطلبة شعروا بالارتياح بعد دراستهم لمقررات ثقافة المعلومات واكتسابهم للمهارات المعلوماتية المتضمنة فيها، والكيفية العلمية في تقييمها. وأعد هيبورث (Hepworth, 1999) دراسة تقصي من خلالها مهارات المعلومات وتحديد نقاط القوة والضعف فيها،

حتى عرقه أو لونه، وهذا يقتضي تطبيق مبدأ الحياد بكل مهنية وعلمية.

• مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي: تكشف هذه المهارة عن قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على التمييز بين الحقيقة التي تمثل في خصوصيتها حالة علمية ثابتة لا يُقبل الاختلاف حولها، وبين الرأي الذي يمثل صورة من صور الاجتهاد الشخصي المستند إلى قراءة استنباطية أحادية المنطق حول الظاهرة العلمية، وتكون نتيجتها قابلة للاختلاف لكونها تمثل وجهة نظر شخصية تجاه الظاهرة العلمية.

• مهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة: توضح هذه المهارة قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على الربط التكاملي بين المعلومات المطروحة والمستويات العقلية والمعرفية والعمرية للطلبة، ومدى الحاجة الفعلية للمعلومة من عدمها، وانعكاساتها التربوية أنيًّا ومستقبلاً.

ويرى السليم (2012) أنه على الرغم من الأهمية الكبيرة لمهارات تقييم المعلومات للمعلمين من جهة، وأهمية إكسابها للمتعلمين من جهة أخرى، إلا أن هذه الأهمية لن تتحقق مهما بذلت من جهود؛ ما لم يدرك معلمو الدراسات الاجتماعية طبيعة اختصاصهم وأهدافه التربوية، وبالتالي يكتسبوا مضامينه العلمية:

اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات، وأوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات أفراد عينة البحث نحو ثقافة المعلومات كانت إيجابية وأنها اختلفت باختلاف النوع ولصالح الذكور.

وعلى الرغم من أهمية الدراسات السابقة التي تناولت مهارات تقييم المعلومات، وما توصلت إليه من نتائج جديدة، إلا أن جميع تلك الدراسات تجمع على أهمية امتلاك مهارات تقييم المعلومات رغم تدني مستوياتها لدى المبحوثين في أغلب الأحيان، وهذا مؤشر تربوي على أهمية تلك المهارات وارتباطها مهنيًا بالعمل التربوي (Geffert؛ Coombs & Houghton, 1995؛ Bruce, 1997؛ الشوابكة، ٢٠١٢؛ السليم، ٢٠١٢).

ونتيجة لأهمية مهارات تقييم المعلومات للمعلمين بصفة عامة (Wang، Hartman, 2001؛ Stockhaus, 1981)، وأهميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة (White, 2000؛ الجمل، ٢٠٠٥؛ Bisset, 2005؛ السليم، ٢٠١٢)، ولندرة الدراسات السابقة التي بحثت مستوى امتلاك المعلمين لتلك المهارات (السليم، ٢٠١٢)، جاء هذا البحث كمحاولة علمية لتقصي مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

وبينت نتائج البحث أن المبحوثين يمتلكون مهارات محدودة في مجال ثقافة المعلومات وتقييمها، بل إنهم يواجهون صعوبة في تنفيذ المشروعات التي يكلفون بإنجازها.

وأجرى هـارتمان (Hartman, 2001) دراسة حول تصورات طلبة جامعة بالارات الاسترالية لمهارات التعامل مع مصادر المعلومات وتقييمها، وأظهرت النتائج مؤشرات إيجابية لمريثيات الطلبة، مع أن امتلاكهم لمهارات التعامل مع مصادر المعلومات كان دون المستوى المقبول. كما أجرى وانغ (Wang, 2002) دراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلبة جامعة جاكسون فيل الحكومية بأمريكا نحو مهارات ثقافة المعلومات، وبينت النتائج أن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية للغاية، وأن مهارات ثقافة المعلومات على درجة عالية من الأهمية للطلاب الجامعي.

وقام السليم (2012) بإجراء دراسة استهدفت معرفة مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات، وكشفت النتائج أن مستوى مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي عينة البحث كان دون المستوى المقبول تربويًا. كما قام الشوابكة (2012) بإعداد دراسة هدفت معرفة

مشكلة البحث

نتيجة للتطورات والتغيرات التي تشهدها المؤسسات التربوية في الوقت الراهن، وتأثرها بالتراكمات العلمية والمعرفية، التي تعد سمة مميزة لهذه المرحلة التاريخية، أصبح المعلم باعتباره منظم العملية التعليمية مطالباً بامتلاك الكثير من مهارات التفكير؛ ومنها مهارات تقييم المعلومات.

ولما كان مبحث الدراسات الاجتماعية ميداناً تربوياً ثرياً بالمعلومات المختلفة، نظراً لطبيعة أهدافه ومحتواها المعرفي (Laughlin & Hartoonian, 1995؛ الغبيسي، 2001). حتم كل ذلك أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية ملماً ببعض المهارات الأساسية التي تعينه في التعامل مع المعلومات التي يتولى عملية تدريسها ونقلها للطلبة (Ness, 1994).

لهذا كله كان من اللازم أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية على معرفة أكيدة بمهارة الكشف عن التحيز في المعلومات، إضافة إلى مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ثم مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة للطلبة (السليم، ٢٠١٢؛ الجمل، 2005؛ Lemlech, 1999). وهذه المهارات كلها تشكل في مجموعها مهارات تقييم المعلومات والحكم على جودتها وصحتها تربوياً (Stockhaus, 1981).

