جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى \ كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي

رسالة مقدمة إلى
مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية /جامعة ديالى وهي
جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية
(طرائق تدريس التأريخ)

من الطالب
محمد عدنان محمد العزاوي

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
خالد جمال حمدي الدليمي

١٤٣٣هـ ٢٠١٢م

اقرار المشرف

اشهد ان اعداد الرسالة الموسومة (**تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي**) التي قدمها طالب الماجستير محمد عدنان محمد العزاوي قد جرى بأشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الانسانية \ جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ) .

التوقيع

الاستاذ المساعد الدكتور

خالد جمال حمدي الدليمي

\ \ ٢٠١٢م

اقرار رئيس القسم

بناء على التوصيات المتوافرة ، ارشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.م.د

سلمى مجيد حميد

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

اقرار الخبير اللغوي

اشهد بأن هذه الرسالة الموسومة (**تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي**) تمت مراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد بها من اخطاء لغوية وتعبيريه وبذلك اصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الامر بسلامة الاسلوب وصحة التعبير

التوقيع

الاستاذ الدكتور

عبد الرسول سلمان ابراهيم

اقرار الخبير العلمي

اشهد ان هذه الرسالة الموسومة (**تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي**) قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وبذلك اصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الامر بالسلامة العلمية

التوقيع

الاستاذ المساعد الدكتور

احمد هاشم محمد

اقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة (**تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي**) وقد ناقشنا الطالب(**محمد عدنان محمد العزاوي**) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (**طرائق تدريس تاريخ**) بتقدير (**امتياز**)

أ.م.د.

سلمى مجيد حميد

رئيسا

أ.م.د.	**أ.م.د.**
فاضل عبد الحسن فاضل	**اقبال مطشر عبد الصاحب**
عضوا	**عضوا**

ا.م. د

خالد جمال حمدي الدليمي

عضوا مشرفا

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية _جامعة ديالى

بتاريخ / / ٢٠١٢

العميد

أ.م.د. نصيف جاسم محمد

/ / ٢٠١٢

الإهـــــــداء

إلى ... نبراس الحب والحنان

إلى ... من سلحني بالعلم والأيمان

والدي العزيز (رحمه الله)

امي الحنون (اطال الله بقائها)

الى ...من سكبت الدموع لفراقها ... ورق القلب لرحيلـها

(اختي الغالية هدى رحمها الله)

الى ... من قام مقام الاب وكلل العرق جبينه.. وشّقت الأيام

يديه أطال الله بقاءه وألبسه ثوب الصحة والعافية

(اخي العزيز قحطان)

الى ...من اشد بهم أزري ...أخوتي وأخواتي

إلى ... رفيقة دربي من سارت معي نحو الحلم.. خطوة بخطوة

بذرناه معًا.. وحصدناه معًا وسنبقى معًا.. بإذن الله

(زوجتي الحبيبة)

إلى قرة عيوني...أولادي .. حذيفة و امنية

الباحث

شكر و إمتنان

الحمدُ لله رب العالمين، الذي انعم فزاد في النعم، وأكرم ففاض في الكرم، وعلم الإنسان ما لا يعلم والصلاة والسلام على رسوله الكريم سيد الأنام والأمم محمد (صلى الله عليه وسلم) وعلى اله وصحبه اجمعين .

أن اقل مراتب العرفان بالجميل لذوي العلم وأهله، هو مقابلة جميلهم بكلمة شكر، لذا يدفعني واجب الوفاء وقد انتهى البحث إلى أن أقدم من الشكر أجزله ، والتقدير أرفعه، والامتنان أعظمه إلى الأستاذ المساعد الدكتور خالد جمال حمدي الدليمي المشرف على هذه الرسالة الذي أنار لي الدرب منذ بدايته وحتى نهايته ووصولي إلى ما وصلت إليه، فقد كان لي المرشد والموجه بمتابعته إيّاي بجدية ومثابرة، لم يبخل عليّ من وقته وجهده وسعة صدره، فكان مشجعاً وموجهاً لأجل إغناء هذه الرسالة من خبرته وفكره النيِّر .

ويطيب لي أن أقدم بالغ شكري وعظيم امتناني إلى أساتذتي في الحلقة الدراسية (السمنار) الذين وضعوا اللمسات الأولى في موضوع هذا البحث وفي مقدمتهم الاستاذ الدكتور عبد الرزاق عبد الله زيدان ، والاستاذ المساعد الدكتورة سلمى مجيد حميد ، والاستاذ الدكتور سالم نوري صادق ، والاستاذ الدكتور عدنان محمود المهداوي ، والاستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي ، و الاستاذ المساعد الدكتور خالد خليل العزاوي ،والاستاذ المساعد الدكتور ماجد عبد الستار ، والاستاذ المساعد الدكتور هيثم احمد ، والاستاذ المساعد الدكتور عبد الحسن عبد الامير، والاستاذ المساعد الدكتورة لطيفة ماجد .

وأودُّ أن أبدي شكري وتقديري إلى كل من الاستاذ المساعد الدكتور ابراهيم جواد كاظم ، والدكتورة اخلاص علي حسين ، والاستاذ المساعد الدكتورة بشرى عناد مبارك ، لما قدموه لي من نصائح علمية لإنجاز هذا البحث .

واجمل كلمات الشكر والتقدير أوجهها إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتحملهم العناء لمناقشة هذه الرسالة وتسجيل الملاحظات القيمة التي ستعمل على إثرائها .

واتقدم بشكري وامتناني الى المدرسين المساعدين (مثنى ابراهيم و سلوان عبد احمد) لما قدّماه من مساعدة ومشورة لإنجاز هذا البحث .

كما أتقدم بشكري وتقديري إلى زملاء الدراسة (احمد، حسن، مشتاق، داود، عثمان)، وفّقهم الله جميعاً.

ولا يفوتني في هذا المجال أن أقدّم شكري وتقديري إلى مدير المكتبة والعاملين في (المكتبة المركزية ومكتبات كليات التربية للعلوم الانسانية والتربية الاساسية / جامعة ديالى ، والمكتبة المركزية في جامعة بغداد والمستنصرية ومكتبة كلية التربية ابن رشد) على تزويدي بالمصادر اللازمة، فجزآهم الله خير الجزاء .

وعميق الشكر والتقدير إلى كل من أسهم وساعد ولو بكلمة تشجيع أياً كان نوعها من الأهل والاقارب والأصدقاء والزملاء وغيرهم ممن فاتني ذكرهم فلهم مني الشكر والثناء .

الباحث

مستخلص الرسالة

هدفت الدراسة الحالية الى :-

١ ـ تحديد مهارات التفكير التاريخي اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية .

٢ـ تقويم اداء مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية في ضوء تلك المهارات .

يقتصر البحث الحالي على :-

مدرسي مادة التاريخ في محافظة ديالى للمرحلة الاعدادية للعام الدراسي ٢٠١١ م -٢٠١٢م.

أما عينة البحث فقد شملت (٧٢) مدرساً ومدرسة في المدارس الاعدادية التابعة لمديرية التربية في محافظة ديالى وقد اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة .

أما أداة البحث فكانت استمارة الملاحظة وضمت (٣٥) مهارة موزعة بين (٥) محاور أعدت من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث ،وبعد التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من الخبراء ومن ثباتها عن طريق الاتفاق بين الباحث وملاحظ آخر ، طبقت عندئذ على أفراد العينة.

استعمل الباحث عدداً من الوسائل الإحصائية لتحليل نتائج بحثه مثل :-

مربع كآي Chi-square لاختبار صلاحية الفقرات في استجابات المحكمين و معادلة كوبر (Cooper) لاستخراج ثبات الملاحظة بين الباحث وملاحظ ثان ومعادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لتقدير أهمية مهارات التفكير التاريخي بحسب أداء المدرسين والفصل بين الأداء المتحقق وغير المتحقق وترتيب مهارات كل محور على حدة .

أسفرت النتائج عن الآتي :-

١- بلغ عدد المهارات غير المتحققة (٢١) مهارة وهي تشكل نسبة مقدارها (٦٠%) من المجموع الكلي لاستمارة الملاحظة ، بينما بلغت المهارات المتحققة (١٤) وهي تشكل نسبة مقدارها (٤٠%) من المجموع الكلي لاستمارة الملاحظة.

٢- احتل المستوى (ضعيف) المرتبة الأولى بين مستويات التقدير التي تضمنتها استمارة الملاحظة ، فقد نال نسبة مقدارها (٣٩,٦٤%) من مجموع تكرار مستوى اداء المدرسين في تدريس مادة التاريخ يليه المستوى (مرتفع) وقد نال نسبة مقدارها (٣٦,٦٣%) ، فيما احتل المستوى (متوسط) المرتبة الثالثة حاصلا على نسبة مقدارها (٢٣,٧٣%) .

٣- ان اداء المدرسين في مهارات التفكير التاريخي المحددة في الدراسة كان اداء ضعيفا" مقارنة مع المعيار المتبنى في الدراسة مع وجود تباين في الاداء .

٤- أن اداء المدرسين في (محور التسلسل الزمني) و (محور الفهم التاريخي) كان اداء مقبولا" بشكل عام اذ تجاوز المعيار المتبنى في الدراسة .

٥- أن اداء المدرسين في (محور تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار) و (محور التحليل والتفسير التاريخي) و (محور قدرات البحث التاريخي) كان اداء ضعيفا" بشكل عام اذ لم يتجاوز المعيار المتبنى في الدراسة .

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث مايأتي :-

١- ان ضعف مستوى اداء المدرسين بمهارات التفكير التاريخي جاء نتيجة متوقعة لتدني معرفتهم بمنهجية البحث التاريخي .

٢- عدم كفاية أداء بعض المدرسين في استخدام استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير التاريخي مثل (التعلم التعاوني – العصف الذهني – التعلم المستند الى المشكلة) وغيرها.

٣- عدم الاهتمام الكافي بتدريب المدرسين على مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التاريخي بشكل خاص .

٤- افتقار مقررات كليات التربية الى مهارات التفكير التاريخي اللازمة للمدرسين .

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي :

١- اعتماد مهارات التفكير التاريخي التي حددت في الدراسة الحالية والافادة منها في تقويم مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية.

٢- تزويد مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية بقائمة مهارات التفكير التاريخي التي حددت في هذه الدراسة بقصد الافادة منها في تقويم ادائهم ذاتيا.

٣- اعتماد قائمة مهارات التفكير التاريخي التي اعتمدت في الدراسة الحالية لتقويم الطالب/ المدرس في مدة التطبيق .

٤- تطوير أدلة للمدرسين بحيث تتضمن دروساً يتم التخطيط لها بشكل يساعد على تنمية مهارات التفكير التاريخي وتكون بمثابة نموذج يحتذى به المدرسون .

٥- العمل على فتح دورات مستمرة لتدريب مدرسي التاريخ في اثناء الخدمة والافادة من قائمة مهارات التفكير التاريخي التي توصلت اليها الدراسة الحالية عند اعداد البرامج التدريبية (دورات تدريبية).

٦- تضمين مناهج طرائق التدريس في كليات التربية بمهارات التفكير التاريخي .

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة واستكمالا للجوانب التي لم يتناولها ، يقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية :

١- دراسة مماثلة لتقويم اداء مدرسي التاريخ في المرحلة المتوسطة .

٢- دراسة لتقويم اداء الطالب / المدرس في كليات التربية في ضوء المهارات التي حددها الباحث.

٣- دراسة تقويم برامج الأعداد في كليات التربية في ضوء مهارات التفكير التاريخي .

٤- أن يتم إجراء دراسة تهدف إلى قياس أداء الطلبة فيما يتعلق بمهارات التفكير التاريخي وعلاقته باستراتيجيات التدريس المستخدمة .

إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمٰوَٰتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَٰفِ الَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَٰتٍ لِأُوْلِي الْأَلْبَٰبِ ۞ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَٰوَٰتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ۞

صدق الله العظيم

آل عمران / الآية ١٩٠-١٩١

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
عنوان الرسالة	
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار رئيس القسم	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	د
إقرار لجنة المناقشة	هـ
الإهداء	و
شكر وامتنان	ز– ح
مستخلص الرسالة	ط –ك
ثبت المحتويات	ل – م
ثبت الجداول	ن–س
ثبت الاشكال	ع
ثبت الملاحق	ف
الفصل الأول (التعريف بالبحث)	١–٢٦
مشكلة البحث	٢ – ٤
اهمية البحث	٥–٢١
هدفا البحث	٢١
حدود البحث	٢١
تحديد المصطلحات	٢٢ –٢٦
الفصل الثاني (جوانب نظرية ودراسات سابقة)	٢٧–٦٨
أولاً : ماهية التفكير – ماهية التفكير التاريخي – مهارات التفكير التاريخي – اهمية التفكير التاريخي .	٢٨–٤٥
ثانياً : المدرس – ادواره – دور المدرس في تنمية مهارات التفكير التاريخي .	٤٦–٥٣

ثالثا": مفهوم التقويم – أهمية التقويم .	٥٣-٥٨
رابعا": تقويم الأداء .	٥٩-٦٤
دراسات سابقة	٦٥-٧١
الإفادة من الدراسات السابقة	٧١
الفصل الثالث (إجراءات البحث)	٧٢-٨٥
أولاً. منهج البحث	٧٣
ثانياً. مجتمع البحث	٧٣-٧٤
ثالثاً. عينة البحث	٧٥-٧٦
رابعاً. اداة البحث	٧٧
خامساً .صدق الاداة	٧٨-٨٠
سادساً. ثبات الاداة	٨١-٨٢
سابعاً : تطبيق الاداة	٨٢-٨٣
ثامناً : الوسائل الاحصائية	٨٤-٨٥
الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)	٨٦-١٠١
عرض النتائج وتفسيرها	٨٧-١٠١
الفصل الخامس (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)	١٠٢-١٠٥
الاستنتاجات	١٠٣
التوصيات	١٠٤
المقترحات	١٠٥
المصادر	١٠٦-١٣٣
المصادر العربية	١٠٧-١٣٠
المصادر الأجنبية	١٣٠-١٣٣
الملاحق	١٣٤-١٥٤
ملخص البحث باللغة الإنكليزية	A-E

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
٠١	أعداد المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى ونسبتها المئوية لكل قضاء	٧٤
٠٢	أعداد مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى والنسبة المئوية	٧٤
٠٣	أعداد عينة المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى	٧٥
٠٤	النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لاتفاق المحكمين على فِقرات قائمة مهارات التفكير التاريخي المحذوفة ضمن المحاور الخمس	٧٩
٠٥	فِقرات قائمة مهارات التفكير التاريخي المضافة والمعدلة ضمن المحاور الخمس	٧٩
٠٦	عدد فِقرات استمارة الملاحظة ونسبتها المئوية موزعة بحسب محاور مهارات التفكير التاريخي	٨٠
٠٧	نسبة الاتفاق بين الباحث وملاحظ ثاني لمحاور الدراسة	٨٢
٠٨	يبين معدل الوسط المرجح والوزن المئوي لكل محور من محاور استمارة الملاحظة مرتبة ترتيبا" تنازليا" وحسب التسلسل الجديد لكل محور	٨٨

٩.	يبين عدد المهارات التي تحققت والتي لم تتحقق ضمن كل محور ونسبتها المئوية	٩٠
١٠.	يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور التسلسل الزمني	٩١
١١.	يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور الفهم والاستيعاب التاريخي	٩٢
١٢.	يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور التحليل والتفسير التاريخي	٩٤
١٣.	يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور قدرات البحث التاريخي	٩٦
١٤.	يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار	٩٨
١٥.	مستويات التقدير ومجموع تكرارات الاداء في كل مستوى ونسبتها المئوية	١٠٠

ثبت الاشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
٠١	يبين الحاجة الى المعلم	١٥
٠٢	الدائرة الفكرية للوقفي	٢٩
٠٣	ثلاثة مستويات يؤدي تفاعلها الى تشكيل الابداع	٣٠
٠٤	الفرق بين التقويم والتقييم	٥٥
٠٥	اهداف تقويم اداء المدرسين	٦٣
٠٦	مخطط بياني لمهارات التفكير التاريخي حسب النسبة المئوية	١٠١

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
٠١	اسماء المدارس الاعدادية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى	١٣٥
٠٢	أسماء السادة المختصين الذين استعان الباحث بهم في البحث	١٣٦
٠٣	قائمة مهارات التفكير التاريخي بصيغتها الاولية	١٣٧-١٤٠
٠٤	استطلاع أراء الخبراء بشأن مهارات التفكير ألتأريخي	١٤١-١٤٥
٠٥	قائمة مهارات التفكير التاريخي بصورتها النهائية التي أشار الخبراء الى امكانية تضمينها في استمارة الملاحظة التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر	١٤٦-١٤٩
٠٦	استمارة الملاحظة المتعلقة بتقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي	١٥٠-١٥٣
٠٧	كتاب تسهيل مهمة	١٥٤

الفصل الاول
التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث .

ثانياً: أهمية البحث.

ثالثاً: هدفا البحث

رابعاً: حدود البحث.

خامساً: تحديد المصطلحات.

أولاً : مشكلة البحث :

يعد التفكير نعمة عظيمة وهبها الله (ﷻ) للإنسان ، ولقد امتاز الإنسان به وتفرد عن بقية المخلوقات ، وهي نعمة لا يتخلى عنها إنسان عاقل ، ولا يتخيل شكل المجتمعات الإنسانية بدونه ، وتتجلى أهمية التفكير في حياتنا الخاصة والعامة الدينية والدنيوية العلمية والعملية .

وتواجه اغلب المجتمعات الكثير من المعوقات التي تحول دون تحقيق اهدافها معتمدين في مواجهتها على الخزين المعرفي لحلها ، وبناءً على ذلك تحتاج تلك المجتمعات الى منهاج علمي دقيق يكون منطلقاً لتنمية وتطوير افكارهم لمعالجة جميع المعوقات التي تحول دون تحقيق اهدافهم ، لهذا يعد التفكير أحد جوانب الخبرة الرئيسة التي تعمل على ديمومة تنمية وتطوير المجتمعات (الحارثي، ١٩٩٩، ص ٢) .