ولما كان إنهاء هذه المهارات لدى المعلم يعتمد على خصوصية شخصيته، وقدراته الإدراكية: العقلية، والنفسية من جهة، وعلى مواصفات إعداده وبنائه المهني قبل الخدمة وأثنائها من جهة أخرى، فإن كل هذا سينعكس على أدائه التدريسي في المواقف الصفية، لذا كان من اللازم تمكنه من مهارات تقييم المعلومات. خاصة وأن العديد من المربين (Massialas & Allen, 1996؛ 1999؛ Popkewitz, 2003؛ نيبيل، 2003؛ عرفة، 2004؛ Drake & Nelson, 2005) ينظرون إلى محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية على أنه ثري بالمعلومات ذات المستويات العليا من التفكير، والتي يتوقف نجاح تمكن المتعلم منها على مدى تمكن معلم الدراسات الاجتماعية من المهارات الأساسية في تقييم المعلومات وتحليلها.

ونتيجة لهذه الأهمية الكبيرة لامتلاك مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، جاء هذه البحث كمحاولة جادة من قبل الباحثين للوقوف على مستوى امتلاك المعلمين لهذه المهارات، والذي تم التوصل إليه من خلال اختبار خاص بذلك.

أسئلة البحث

- التعرف إلى أثر كل من متغير النوع

والتخصص وسنوات الخبرة العملية على مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يدرسه، وهو قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على تقييم المعلومات التي يتعاملون معها في الميدان التربوي، باعتبارها من المهارات المهمة مهنيًا، والتي تستهدف تنمية وتطوير مهارات التفكير بصفة عامة، وما يؤكد على أهمية هذا البحث؛ تلك التراكمات الهائلة من المعلومات، التي أفرزتها ثورة المعرفة والتقنية الحديثة، وهذا ما يتطلب من المعلم تفحص تلك المعلومات ودراستها وتقييمها، وهذا ما لن يتأتى إلا من خلال امتلاكه وتمكنه من المهارات الأساسية لتقييم المعلومات. كما أتت أهمية هذا البحث من خلال إمكانية البناء على نتائجه في عملية تطوير الأداء المهني للمعلمين في سلطنة عمان، إضافة إلى تطوير البرامج الأكاديمية المعتمدة في إعدادهم. كما قد يكون هذا البحث حافزًا علميًا نحو إعداد مزيد من الدراسات والأبحاث في مجال مهارات تقييم المعلومات بصفة عامة.

يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويًا (85%)؟
٢. هل يختلف مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز في المعلومات، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة باختلاف كل من: النوع، أو التخصص، أو سنوات الخبرة العملية؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

- الوقوف على مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

مصطلحات البحث

لغاية هذا البحث تم تعريف المصطلحات الآتية:

- مهارات تقييم المعلومات: قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية في اكتشاف التحيز في المعلومات في النص التاريخي أو الجغرافي المطروح وإدراك الفروق في المعلومات التي يحتويها هذا النص من حيث كونها حقائق ثابتة لا يختلف حولها، أم أنها آراء تقبل وجهات النظر المختلفة، وإبراز الفروق في ماهية المعلومات ومدى مناسبتها للمتعلمين من حيث طبيعتها وقيمتها وفوائدها في الحياة.

- مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات: هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية في اختبار مهارات تقييم المعلومات المعد من قبل الباحثين خصيصاً لهذه الغرض.

- مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان: هي المرحلة الدراسية التي تمثل الصفوف العشرة الأولى من السلم التعليمي في وزارة التربية والتعليم العمانية.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة مستوى امتلاك معلمي الدراسات

الاجتماعية في سلطنة عمان (أفراد عينة البحث) لمهارات تقييم المعلومات وهي: (مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة، وغير المناسبة).

- عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في محافظة الداخلية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م).

- اقتصرت أداة البحث على قياس ثلاث مهارات هي: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة. وبالتالي فإن إمكانية تعميم نتائج البحث سيتوقف على مدى توافر دلالات الصدق والثبات في الاختبار المعد خصيصاً لقياس تلك المهارات.

منهجية البحث

اعتمد البحث في تصميمه العلمي على المنهج الوصفي المسحي، نظراً لملاءمته لأغراض البحث. وهو منهج علمي قائم على وصف ما هو كائن فعلياً ثم تفسيره، وتحديد العلاقات الموجودة بين مكوناته،

ويعد هذا المنهج من أفضل المنهجيات البحثية في التعامل مع موضوع البحث الحالي؛ لأنه لا يقتصر على جمع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تحليلها والمقارنة بينها وتفسيرها.