لذلك تقع على المدرس بصورة عامة ومدرس التاريخ بصورة خاصة مهمة خطيرة بكونه يتحمل مسؤولية تنمية مهارات الطلبة وتزويدهم بالمعلومات والحقائق التي تمكنهم من فهم التغيرات الحاصلة في المجتمعات المحيطة بهم التي تؤثر سلباً او ايجاباً في مجتمعهم ، ومن ثم السعي لإكسابهم مهارات التفكير المختلفة التي تعمل على جعل الطلبة ذوي فائدة حقيقية لبناء المجتمع (جرادات ، ١٩٨٩،ص ٨٤).

لذا تدعو الاتجاهات المعاصرة في تدريس التاريخ الى اعطاء اهمية خاصة لمهارات التفكير المختلفة التي ينبغي تنميتها وتطويرها في ذهن الطالب تلك المهارات المتمثلة بتعزيز سعة الطالب على التخيل والتحليل والاستنباط والتقويم فضلا" عن مهارات حل المشكلات والترجمة والقدرة على نقد الاحداث التاريخية نقداً موضوعياً دقيقاً (ابراهيم ، وداود ، ٢٠٠١، ص ٩٩).

ويرى الباحث ان الهدف الأساسي من تدريس مادة التاريخ هو إعداد جيل لديه القدرة على التنمية والتطوير في عالم اليوم والغد ، وليس إعطاء المتعلمين أكبر قدر

من المعرفة والمعلومات ، وهذا ما يعانيه اغلب طلبتنا اليوم من حفظ للمعلومات بدون تحليل ونقد وتقويم لها ، ولكن من اجل اظهارها في يوم الامتحان .

فالجدير بدراسة التاريخ ان تعمل على تنمية مهارات التفكير واكتساب العديد من المهارات مثل الملاحظة والبحث والتتبع الزمنى للأحداث التاريخية والتحليل ووزن الأدلة والاستنتاج وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج (Barand .p18 .1984) .

وهذا لا يتحقق الا بوجود المدرس الواثق من نفسه والمجدد في عمله والواعي بكل مستحدث في مجال عمله وتخصصه ، اذ انه مهما استحدثت طرائق واساليب وتقنيات حديثة ومهما تحددت فلسفات وترجمت الى مناهج وطرائق واساليب فإن هذا كله لن يؤدي في الغالب الى تحقيق الاهداف المرجوة ما لم يعتمد على نوع المدرس ومستواه ومدى ما يملكه من كفاءات تساعده على ممارسة المهنة وتعليم طلبته كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموا في سلوكهم (يونس ، ٢٠٠٧ ، ص ٣) .

كما تتضح الأهمية الكبرى لدور المدرس إذا عرفنا أن عملية التدريس لم تعد موجهة نحو تزويد المتعلم بقدر من المعارف وإنما أصبح عملية تستهدف تهيئة الفرص لمساعدة المتعلمين على التفكير والإبداع واكتساب مهارات التفكير المختلفة والقدرة على التعلم المستمر وتوظيف ما اكتسبوه من مهارات واتجاهات وطرق تفكير في حل المشكلات التي تواجههم (المركز القومي ، ٢٠٠٨، ص ٣) .

إن مما يحتاجه الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي هو حدوث تفاعل بين المدرس والطالب ، بهدف الارتقاء بالمتعلم ، وإكسابه مهارات واتجاهات تمكنه من مسايرة عصره ليكون نافعاً لنفسه ولمجتمعه في المستقبل ، ومن هنا ينبع الاهتمام بتقويم أداء المدرس باستخدام أساليب غير تلك التي تعتمد على تحصيل طلابه (الفرا ، ٢٠٠٤، ص٥).

وبناء" على ما تقدم يرى الباحث ان مناهج التاريخ لم تعد سرداً لأحداث الماضي فقط ، بل هي الزاد المعرفي للخبرة البشرية من خلال دراسة التطور البشرى في جميع

المجالات، فدراسة التاريخ تسهم في تكوين بنية معرفية تاريخية لدى الإنسان وتحدد المسببات الحقيقية لمعوقات الحاضر وتساعد على تقويضها وترسم لنا خريطة المستقبل والعمل على ايجاد الحلول البناءة لمواجهة التحديات القادمة .

كما وجد الباحث ان هناك ضعفا" في أداء مدرسي مادة التاريخ فيما يتعلق بمهارات التفكير التاريخي من خلال ما اظهرته نتائج (العينة الاستطلاعية*) بعد ملاحظة ادائهم وبعض الدراسات السابقة منها (**دراسة كمال ٢٠١١ ،دراسة الصعوب ٢٠٠٣**) .

كما اشارت بعض الدراسات الى أنّ المدرس في العراق بصورة عامة ومدرس التاريخ بصورة خاصة قد واجه كثيراً من الاعتراضات ، ونشأت هذه الاعتراضات من الشعور العام لانخفاض مستوى التعليم في المراحل المختلفة ويعود السبب في ذلك كما بينتها الدراسات إلى انخفاض مستوى اداء المدرسين للمهمات المكلفين بها ، ومن تلك الدراسات (**دراسة جري ٢٠٠٤ ، دراسة التميمي ٢٠٠١ ، دراسة العنبكي ١٩٩٥**) .

ومن خلال ما تقدم تتكامل جوانب المشكلة لدى الباحث ويرى ان افضل وسيلة لمعرفة مستوى اداء مدرسي التاريخ هي عملية تقويم الاداء حيث تبين لنا جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم في ضوء مهارات التفكير التاريخي .

* بلغ عدد العينة الاستطلاعية (١٠) مدرسين .

ثانيا" :اهمية البحث :-

تواجه التربية اليوم تحديات خطيرة نتيجة ثورة المعلومات اذ تقدم العلم تقدما" كبيرا" مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين كان من نتائجه حصيلة هائلة من المآثر العلمية التي اثرت في حياة الافراد وغيرت من انماط افكارهم وسلوكياتهم (ربيع واسماعيل ، ٢٠٠٨ ص ١٠٣) .

والمجتمع الذي لم يستعد لمواجهة هذه التحولات سوف يكون مصيره بلا شك مزيدا" من التخلف والعجز عن مواكبة متطلبات العصر (جويلي ، ٢٠٠٢ ص ١١٧).

وأصبح العصر الحالي يسمى بعصر اقتسام المعرفة (توطين المعرفة)، فقد أصبحت المعرفة والتقدم العلمي من أبرز وسائل سيادة الأمم ومصدر قوّتها ، فهل أدركت مجتمعاتنا ذلك أم ستبقى تنتظر لما يقدمه لها الآخرون ؟ مما يجعل مقولة ابن خلدون تنطبق على مجتمعاتنا تماماً في هذا العصر حين أشار إلى أن الأمة التي تفكر بعقل غيرها أمة تابعة ، والأمة التابعة أمة مهزومة ، لذلك أصبحت الدول بمختلف توجهاتها تنظر إلى ما يصرف على التعليم على أنه نوع من الاستثمار ، لذا فالأمم التي تعي هذه الحقيقة تصبح التربية هاجسها الأول وهدفها الرئيس ، ولعل صرخة (أمة في خطر) التي أطلقتها الولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٨٣م كانت صرخة مبكرة لإعادة النظر في مناهج التعليم ومخرجاته ، فعلى الرغم من المكانة العلمية المتقدمة للولايات المتحدة إلا أنها شعرت إن إنسانها ليس معدا جيداً لاقتحام المستقبل (المهنكر ، ٢٠١٠ ، ص٤) .

فتربية المستقبل تهتم بالعمل المنتج والتفكير المنهجي وتنادي بالعدالة والديمقراطية والتنوع الثقافي (عبد الجبار ، ١٩٨٠،ص٥٣) .

ان الاهتمام في العصر الحالي يركز على الناتج من التربية وموجها" الى المهارات الواجب توافرها لدى المدرس خاصة في عصر يعتبر الاتقان والعمل بفلسفة جودة التعليم من اهم سماته (الفرا ،١٩٨٥ ،ص٢٨٧) .

اذ ان الفرد يعيش ضمن مجتمع له اعتباراته وأعرافه فواجب التربية ان تعمل على تنمية الفرد والكشف عن قدراته والارتقاء به الى مستوى الابداع في كافة المجالات بمختلف الوسائل المتاحة لكي يتمكن من اخذ دوره بشكل فاعل في المجتمع .

ومن أهم أهداف التربية رفع مستوى التفكير عند الطلبة كي يتمكنوا من ممارسة عمليات التفكير (سعد، ٢٠٠٠، ص ١٧) .

وتتضح اهمية التفكير بشكل جلي من خلال كلام الله (ﷻ) في محكم كتابه الكريم ، جاء في قوله تعالى :

١- ((كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ)) (سورة البقرة ، جزء من الآية ٢١٩)

٢- ((كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (سورة البقرة ،الآية ٢٤٢) .

٣- ((إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ)) (سورة آل عمران ، الآية ١٩٠) .

٤- ((لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ)) (سورة الحشر ،الآية ٢١) .

٥- ((كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) (سورة يونس ، جزء من الآية ٢٤)

أن التعليم بوجه عام ليس مجرد نسخ المعرفة إلى المتعلم بل هو عملية تعنى بنمو الطالب بكافة جوانبه ، وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها (الحيلة ، ١٩٩٩، ص٢٦٤).

والغاية الاسمى هو تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون ، وكيف يطبقون ما تعلموه في الحياة اليومية وتوظيفه في خدمة المجتمع ، والسبيل الاساسي لتحقيق

ذلك هو المدرس . واستلزم ذلك على ان يقوم بهذه التربية مدرس من نوع اخر يجيد فنون التعليم ويبدع فيها و يرتقي بالطالب الى التفكير العلمي ، مدرس يمتلك المعرفة مما يمكنه من اثراء معارف الطلبة ويزيد من القدرة على خلق طالب دائم التعلم (خدادة واخرون، ٢٠٠١،ص ٢٤٨) .

لذا تركز الكثير من الدول المتقدمة اليوم اهتمامها على اعداد وتنمية وتطوير مدرسيها لما لهم من دور بالغ الاثر في تحسين التعلم وتحقيق اهدافه المبتغاة ، لينعكس ايجاباً على تنمية المجتمع وتطوير ابنائه ، ان التربويون يؤكدون ان العلاقة قوية بين الاهتمام بالمدرس وبين نجاح العملية التربوية في تحقيق اهدافها ، وفي العصر الحالي لا تجد مجتمعاً وصل الى التقدم الا كان اهتمامه بمدرسيه اكبر من اهتمامه بغيرهم (الموسوي ، ١٩٩٦، ص ٢٥٤) .

ويرى الباحث ان تقدم الدول التي نتوق الى الوصول الى مكانتها العلمية ما هو الا الاهتمام الحقيقي بمدرسيها في كافة المراحل الدراسية والحرص على جودة ادائهم في مختلف الجوانب ورفع مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ليصبحوا ناجحين في اداءهم.

وقسم تشايلد مهارات المدرس الناجح إلى :

١. المهارات المهنية .
٢. المهارات المعرفية .
٣. المهارات الشخصية (تشيلد ، ١٩٨٣ ، ص٣٦٩-٣٧٠) .

ان عمل مدرس اليوم ليس مجرد مساعدة الطلبة على حفظ المادة او استيعابها ولكن الإسهام في بناء الطلبة ونموهم وتطويرهم من خلال مساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وتوجيههم نحو استعمال انماط التفكير المختلفة (عبد اللطيف وسعد ، ١٩٧٩ ، ص ٢٤٤) .

فيرى الباحث إن التغيرات النوعية التي تجري في المجتمع بأساليب متسارعة تلقي على عاتق المؤسسة التربوية مسؤولية مضاعفة، فمن ناحية عليها أن تواكب الجهود

المبذولة لتجاوز الواقع الحالي الذي تمر به العملية التعليمية ، ومن ناحية أخرى عليها أن تشكل رؤية صادقة ودقيقة لما سيحدث في المستقبل، وهل سيستمر عدم رضا المجتمع لبعض جوانب العملية التعليمية ؟ هل ستتقدم المؤسسة التربوية بخطى جادة لتحسين العملية التعليمية للوصول الى انجازات الدول المتقدمة من خلال التعليم ؟ .

ويرى الباحث اننا نستطيع ان نسير بخطى علمية للوصول الى اهدافنا في العملية التعليمية التعلمية من خلال نظرة موسعة على ما يتضمنه المنهاج وانتاج جيل يؤمن بالعلم ويمتلك اساسيات التفكير العلمي والوصول الى مجتمع متقدم يسابق المجتمعات المتقدمة .

والمنهاج هو تخطيط للعمل البيداغوجي* و أكثر اتساعاً من المقرر التعليمي ، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم ، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم ، كما أن المنهاج يحدد من خلال الجوانب التالية :-

١- تخطيط لعملية التعليم والتعلم ، يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم .

٢- مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية ، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرائق والأنشطة والوسائل .

٣-بناء منطقي لعناصر المحتوى ، على شكل وحدات بحيث إن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة.

* البيداغوجيا : هي علم التربية ذات البعد النظري ، وتهدف إلى تحقيق تراكم معرفي ، أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية ؛ أما التربية فتحدد على المستوى التطبيقي لأنها تهتم ، قبل كل شئ ، بالنشاط العملي.

٤-تنظيم لجملة من العناصر والمكونات ، بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم .

(الصدوقي ،٢٠٠٦،ص٧) .

ان حاضر المجتمعات ومستقبلهم وتقدمهم يعتمد بنسبة كبيرة على المناهج الدراسية التي يقدمها النظام التربوي ، بخاصة المواد الاجتماعية كونها تتصل بشكل مباشر بالمجتمع وبفلسفته الاجتماعية والسياسية وسلوك المتعلمين ومناهجهم وقيمهم وتقاليدهم وعاداتهم ، فانها تكسب اهميتها الخاصة ضمن المناهج الدراسية الاخرى (الامين واخرون ، ١٩٨٣ ،ص ٧٨) .

وتأخذ مناهج الاجتماعيات مكانة مميزة وسط المناهج الدراسية ، وقد زاد الاهتمام بهذه المناهج في التخطيط والتصميم والبناء والتطوير وذلك لأدراك المؤسسات التربوية أهميتها في بناء شخصية المتلقي المتكاملة والمنتجة والمبتكرة ، ان الهدف الذي تسعى أليه المواد الاجتماعية هو مساعدة الطلبة وتنمية قدراتهم على اتخاذ القرارات المنطقية في حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية (الدليمي ،٢٠٠١ ، ص١٦) .

وبناءً على ما تقدم لم يعد الامر مجرد معلومات تلقن الى الطلبة او حقائق تكتسب وانما اصبح الامر يتعلق بتكوين وتنمية المواطن الصالح ، المفكر والمبتكر الحريص على بناء وتنمية مجتمعه ، وينبغي على مدرس المواد الاجتماعية ان يستمر في الدراسة والاطلاع والبحث في اثناء الخدمة ، لأن طبيعة المواد الاجتماعية تتطلب دوام التجديد في المعرفة لكي لا تكون منفصلة عن التغيرات المستمرة في المجتمع (المناصير ، ٢٠٠٢ ، ص ٨)

فمنهج التاريخ اذا حسنت طريقة تعليمه فأنه يؤدي الى تنمية المهارات التي تجعل الفرد يعيش منسجما مع مجتمعه وتعد مواطنين نافعين قادرين على تحمل مسؤوليات الحياة وتنمي فيهم أنماطاً من السلوك السليم (الجبر ، ١٩٨٣ ، ص٢٣) .

ومادة التاريخ احدى المواد الاجتماعية التي تختص بدراسة الحاضر وجذوره في الماضي القريب والبعيد، وهو يتتبع قصة الانسان ونشأته وتطور علاقاته ومشكلاته (العجيلي ، ٢٠٠٣،ص٦).

والتاريخ علم كباقي العلوم الاخرى واهم ما يبرر التأكيد بأن التاريخ علم هو ان التأريخ يشارك العلوم الاخرى بأهم ما يميزها وهو ان له منهجاً خاصاً به للبحث يمكنه من جمع مادته وحقائقه وتحليلها ، وهو منهج البحث التاريخي (باقر ، وحميد ، ١٩٨٠ ص ١١) .

ويشير (الشيخ ١٩٨٨) الى ان التاريخ دراسة للتطور البشري في جميع جوانبه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والروحية ، اياً كانت معالم هذا التطور وظواهره واتجاهاته (الشيخ ، ١٩٨٨ ، ص ٧) .

ان التاريخ لا يبحث عن الظواهر الإنسانية فحسب، بل يبحث كذلك في الظواهر الماضية أيا كان نوعها ، فهو بذلك له طبيعة خاصة تختلف عن بقية العلوم الأخرى ،فهو يدرس ماضي الطبيعة وماضي المجتمعات لذلك فدراسة هذه الظواهر يجب أن يتم علي اساسين مختلفين ،أحدهما نظري ، والآخر تاريخي وهو الذي يحاول أن يرسم لنا صورة واضحة عن التجارب الإنسانية الماضية (ابراهيم ، ٢٠١٠،ص١٩).

كما انه من الوسائل المهمة المؤدية إلى تنمية التفكر من خلال الحوادث التاريخية والربط بين الأسباب والنتائج (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤١) .

ويتيح تدريس التاريخ تعلم وتنمية مهارات اساسية من شأنها جعل الطالب يتعلم التأريخ بصورة فاعلة فهي تطور دراسته لهذه المادة كما تجعله يستفيد من هذه المهارات في تنمية جوانب جوهرية في حياته كالتثقيف والتفاعل الاجتماعي الفاعل ومن ثم اصبحت تنمية المهارات من الاهداف التي يرمي اليها تدريس التاريخ واضحت هذه المهارات من اهم النواتج المرتجاة من تعليم هذه المادة في المدارس (علي ، ١٩٩٢،ص٣٠) .

فيرى الباحث ان للتاريخ مكانة مهمة بين المواد الدراسية كونه يُعبر عن المجتمع وتغيراته المختلفة والقضايا التي تواجهه ،ويتابع التغيرات بالتحليل والتفسير للوصول إلى الأسباب الحقيقية المحجوبة وراء الأحداث والمواقف الظاهرة التي يعتقد انها حقيقة تاريخية .