إجراءات البحث

تحديد مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الدراسات

الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (442) معلماً ومعلمة. وباستخدام السحب العشوائي البسيط تم اختيار عينة البحث المكونة من (186) معلماً ومعلمة، والتي شكلت ما نسبته (42%) من المجتمع الأصلي. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيراتها: النوع، والتخصص، والخبرة العملية.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري النوع والتخصص والخبرة العملية

| المتغير | المستوى/ الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|----------------|--------------------------------|-------|----------------|
| النوع | ذكر | ٩٥ | ٪٥١ |
| | أنثى | ٩١ | ٪٤٩ |
| التخصص | جغرافيا | ٩٣ | ٪٥٠ |
| | تاريخ | ٩٣ | ٪٥٠ |
| الخبرة العملية | أكبر من 1 سنة – أقل من 5 سنوات | ٥٨ | ٪٣١.٢ |
| | أكبر 5 سنوات – أقل 10 سنوات | ٥٦ | ٪٣٥ |
| | أكبر ١٠ سنوات | ٦٣ | ٪٣٣.٨ |
| المجموع | | ١٨٦ | ٪١٠٠ |

إعداد أداة البحث (اختبار تقييم مهارات المعلومات لمعلمي الدراسات الاجتماعية)

• بناء الاختبار:

لتحقيق الغرض الأساسي من البحث، قام الباحث ببناء اختبار خاص، يستهدف قياس مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات، وقد أفاد الباحث في وضع التصور العام للاختبار من دراسة كل من: (Stockhaus, 1981، السليم، 2012)، وقد ظهر الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (30) سؤالاً اختبارياً من نمط الاختيار من متعدد، وقد أعد

هذا الاختبار لقياس ثلاث مهارات أساسية هي: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة، بواقع (10) أسئلة اختبارية للكشف عن مستوى امتلاك كل مهارة.

• صدق الاختبار

قام الباحث بتطبيقه الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط المهارات الثلاث للاختبار والاختبار ككل والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

مصنوفة معاملات الارتباط بين درجات المهارات الثلاث لاختبار تقييم المعلومات والاختبار ككل

| مهارات المقياس | اكتشاف التحيز في المعلومات | التمييز بين الحقيقة والرأي | التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة |
|--|----------------------------|----------------------------|--|
| اكتشاف التحيز في المعلومات | ٠.٦٩ | | |
| التمييز بين الحقيقة والرأي | ٠.٧١ | ٠.٥٦ | |
| التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة | ٠.٥٤ | ٠.٥٠ | ٠.٨٠ |
| الكلي | ٠.٨٥ | ٠.٧٦ | ٠.٩٣ |

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$.

• ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات اختبار مهارات تقييم المعلومات قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية، من خارج عينة الدراسة، بلغ حجمها

الجدول رقم (٣)

قيم معاملات ثبات الاختبار تقييم المعلومات باستخدام طريقتي الإعادة والاتساق الداخلي

| المهارات الثلاث للمقياس | عدد الفقرات | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|--|-------------|--------------|-----------------|
| اكتشاف التحيز في المعلومات | ١٠ | ٠.٧٩ | ٠.٧٨ |
| التمييز بين الحقيقة والرأي | ١٠ | ٠.٧٨ | ٠.٨١ |
| التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة | ١٠ | ٠.٨٢ | ٠.٨٥ |
| الكلي | ٣٠ | ٠.٨١ | ٠.٨٤ |

(٣٠) معلماً، ومعلمة، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم ذلك باستخدام حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين من خلال طريقة الإعادة Test-Retest، كما قام

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن قيم معاملات الارتباط الداخلية بين المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (٠.٥٠ إلى ٠.٨٠)، وجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$. وبناءً على ذلك تم اعتماد جميع فقرات هذا المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

ثم قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج والتدريس بلغ عددهم (٧) محكمين. وذلك بهدف التأكد من صدقه من خلال ما يعرف بصدق المحكمين، وإبداء الرأي في مدى تغطيه للمهارات الثلاث موضوع البحث، إضافة إلى التأكد من موضوعيته، ودرجة قدرته على تحقيق أغراض البحث، وأظهرت نتائج التحكيم أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المحكمين حول أسئلة الاختبار، وأنها مناسبة لتحقيق أغراض البحث. وتتصف بالشمولية، وسهولة الصياغة وبساطة العبارات.

وفي ضوء نتائج صدق الاختبار التي تم التوصل إليها باستخدام طريقة صدق المحتوى، وطريقة صدق المحكمين، وطريقة صدق البناء، يستنتج الباحث أن الاختبار يمكن الوثوق به لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

الباحث أيضاً بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الاتساق الداخلي للفقرات وفق معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٣) يوضح قيم الثبات التي تم التوصل إليها.

وفي ضوء مؤشرات قيم ثبات الاختبار التي تم التوصل إليها والتي يوضحها الجدول رقم (٣)، نستنتج أن اختبار مهارات تقييم المعلومات يمكن الوثوق به واستخدامه لأغراض البحث الحالي.

• حساب زمن الاختبار

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بحساب الزمن الذي استغرقه (٧٥٪) من المعلمين الذين اشتملت عليهم التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث أنهى (٢٣) معلماً من أصل (٣٠) أي ما يعادل (٧٦٪) من حجم العينة إنجاز الاختبار بعد (٦٠) دقيقة، وبهذا أصبح زمن التطبيق ساعة واحدة، تشتمل على زمن إلقاء التعليقات.

• تطبيق الاختبار

بعد بناء الاختبار وتحكيمه والتحقق من صدقه وثباته، وتحديد مجتمع تطبيقه، واختيار عينة عشوائية ممثلة له، تم تطبيق الاختبار على العينة المستهدفة من معلمي الدراسات الاجتماعية كل في مدرسته، حيث تم تحديد موعد تطبيق الاختبار في تمام الساعة العاشرة

والنصف صباحاً، في قاعة مركز مصادر التعلم بالمدارس المشمولة بالدراسة، وتم ذلك بعد التحقق من التجانس في البيئات المدرسية ومقوماتها التربوية، والتشابه في مختلف إمكاناتها. وقد استغرق تطبيق الاختبار مدة ساعة كاملة.