لذلك تعد مناهج التاريخ من المناهج الدراسية المنوطة بتشكيل وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وذلك لأنها من أكثر المجالات ارتباطاً بالمجتمع حيث ترصد وتعالج ظواهر وأبعاداً اجتماعية وسياسية واقتصادية في فترات مختلفة تعبر عن نبض الواقع وأحداثه ، ورغم تعدد تعريفات التاريخ إلا أن تعريف ابن خلدون يظل من أدق التعريفات حيث أوضح أن التاريخ من المواد التي تثير حب الإنسان للمعرفة والاطلاع وتتبع الأحداث والبحث عن الأسباب الكامنة وفهمها وتحليلها (مؤنس ،٢٠٠١ ص ١٣)

ان تدريس مادة التاريخ تهدف الى تنمية مهارات التفكير للطلبة ، التي تؤدي الى فهم المادة التاريخية مما يساعد على نشر تطبيقاتها ضمن مدى واسع من الفرص التي تتاح لهم فيما بعد ، سواء في مجال قراءة التاريخ واستيعابه ، او في مجال البحث العلمي ، وكمحصله فان المهارات التاريخية تمثل الخبرة الرئيسة للذين يدرسون التاريخ عبر سنوات الدراسة (شعلان وجارالله ، ١٩٧٠ ، ص٥٠).

وانطلاقا" من الايمان الراسخ بأهمية وخطورة مهنة التعليم وان المدرس صاحب مهنة متميزة ولمكانة المدرس الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق اهدافها فأن هذا الايمان يقود الى السعي العلمي الجاد لتعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالح المدرس ولصالح المهنة ذاتها ومن ثم لصالح الطالب ذاته ومن ثم لصالح الطالب والمجتمع عموما" (المطيري ،٢٠٠٧،ص١٢) .

ويرى الباحث ان من اهم عناصر مدخلات العملية التعليمية واكثرها اثرا" على الطلبة هو المدرس لذلك فأن اي اصلاح للعملية التعليمية يتطلب البدء بالعناية

بأعداده وتدريبه والارتقاء بمستواه الاقتصادي والعلمي والاجتماعي ، فلا يوجد اصلاح للعملية التعليمية ما لم يتم الاهتمام بالمدرس والعناية به .

أن العملية التعليمية تقوم على ثلاثة عناصر، هي: المنهاج والطالب والمدرس. فالمنهاج عند بعضهم يشبه خط التجمع والطالب هو المادة الخام الثمينة والمدرس هو الفني الماهر ، ان التفاعل المباشر بين المدرس وطلبته هو المحور الرئيس للعملية التربوية التعليمية وهذا العامل هو الاكثر تأثيرا" في الحصيلة النهائية التي تمثل مدى تحقق الاهداف التربوية لدى المتعلمين (حامد ، ٢٠٠٣ ، ص٢) .

واصبح من الضروريات تطوير اداء المدرس ليتمكن من القيام بالمهمات الموكلة اليه بشكل دقيق وفق احدث ما توصل له العلم في مجال التربية ، وذلك لخطورة مجال التعليم الذي ينتج من اثاره السلبية تفكك وهدم المجتمعات (دروزة ، ٢٠٠٧، ص ١١) .

ويشكل المدرس ركنا" اساسيا" وفاعلا" في المنهج ومدخلا" مؤثرا" فيه لما له من دور كبير في تنفيذ عمليات المنهج وتحقيق اهداف المؤسسة التعليمية (الحريري ، ٢٠١١، ص٣٨٢) .

وإنّنا حين نتأمل في عمل المدرس وادواره ومسؤولياته المهنية لن نتردد في القول انه يمثل عقل الامة وضميرها وعلى عاتقه يقع صنع مستقبلها وأمجادها فهو بحق امة كاملة تعيش في قلب واحد ذلك انه من الصعب ان تفكر في مهنة لها هذه الدرجة من الاهمية والتأثير في حياة المجتمع وحياة ابنائه فالمدرس هو صانع الطبيب والمهندس والضابط والقاضي والاديب والمفكر (البيلاوي ،واخرون ٢٠٠٨ ،ص١٧٨) .

ان دراسة ادوار المدرس المختلفة والالمام بالجوانب التي تمتد اليها وظيفته أمر له أهميته في فترة الاعداد المهني كما ان له اهمية في اشتقاق المعايير التي نسترشد بها

في تقويم عمل المدرسين وتحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب القصور لتلافيها (الفرا ،١٩٨٥ ،ص٢٨٦) .

وقد نال اداء المدرس اهتماماً متزايداً ، ومما يؤكد هذا الاهتمام ما اقرته وزارة التربية بضرورة تحديد برامج اعداد المدرسين وتدريبهم ليؤدي الى الارتقاء بمهاراتهم وقدراتهم الادائية (العنبكي ، ١٩٩٥،ص ٢٤) .

وأشار برونر (Bruner) أن دور المدرس يتحدد بثلاثة أشكال رئيسة هي :

١. المدرس موصلاً للمعرفة، وهذا يتطلب أن يكون ملماً بالمادة وفناناً في طرائق تدريسها.
٢. المدرس نموذجاً يتطلب أن يكون ذا كفاءة عالية وشخصية مؤثرة في الطلبة لإثارة تفكيرهم .
٣. المدرس رمزاً يؤثر تأثيراً كبيراً في اتجاهات الطلبة وميولهم .

.(Bruner, 1960, P.18)

وأشار (حلس وابو شقير ٢٠٠٨) الى ان انشطة المدرس تتطلب امتلاكه لمهارات التدريس التي يمكن تحديد قيمتها على وفق الاتي :

١-تسهيل الممارسة وتحقق الهدف .

٢-المهارة معرفة وخبرة اساسية لكل معلم .

٣-المهارة نتاج اداة الوعي بتفاصيلها ، ونواتجها توجه جهد المعلم وانشطته .

٤-المهارة ضرورة اساسية للتعلم .

(ابو شقير ،حلس ،٢٠٠٨،ص ١٥) .

ويرى الباحث ان التطور الهائل في جميع مجالات الحياة ومنها خصوصاً مجال التعليم يلزم مدرس التاريخ ان يواكب التغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تتطلب تزويد الطلبة بكثير من المهارات التي تمكنهم من مسايرة ذلك

التطور السريع ليصبحوا قادرين على خدمة المجتمع ،ويتوقف نجاح مدرس التاريخ على مدى تمكنه من الكفايات والمهارات التدريسية ، وان يكون متعدد الادوار وليس مقتصراً على جانب التدريس ، وذلك ان دور مدرس اليوم هو الباحث و المرشد و منسق المعرفة ... الخ .

ولا شك ان الوجه الذي تظهر به الدولة خيرا" او شرا" تقدما" او تدهورا" هو من صنع المدرس بما قد اثر به على طلبته حين كان يقوم بالتدريس ، فهو مؤثر فيهم معرفة وثقافة وخلقا" ، ان الاثر الذي يتركه المدرس في طلبته جد خطير اذ انه يشكل حياتهم ويرسم منهم لبنات اصلاح المجتمع في المستقبل ، ومهما تحدثنا عن العملية التربوية فأنها لا تعني شيئا" اذا خلا ميدانها من المدرس الكفء القادر على تحمل تبعاتها والقيام بأداء متطلباتها ، وقد يكون المدرس عامل هدم للعقول والنفسيات وقد يكون عامل بناء وتنمية لقدرات الطلبة وقد قرر Cogan بناء" على البحوث التي قام بها Miller,Dollard ان المدرس يمكن ان يكون عاملا" من عوامل حب الطلبة للعلم والتعليم بصفة عامة (دندش ، ٢٠٠٣ ، ص١٠١-١٠٤) .

ان ما يحدث داخل الصف المدرسي هو محور التربية المدرسية اذ مهما هيأت المدرسة من مستلزمات واجراءات ، فأن التفاعل الصفي بين المدرس وطلابه هو الاساس في نجاح المدرسة او فشلها في تحقيق اهدافها المرسومة (التميمي ،عواد ، ٢٠٠٩، ص٢٣٨).

لذلك اولت وزارتي التربية والتعليم العالي اهتماما" متزايدا" بهذا الموضوع فعقدت الكثير من الندوات والحلقات الدراسية للمعالجة ، اذ اشارت ورقة عمل قطاع التعليم الثانوي عام ١٩٨٠ وورقة عمل قطاع التربية والتعليم العالي عام ١٩٨١ والمؤتمر التربوي المنعقد في بغداد ١٩٨١ وورقة عمل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ١٩٨٩ الى وجود ضعف لدى المدرسين ومنهم مدرسي مادة التأريخ ، وان نجاح المدرسة في اداء وظيفتها وتحقيق رسالتها يعود الى مهارة المدرس الذي يعمل فيها

فمدرس اليوم يختلف عن مدرس الامس فنموه المهني ضرورة لحياته وحياة المدرسة التي يعمل بها (العنبكي ، ١٩٩٥،ص ٢٢) .

وتشير نتائج وزارة التربية ١٩٨٩ الى ان المدرس تنقصه الكثير من المهارات التي تتعلق باختصاصه ، والحاجة الى تحديد واضح للمهارات التي يجب ان يقوم بها المدرس داخل الصف .

ويشير تقرير وزارة التربية ٢٠٠٤ الى ان احد جوانب المشكلات والتحديات التي تواجه القطاع التربوي في العراق هي :

١-عدم اطلاع المدرسين على المستجدات والتطورات الحاصلة في مجال التعلم وطرائق التدريس .

٢-قلة او انعدام الالمام بالمهارات التربوية .

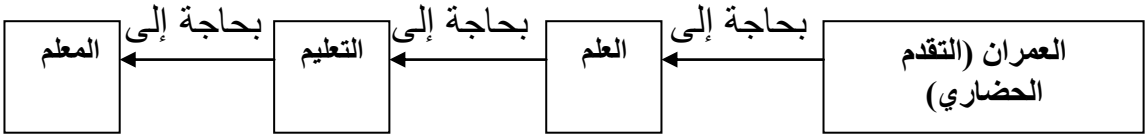
٣-ضعف اعداد المدرسين وتأهيلهم .

٤-ضعف العناية بالتدريب اثناء الخدمة وانعدامه في اغلب الاحيان .

كما اثبت التقرير المشترك بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي أنّ هناك ضعفاً في الكفايات لدى الهيئات التدريسية بشكل لا يضمن الارتقاء بالعملية التربوية وتحسين نوعية التعليم (جمهورية العراق ،١٩٩٨،ص١٧) .

ويؤكد المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ٢٠٠٩ ان على المدرس ان يواكب التغيرات الحاصلة في العلوم الناتجة عن الدراسات والابحاث التي تضيف جديداً في كل يوم ، فالمدرس يحتاج الى نمو في مهنته طوال حياته المهنية لكي يواكب مسيرة التقدم العلمي (المركز القومي ،٢٠٠٩ ، ص٤-٥) .

ويقول أبن خلدون إن العمران (التقدم الحضاري) بحاجة إلى العلم والعلم بحاجة إلى التعليم يبرز بالضرورة الحاجة إلى المعلم ، شكل (١) (الجنابي ، ٢٠٠٣، ص٧) .



شكل (١) الحاجة الى المعلم

وبناءً على ما تقدم يرى الباحث ان المدرس بالفعل هو عماد العملية التعليمية ويبرز دوره الخطير فيها والحقيقة التي تفرض نفسها في العملية التعليمية ان كل شيء يتمركز في التفاعل الذي يحدث داخل غرفة الصف بين المدرس والطالب .

ومما يؤكد ذلك ورشة العمل التي نظمها مكتب الاشراف على التربية العلمية حيث جاء فيه "ان المعلم اكثر الاطراف قربا" من واقع العملية التعليمية في المدرسة ، اذ انه على اطلاع دائم على ما يجري داخل غرفة الدرس بحكم عمله (آل خليفة ،٢٠٠٢،ص١٦٦)

وان الدور الذي يقوم به مدرس التاريخ في العملية التربوية دور مهم ورئيس اذ ان كل العوامل الاخرى التي تؤثر فيها مثل المنهج والكتب والادارة المدرسية وغيرها رغم اهميتها لا تحقق اهدافها الا اذا وجد المدرس القادر على الاستفادة منها على خير وجه (اللقاني ، ١٩٨٤، ص٣٢١) .

ومهما اختلفت المفاهيم في دور المدرس فإنه يبقى عاملا" حاسما" في انجاح العملية التربوية او فشلها ، ذلك لان وظيفته لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة الى المتعلمين بل انه يمثل الاداة الفاعلة في انماء قدراتهم العقلية (كرم، ٢٠٠٢،ص١٢٥) .

ومع هذه الوظائف الجديدة للمدرس والتحول من تمركز التعليم عليه الى التركيز على المتعلم فأنه أيضا" يجب ان يتوافق مع ذلك ، فيتعدى مرحلة حشو ذهن الطالب بالمعلومات وشرحها بالطرائق التقليدية الى اتباع استراتيجيات تثير التفكير لدى الطالب وتعمل على جعله محور العملية التعليمية (العمري ، ٢٠٠٩،ص١١) .

ان المدرس المتمكن من المهارات يستطيع تحويل المعرفة الى خطط أداء وتنفيذها وتحويل القيم الايجابية الى سلوكيات واقعية تعمل على تحقيق الاهداف الموضوعة (Avis ,etal,2010,p38) .

ويرى الباحث انه يجب ربط الكفايات بأدوار المدرس ، لأن تحديد الأدوار التي سيقوم بها يؤدي إلى تحديد أدق للكفاية اذ يعتمد تحديد الكفايات على ما سبق تحديده من الأدوار مما يؤدي بدوره أيضاً على تصنيف وتنظيم هذه الأدوار .

ويعد المدرس هو الموجه والمنظم للعملية التربوية التعليمية الميدانية من اجل تحقيق الاهداف التربوية لذا يعتبر تقويم المدرس احد المجالات الهامة للتقويم التربوي وتتبع هذه الاهمية من اهمية دوره وهو يحتاج الى تقويم مستمر لتحسين مستوى الاداء لديه (عبد الكبير ، واخرون ، ٢٠١١ ،ص ٧) .

إن التقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاية والتأكد من درجة الاداء، وهو ضروري لكل تقدم أو نمو، فهو يساعد على خلق المهارات، وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، اما في ميدان التربية ، فلا تطوير ولا تجديد ولا إصلاح دون تقويم مبني على اسس موضوعية (الشعلة ، ٢٠٠٠، ص ١٦) .

لذلك اشارت الكثير من الأدبيات التربوية الى اهمية التقويم بوصفه احد المفاصل الاساسية في العملية التربوية ، يلازمها ويتابعها من المدخلات الى العمليات وحتى المخرجات للارتقاء بمستواها وتحسينها بشكل دائم ، فهو يؤدي دورا اساسيا في توجيه العملية التربوية ورفع نوعية مخرجاتها فالتقويم اصبح مركز الاهتمام وملتقى الجهود المكثفة للمؤسسات التربوية في العالم المتقدم (مكتب التربية العربي، ١٩٨٣، ص ١٥٦) .

ويرى الباحث ان عملية تقويم اداء المدرس في المؤسسات التعليمية تساعد على تحقيق مجموعة من الاهداف ، من بينها قياس تقدمه أو تأخره في عمله على وفق معايير موضوعية اعدت سابقاً والكشف عن نواحي القوة لتعزيزها ونواحي الضعف لتعديلها مما يمكن المؤسسات التعليمية من اتخاذ الاجراءات التي تكفل تحسين مستوى اداء المدرس وتطويره والوصول بالمجتمع الى مصاف الدول المتقدمة .

ان أحدى الركائز الاساسية للتقويم بشكل عام والتقويم التربوي بشكل خاص هو تقويم الاداء ويمكن اعتماده المؤثر في تحسين عمل المدرس وتطوير اداءه ، والحكم

على الموافقة بين متطلبات مهنة التعليم ومؤهلاته ، مما يمكن المؤسسات التعليمية من اتخاذ التدابير التي تكفل تحسين مستوى ادائه وتطويره والوصول به الى مستوى الابداع (التربية والتعليم ، ٢٠٠٤، ص ٣).

لذا فقد اجريت دراسات وبحوث في الكثير من الدول اعتمدت تقويم الأداء لتشخيص أوضاعها التعليمية ومعالجتها من خلال معايير موضوعية تستند الى الدراسات العلمية الحديثة التي بدورها احدثت تحولا في الكثير من الممارسات التعليمية مثل استراتيجيات التدريس واداء المدرسين والمناهج الدراسية (فان دالين ،١٩٨٥،ص ٣٤٢) .

يرى الباحث ان حصول الطلبة على المعلومات هي المرحلة الاولى ولن يستطيع الطالب ترتيبها ودمجها مع المعلومات السابقة ضمن البناء المعرفي لديه ما لم تفعل ، ولذلك كان من المهم تدريب الطلبة على استخدام مهارات التفكير لكي يتمكنوا من التعامل مع عصر الثورة المعلوماتية والتقدم التكنولوجي تعاملا" يمكنهم من التكيف العلمي والاجتماعي والثقافي في بيئة متغيرة من خلال التقدم العلمي والتطورات السياسية والمعرفية ، وهذا لن يكون الا بأعداد وتطوير المدرس الذي يعد المحور الاساس لنجاح العملية التعليمية .

واذا كان المطلوب ان يكون الطلبة قادرين على مواجهة مطالب العالم السريع التغير فأنه ينبغي ان تخصص احد الاهداف التربوية التي تجعلهم قادرين على مواجهة مثل هذه المطالب ومن اهم القدرات المطلوب اكسابها للطلبة هي القدرة على التفكير والابتكار وتحليل المواقف وينبغي التشديد على تعليمهم اساليب التفكير الصحيح والتدليل السليم والطرائق المبتكرة في حل المشكلات (ابراهيم ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧) .

ويتفق الجميع على ان التعليم من اجل التفكير او تعلم مهاراته هدف مهم للتربية ، وعلى المدارس ان تفعل كل ما تستطيع من اجل توفير فرص التفكير لطلبتها ، ويعتبر الكثير من المدرسين والتربويين ان مهمة تطوير قدرة الطلبة على التفكير

بمختلف مهاراتهم هدف تربوي يضعونه في مقدمة اولوياتهم الا ان هذا الهدف غالبا" ما يصطدم بالواقع عند التطبيق (الشعبي ، ٢٠٠٩ ، ص ١٣) .

وقسم اللقاني مهارات التفكير في المواد الاجتماعية على المستويات الآتية :

١. التحليل .
٢. التعليل .
٣. التفسير .
٤. فرض الفروض .
٥. وزن الأدلة .
٦. التقويم .

(اللقاني ، ١٩٨٩ ، ص٤٧).

ويبين المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS. 1994) احد منظمات الانكات* في الولايات المتحدة الامريكية ، ان تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية وتعريفهم بمهارات البحث والتفكير التاريخي يعد من الكفايات الهامة التي تمكن المعلم من جعل الطلبة قادرين على الاستجابة للتحدي (خريشة والصفدي ، ٢٠٠١ ص ١٢١) .

ويشير المجلس الوطني للبحوث في الولايات المتحدة (NRC 2001) في حديث " ما هو الخطأ خلال العقد الماضي" ، يجب ان تتضمن مشاريع تقييم معلمي التأريخ التفكير التاريخي ويجب ان يكون المعلم مقتنعا" بقيمة التدريس(Carla, 2008) .

* الإنكات : هي منظمة غير حكومية لا تسعى إلى تحقيق نفع مادي وتتكون من ٣٣ رابطة مهنية متخصصة في أمور التعليم وصناعة السياسة على المستوى الوطني ومستوى الولايات ؛ حيث يضم مجلس الانكات ممثلين من منظمات : معلمي المعلمين – والمعلمين- وصناع السياسة على المستوى المحلي ومستوى الولاية والمتخصصين مهنياً ويتضمن نظام الاعتماد في الانكات المبني على الأداء معلمي الفصول وغيرهم من المعنيين بتطوير عملية تعلم الطلاب انطلاقا من قناعة مؤداها أن كل طالب من حقه أن يتعلم على يد معلم على درجة عالية من الكفاية والمناقشة والإعداد الجيد.

أن التفكير التاريخي يساعد الطلبة على فهم لماذا حدثت الأحداث التاريخية بهذا الشكل فالتفكير التاريخي يُمَكن الطلبة من تحديد الأسباب الرئيسة للأحداث التاريخية، ولذلك فالتدريب على تنمية مهارات التفكير التاريخي يعد أمراً ضرورياً لتكوين وتشكيل العقلية التاريخية الناقدة من حيث كونه يمكن القارئ من تحديد الأسباب الرئيسة للأحداث ،ويساعد الطلبة على فهم طبيعة المجتمعات لكى يتمكنوا من المشاركة الفعالة لمواجهة التغيرات والتحديات السريعة المتلاحقة(Micheal A. 1987).

ويرى الباحث ان التفكير التاريخي أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى دراسة مادة التاريخ للتدريب عليها وممارستها في دراسة الأحداث التاريخية المختلفة، فدراسة مادة التاريخ بدون فهم لها وعدم الاستفادة من طبيعتها يعد مضيعة للوقت ، فالهدف الرئيس هو دراسة أحداث الماضي من أجل فهم الحاضر وحل مشكلاته بالطرائق العلمية ومواجهة المتغيرات المستقبلية والتنبؤ بها ، لأن الحاضر يحمل بين صفحاته جذور الماضي وسمات المستقبل.

وان تنمية مهارات التفكير التاريخي تتمثل في الحصول على المعرفة التاريخية وطرح اسئلة رئيسة حولها وتحليلها وحل المشكلات واتخاذ القرارات (خريشة ، ٢٠٠٤ ص ١٥١) .

ونظراً الى أهمية مهارات التفكير التاريخي فقد حدد المركز العالمي لتدريس التاريخ في الولايات المتحدة **N.C.H.S** مهارات التفكير التاريخي في خمس مهارات رئيسة هي :

١. تعرف الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمنى.
٢. البحث التاريخي
٣. الفهم التاريخي .
٤. تفسير وتحليل الأحداث التاريخية.

٥. تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار.

(National Standard for History,1998)

وفي ضوء ما تقدم يمكن أن تظهر أهمية البحث الحالي الذي قد يضيف من جديد إلى الخزين المعرفي الواسع على النحو الآتي:

١-تعد اول الدراسات (المحلية) التي اشارت الى تقويم اداء مدرسي التاريخ في ضوء مهارات التفكير التاريخي (على حد علم الباحث) .

٢-الكشف عن جوانب القوة والضعف في اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية .

٣-اهمية مهارات التفكير التاريخي .

٤-قد يسهم في إثراء البحوث والدراسات في مجال التفكير التاريخي وأداء المدرسين والتي تعاني نقصًا في الجمهورية العراقية حسب حدود علم الباحث.

٥-يمكن ان تسهم نتائج الدراسة في تطوير مناهج التأريخ للمرحلة الاعدادية ، وذلك بمراعاة مهارات التفكير التاريخي .

٦-يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من له ارتباط بالعملية التعليمية من المشرفين والباحثين والمدرسين.

٧-محاولة رفد المكتبة بدراسة علمية حديثة يستفيد منها الباحثون.

يهدف البحث الحالي الى :

١- تحديد مهارات التفكير التاريخي اللازمة لمدرسي مادة التاريخ.

٢- تقويم اداء مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية في ضوء تلك المهارات .

حدود البحث :

١- الحدود العلمية : مهارات التفكير التاريخي التي ستعد في الدراسة الحالية .

٢- الحدود البشرية : عينة من مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية .

٣- الحدود المكانية : عينة من المدارس الاعدادية التابعة لمديرية تربية ديالى .

٤- الحدود الزمانية : الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ .

تحديد المصطلحات :

اولا" : التقويم Evaluation

١- عرفه (ستيك 1967 , Stake) هو عملية الحصول على المعلومات وتحليلها واصدار الاحكام) (علام ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠) .

٢- عرفه (بلوم ، Bloom,1972) هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار ، الأعمال ، الحلول ، الطرق و المواد ، وأنه يتضمن المعايير والمستويات واستخدام المحكمات لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها(Bloom 1972,p.193)

٣- عرفه (الحيلة ٢٠٠٢) هو عملية منهجية ومنظمة ومخططة تتضمن اصدار الاحكام على السلوك او الفكر او الوجدان او الواقع المقاس وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك (عبد الكبير ، واخرون ، ٢٠١١ ،ص ١٤).

٤- عرفه (العدوان والحوامدة ٢٠١١) هو عملية اصدار حكم بناء" على معايير معينة في ضوء بيانات او معلومات (كمية او كيفية) عن فكرة او ظاهرة او موقف او سلوك (العدوان والحوامدة ٢٠١١ ،ص١٩٢).

التعريف الاجرائي

هو اصدار حكم على اداء مدرسي التأريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي التي اعدها الباحث لهذا الغرض .

ثانيا" : الأداء Performance

١- عرفه (اللقاني والجمل ١٩٩٦) ما يصدر من سلوك مهاري او لفظي عن الفرد وهو يستند الى خلفية معرفية ووجدانية معينة وهذا الاداء يكون عادة على مستوى معين يظهر قدرته او عدم قدرته على اداء عمل ما (اللقاني والجمل ، ١٩٩٦،ص٢٣) .

٢- عرفه (Stone) بأنه المهارة على اداء عمل معين او قدرة وامكانية الشخص على اداء هذا العمل ويستلزم ان يمتلك هذا الشخص الكفايات اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الاداء (حيدر ٢٠٠٠،ص٥٧) .

٣- عرفه (جاد ٢٠٠٣) انجاز الفرد للمهام الموكلة اليه ويرتبط هذا الانجاز او الأداء بمدى اكتساب الفرد للمهارات المختلفة التي تلزم لتحقيق هذا الانجاز (جاد ،٢٠٠٣،ص١٧) .

٤- عرفه (الدوسري ٢٠٠٤) اداء الفرد لمهمات محددة ينفذها بشكل علمي ودقيق ويكون قابل للملاحظة والقياس (الدوسري ، ٢٠٠٤،ص ٤٤) .

التعريف الاجرائي

ما ينجزه مدرسي التأريخ من مهارات التفكير التاريخي في مرحلة الدراسة الاعدادية وفق بطاقة الملاحظة المعدة مسبقا" .

ثالثا" : تقويم الاداء Performance Evalution

١- عرفه (برعي وغازي، ١٩٨٧) العملية التي يجري من خلالها تحديد كفاية العاملين ومدى اسهامهم في انجاز المهمات الموكلة اليهم (برعي وغازي، ١٩٨٧ ، ص ٤٩)

٢- عرفه (العقيلي ، ١٩٨٩) هو عملية يتم بموجبها تقدير جهد العاملين وذلك بلاستناد الى عناصر يتم على أساسها مقارنة ادائهم بها لتحديد مستوى كفاياتهم (العقيلي،١٩٨٩ص ٢١) .

٣- عرفه (عبيدات ، ١٩٩٥) بأنه العملية التي يقاس بها مستوى اداء العاملين وتقويمهم ومعرفة معدلات الانجاز الحقيقية للعاملين في مدة زمنية معينة (عبيدات ، ١٩٩٥،ص١٧) .

٤- عرفه (نصر الله ،١٩٩٩) تلك العملية التي تعنى بقياس كفاءة العاملين وصلاحياتهم وانجازاتهم للتعرف على مدى مقدرتهم على تحمل مسؤولياتهم الحالية(العبادي والطائي ، ٢٠١١، ص٣٨٢) .

التعريف الاجرائي

الوقوف على اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في تدريس مادة التأريخ في ضوء مهارات التفكير التاريخي وفق بطاقة الملاحظة .

رابعا" : التأريخ History

١- عرفه (هيكل ،١٩٨٥) هو ليس علم الماضي وحده وإنما هو عن طريق استقراء قوانينه علم الحاضر والمستقبل (هيكل ، ١٩٨٥ ،ص ١٥).

٢- عرفه (الامين، ١٩٨٨) هو علم دراسة الحضارات القديمة، وتجسيد العوامل التي تظافرت على تجسيد الحضارة المعاصرة (الامين،١٩٨٨، ص ١٧).

٣- عرفه (حسين والعزاوي ، ١٩٩٢) هو بحث حوادث الماضي واستقصائها بكل ما يتعلق بالإنسان منذ ان بدأ يترك آثاره على الارض والصخر بتسجيل أو وصف أخبار الحوادث التي آلت بالشعوب والأمم والانسان (حسين والعزاوي ، ١٩٩٢ ، ص٥) .

٤- عرفه (السخاوي ، ١٩٩٨) هو فن يبحث فيه عن وقائع الزمان من حيثية التعيين والتوقيت بل عما كان في العالم (نويهض ،١٩٩٨،ص٧) .

التعريف الاجرائي

مجموعة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمصطلحات التاريخية التي تنطوي عليها كتب مادة التاريخ في المدارس الاعدادية في العراق التي يدرسها طلبة هذه المرحلة في الوقت الحاضر .

خامسا" : المرحلة الإعدادية Preparatory Staage

تعريف وزارة التربية ١٩٧٧ وهي مرحلة التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة وتشمل ثلاثة صفوف (الرابع ، والخامس ، والسادس) بفرعيها العلمي والأدبي (وزارة التربية ، ١٩٧٧، ص٤).

سادسا" : المهارة The skill

١- عرفها (زيتون، ١٩٩٤) هي قدرة مكتسبة تمكن الفرد من انجاز العمل بكفاءة وإتقان (زيتون، ١٩٩٤،١٠٧).

٢- عرفها (اللقاني والجمل ،١٩٩٦) هي الاداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الانسان حركيا" وعقليا" مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (اللقاني، والجمل ،١٩٩٦،ص٢٤٩) .

٣- عرفها (العجلاني ٢٠٠٥) هي القدرة على القيام بالأعمال بسهولة ودقة مع القدرة على تكييف الاداء للظروف المتغيرة (العجلاني ،٢٠٠٥،ص٨) .

٤- عرفها (دناوي ، ٢٠٠٨) هي معالجات ذهنيه تمارس عن قصد في التفاعل مع المعلومات او المواقف لتحقيق هدف معين (دناوي، ٢٠٠٨ ، ص ١٧) .

التعريف الإجرائي

هو القدرة الفعلية لمدرسي التاريخ (عينة البحث) على أداء مهارات التفكير التاريخي بدرجة متقنة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال المقياس المعد لهذا الغرض .

سابعا" : التفكير التاريخي Historical Thinking

١- عرفه (أللقاني ، ١٩٧٩) هو عملية جمع الحقائق وربطها وفحصها، وعرض النتائج بصوره صحيحة ، والمناقشة الموضوعية والخروج بحكم مستقل تدعمه البراهين والوعي إن كل نتيجة تعد فرضا قابلا للقبول أو الرفض في ضوء ما يستجد من براهين (اللقاني ، ١٩٧٩ ، ص ٩٣).

٢- عرفه (مهران ، ١٩٩٢) هو الطريق او المنهج الذي يمكن الباحث من الوصول الى الحقيقة التاريخية بأتباعه خطوات مبنية على اسس علمية (مهران ،١٩٩٢،ص١٧٠)

٣- عرفه (خريشة والصفدي ، ٢٠٠١) هو من العمليات العقلية المتعددة المستويات التي يستخدمها دارس التاريخ عند قيامه بالتعامل مع الاحداث التاريخية بطريقه علمية (خريشة ، والصفدي ، ٢٠٠١ ، ص ١٢٨).

٤- عرفه (خريشه، ٢٠٠٤) هو القدرة على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية عن طريق جمع البيانات والأدلة التاريخية من مصادرها الأصلية وتنظيمها ، وتصنيفها وتحليلها وإصدار الإحكام من أجل تطوير فرضيات عن السبب والنتيجة (خريشة ، ٢٠٠٤ ، ص١٥٩) .

التعريف الإجرائي

هو قدرة (عينة البحث) على أداء مهارات التفكير التاريخي بدقة وسهولة ،من خلال استخدام عدد من المهارات المدرجة مسبقا" في بطاقة الملاحظة الخاصة بالدراسة .

الفصل الثاني
جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولاً ـ جوانب نظرية :

أولاً: ماهية التفكير - ماهية التفكير التاريخي - مهارات التفكير التاريخي - اهمية التفكير التاريخي .

ثانياً: المدرس - ادواره - دور المدرس في تنمية مهارات التفكير التاريخي .

ثالثا": مفهوم التقويم - أهمية التقويم

رابعا": تقويم الأداء .

ثانياً ـ دراسات السابقة :

اولا" :

١-ماهية التفكير :

ان من ابرز السمات التي تميز الانسان عن غيره من مخلوقات الله سبحانه وتعالى هو التفكير ، وهو من الحاجات المهمة والاساسية التي لا يتخلى عنه الا في حالة غياب العقل . ويعتبر ديوي (Dewey) من أوائل المطالبين بدراسة التفكير بطريقة موضوعية حيث حدد خطوات دراسة التفكير بـ (الشعور بالمشكلة ، تحديد المشكلة وتحليلها ، فرض الفروض ، فحص الفروض ، اصدار الحكم او الوصول إلى حل المشكلة) (عيسوي ، ١٩٨٥ ، ص١٧٨) .

والتفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يستقبله الفرد عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس ، وهي السمع، البصر، اللمس، الشم، التذوق (Barrell, 1991, P.21) .

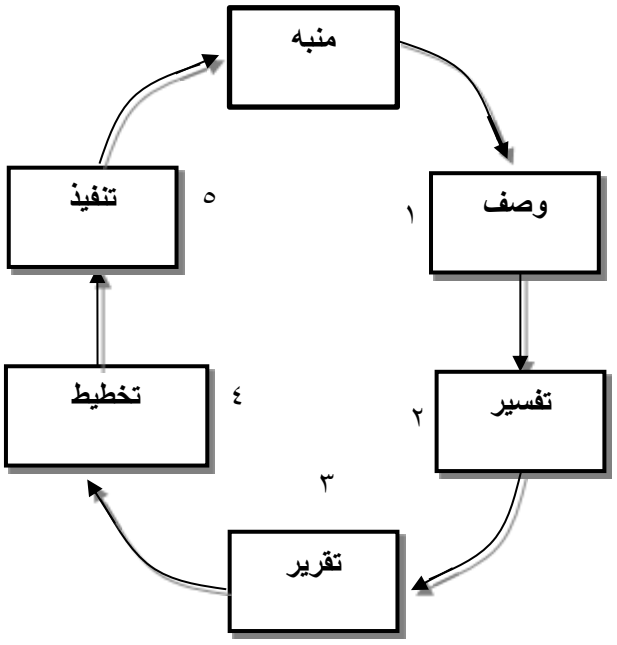
فالتفكير مهارة انسانية لها نواتج تتنوع تبعاً لنوع المثير الذي يتعرض له الفرد فمنها ما يتطلب تفكيراً ابداعياً أو ناقداً او متشعباً ... الخ (أمين ، ١٩٩١ ، ص٨) .

وقد أصبح تعليم التفكير في عصرنا الحالي احد الاهداف العامة للتربية في كثير من الدول سواء المتقدمة او النامية ، ويعتقد الكثير من الباحثين ان تعليم التفكير يمكن ان يسهم في تطوير البنية المعرفية للطلبة (امين ، ٢٠٠٨،ص ٣) .

وعرف (دي بونو ٢٠٠١) التفكير بأنه التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما وقد يكون هذا الغرض هو الفهم او اتخاذ القرار ، أو التخطيط ، أو حل المشكلات او القيام بعمل ما (دي بونو ، ٢٠٠١ ،ص٤١) .

والتفكير هو الطريقة التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة او هو ادراك علاقة جديدة بين موضوعين او بين عدة مواضيع ، بغض النظر عن نوع هذه العلاقة ، وكذلك ادراك العلاقة بين المقدمات والنتائج ، وبين العلة والمعلول او السبب والنتيجة (ابو شعبان ، ٢٠١٠ ، ص٤٩) .