نتائج البحث

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (t-test)، وذلك بهدف التعرف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين عينة البحث. أما للإجابة عن السؤال الثاني فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي (٢ × ٣) لمعرفة أثر متغير النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على: "ما مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة

أن مستوى امتلاكها من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية كان دون المستوى المقبول تربوياً والمحدد بـ (٨٥٪) باستثناء مهارات الكشف عن التحيز التي بلغ متوسطها الحسابي (٨.٧٤٨) وهو يعادل (٨٧.٤٨٪) من الدرجة القصوى البالغة (١٠) درجات. في حين بلغ المتوسط الحسابي لمهارة التمييز بين الحقيقة والرأي (٦.٧٧١) وهو يعادل (٦٧.٧١٪) من الدرجة القصوى (١٠) درجات، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة (٨.١١٥) وهو يعادل (٨١.١٥٪) من الدرجة القصوى (١٠) درجات.

أما المتوسط الحسابي للمهارات الثلاث مجتمعة فكان (٢٣.٦٣٣) وهو يعادل (٧٨.٧٨٪) من الدرجة القصوى للاختبار (٣٠) درجة. وبهذا فإن أعلى نسبة مئوية حصل عليها المعلمون عينة البحث كانت في مهارة الكشف عن التحيز، وهي نسبة تفوق المستوى المقبول تربوياً. في حين أن أدنى نسبة كانت في مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات والمستوى المقبول تربوياً والمحدد بـ (٨٥٪) استخدم الباحث اختبار (ت) (T.test) وكانت النتيجة كما في الجدول (٥).

المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً (٨٥٪)؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات وللمهارات الثلاث مجتمعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي الدراسات الاجتماعية في كل مهارة من مهارات المقياس وللمهارات مجتمعة

| المهارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط من (١٠٠) |
|--|-----------------|-------------------|------------------|
| الكشف عن التحيز | ٨.٧٤٨ | ٠.٩٤٨ | ٨٧.٤٨٪ |
| التمييز بين الحقيقة والرأي | ٦.٧٧١ | ٢.٢٤١ | ٦٧.٧١٪ |
| التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة | ٨.١١٥ | ١.٠٧٢ | ٨١.١٥٪ |
| المهارات الثلاث مجتمعة | ٢٣.٦٣٣ | ٣.٨٩٢ | ٧٨.٧٨٪ |

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول رقم (٤) أن جميع متوسطات مهارات تقييم المعلومات تدل على

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث والمهارات مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويًا (٨٥٪)

| المهارة | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة * |
|--|---------------------------|-----------------|-------------------|----------------|----------|-----------------|
| الكشف عن التحيز | معلمو الدراسات الاجتماعية | ٨.٧٤٨ | ٠.٩٤٨ | ٠.٠٥٥ | ٤.٤٩٨ | ٠.٠٠٠ |
| | المستوى المقبول تربويًا | ٨.٥ (٨٥٪) | | | | |
| التمييز بين الحقيقة والرأي | معلمو الدراسات الاجتماعية | ٦.٧٧١ | ٢.٢٤١ | ٠.١٣٠ | ١٣.٢٩٦ - | ٠.٠٠٠ |
| | المستوى المقبول تربويًا | ٨.٥ (٨٥٪) | | | | |
| التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة | معلمو الدراسات الاجتماعية | ٨.١١٥ | ١.٠٧٢ | ٠.٠٦٢ | ٦.١٩٨ - | ٠.٠٠٠ |
| | المستوى المقبول تربويًا | ٨.٥ (٨٥٪) | | | | |
| المهارات الثلاث مجتمعة | معلمو الدراسات الاجتماعية | ٢٣.٦٣٣ | ٣.٨٩٢ | ٠.٢٢٦ | ٨.٢٦٨ - | ٠.٠٠٠ |
| | المستوى المقبول تربويًا | ٢٥.٥ (٨٥٪) | | | | |

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من النتائج المتضمنة في الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة الكشف عن التحيز وبين المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (85٪) مما يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لهذه المهارة كان أكبر من المستوى المقبول (85٪) وبدلالة إحصائية واضحة.

($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهاترتي: التمييز بن الحقيقة والرأي والتمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة من مهاترت تقييم المعلومات، والمهاترت مجتمعة وبين المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (85%) مما يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من هاتين المهاترتين، والمهاترت مجتمعة كان أقل من المستوى المقبول (85%) وبدلالة إحصائية واضحة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لعدم اهتمام برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان؛ قبل الخدمة أو أثناءها بمهاترتي: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة. حيث أشار السليم (2012) إلى أن الاهتمام في عملية إعداد المعلم وتأهيله منصب على إكساب المهاترت الضرورية المتعلقة بتقييم نواتج تعلم الطلبة وكيفية بناء أدوات التقييم المختلفة. ويؤيد ذلك كل من مرعي ونوفل (2007) اللذين أوضحا أن مرحلة إعداد المعلم في المجتمعات العربية قبل الخدمة قليلًا ما تركز على إكساب المعلم المهاترت الأساسية المتصلة بتقييم المعلومات التي يتعامل معها مهنيًا في الميدان التربوي.