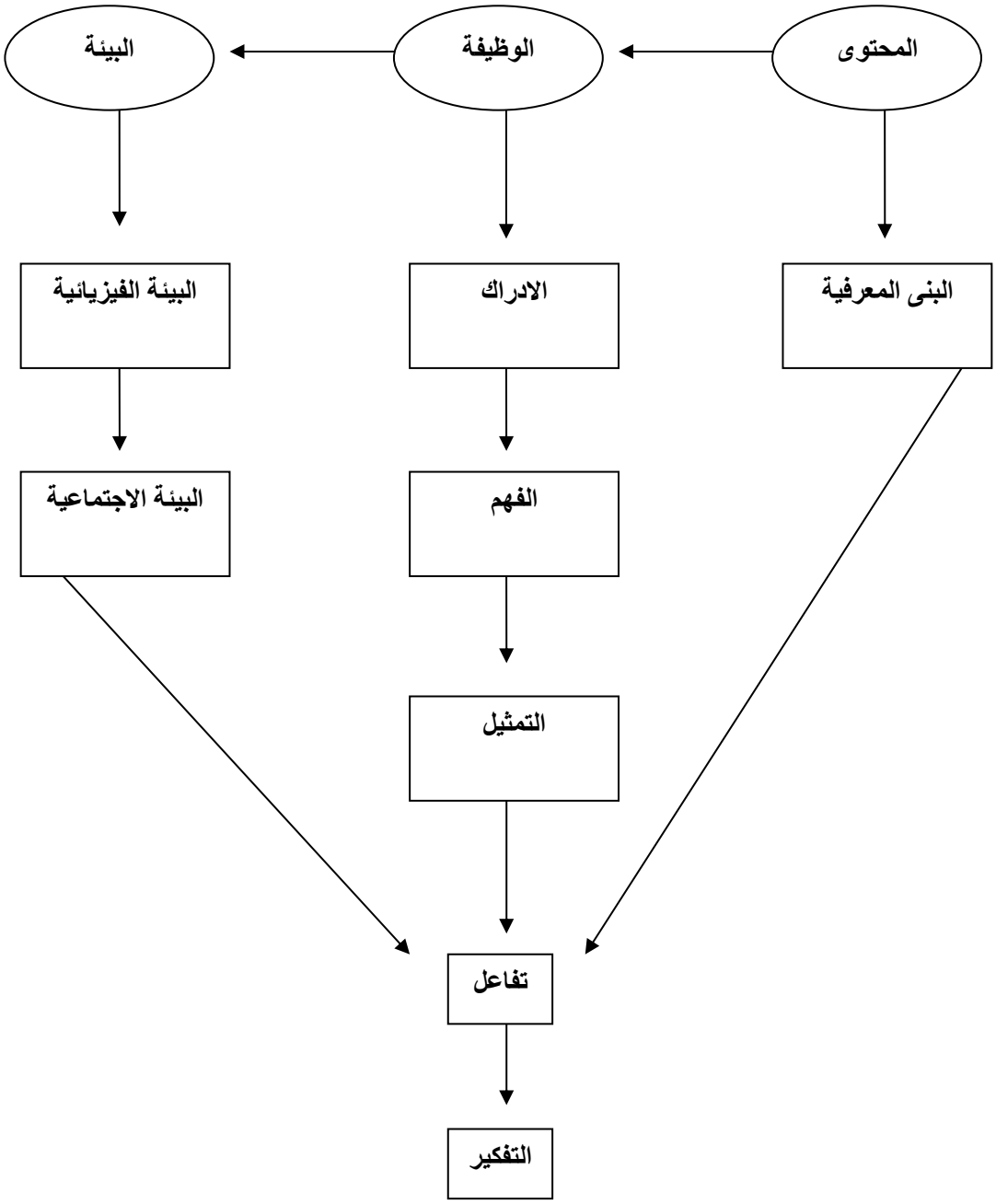
ويرى الوقفي ١٩٩٨ ان عملية التفكير تمر بمراحل تشبه الدائرة لذا اطلق عليها (الدائرة الفكرية) حيث ان التفكير الانساني ينجز خمس مهام او وظائف رئيسة هي : وصف ، تفسير ، تقرير ، تخطيط ، تنفيذ ، وتظهر هذه الوظائف كما لو انها متصلة ببعضها البعض ، فالتفكير يبدأ فعاليته بوصف للمعلومة او المنبه الذي يستقبله الدماغ ويبدأ الانسان بالتوسع بهذه المعلومة وتفسيرها بأن يضيف لها مما في الذاكرة من خبرات ومعارف لإلقاء المزيد من الاضواء عليها وتبين اسبابها او التنبؤ بنتائجها ، وينتقل التفكير بعد ذلك الى تقرير ما يجب فعله تجاه هذه المعلومة فيضع خطة لتنفيذ العمل وتوجيهه ، وقد يتخذ قراراً بشأن منبه جديد ، شكل (٢) (علي ، ٢٠٠٦ ص٤٧- ٤٨) .



شكل (٢)

يوضح الدائرة الفكرية (الوقفي ، ١٩٩٨) نقلاً عن (علي ،٢٠٠٦)

ويفسر جان بياجيه كلاً من التفكير والقدرات العقلية المختلفة بأنها مجموعة من العمليات التي تتألف من ثلاثة مستويات هي (المحتوى – الوظيفة – البيئة) والتفاعل بين هذه المستويات يؤدي الى تشكيل عملية عقلية مميزة يطلق عليها التفكير (استيتية و سرحان، ٢٠٠٨،ص٢٠-٢١) . شكل (٣) يوضح ذلك :



شكل (٣)

ثلاثة مستويات يؤدي تفاعلها الى تشكيل الابداع

يتميز التفكير بأنه أكثر العمليات العقلية رقياً واشدها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء مما يمكنه من معالجة المعلومات واعادة ترتيب البناء المعرفي وإنتاج وإعادة إنتاج معارف ومعلومات بشكل موضوعي لحل مشكلة ما او اصدار حكم على موضوع معين ، لذلك فهو عنصراً حيوياً في البناء المعرفي الذي يمتلكه الفرد (الاسدي ، ٢٠١٠ ، ص٣١) ٠

لذا فأن الإفراد يتباينون فيما بينهم بأساليب التفكير وأنماطهم المعرفية كما يتعدد نشاط التفكير ليشمل انواعا مثل التفكير التشعبي ، والناقد ، والإبداعي ، الاستدلالي .....الخ (الزغلول ،٢٠٠١ ، ص ٢٢٨).

واشار (المانع ١٩٩٦) الى ان كثيراً من طلبتنا تنخفض لديهم قدرات التفكير ويرجع ذلك الى اسلوبنا العلمي وبرامجنا التربوية والقائمين على التدريس ، فينتج عنه طلبة اشبه بالإنسان الآلي الذي لا يمكن ان يعطي شيئا" جديدا" من ذاته فهو لا يملك سوى ما ادخل اليه من اوامر وتعليمات وامكانات ، ان هذه المشكلة لا تنحصر في مجتمعاتنا بل اثبتت الدراسات ان بعض المجتمعات المتقدمة تعاني ايضا" مثل هذا الضعف ، فيصف بركنز (Perckines ,1992) معاناة الطلاب في المدارس الامريكية من نقص المهارة على التفكير بقوله " ان العجز عن التفكير عند الطلاب يمكن ملاحظته بسهولة عند تقديم المسائل الرياضية او مواد القراءة ، والضعف الشديد لديهم في التفكير المبني على حل المشكلات او المهارة النقدية (الطاهر،١٩٩٩،ص٥٣) .

ويبين (بكار ٢٠١٠) ان الافراد في التفكير ينقسمون الى نوعين القسم الاول ينصرف في تفكيره الى حل المشكلات اليومية التي تواجهه في حياته وعمله والقسم الثاني الذين يحاولون توفير اسس لتصفح الماضي والاستفادة منه ، كما يحاولون توفير مبادئ لفهم الحاضر واكتشاف العلاقات بين القوى المؤثرة فيه (بكار ،٢٠١٠، ص٢١) .

خصائص التفكير :-

١-ان التفكير نشاط عقلي غير ملموس يحدث داخليا" في دماغ الانسان ، يستدل عليه من السلوك الظاهر .

٢-ان التفكير يشتمل على مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية في النظام المعرفي كالتذكر ، والفهم ، والتخيل ، والاستنباط ، والتحليل ، وادراك العلاقات ، والنقد ، والتعميم .

٣-انه ينشا" من عوامل خارجية وفق عوامل داخلية تؤدي الى السلوك الذي يحل المشكلة او يوجهها نحو الحل او اتخاذ القرار المناسب نحوها .

٤-يعد التفكير من اهم محددات بناء الشخصية للإنسان .

٥-ان التفكير يمكن تنميته من خلال التدريب على مهاراته .

٦-ان عملية التفكير يمكن ملاحظتها وقياسها والتعرف على مدى نموها .

(سعادة ، ٢٠٠٣، ص ٥٨-٥٩).

وذكر (اللهيبي ، ٢٠٠٠) مجموعة من خصائص التفكير منها :

١-التفكير نشاط عقلي غير مباشر يعتمد فيه الانسان على خبراته السابقة .

٢-التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والاحداث والاشياء في شكل لفظي رمزي .

٣-التفكير دالة للشخصية ، حيث انه جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل .

٤-يرتبط التفكير ارتباطا" وثيقا" بالنشاط العلمي والاجتماعي الذي يقوم به الانسان فهو انعكاس للعالم الخارجي في ذات الفرد .

(اللهيبي ،٢٠٠٠،ص ٣٧).

وبناء" على ما تقدم يرى الباحث ان خصائص عملية التفكير يمكن تلخيصها في:

١-انه نشاط عقلي يحتاج الى مثير معين.

٢-يظهر على السلوك ، يعكس شخصية الانسان .

٣-يمكن تنميته وتطويره .

٤-يمكن ملاحظته وقياسه وتعليمه .

ولا يكون التفكير سهلا في البداية ، ولكنه بعد التدريب يصبح جزءا من مرحلة اللاشعور ، والمجتمعات لا تتقدم إلا بالتفكير ، ويقول مفكر ياباني " إن معظم دول العالم تعيش على ثروات تقع تحت أقدامها وتنضب بمرور الزمن ، أما نحن فنعيش على ثروة فوق أرجلنا تزداد وتعطي بقدر ما نأخذ منها " (حسين ، ٢٠٠٧، ص٦).

مستويات التفكير :-

صنف جاكوبسن (١٩٨٩، Jacobson) مهارات التفكير في ثلاث مستويات رئيسية هي :-

١- العمليات المعرفية الاساسية وتشمل الملاحظة والمقارنة والاستنتاج والتعميم وفرض الفروض والاستقراء والاستدلال .

٢- العمليات المعرفية العليا وتشمل حل المشكلات واصدار الاحكام والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد .

٣-ما وراء العمليات المعرفية أو التفكير في التفكير وهي عمليات تساعد الطلبة على التعلم من الاخرين وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية كما تختص بمهارات التخطيط والمراقبة والتقييم التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها بشكل دقيق. (عزيز ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٧)

أهمية تعليم مهارات التفكير للمدرسين :-

١-مساعدتهم بالإلمام بمختلف انماط التعلم ومراعاة ذلك في العملية التعليمية التعلمية .

٢-زيادة الدافعية والنشاط والحيوية لديهم .

٣-جعل عملية التدريس تتسم بالإثارة والمشاركة والتعاون بينهم وبين الطلبة .

٤-التخفيف من التركيز على اسلوب الالقاء للمادة الدراسية .

٥- رفع معنوياتهم وثقتهم بأنفسهم ، مما ينعكس ايجابا" على اداء الطلبة وانشطتهم المختلفة (سعادة ، ٢٠٠٦ ، ص ٧٨) .

ويبين (القاسم ٢٠٠٧) إن تعليم مهارات التفكير قد يكون أهم عمل يمكن أن يقوم به المدرسين لأسباب كثيرة منها :

١- يساعد على رفع مستوى كفاية التفكير للطلبة .

٢- التعليم المباشر لعمليات ومهارات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي ، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطلبة في هذا الموضوع .

٣- يعطي الطلبة إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيرهم مما ينعكس على تحسن مستوى التحصيل لديهم وشعورهم بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية .

٤- تزويد الطلبة بالأدوات التي يحتاجونها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل .

٥- إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابيا وفاعلا .

(القاسم ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٣)

اساليب تنمية التفكير في مادة التاريخ :-

١-تشجيع الطلبة على تدوين اهم احداث اليوم المدرسي والحياة من حولهم في تتابع زمني باليوم والساعة والتاريخ ، وتحديد اسباب الاهمية وصلتها بما قبلها وأثرها فيما بعدها .

٢-تأليف تقاويم تأريخيه للمنزل والصف يسجل فيها الطلبة ما في المنزل والمدرسة من احداث وتعويدهم المقارنات والاستنتاج .

٣-تصميم تقارير او رسائل يوجهها الطلبة الى مخلوقات كانت تحيا في الماضي او ستأتي في المستقبل .

٤-تعويدهم جمع البقايا والآثار التاريخية وفحصها وتدوين معالمها وأزمنتها .

٥-تعويدهم فحص الصور والوثائق واللوحات التاريخية لاستنتاج اهم ملامح العصور القديمة .

٦-تدريبهم على التتابع الزمني من خلال ترتيب الاحداث والصور وأحداث القصص ، وطوابع البريد وصور الألبومات والرحلات المدرسية .

٧-تعويدهم مقارنة الحاضر بالماضي واستنتاج ملامح التطور والتقدم واسبابه .

٨-اصطحابهم في زيارات الى الاماكن التاريخية .

٩-تعويدهم تجسيد الماضي واعادة اخراجه في نماذج ومجسمات وخرائط وصور وشرائط فيديو وبرامج كمبيوتر (الجاعوني ، ٢٠٠٧، ص٥٨-٥٩).

معوقات تعليم مهارات التفكير :-

١-اعتقاد البعض ان المدرس هو مصدر المعرفة في الموقف التعليمي وان دور الطالب هو استقبال هذه المعرفة وتذكرها فقط .

٢-ندرة استخدام البرامج التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة التي تشجع على اثارة التفكير .

٣-ضعف مهارة بعض المدرسين في ادارة الفصل وعدم اتاحة الفرصة الكافية للنقاش او التشجيع .

٤-عدم اهتمام بعض المدرسين الى اسئلة الطلبة وآرائهم .

٥-لجوء بعض المدرسين الى معاقبة الطلبة بخصم جزء من درجاتهم في المشاركة اذا لم يوفق فيما يجيب (القاسم ، ٢٠٠٧ ، ص١٧) .

وان تجنب العديد من المدرسين طرح اسئلة تثير التفكير الحقيقي مثل الاسئلة العميقة الآتية (ما رأيك فيما حدث ؟ وهل انت مع هذا الرأي او مع ذاك ولماذا ؟ كيف تضع عنوانا" جديدا" لهذا الكتاب ؟) وغيرها من الاسئلة ، وان هناك بعض المدرسين الذين يفضلون الطالب الذكي على الطالب المبتكر حيث يمثل مقياس الذكاء الاجابة عن الامتحان الشفوي او التحريري ، وندرة تقبل المدرسين لمعلومات او افكار او اسئلة تخرج عن موضوع الدرس او تلك الافكار التي تعارض افكارهم وآراءهم (سعادة ،٢٠٠٦،ص٧١) .

٢- <u>ماهية التفكير التاريخي :-</u>

يرى الباحث ان التفكير التاريخي من الأهداف التي تسعى دراسة مادة التاريخ لتحقيقها وممارستها في دراسة الأحداث التاريخية ، فدراسة مادة التاريخ بدون فهم واستيعاب لها وعدم الاستفادة من خصائصها ينتج لنا طالب قادر على الحفظ فقط ، فليس الغاية من التاريخ هو التعرف على اخبار القرون او الاجيال الماضية ، بل دراستها من أجل فهم معوقات الواقع الحالي والتغلب عليها والتنبؤ بالأحداث المستقبلية ، لأن الحاضر يحمل بين جنباته أصول الماضي وصفات المستقبل.

ان تدريس مادة التاريخ بطريقة صحيحة تتيح للطلبة فرصا" طيبة لاكتساب مهارات البحث والتحليل الناقد وتقويم الكلمة المطبوعة والمنطوقة والقدرة على الربط بين الاسباب والنتائج وارجاع الامور الى اسبابها الحقيقية واكتشاف التعليلات الخاطئة والمغرضة والقدرة على المقارنة والتمييز بين الحقائق ووجهات النظر

واستخلاص النتائج والخروج بتعميمات ومبادئ عامة ، ولهذه المهارات قيمتها في تربية المواطنين تربية عقلية سليمة (الهابس ، ١٩٨٠ ،ص ٥) .

وقد نال التفكير التاريخي أهمية كبيرة فى مجال تدريس التاريخ، ولذلك فهناك بعض التعريفات التي توضح ماهية التفكير التاريخي ومكوناته وسوف نتناولها فيما يلي :

١-وفقا" لـ (خريشه ٢٠٠٤) التفكير التاريخي هو القدرة على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية الواردة في كتب التاريخ عن طريق جمع البيانات والأدلة التاريخية من مصادرها الأصلية وتنظيمها ، وتصنيفها وتفسيرها ، وتقبل وجهات نظر مخالفة واستبعاد التحيز وإصدار الإحكام من اجل تطوير فرضيات عن السبب والنتيجة تدعمها الأدلة والبراهين (خريشه ، ٢٠٠٤ ، ص١٥٩) .

٢-وفقا" لـ (التميمي ٢٠١١) هو عملية عقلية تتضمن عدد من المهارات من التسلسل الزمني ،والقدرة على إصدار الإحكام ،واتخاذ القرار، وتفسير القضايا التاريخية، وربط الأسباب بالنتائج ،وصياغة عدد من الفرضيات ، والوصول إلى الحقائق عن طريق البحث العلمي (التميمي ، ٢٠١١ ، ص ١٩)

ويشير (T. Kathryn&w. Luther 1999) بأن التفكير التاريخي يتطلب تحليل الارتباطات بين الحقائق والأحداث التاريخية وذلك من خلال الاعتماد على المفاهيم المجردة بالاعتماد على الدليل وفق الحقيقة التاريخية .Kathryn&w. (T. Luther 1999.p.71) .

وأشار Sheldon Stren 2002 بأن التفكير التاريخي يتضمن :

١. الإحساس بالتاريخ : أي إدراك التغييرات عبر العصور.
٢. فهم الأحداث التاريخية : التوصل إلى الأسباب الحقيقية للحدث التاريخي من خلال الادلة الواضحة .
٣. معرفة الماضي بظروفه واحداثه وثقافاته المختلفة .

٤. التفسير التاريخي للاحداث التاريخية .

٥. أهمية الأدلة التاريخية (Sheldon Stren 2002.p.3).

أن التفكير التاريخي يعد من العمليات الذهنية العليا التي يقوم بها الطلبة عند دراسة الأحداث التاريخية ، وهى تتضمن قدرتهم على تحديد الأزمنة التاريخية وإدراك العلاقة بينها ، والتمكن من القدرة على الفهم الصحيح للأحداث التاريخية ، وذلك من خلال الحصول على المعلومات والبيانات من المصادر المختلفة التي تسهم فى تنمية مهارات البحث والاطلاع بالطرائق العلمية والتوصل إلى اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام تجاه هذه الأحداث التاريخية (عبد الهادي ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٦) .

ويرى الباحث ان ذلك يهدف الى مواجهة ومواكبة التغيرات الحالية والمستقبلية التي هدفها خدمة المجتمع والعمل على تنميته وتطويره والوصول به الى المراتب الاولى بين الدول المتقدمة .

٣- **مهارات التفكير التاريخي :-**

نظراً الى أهمية مهارات التفكير التاريخي فقد حدد المركز العالمي لتدريس التاريخ في الولايات المتحدة N.C.H.S مهارات التفكير التاريخي في خمس مهارات رئيسة هي :

أ- تعرف الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمنى.

ب- البحث التاريخي

ج- الفهم التاريخي .

د- تفسير وتحليل الأحداث التاريخية.

هـ- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار.

(National Standard for History,1998)

تصنيف مهارات التفكير التاريخي :-

أ-تعرف الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمنى:

يرى الباحث ان التسلسل الزمني للأحداث التاريخية صلب دراسة مادة التاريخ ، لأن له اهمية نوعية في دراسة التاريخ فهي تحتوى على عصور تاريخية مختلفة ، ولا يمكن اهمال البعد المكاني في دراسة التاريخ، فاجتماع البعدين معاً يجعل مادة التاريخ ذات قيمة للمدرسين والطلبة على حد سواء ، ولا يمكن إدراك الأحداث التاريخية إلا في اطار البعد الزماني والمكاني معاً .

ومن خلال الترتيب الزمني للأحداث يكون الفرد قادراً على التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل ، وأيضاً القدرة على استخدام علم التاريخ في كتابة تاريخه ، ويعتمد مدخل التتابع الزمني للأحداث على عرض المادة التاريخية في صورة متتابعة يتم تقديم القديم أولاً فالأحدث فمدخل التتابع الزمني يستند إلى المنطق، وقد يركز المدرس في هذا المدخل على إكساب الطلبة الحقائق الهامة إلى جانب تنمية الحاسة الزمنية لديهم (العوضي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٧) .

ويرى الباحث ان المهارات الفرعية لمهارة تعرف الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسها الزمنى هي :

- التمييز بين الأزمنة التاريخية المختلفة (الماضي – الحاضر-المستقبل).
- تنظيم الحقائق ألتاريخية وفق تسلسلها الزمني
- تفسير البيانات الزمنية المقدمة في الخرائط الزمنية.
- تحديد موقع الحدث التاريخي على خريطة لتحديد العلاقة بين الزمان والمكان.
- توضيح خصائص الفترة الزمنية السابقة واللاحقة للحدث .
- ربط الحدث التاريخي بظروف العصر الذى حدث فيه.
- المقارنة بين الأحداث التاريخية المتشابهة فى فترات زمنية مختلفة.

ب- الفهم والاستيعاب التاريخي :

يرى الباحث ان الفهم التاريخي أحد مهارات التفكير التاريخي، لأن الفهم والاستيعاب هو أساس التفكير المنهجي الذي يُمكن الطلاب من التوصل إلى الأسباب الجوهرية للأحداث التاريخية ، ويتضمن الفهم التاريخي مهارات القراءة التأملية والابتكارية والناقدة والقراءة بالتداعي التي تتطلب مهارات تفكير عليا لفهم النصوص التاريخية .

والقراءة التأملية هي قراءة عميقة يهدف القارئ الى البحث عن المعاني التي يهدف اليها الكاتب ولا يكتفي بالمعاني المباشرة او الحرفية للكلمات ، اما القراءة الابتكارية فهي تمكين القارئ من توليد معان جديدة مما يقرئه ، والقراءة الناقدة هي تقييم القارئ للمادة التي يقرأها من حيث صدقها وفائدتها وجمالها او اي قيمة اخرى ، والقراءة بالتداعي تتضمن درجة عالية من العمليات العقلية واستحضار الخبرة السابقة المتصلة بالمادة المقروءة (ابو حطب ، وفهمي ، ١٩٨٤ ، ص ٩٠-٩١) .

وبناءً على ما تقدم يرى الباحث ان المهارات القرائية السابقة تحتاج الى القراءة الموجهة اولاً اي قراءة بأشراف المدرس وتوجيهه .

ويرى الباحث ان المهارات الفرعية لمهارة الفهم التاريخي هي :

- تحديد أسباب الحدث التاريخي.
- تحديد الأفكار الرئيسة في الحدث التاريخي.
- توضيح العلاقة بين الأحداث التاريخية.
- التعبير عن الحدث التاريخي بأسلوبه.
- المقارنة بين إنجازات الشخصيات التاريخية.
- طرح الاسئلة التي تزيل الغموض عن الأحداث التاريخية .
- تسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب .
- عرض المادة التاريخية من خلال الصور لاستخلاص الحقائق المتضمنة منها.
- التمييز بين الحقائق والآراء.

ج- **تفسير و تحليل الأحداث التاريخية :-**

تعد مهارة التفسير من المهارات التي تساعد الباحث في التوصل إلى الأسباب الحقيقية وراء الأحداث التاريخية المحجوبة خلف الآراء المعلنة .

وأشار **بدوى ١٩٩٢** إلى أن التحليل الجيد للأحداث التاريخية يتطلب فصل الوقائع الجزئية في الموضوع أثناء دراسة الباحث وتقديم المعلومات ،وتحرى الدقة في تناول الأحداث (بدوي ، ١٩٩٢،ص٢٠).

ويرى الباحث ان المهارات الفرعية لمهارة التفسير والتحليل التاريخي هي:

- التمييز بين الأسباب الحقيقية والمعلنة للحدث.
- تحليل الرسوم التوضيحية للأحداث التاريخية.
- نقد المصادر ألتاريخيه نقدا موضوعيا .
- تحليل وتصنيف المعلومات التاريخية .
- ربط الحدث التاريخي بالأحداث الجارية.
- كتابة تقارير عن الأحداث التاريخية .

د- **البحث التاريخي :-**

ان من الوسائل الجوهرية التي تساند وتحقق أهداف دراسة التاريخ هي مهارات البحث التاريخي ، فهي تعد وسيلة وغاية في نفس الوقت ، فهي مرادفة لمنهج البحث العلمي ،لأنها تعتمد على عدة خطوات علمية يمارسها دارس التاريخ وهى تحديد المشكلة وفرض الفروض والفحص والتحليل والنقد للأحداث التاريخية بهدف التوصل إلى الأسباب الحقيقية (العساف والوادي ، ٢٠١١،ص ١٢٠) .

فيرى الباحث ان الهدف من دراسة التاريخ ليس حفظ الأحداث الماضية فقط ،بل هو اكتساب مهارات التفكير المختلفة مثل (الناقد – الابتكاري – التشعبي – التاريخي) التي تمكن الطلبة من الاستفادة من دراسة هذه الأحداث بصورة موضوعية وأيضاً الاستفادة من طبيعة المادة في اتباع أساليب البحث العلمي وتنمية

مهارات الفحص والتحليل وربط الأسباب بالنتائج واستنتاج النتائج من المقدمات والنقد وإصدار الأحكام والتمييز بين الآراء والحقائق.

فالبحث التاريخي هو مجموعة من المهارات التي يستخدمها المدرس في تعامله مع المادة التاريخية وتهدف الكشف عن المعلومات والحقائق ذات الدلالة التاريخية مثل (القدرة على وزن الأدلة – وربط الأسباب بالنتائج – المقارنة بين الحقائق ووجهات النظر والتوصل إلى النتائج بهدف الخروج بتعميمات (اللقاني والجمل ، ١٩٩٦،ص٣١١) .

ويرى الباحث ان المهارات الفرعية لمهارة البحث التاريخي هي :

- تحديد الأحداث التاريخية.
- فرض الفروض لتفسير الحدث التاريخي.
- التحقق من صحة الفروض التي تم فرضها.
- توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بسرعة وسهولة .
- أيجاد حلول فريدة للمشكلة ألتاريخية .
- المقارنة بين المصادر التي تفسر الأحداث التاريخية .

هـ – تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار :

يواجه الافراد العديد من المواقف والمشكلات التي تتطلب منه اتخاذ قرار وإصدار أحكام على تلك المشكلات ، ومن هنا يظهر دور التربية والمناهج في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة لكى يساعدهم في مواجهة التغيرات المختلفة في المجتمع (عبد الهادي ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٧) .

واتخاذ القرار كما عرفه بدوى ١٩٩٢ هو القدرة على اختيار أفضل البدائل المتوفرة والتي تسهم في تحقيق الأهداف بأقل تكلفة وزمن (بدوي ، ١٩٩٢،ص٣٧) .

ويرى الباحث ان مادة التاريخ تتصل باتخاذ القرارات المختلفة، حيث أنها تعرض مواقف الاحداث ليس في مادة التاريخ فقط بل في مختلف المجالات وبالتالي فإنها

وثيقة الصلة باتخاذ القرار وإصدار الأحكام ، ولذلك يجب على دارس التاريخ أن يفكر بشكل موضوعي ودقيق ويفحص القرارات المترتبة على الأحداث التاريخية السابقة ويحدد الأسباب و الحلول لها والبدائل المقترحة لكي يتخذ قراراً موضوعياً مبني على اسس علمية وليس قراراً اعتباطياً .

ويرى الباحث ان المهارات الفرعية لمهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار هي :

- الخروج باستنتاجات تجاه الحدث التاريخي.
- تأجيل اتخاذ القرار في حاله عدم وجود الأدلة الكافية .
- تطبيق بعض الاستنتاجات على مواقف أخرى مشابهة.
- إثبات الحقيقة التاريخية .
- إصدار أحكام على الأحدث التاريخية في ضوء البدائل.
- التنبؤ بنتائج الأحداث التاريخية من المقدمات التي تم عرضها.
- تجزئه الأحداث المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيره مع الاحتفاظ بالفكرة الأساسية للموضوع .

٤- أهمية التفكير التاريخي:-

ان العصر الحالي الذى نعيشه الآن يمر بمرحلة تتصف بقسوة التعقيد والتقدم المعرفي في جميع المجالات، وأيضاً ظهور التوجهات الفكرية المختلفة التي تظهر في المجتمعات المختلفة والانغلاق الاجتماعي بين الافراد في المجتمع الواحد ، وأدى ذلك إلى التضارب الفكري والتباعد المعرفي بين مجتمع واخر وبين افراد المجتمع انفسهم ، لذلك ظهرت أهمية التفكير التاريخي كأداة يجب أن يتسلح بها المدرس والطالب في الوقت الحالي لمعالجة المعوقات التي تظهر في المجتمع (عبد الهادي ، ٢٠٠٨ ، ص ٤٠) .

ان اهمية مهارات التفكير التاريخي والتدريب عليها يساعد على تكوين الاتجاهات السليمة للطلبة ، ذلك ان الاتجاهات تتأثر بشكل كبير بأسلوب التفكير ، وانه في حال لم يتدرب الطلبة على اساليب التفكير تكون النتيجة الحجر على عقولهم وامكاناتهم وتكوين اتجاهات غير سليمة مثل التصديق بكل مقروء ومسموع وعدم استخدامهم للنقد والتحليل والاستنتاج فيما يعرض عليهم (اللقاني واخرون ، ١٩٩٠،ص٣٩) .

ان تدريس التاريخ يسعى الى تمكين الطلبة من ممارسة مهارات التفكير التاريخي بالشكل الذي يحقق اتصالاً ايجابياً بين الطلبة والمادة من جهة وبين المجتمع من جهة اخرى من خلال المشاركة الفاعلة اكثر مما يسعى الى تزويدهم بالمعلومات والفهم الجامد لها التي تقطع الصلة بينهم وبين المجتمع (خريشة ، ٢٠٠٤ ص ١٥١) . وأهمية مهارات التفكير التاريخي تتفق مع الفلسفة ألحديثة للتاريخ التي غيرت النظرة الى المعرفة التاريخية من معرفه ثابتة إلى معرفة قابلة للنقاش(الناشف ، ١٩٨١ ، ص ٢٠) .

ويرى الباحث ان أهمية مهارات التفكير التاريخي تتلخص في :

١-اظهار القيمة الحقيقية لمادة التاريخ في مختلف مراحل التعلم وعكس النظرة السلبية للمادة على انها قصص للحفظ لا غير .

٢-تقويم الحاضر من خلال خبرات الماضي البعيد والقريب .

٣- تنمية القدرة على الإبداع والتخيل ، فلم يعد تعامل الفرد محصوراً في عالم الواقع فقط، بل يزداد تعامله مع العوالم الخيالية التي يزخر بها الفضاء المعلوماتي، ويتطلب تأهيل الفرد للتعامل مع هذه العوالم الخيالية إكسابهم معارف ومهارات مغايرة لتلك التي يحتاج إليها للتعامل مع دنيا الواقع .

٤-مواجهة التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تحدث على المجتمع .

٥-تنمية الشعور الوطني لدى المتعلمين من خلال الفهم الصحيح للنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمساهمة في عملية توطين المعرفة داخل المجتمع، فالقضية الجوهرية ليست في استيراد ونقل المعرفة من الخارج، ولكن في كيفية التعامل معها وتوظيفها والحد من التبعية المعرفية .

٦-التفكير المنهجي من خلال فهم واستيعاب الأحداث التاريخية .

٧-يساعد المتعلم في اكتساب مهارات التفكير الناقد والمقارنة بين الآراء والحقائق.

٨-تنمية مهارة استخراج المعلومة التاريخية من مصادرها المختلفة وعرضها للمناقشة الموضوعية التي تتفق مع العقل والمنطق.

٩-تنمية مهارة صياغة الاسئلة لدى الطلبة من خلال المناقشة الحرة غير المقيدة بين الطلبة انفسهم وبين المدرس والطلبة من جهة اخرى .

١٠- اظهار مكانة المجتمع من خلال انجازات الماضي وتحديد الاسباب الحقيقية لتخلفه عن بقية المجتمعات المتقدمة وايجاد الحلول البناءة لتجاوز المعوقات التي تحول دون تقدم وتطوير المجتمع .

ثانيا" :

١ -المدرس :-

يعد المدرسون العمود الفقري للعملية التعليمية، إنهم محترفون مهرة، ويظهر تأثيرهم في طريقة تطبيقهم الحريص والماهر لخطط التعليم في مواقف أكثر ما يميزها سرعة التغيرات وكثرة التعقيدات، هدفهم في ذلك إحداث تغيرات مرغوبة لدى المتعلمين عن طريق رفع فعالية أدائهم (الصغير ، ٢٠٠٢،ص ٢٢) .

ويرى الباحث ان القاعدة الاساسية في النظام التعليمي هو المدرس وعليه تبنى جميع الآمال الحالية والمستقبلية التي تهدف الى تحسين العملية التعليمية ، وللمدرس دورُ كبير في بناء وتنمية وتطوير المجتمعات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية ، إذ يتفاعل معه المتعلم و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات و المعارف و الاتجاهات وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المدرس بقدر ما يؤدي الى نمو الطلبة والارتقاء بهم الى مستويات الابداع .

ويرى الفارابي أن التعليم اشرف المهن والصنائع وانه من أنبل الرسائل التي يؤديها الإنسان مستشهدا على ذلك بقول الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) ((إنما بعثت معلما)) (جرادات ، ١٩٨٦، ص ٦٣) .

ويرى كوبر (Cooper) إذا أحببت أن تعرف ثقافة بلد من البلدان فانظر إلى معلميها (القره غولي ، ٢٠٠٤ ،ص٣٤) .

ومن الدول التي تقدمت بفعل معلميها هي دولة اليابان ، فالمعلمون يحظون باحترام وتقدير ومكانة اجتماعية مرموقة ، ويتضح ذلك من خلال النظرة الاجتماعية المرموقة لهم ، وكذلك المرتبات المغرية التي توفر لهم حياة مستقرة كريمة ، فمعظم هؤلاء المعلمين هم من خريجي الجامعات ، ولكنهم لا يحصلون على هذه الوظيفة إلا بعد اجتياز اختبارات قبول شاقة تحريرية وشفوية ، فمن خمسة يابانيين يتقدمون لمهنة التدريس يفوز واحد منهم فقط بشرف المهنة ، وقد أدى ذلك إلى الحفاظ على مستوى نوعي متفوق للتعليم الياباني أدى بدوره إلى تنمية نوعية العملية التربوية وتحول

التعليم من التلقين والحفظ إلى تعليم يعتمد التدريب على التفكير (كاظم ، ٢٠٠٩، ص٧) .

ويشير (مرعي والحيلة ٢٠٠٢) الى ان من العوامل التي تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم هي خصائص المعلم وسلوكه (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣) .

ويشير دندش الى ضرورة ان يكون المعلم ناميا" متجددا" بأستمرار وعليه ان يجدد نفسه بصورة مستمرة لا تتوقف (دندش ، ٢٠٠٣،ص ١٠٢) .

ولابد الاشارة الى بعض المشكلات التي يعاني منها المعلم والتعليم في الدول العربية التي حددها مكتب اليونسكو للتربية في (العراق ، البحرين ، الاردن ، عمان ، سوريا ، السودان ، مصر ، لبنان ، تونس ، المغرب) فقد تم حصر المشكلات في هذه الدول من خلال :

أ- **مشكلات خاصة بالمعلمين** : وهي ضعف مواكبة بعض المعلمين للتطورات العلمية في مجال تخصصهم او فيما يتعلق بتدريس الموضوعات التي يعهد اليهم بتدريسها ، التناقض بين الادوار التي تطلب من المعلم وبين الواقع في المجتمع وعدم اتباع اساليب حديثة واتباع اساليب تقليدية في تقويم الطلبة وقلة استخدام الوسائل التعليمية .

ب- **مشكلات خاصة بالطلبة** : وهي الرسوب ، التسرب ، ضعف المستوى الدراسي العام لبعض الدارسين ، الغياب .

جـ - **مشكلات خاصة بإدارة المدرسة** : وهي قلة متابعة ادارات المدارس للمستوى العلمي للطلبة والميل لدى بعض الاداريين الى السلوك الاداري التسلطي وقلة اهتمام بعض ادارات المدارس بمجالس الآباء والمعلمين لعدم فهمهم جدواها (ابو فودة ، ٢٠٠٨، ص٣٨-٣٩).

ان تطوير نوعية التعليم لا تتم الا من خلال المدرس ذي الكفايات المهنية المطلوبة ، والاهتمام بمهنة التعليم من اي مجتمع من المجتمعات انما ينطلق من البصمات التي يتركها المدرس على سلوكيات طلابه واخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم

، واننا بحاجة اليوم الى مزيد من المهارات وطرق التفكير التي لابد ان يكتسبها المدرس (فرج ،٢٠٠٥،ص٧) .