ويمكن للباحث عزو هذه النتيجة إلى أن مؤشرات الصعوبة في هذه المهارة كانت أقل بكثير مقارنة بالمهاترت الأخرى المكونة لمهاترت تقييم المعلومات، وهذا ما يؤيده (السليم، 2012) الذي بين أن مهارة الكشف عن التحيز على الرغم من صعوبتها نسبيًا لكنها تظل سهلة التعلم نتيجة بُعد دلالاتها ومضمونها عن التعقيد. كما يرى كل من مرعي ونوفل (2007) أن مهاترت التفكير الناقد عمومًا ومهاترت تقييم المعلومات على وجه الخصوص تتسم بالتفاوت النسبي في مستويات الصعوبة، وفق منهج يتصف بالتدرج، لتكون بذلك مهارة تقييم المعلومات المتصلة بالكشف عن التحيز هي الأقل صعوبة وتعقيدًا.

ولم تتفق نتيجة هذا البحث فيما يتعلق بهذا الجزء مع أي من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، حيث أوضحنا جميع الدراسات أن مستوى امتلاك المبحوثين مهارة الكشف عن التحيز دون المستوى المقبول تربويًا، في حين تفردت نتائج هذا البحث لتكشف عن مستوى يفوق المستوى المقبول تربويًا في درجة امتلاك المبحوثين لهذه المهارة، ولعل هذا يكشف عن حالة من التمييز يتصف بها المعلم العماني.

كما كشفت النتائج الموضحة في الجدول (5) أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة

نتيجة الكم المعرفي الكبير المتضمن في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، والذي يقع على المعلم عبء تدريسه. وهذا ما يؤكد كل من (Massialas & Allen, 1996) اللذين أوضحا أن الكم المعرفي إضافة إلى نظام التقييم الوظيفي المتبع من قبل المشرفين التربويين للمعلمين يعد عاملاً سلبياً يضيق من فرص توظيف مهارات تقييم المعلومات، لكون المعلم سيكون طيلة العام الدراسي منشغلاً بتغطية أكبر كم ممكن من المحتوى العلمي للمادة دون الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث في هذا الجزء مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Hartmann, 2001؛ والسليم، 2012) والتي بينت بوضوح تدني مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات. في حين تعارضت نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ Hartmann, 2001؛ Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012) والتي كشفت جميعها عن مستويات مقبولة للغاية، لمهارات تقييم المعلومات وما يتصل بها من ثقافة معلوماتية وما ترتبط بها من مهارات مصادر المعلومات، وأسس تقييمها.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم قدرة منظومة مناهج الدراسات الاجتماعية التي يتعامل معها المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي على تقديم المعلومات للمعلمين أنفسهم أو الطلبة؛ بصورة تتيح لهم نقد المعلومات أو تقييمها. وهذا ما أكدته (الغبيسي، 2001؛ والجمل، 2005) اللذان يريان أن واقع تصميم مناهج الدراسات الاجتماعية في أحيان كثيرة لا يقبل النقد العلمي للمحتوى المعرفي. بل إن (الشوابكة، 2012) يرى أن فلسفة بناء المناهج العربية تجعل المعلم والطالب ينظران للمعلومات على أنها مطلقة الصحة غير قابلة للنقاش أو التقييم.

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة أيضاً إلى عدم إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية للأهداف التي يسعى إليها مبحث الدراسات الاجتماعية وأهميتها. والتي من بينها إكساب المتعلم مهارات تقييم المعلومات والنقد العلمي الهادف، حيث يرى بعض المربين (Popkewitz, 1999؛ نبيل، 2000؛ السليم، 2012) أن معلم الدراسات الاجتماعية يعتقد أن الأمر ليس من مسؤوليته، بل هو من أدوار معدي المناهج ومؤلفيها ومصمميها.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة أيضاً إلى عدم تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من توظيف وتفعيل مهارات تقييم المعلومات في المواقف الصفية المختلفة؛

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص على: " هل يختلف مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز، بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة باختلاف كل من: النوع، أو التخصص، أو سنوات الخبرة العملية؟ " للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث، وللمهارات مجتمعة وفقا لمتغير: (النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية)، والنتائج المبينة في الجدول (٦) توضح ذلك.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على اختبار تقييم المعلومات لكل مهارة والمهارات مجتمعة وفقا لمتغيرات البحث

| المجموع | سنوات الخبرة العملية | | | | | | التخصص | النوع | المهارة | |
|-------------------|----------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------|---------|------------------|
| | أكثر من (١٠) سنوات | | ٥ < - (١٠) سنة | | أقل (٥) سنوات | | | | | |
| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | | | |
| 0.969 | 8.839 | 1.016 | 8.698 | 0.977 | 8.836 | 0.924 | 8.719 | جغرافية | ذكر | الكشف عن الحقيقة |
| 0.998 | 9.065 | 0.966 | 9.400 | 0.916 | 9.375 | 0.961 | 8.615 | تاريخ | | |
| 0.976 | 8.886 | 1.010 | 9.073 | 0.979 | 8.904 | 0.925 | 8.689 | المجموع | | |
| 0.064 | 8.290 | 0.857 | 8.216 | 0.000 | 8.000 | 0.057 | 8.167 | جغرافية | أنثى | |
| 0.940 | 8.718 | 0.950 | 8.746 | 0.945 | 8.680 | 0.945 | 8.681 | تاريخ | | |
| 0.901 | 8.680 | 0.931 | 8.691 | 0.870 | 8.515 | 0.862 | 8.500 | المجموع | | |