٢- **ادوار المدرس:-**

تتغير طبيعة الدور الذي يؤديه المدرس في العملية التعليمية بفعل تقدم المجتمعات وتغير النظريات التربوية ، والتجديد والتجريب التربوي وما تمخض عنه من تطوير ممارسات جديدة تهدف الى تحسين مدخلات النظام التربوي ، والتطوير المهني للتربية فلم يعد التعليم حرفة يتم تعلمها بالتقليد والمحاكاة ، ولكنه اصبح مهنة وسيلتها النظرية وغايتها التطبيق (الحرداني، ٢٠٠٥ ،ص ١١) .

وتتعدد جوانب دور المدرس وتتغير بتغير طبيعة المجتمعات التي تفرضها التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتقدم العلمي بكافة اشكاله . وقد ثبت من خلال الدراسات التربوية المعاصرة أن نجاح عملية التعليم يرجع (٦٠%) منه للمدرس وحده، بينما يتوقف نجاح الـ(٤٠%) الباقية على المناهج والكتب والإدارة والأنشطة الأخرى في المدرسة (الرشيدي، ١٩٩٩،ص٧٤).

ان النوعية التربوية الجديدة المطلوبة للمجتمعات لتتمكن من بناء وتطوير الحاضر والمستقبل يتطلب من المدرس ان يغير دوره بشكل كلي من كونه مرسلاً للمعلومات وملقناً للطلبة ليصبح باحثاً ومرشداً ومنظم لبيئة التعلم ومدرب على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات واشتقاق الفروض واختبار صحتها (البيلاوي واخرون ، ٢٠٠٨،ص١٣٢) .

إن الحاجة إلى تنمية وتطوير المدرس حاجة قائمة باستمرار نظرا لان المدرس لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات ، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي ، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المدرس على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم (الناقة وابو ورد ، ٢٠٠٩ ، ص ٩) .

ويمكن تمثيل ادوار المدرس بما يأتي :

أ- جانب تنمية مهارات التفكير :

من أهم جوانب الدور التي يقوم المدرس بأدائه في ظل التقدم العلمي هو العناية بتعليم الطلبة كيف يفكرون وأن يدربهم على أساليب التفكير واكتساب مهاراته حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم بنجاح فيعلمهم أنماط التفكير السليم من خلال إعادة النظر في طرائق التدريس التي يتبعها والاهتمام باستخدام أدوات التفكير الأساسي وتعلم نماذج حل المشكلات ومواجهة التحديات التي يفرزها الواقع والتعامل مع المشكلات الحقيقة.

ب - جانب تنسيق المعرفة وتطويرها :

يتمثل هذا الجانب في قيامه بالتنسيق بين مصادر المعرفة المختلفة المتاحة في شبكة الانترنت والمقررات الدراسية للصفوف الدراسية التي يقوم بتدريسها بحيث يصل إلى مواقع المعرفة المرتبطة بتخصصه ، ثم يحدد ما يتناسب منها لموضوعات دروسه التي يلتزم بها مع طلابه ، أو يقوم بمشاركة طلابه في التخطيط لمحتواها وأنشطتها التعليمية الصفية بحيث يجمع بين موضوع الدرس المقرر في الكتاب المدرسي وبين ما أضافته مواقع المعرفة حول هذا الموضوع .

جـ - جانب توفير بيئة صفية معززة للتعلم :

لقد تقلص دور المدرس في نقل المعرفة بفضل التكنولوجيا وانصبت مسؤوليته على تهيئة الطلاب للتعلم من خلال تنظيم البيئة الصفية الداعمة للتعليم ، وتحقيق صيغة للتفاعل بين المتعلم من ناحية ومصادر تعلمه من ناحية أخرى، فيستخدم أفضل الأساليب لتحقيق بيئة تعليمية في الصف تعمل على تنمية الفهم والمرونة العقلية ، وتساعد على استخدام المعلومات بفاعلية في حل المشكلات وتشجع على إدراك المفاهيم التي تساعد على تكامل معرفتهم وخبراتهم الإنسانية .

(العنزي ، ٢٠٠٧ ، ص٥-٧).

د – **توظيف تقنية المعلومات في التعليم :**

إن تكنولوجيا المعلومات لا تعنى التقليل من أهمية المدرس ، أو الاستغناء عنه كما يتصور البعض بل تعنى في الحقيقة إضافة جانباً جديداً في دوره، ولابد لهذا الجانب أن يختلف باختلاف مهمة التربية، من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية، وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً ، وقيام المدرس بدوره في توظيف تقنية المعلومات في التعليم تتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي و عرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية كما أن توظيف تقنيات المعلومات من جانب المدرس يوفر خدمات تعليمية أفضل، ويتيح له وقتاً أطول لتوجيه طلابه واكتشاف مواهبهم (ابراهيم ،٢٠٠١،ص٢٦) .

هـ – **المدرس باحث:**

يجب على المدرس أن يعمل كباحث وأن يكون ذا صلة مستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه ، وفي طرائق تدريسه ، وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات ، وأن يظل طالباً للعلم ما استطاع، مطلعاً على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والإقليمي والعالمي من مستحدثات، حتى يستطيع أن يلبي حاجات طلابه من استفساراتهم المختلفة (البيلاوي واخرون ، ٢٠٠٨،ص١٣٦).

وهناك عدة ادوار يقوم بها المدرس تتمثل بـ :-

١- المدرس مرشد وموجه لطلابه بمختلف المجالات .
٢- المدرس مدير لعملية التدريس داخل غرفة الصف .
٣- المدرس عنصر تعاوني مع زملائه داخل المدرسة .
٤- المدرس مسؤول عن تنمية ثقافته المهنية والعلمية .
٥- المدرس باحث في مجال اختصاصه .
٦- يعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة.
٧- ميسر ومسهل للعملية التعليمية التعلمية .

٨- يعلم طلبته كيفية الاتصال بالمصادر المعرفية الالكترونية.

(البزاز،١٩٨٩،ص١٩٤) (حماد والنخالة ، ٢٠٠٩ ، ص١٣)

وضمن هذا الإطار بيّن فريدريك مكدونالد . Mcdonald Fredrick " أن كل أداء أو كفاية تتشكل من مكونين رئيسيين هما : المكون المعرفي والمكون السلوكي ، فالمكون المعرفي يتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية ، أما المكوّن السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها ، ويعد إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساساً لإنتاج المعلم الكفوء الفعال (مرعي ، ١٩٨٣ ،ص ٢٣) .

٣- <u>دور مدرس التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي :</u>

ان الدراسات والبحوث في ميدان التعليم والتطور السريع فيه والنظر في واقع طريقة عرض مادة التاريخ نجد انها لاتزال تقدم للطلبة من قبل المدرس بالطريقة العادية وما يقابله من حفظ واسترجاع من قبل الطلبة ، وهذا لا يتعدى المستويات الدنيا وفقاً لتصنيف بلوم ، وهناك دراسات ومؤتمرات تنادي بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ، ويتوقف تحقيق التنمية على المدرس الذي يجب ان يتسم بخصائص تتوافق مع ظاهرة النمو الكمي والنوعي للمعلومات ، وفي ظل هذه الثورة المعلوماتية نجد أنفسنا في حاجة إلى مدرس مفكر وناقد ومرشد ومربٍ وليس ناقلاً للمعلومات فقط (الخياط ، ٢٠٠٤ ، ص ٢١) .

ونجد أن المركز العالمي لتدريس الدراسات الاجتماعية NCSS قد قدم معايير خاصة بمدرسي الدراسات الاجتماعية ،وذلك بهدف تطوير العملية التعليمية والاستفادة من طبيعة المادة، وبذلك تعُد الحاجة إلى تنمية التفكير التاريخي ضرورة ملحة لكى نساير عصر الانفجار المعرفي، فمدرس التاريخ له دور مهم ومؤثر في طلبته ،حيث أنه يجب أن يدربهم على أساليب التفكير في الأحداث التاريخية وكيفية حدوثها وأسبابها وذلك بهدف الاستفادة من هذه الأحداث في بناء حاضرهم ولمواجهة المستقبل (احمد ، ٢٠١٠ ، ص ٤٨) .

وبناءً على ما تقدم يرى الباحث إذا أرادنا جيلاً لديه القدرة على التفكير التاريخي فإننا في حاجة أولا إلى مدرس لديه القدرة على التفكير التاريخي لكي يدرب طلبته على كيفية التعامل مع الأحداث التاريخية وفهم المفاهيم المختلفة وتحليلها في ضوء المصادر الأولية والثانوية وكيفية تناول دراسة الأحداث التاريخية.

وهناك عدد من المبادئ يجب أن يتبعها المدرس لكي ينمى مهارات التفكير التاريخي ويمكن أن نجملها فيما يلي:

١. المعرفة بأهداف تدريس مادة التاريخ وطبيعتها حتى يتسنى له الاستفادة من طبيعة المادة في تحقيق أهدافها.
٢. أن يتسم المناخ التعليمي بالحرية المنظمة وكيفية إدارة الحوار.
٣. إمداد الطلبة بالمصادر والوثائق المتنوعة عن الموضوع المحدد دراسته ، وأن يترك لهم فرصة لدراسة هذه الوثائق ونقدها للتدريب على خطوات التفكير العلمي .

. (Elezabeth 1996.p.146)

٤. التركيز فى تناول الأحداث التاريخية على كيفية تناول الأحداث والمعلومات وليس بكم المعلومات .
٥. استخدام المدرس المداخل المختلفة مثل مقارنة الأحداث والمصادر التاريخية والاعتماد على النقد الداخلي والخارجي للوثيقة والتحقق من شخصية الكاتب .

.(Stradling 2001.p.290)

ويرى الباحث أن مهارات التفكير التاريخي يمكن تنميتها من خلال الإجراءات التي يتبعها المدرس داخل الصف الدراسي، وأن يساعد طلبته على خلق مناخ من الحرية والمشاركة في التعبير عن الآراء ، فدور المدرس هنا يتميز بكونه المرشد والموجه لطلبته في المواقف التدريسية .

ثالثا" :

١ – مفهوم التقويم التربوي :

ان العملية التربوية شأنها شأن اي عملية اخرى لا يمكن ان تنمو وتتقدم مالم يعد القائمون عليها والمهتمون بشأنها الى تقويم كافة جوانبها للوقوف على مدى نجاحها في احداث التغييرات النوعية في مختلف جوانب السلوك الانساني ومن هنا نجد ان المربين المحدثين اصبحوا يولون التقويم التربوي اهمية كبيرة بوصفه جزأ اساسياً في العملية التربوية ذاتها اذ بدون اجراء عملية التقويم لا يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية ومدى ملائمة البرامج المستخدمة (الامام واخرون ، ١٩٩٠، ص٢٥) .

ويرى الباحث ان التقويم التربوي عنصرا" مهما" من عناصر العملية التعليمية ، والتي تشمل مكوناتها (المدراء ، الوكلاء ، المدرسين ، المشرفون التربويون ، الاخصائيون الاجتماعيون ، الموظفون ذو العلاقة بالعملية التربوية فضلاً عن البرامج التعليمية ومناهجها وانشطتها المدرسية وطرائق التدريس والكتاب المدرسي والمبنى المدرسي وتجهيزاته) .

ويرى المراجع لأدبيات البحث العلمي في مجال التقويم التربوي العديد من التعريفات نستعرض بعضا" منها وهي :

١–وفقا" لـ (يوسف والرافعي ٢٠٠٠) التقويم عملية منهجية تقوم على اسس علمية تستهدف اصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات اي نظام تربوي ، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها تمهيدا" لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور (يوسف والرافعي ، ٢٠٠٠ ، ص٢١)

٢–وفقا" لـ (زيتون ٢٠٠٣) التقويم هو عملية اصدار حكم بناء" على معايير معينة في ضوء بيانات كمية او كيفية عن فكرة او ظاهرة او موقف او سلوك (زيتون ، ٢٠٠٣، ص ٥٤٢)

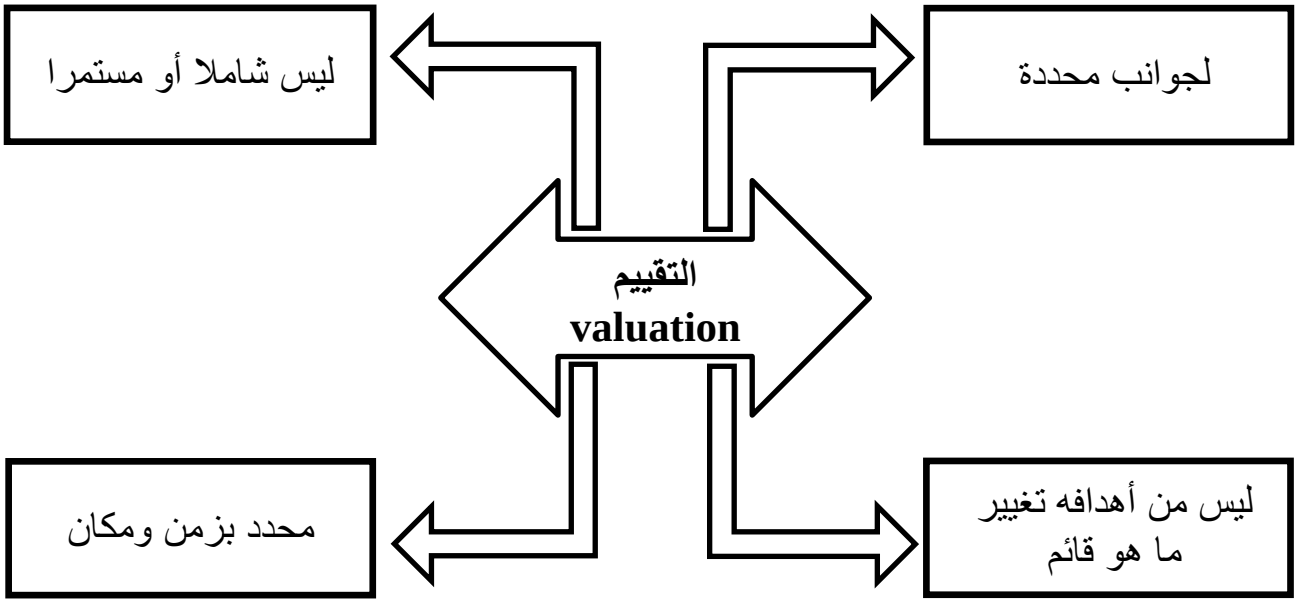
٣- وفقا" لـ (Gronaand) التقويم عملية منظمة لتحديد مدى استفادة الطلبة من الاهداف التربوية (الامام واخرون ، ١٩٩٠، ص٢٢) .

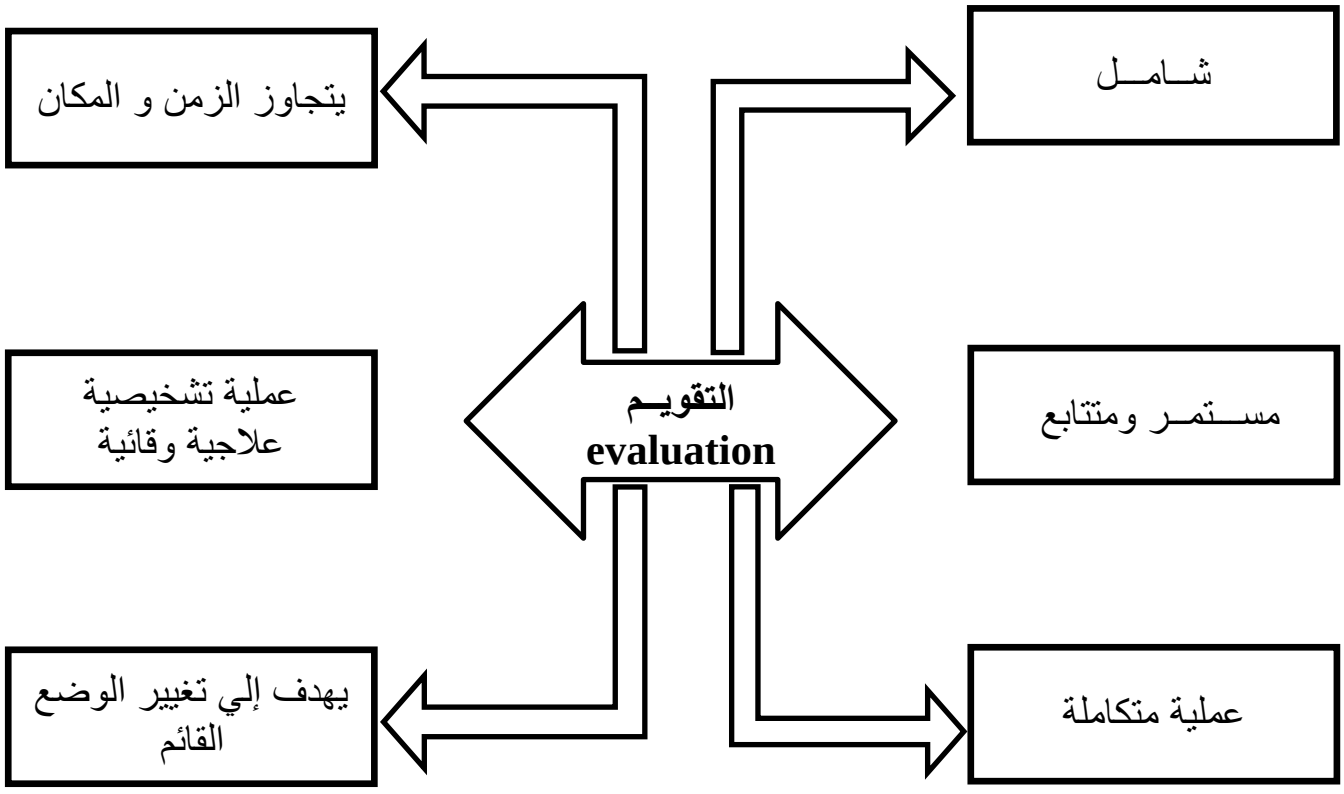
٤-ويعرف التقويم بأنه تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الاهداف التي نسعى الى تحقيقها بحيث يكون عونا" لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الاوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق اهدافها (الشعبي ، ٢٠٠٩ ،ص٢٧) .

ويرى (العريان ٢٠٠١) ان التقويم التربوي هو عملية تشخيص وعلاج مستمر للعملية التدريسية ومعتمدا" على مبدأ التغذية الراجعة باتجاه تصحيح مسار وتحسين فاعلية العملية التعليمية والتربوية بمنهجية واضحة (عبد الكبير واخرون ، ٢٠١١، ص ١٧) .