| المجموع | | سنوات الخبرة العملية | | | | | | التخصص | النوع | المهارة | |
|-------------------|-----------------|----------------------|-----------------|-------------------|-----------------|--------------------|-----------------|---------|-------|----------------------------|-----------------------|
| | | أقل (٥) سنوات | | <(٥) - >(١٠) سنة | | أكثر من (١٠) سنوات | | | | | |
| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | | | | |
| 2.269 | 6.992 | 2.362 | 7.226 | 2.313 | 2.698 | 2.2542 | 6.781 | جغرافية | ذكر | التمييز بين الحقيقة والرأي | |
| 2.326 | 7.487 | 2.251 | 8.282 | 2.200 | 8.375 | 2.181 | 6.385 | تاريخ | | | |
| 2.306 | 7.094 | 2.346 | 7.463 | 2.329 | 7.159 | 2.216 | 6.667 | المجموع | | | |
| 1.629 | 5.684 | 2.074 | 6.222 | 0.000 | 5.000 | 1.155 | 5.333 | جغرافية | أنثى | | |
| 2.227 | 6.709 | 2.254 | 6.778 | 2.217 | 6.600 | 2.258 | 6.636 | تاريخ | | | |
| 2.133 | 6.654 | 2.215 | 6.654 | 2.043 | 6.212 | 2.022 | 6.177 | المجموع | | | |
| 1.108 | 8.178 | 1.147 | 8.129 | 1.109 | 8.200 | 1.029 | 8.811 | جغرافية | ذكر | | التمييز بين المعلومات |
| 1.050 | 8.355 | 0.069 | 8.600 | 0.991 | 8.875 | 0.987 | 7.486 | تاريخ | | | |
| 1.075 | 8.215 | 1.113 | 8.244 | 1.098 | 8.286 | 1.019 | 8.089 | المجموع | | | |
| 0.971 | 7.763 | 1.060 | 8.056 | 0.926 | 7.502 | 0.905 | 7.500 | جغرافية | أنثى | | |
| 1.083 | 8.100 | 1.060 | 8.143 | 1.019 | 8.040 | 1.253 | 8.045 | تاريخ | | | |
| 1.063 | 8.014 | 1.041 | 8.124 | 1.011 | 7.909 | 1.158 | 7.853 | المجموع | | | |
| 3.975 | 24.008 | 4.174 | 24.323 | 4.002 | 24.018 | 3.831 | 23.688 | جغرافية | ذكر | المهارات الثلاث مجتمعة | |
| 4.011 | 24.903 | 3.975 | 26.200 | 3.623 | 26.625 | 3.716 | 22.846 | تاريخ | | | |
| 3.986 | 24.195 | 4.120 | 24.781 | 4.025 | 24.349 | 3.775 | 23.444 | المجموع | | | |
| 2.882 | 21.737 | 3.557 | 22.777 | 0.926 | 20.500 | 2.089 | 21.000 | جغرافية | أنثى | | |
| 3.878 | 23.527 | 3.889 | 23.667 | 3.783 | 23.320 | 4.112 | 23.364 | تاريخ | | | |
| 3.723 | 23.068 | 3.815 | 23.469 | 3.525 | 22.636 | 3.678 | 22.529 | المجموع | | | |

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (٦.٩٩٢)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (٧.٤٨٤). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٦.٧٧٨) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٥.٠٠٠) وكان لذوات الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٥.٦٨٤) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٦.٧٠٩).

• مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (8.875) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (7.846) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (8.178)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (8.355). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (8.143) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٧.٥٠٠) وكان لذوات الخبرة أقل من (٥)

• مهارة الكشف عن التحيز: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (9.400) وكان لذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص الجغرافية، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (8.615) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمال يبلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (8.839)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (9.065). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٨.٧٤٦) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٨.٠٠٠) وكان لذوات الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (8.290) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (8.718).

• مهارة التمييز بين الحقيقة والراءى: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (٨.٣٧٥) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (٦.٣٨٥) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط

سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمع بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٧.٧٦٣) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٨.١٠٠).

• المهارات الثلاث مجتمعة (تقييم المعلومات): بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (٢٦.٦٢٥) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (٢٢.٨٤٦) وكان لذوي الخبرة أقل من (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (٢٤.٠٠٨)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (٢٤.٩٠٣). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٢٣.٦٦٧) وكان لذوات الخبرة أكثر من

(١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٢٠.٥٠٠) وكان لذوات الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمع بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٢١.٧٣٧) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٢٣.٥٢٧).

ويلاحظ مما سبق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص والخبرة العملية، ولاختبار مستوى دلالة هذه الفروق إحصائياً استخدم الباحثان تحليل التباين الثلاثي (٣×٢×٢)، الجدول (٧) يوضح نتيجة ذلك.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (٣×٢×٢) لأثر متغيرات النوع والتخصص والخبرة في استجابة أفراد عينة البحث على كل مهارة من

المهارات الثلاث والمهارات مجتمعة

| المهارة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| مهارة الكشف عن | النوع | 0.816 | 1 | 0.816 | 0.905 | 0.342 |
| | التخصص | 0.717 | 1 | 0.717 | 0.796 | 0.373 |
| | الخبرة | 3.743 | 2 | 1.872 | 2.076 | 0.127 |

| المهارة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|--|--------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| التحيز | الخطأ | 261.476 | 290 | 0.902 | | |
| | المجموع | 22992.000 | 297 | | | |
| مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي | النوع | 3.491 | 1 | 3.491 | 0.692 | 0.406 |
| | التخصص | 3.025 | 1 | 3.025 | 0.600 | 0.439 |
| | الخبرة | 19.125 | 2 | 9.562 | 1.895 | 0.152 |
| | الخطأ | 1463.013 | 290 | 5.045 | | |
| | المجموع | 15103.00 | 297 | | | |
| | النوع | 1.275 | 1 | 1.275 | 1.102 | 0.295 |
| مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة | التخصص | 1.157 | 1 | 1.157 | 1.000 | 0.318 |
| | الخبرة | 2.925 | 2 | 1.463 | 1.264 | 0.284 |
| | الخطأ | 335.505 | 290 | 1.157 | | |
| | المجموع | 19896.00 | 297 | | | |
| | النوع | 15.217 | 1 | 15.217 | 1.003 | 0.318 |
| المهارات الثلاث مجتمعة | التخصص | 13.409 | 2 | 13.409 | 0.884 | 0.348 |
| | الخبرة | 64.108 | 2 | 32.054 | 2.112 | 0.843 |
| | الخطأ | 4401.208 | 290 | 15.177 | | |
| | المجموع | 170363.00 | 296 | | | |
| | النوع | 170363.00 | 296 | | | |

• يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات كل

النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Hepworth, 1999؛ Geffert & Bruce, 1997؛ السليم، 2012). في حين اختلفت نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012). ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من الاختلاف في التخصص، إلا أن هناك مظلة واحدة تجمع الجغرافية والتاريخ، وهي، مبحث الدراسات الاجتماعية بمفهومها وأهدافها ومحتواها العلمي، وهذا ينسجم مع رؤية كل من: (حسن، 1999؛ الغبسي، 2001، عرفة، 2004؛ الجمل، 2005). ولهذا كان الهدف من إعداد المعلمين في كلا التخصصين هو أن يصبحوا معلمين مؤهلين أكفاء لتدريس الدراسات الاجتماعية (نبيل، 2003؛ Drake & Nelson, 2005؛ السليم، 2012). وهنا يؤكد كل من: ميشلاس، وألين (Massialas & Allen, 1996) بأن إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية يتم بصورة واحدة في أغلب المؤسسات التربوية، وهذا يعني أن الإعداد يتم وفق رؤية تكاملية تأخذ في الاعتبار تدريس جميع فروع العلوم الاجتماعية بما فيها الجغرافية والتاريخ، بشكل يؤدي إلى تدني تأثير متغير التخصص في اكتساب أغلب المهارات المتصلة بالعملية التعليمية.

على حدة، أو مجتمعة، تعزى لمتغيرات النوع، لتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (السليم، 2012؛ Hepworth, 1997؛ Geffert & Bruce, 1999؛ Hartmann, 2001). في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Wang, 2002؛ والشوابكة، 2012). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات من كلا الجنسين يخضعون لنفس الظروف والتعليقات، ولنفس النظام التعليمي، وهذا ما أدى إلى غياب تأثير متغير النوع على عملية امتلاك المعلمين لمهارات تقييم المعلومات، ويؤكد هذه النتيجة (السليم، 2012) الذي أوضح أن تأثير متغير النوع كثيراً ما يتلاشى فيما يتعلق باكتساب المهارات العقلية، ومنها مهارات تقييم المعلومات عند توافر البيئة التعليمية الجيدة بكامل مكوناتها، وعناصرها التربوية.

• كما كشفت نتائج الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات كل على حدة، أو مجتمعة تعزى لمتغير التخصص. وهذا يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات بتخصصاتهم المختلفة كان واحداً. وقد اتفقت هذه

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث والتي كشفت عن تدني ملحوظ في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات يوصي الباحثان بما يأتي:

- ضرورة تضمين مهارات تقييم المعلومات في برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان واعتبارها أحد الكفايات المهمة للمعلم.
- تزويد معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان بمهارات تقييم المعلومات عبر دورات وورش عمل مهنية أثناء الخدمة.
- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان من أجل الوقوف على درجة اهتمامها بمهارات تقييم المعلومات لدى الطلبة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

- توماس، تيرنر. (2005). الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية - ترجمة فخري رشيد خضر: ط1. أبو ظبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- وكشفت نتائج الجدول (7) أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات كل على حدة، أو مجتمعة، تعزى لمتغير الخبرة العملية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999). في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Hartmann, 2001؛ Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم قدرة المعلمين على تعلم مهارات تقييم المعلومات نتيجة لصعوبتها وتعقد عمليات تعلمها واكتسابها، وهذا ما يؤكد (مرعي ونوفل، 2007) اللذان وصفا مهارات تقييم المعلومات بأنها على درجة عالية من التعقيد، وهذا ما شكل عائقاً حقيقياً أمام تعلمها، واكتسابها من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بمختلف سنوات الخبرة العملية، ويؤيد ذلك هيبورث (Hepworth, 1999) الذي يعتقد أن من أهم أسباب تدني امتلاك المعلمين لمهارات تقييم المعلومات هو صعوبة تعلمها وفهمها. وهذا كله أسهم في تغييب تأثير متغير الخبرة العملية.

- الجميل، علي. (2005). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين: ط ١: القاهرة: عالم الكتب.
- حسن، فارة محمد. (1999). دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم: ط ٢. القاهرة: عالم الكتب.
- الربضي، مريم. (2007). التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق: ط ١. إربد: دار الكتاب الثقافي.
- السليم، بشار. (2012). مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات: مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 13(3)، 470-493.
- الشوابكة، يونس أحمد. (2012). اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(4)، 315-328.
- عرفة، صلاح الدين. (2004). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات: ط ٢: القاهرة: عالم الكتب.
- علي، عبد الرحمن إبراهيم. (1994). فعالية استخدام برنامج نشاط مصاحب لمادة التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر).
- الغبسي، محمد إسماعيل. (2001). تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقييم عائدته التعليمي: ط ١. الكويت: مكتبة الفلاح.
- مرعي، توفيق ونوفل، بكر. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية - الأونروا - مجلة المنار للبحوث التربوية والدراسات - العلوم الإنسانية -، جامعة آل البيت، 13(3)، 286-341.
- نبيل، علي. (2003). تحديات عصر المعلومات: ط ١. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

References

- Ali, Abdul Rahman Ibrahim. (1994). Effective of using activity Accompanying program in the History on the development of critical thinking among secondary school students. (in Arabic). (Unpublished MA Thesis, Menoufia University, Egypt).
- Aljamal, Ali. (2005). The teaching of history in the 21st century: 1st (in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- Al-Saleem, Bashar. (2012). Social Studies Teachers' Acquisition of the Ability of Information Evaluation in Jordan (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain 0.13 (3) 0.470-493.
- Alshwabka, Younis. (2012). Attitudes of Educational Sciences Students Towards

- **Hasan, Farah Mohammed. (1999).** Studies and Research in Curriculum and Technology Education: 2nd (in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Hepworth, M. (1999).** A study for undergraduate information literacy and skills: The inclusion of information literacy and skills in the undergraduate curriculum. A paper presented to the 65th IFLA council and general conference. Bangkok, Thailand, August 20-28.
- **klein, D, C. (1991).** Transferring Critical Thinking skills Across content area: The Effects of Multiple content areas and summary Generation on the Analogical problem solving of regular and Honors students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189190).
- **Laughlin, M. & Hartoonian, M. (1995).** Social studies instruction in middle and high schools: 2nd ed. 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.
- **Mari, Tawfiq and Nofal, Bakr. (2007).** The Level of Critical Thinking Skills among the Students at Faculty of Educational Sciences - UNRWA – (in Arabic). Al-Manara for Educational Research & Studies - humanity, science, Al al-Bayt University, 13 (3), 286 to 341.
- **Massialas, B. & Allen R. (1996).** Critical issues in teaching social studies K-12. wads worth publishing company: 3rd ed. New York (USA).
- **Nabil, Ali. (2003).** The challenges of the information age: 1st (in Arabic). Cairo: General Egyptian Book Organization.
- **National council for the social studies (Ness) (1994).** Curriculum standard for social studies Washington: National council for the social studies.
- **Popkewitz, T. S. (1999).** Dewey, Vygtsky, and the social administration of the individual. American Education Research Journal, 35 (3), 555-570.
- **Information Literacy: "Library Skills and Use" Course as a Model, Jordanian (in Arabic).** Journal of Educational Sciences (JJES), 8(4), 315-328
- **Arafa, Salah al-Din. (2004).** The Geography education & learning in the information age: 2nd in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Beyer, B. (2001).** What research suggests about teaching skills in Costa Arthur I (editor) developing minds: A resource book for teaching. Alexandria Virginia: ASCD
- **Bisset, R. T. (2005).** Creative teaching history in the primary classrooms: 2nd ed. New York: David Fulton Publisher.
- **Center for Civic Education (CFCE). (1994).** National standards for civics and government: 3rd ed. Calabasas, CA. Author.
- **Chaido, J. & Sai, M. (1999).** Secondary school teachers. perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of Chin: Journal Of Social Studies Review, 21(2), 3-12.
- **Coombs, M & Houghton, J. (1995).** Information skills for new entry tertiary students: Perceptions and Practice. Australian Academic and Research library, 26(4), 260-270.
- **Drake, F. & Nelson, L. (2005).** Engagement in teaching history: 4th ed. New jersey: Merrill Prentice Hall.
- **Fertig, G. (2005).** Teaching Elementary Students How To Interpret The Past. Social Studies, January / February, 96(1), 2-8.
- **Geffert, B & Bruce, R. (1997).** Whither LI? Assessing perceptions of research skills over an undergraduate career. RQ, 36(3), 409-421.
- **Ghabasy, Mohammed Ismail. (2001).** Teaching Social Studies: planning, implementation and evaluation of educational return: 1st (in Arabic). Kuwait: Al-Falah library.
- **Hartmann, E. (2001).** Understanding of information literacy: The perceptions of first-year undergraduate students at the University of Ballart. Australian Academic and Research library, 32(2), 345-353.

- **Rabadi, Myriam. (2007).** Critical thinking in social studies - theory and practice: 1st (in Arabic). Irbid: Dar Al-Kitab Al-Thaqafi.
- **Stockhaus, S. (1981)** Essential social studies skills for senior high student, Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- **Tasi, M. (1996)** Secondary school teachers propection's of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of Chine. D. AI, 57(2),559.
- **Thomas Turner. (2005).** Social studies in elementary school - Translation Rashid Fakhri Khader: 1st (in Arabic). Abu Dhabi: Dar Al-Qalm for publication and distribution.
- **Wang, H. (2002).** Student's attitudes toward library instruction: A case study at Jacksonville State University. Retrieved March 25- 2014 from: <http://www.white-clouds.com/iclc/cliej/cll4wang.htm>.
- **White, C. (2000).** In social studies. Illinois: Charles Thomas Publishing LTD