ولابد الاشارة الى الخلط في استعمال كلمتي التقويم والتقييم ، إذ يعتقد الكثيرون بأن كلتيهما يعطي المعنى ذاته ، ويتضح الفرق بين التقويم والتقييم من خلال شكل رقم (٤).

و نجد ان كلمة التقويم اعم واشمل من كلمة التقييم ، إذ لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه (الحرداني ، ٢٠٠٥، ص ٣٢).





شكل (٤) الفرق بين التقويم والتقييم
من عمل الباحث

٢- اهمية التقويم التربوي بالنسبة للعملية التربوية :-

١- معرفة مدى ما تتحقق وانجز من الاهداف الموضوعية.

٢- التعرف على مدى انسجام الأهداف الموضوعة مع فلسفة المجتمع وحاجاته ومواكبة التطورات والتغيرات الحاصلة فيه.

٣- تزويد المدرس بالمعلومات عن مدى نجاحه في عمله.

٤- تزويد المسؤولين بالمعلومات عن مدى كفاية أعضاء الهيئة التعليمية.

٥- توفير المعلومات عن مدى صلاحية الابنية والبيئة المدرسية.

٦- إعطاء معلومات عن مدى كفاية الإدارة المدرسية.

٧- تزويد المسؤولين عن مدى صلاحية الكتب المدرسية المستخدمة.

٨- توفير المعلومات والبيانات عن الانشطة والفعاليات المختلفة للطلبة.

٩- الاسهام في حساب الكلفة المادية لتطبيق منهج ما أو أجراء تعديل أو تغيير على منهج ما .

(الشبلي ، ١٩٩٢ ،ص٧٠-٧١) .

ويشير (بخيت ٢٠٠٦) الى اهمية التقويم التربوي بالنسبة للمدرس بالاتي :

١- تعرف المدرس على مستوى طلبته ومن ثم يستطيع ان يختار ما يناسبهم من طرائق تدريس ، المحتوى ، الوسائل والانشطة ، اساليب التقويم .

٢- يتعرف المدرس على المشكلات التي تواجه الطلبة وتؤثر على دراستهم ومن ثم التدخل لمساعدتهم في حلها والتغلب عليها .

٣- تساعد المدرس في الحكم على الموضوعات التي يقوم بتدريسها من حيث صعوبتها او سهولتها بالنسبة للطلبة ، ومدى ملائمتها لمستواهم ، واي الموضوعات تحتاج الى تعديل وايها تحتاج الى الحذف او الاضافة ، اي تقديم مقترحات مبنية على اسس علمية لتطوير المنهج .

(بخيت ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٧) .

ووفقا" (للعبيدي وسلطان ١٩٨١) فأن اهمية التقويم التربوي تتجلى في الاتي :

١- يحدد التقويم اتجاه المدرسة في تحقيق اهدافها ومدى التقدم الذي احرزته في هذا السبيل .

٢- يشخص التقويم ما يواجه المدرس والطالب والمدرسة من صعوبات .

٣- يترتب على هذا التشخيص العمل على تحسين عملية التعليم ، فتعمل المدرسة على تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة ، وتعدل اساليب التدريس وتنقيح المناهج .

٤- يحفز التقويم الطلبة على التعلم عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم في مواقف التعليم المختلفة .

(العبيدي وسلطان ، ١٩٨١، ص ٢١-٢٣).

مبادئ واسس عملية التقويم :-

١- التقويم عملية هادفة وموضوعية وشمولية .

٢- استخدام أدوات تقويمية مناسبة تتصف (بالصدق، الثبات، الموضوعية)

٣- التقويم عملية مستمرة.

٤- التقويم عملية تعاونية ومتكاملة .

٥- التقويم وسيلة وليس غاية .

٦- التقويم عملية اقتصادية.

٧- التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية.

(شحادة ، ٢٠٠٩،ص١٦٣).

وهناك عدة ادوات للتقويم مثل :

١- الملاحظة :

يقصد بالملاحظة الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين؛ بقصد متابعته ورصد تغيراته ليتمكن الباحث من وصف السلوك أو وصفه وتحليله أو وصفه وتقويمه .

٢-الاستبانة :

يقصد بالاستبانة تلك الوسيلة التي تستعمل لجمع بيانات أولية وميدانية حول مشكلة أو ظاهرة البحث العلمي ، كما تعني "مجموعة من الأسئلة المكتوبة يقوم المجيب بالإجابة عنها، وهي أداة أكثر استخداماً في الحصول على البيانات من المبحوثين مباشرة ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم .

٣- المقابلة :

يقصد بالمقابلة تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التغيرات لدى المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته.

كما تعرف المقابلة، بأنها محادثة بين شخصين، يبدأها الشخص الذي يجري المقابلة ـ الباحث لأهداف معينة ـ وتهدف إلى الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث.

٤-الاختبار :

يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات ، أسئلة شفهية أو كتابية أو صور أو رسوم ، أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكاً ما.

٥-قوائم التقدير :

تستخدم قوائم التقدير حيث يمكن تحديد وجود سمة معينة في موقف معين ويحلل فيها الموضوع المراد تقويمه على جوانبه الرئيسة ويبين تحت كل جانب الأمور الفرعية المتصلة به ويؤشر في حالة وجود سمة من السمات بعلامة معينة وبعلامة أخرى في حالة عدم توفرها .

(النوح ، ٢٠٠٤ ص ٨١ - ٨٢) .

رابعا" : تقويم الأداء :-

يرى الباحث ان تقدم ونجاح المجتمعات ما هي الا تحقيق المؤسسة التربوية لأهدافها المرجوة ولا يمكن تحقيق هذه الاهداف الا من خلال العنصر الاساسي فيها وهو المدرس ، لذلك فإن تقويم أداء المدرس عملية أساسية لضمان جودة التعليم وتحقيق الأداء المتقن، إن تقويم أداء المدرس حظي بالعناية والاهتمام لكونه يعطي صورة حقيقية مبنية على اسس علمية عن المدرس، ومعرفة مدى نجاحه او فشله في المهمات الموكلة اليه .

وان الحصول على معلومات عن مستوى العاملين ومستوى فعاليتهم من أهم الأهداف التي يُعنى بها تقويم الأداء ، ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد ، فأهميته ترجع كذلك إلى ما يقدمه من معلومات مختلفة إلى الجهات المتعددة في المؤسسة المعنية ، ويمكن أن يستفيد الفرد من نتيجة تقويم أدائه في أنها ترشده إلى مدى نجاحه أو فشله في أداء مهام عمله (حسين ، ١٩٩٩،ص١٤) .

وبما ان الاداء من المفاهيم المهمة التي نالت اهتمام المعنيين في الموقف التعليمي، فقد ظهرت الدعوة الى تبني هذا المفهوم كونه يحسن فاعلية المدرسين، ويحدث تغييرا فعالا في ادائهم ، ولما كان للأداء هذه الاهمية في عمل المدرس فان تقويم الاداء يعد احد الأسس التي يمكن اعتمادها في تنمية وتطوير عمل المدرسين، وتقدير مدى كفاءاتهم وتحسين الجوانب النوعية في ادائهم ، فضلا عن ان التقويم يمثل تغذية راجعة تستخدم في تطوير العملية التربوية بمختلف جوانبها (حسن، ١٩٧٨ ص١٣) .

ويذكر (محمود هليل ومحمد الالمعي ١٩٨٣) ان موقف المدرس اكثر دقة واشد حساسية من كل موقف عداه ، فإذا كان غيره محتاجا" الى التقويم والاشراف وتلقين اسرار المهنة ، فحاجة المدرس الى ذلك كله اشد واقوى فالمدرس يعمل للإنسان ومع الانسان ، يعمل مع ارادات حرة وميول متعددة ، ومع قدرات متباينة مع فروق فردية تتسع وتضيق من فرد الى اخر (حجي ،١٩٨٨ ،ص٧) .

ولأنه من البديهي ألاّ يتوقف الاهتمام بالمدرس عند تخرجه، بل يجب أن يتابع بعمليات التدريب والتوجيه، فالمدرس من أهم عناصر العملية التعليمية، لذا كان تقويمه ، خاصة من حيث الأداء أبرز جوانب العملية التعليمية التي تحظى باهتمام متزايد من قبل علماء التربية وقادة التعليم، حيث يتفق التربويون على حتمية تقويم أداء المدرس لأنه لا يوجد جانب من جوانب التربية يؤثر تأثيراً مباشراً في تحسين التعليم وتطوير المدارس ونمو الطلبة في المجالات المختلفة من أداء المدرس، ذلك أنه مسؤول مسؤولية تامة عن تنظيم وتنفيذ أنشطة التعليم والتعلم التي تؤدي إلى نجاح الطلبة أو العكس (الخطابي واخرون ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٩) .

تم تعديل الكثير من الاتجاهات الخاصة بأعداد المدرسين من خلال ملاحظة ادائهم داخل الصف المدرسي ، واضافة الكثير من البرامج الحديثة واستخدام الكثير من التقنيات والاستراتيجيات التي من شأنها توفير سبل النجاح للمدرسين عند الالتحاق بهذه المهنة الخطرة (السامرائي، ٢٠٠١ ،ص١٢٧).

ويعرف (عبيدات ١٩٩٥) تقويم الاداء بأنه العملية التي يقاس بها مستوى اداء العاملين وتقويمهم ومعرفة معدلات الانجاز الحقيقية للعاملين في مدة زمنية معينة (عبيدات ، ١٩٩٥،ص١٧) .

وعرفه (القره غولي ٢٠٠٤) تقويم الاداء هو العملية التي يجرى من خلالها تحديد كفاية العاملين ومدى اسهامهم في أنجاز المهمات الموكلة اليهم موازنةً بالواجبات التي يتضمنها للعمل مع واقع الإجراءات اليومية التي يتولاها الشخص وما تم أنجازه بموازنة الواجبات التي يجري من خلالها قياس مستوى أداء العاملين وتقويمهم ومعرفة معدلات الانجاز الحقيقية للعاملين في فترة زمنية معينة (القره غولي ، ٢٠٠٤، ص٥٤) .

وعرفه (المدهون ، ٢٠٠٥) تقويم الاداء دراسة وتحليل اداء العاملين لعملهم وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم اثناء العمل وذلك للحكم على مدى نجاحهم ومستوى كفاءتهم في القيام بأعمالهم الحالية (المدهون ،٢٠٠٥،ص١٥٢).

اهمية تقويم الأداء :-

١. توليد الدافعية لدي المدرس ومنحه القدرة على التفكير والتجديد والتطوير .
٢. يساعد تقويم اداء المدرس في تصميم الدورات التدريبية وفق الاحتياج التدريبي لتطويره مهنيا .
٣. تقوية العلاقات الإيجابية بين المدرس واطراف العملية التعليمية الاخرى .
٤. تعزيز فاعلية المدرس في قبول الآراء وعلاج المشكلات والصعوبات التي يواجهها .
٥. مساعدة المدرس في تطبيق وتحديث طرائق التدريس الفاعلة في المواقف التدريسية واستخدام التقنيات المعاصرة في ايصال المعلومة .
٦. يكشف عن الأشخاص الذين لا تتفق قدراتهم وإمكانياتهم ومهاراتهم مع الأعمال الموكلة إليهم .

(سعود ،٢٠٠٨ ،ص ١٤)

ويشير (زويلف ، ١٩٩٤) الى اهمية تقويم الاداء بـ :

١- تقويم سياسات ومصادر اختيار العاملين ، ان تقويم اداء العاملين يوضح ما اذا كانت مصادر اختيارهم سليمة او ما اذا كانت الطرق التي تم اختيارهم وفقها مناسبة ، وبالتالي يمكن التعديل او التغيير .
٢- يسهم في رفع معنويات الأشخاص العاملين ،فشعور الأفراد بوجود معايير موضوعية لقياس وتقويم أدائهم يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وزيادة دافعيتهم للعمل .

(زويلف،١٩٩٤،ص١٨٩).

أن تقويم الأداء يعد أحد الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير عمل المدرسين ، إذ يمكن من خلالها تحسين الجوانب النوعية في أدائهم فضلا عن أن التقويم يعد تغذية راجعة في تطوير العملية التعليمية بما فيها التدريس (الحجاج ، ١٩٨٤، ص ٣).

ماهية تقويم اداء المدرس :-

يرى (Sawa, 1995) أن تقويم اداء المدرس عملية معقدة تتضمن سلسلة من النشاطات والأعمال المتداخلة المرتبطة مع بعضها لتحقيق هدف تقويم أدائه من خلال مجموعة من المعايير، وبواسطة المتخصصين، ولذا ينبغي أن يركز التقويم على كفاياته في تعامله مع المشكلات الصعبة التي تواجهه (Sawa, 1995 .p.68) .

وعرف (الأغا ،٢٠٠٤) تقويم اداء المدرس بأنه العملية التي يتم بها التحقق من أداء المدرس لعمله في مجموعة من الكفايات التي يتم تحديدها سابقاً، واستخدام مجموعة من الأدوات لجمع المعلومات المتعلقة بأدائه (الاغا ،٢٠٠٤، ص ٩٨٣) .

ويعتبر تقويم اداء المدرس من ميادين التقويم التربوي المهمة فقد سار تقويم اداء المدرس في ثلاثة اتجاهات بموجب ما تضمنته البحوث والدراسات وهي :

١-البحث عن خصائص المدرسين كمعيار للكفاية التدريسية.

٢-البحث عن العملية التدريسية وما يتم فيها من سلوك المدرس والطالب (تحليل التدريس من خلال الملاحظة لسلوك المدرس والطالب) .

٣-البحث عن نتائج التعليم باعتبارها احد المؤشرات المهمة لقياس كفاءة المدرس (عبد الكبير واخرون ن ٢٠١١، ص٣٠) .

اهداف تقويم اداء المدرس :

إن أهداف تقويم المدرس تدخل في السياق العام لأهداف التقويم التربوي ، لكنها تنفرد بأمور لها علاقة مباشرة بالمدرس سواء في الصف الدراسي او خارجه .

١-تزويد المشرفين والمعلمين بطريقة تسمح لهم وتشجعهم بأن يعملوا معاً لتطوير وتعزيز التطبيقات التعليمية والتدريسية.

٢-تأمين طريقة من أجل وضع مساعدة بنّاءة للمعلمين محدودي الأداء.

٣-تأمين قاعدة أساسية من أجل اتخاذ قرارات منطقية حول قضايا الاحتفاظ بالمعلمين أو تحويلهم أو نقلهم أو فصلهم .

٤-تأمين قاعدة أساسية من أجل إصدار أحكام أكثر تأكداً حول اختلاف مستويات الأداء في البرامج التعويضية ، مثل مخصصات الرواتب أو السلم الوظيفي .

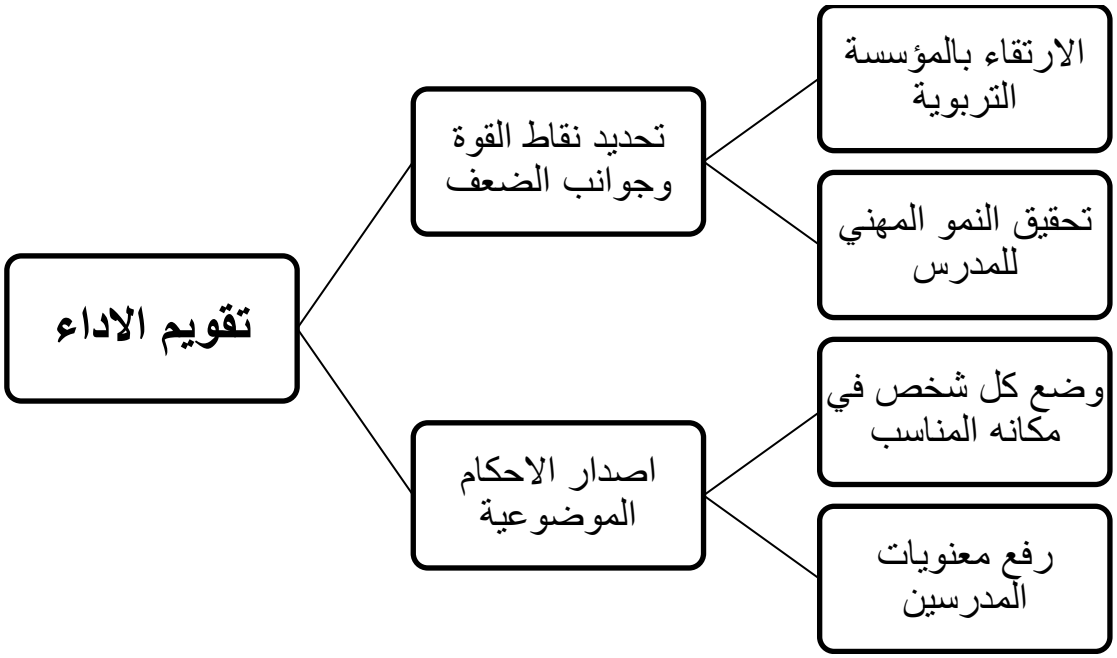
(الثبيتي ، ١٩٩٥ ، ص ٥٥)

٥-الارتقاء بمستوى العملية التربوية ، فتقويم المعلم يعني تطوير مهاراته وتحسين مستوى ادائه .

٦-تحديد مدى تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبت من خلال تطور أنشطة العاملين ، ومن أجل تقدير مستوى استخدام هذه المعارف والمهارات واستمراريتها .

(الجامع، ١٩٩٣ ص٥٨)

وبناءً على ما تقدم يمكن حصر اهم اهداف تقويم اداء المدرس من خلال شكل (٥):



شكل (٥) اهم اهدف تقويم اداء المدرسين

الشكل من عمل الباحث

ثانياً : دراسات سابقة

تعد الدراسات السابقة الأساس النظري والعملي لأي بحث من خلال الافادة من منهجيتها ومن الادوات والاساليب الاحصائية التي يتم الاستعانة بها ، ولان الدراسة الحالية تناولت تقويم اداء مدرسي التاريخ في ضوء مهارات التفكير التاريخي ، اتجه الباحث الى الاستعانة بما وجده من دراسات وبحوث علمية يعتقد ان لها صلة بناحية أو باخرى بالدراسة الحالية ، اذ تناول ماله علاقة بموضوعها بصورة مباشرة او غيرمباشرة .

ولقد اعتمد الباحث في حصوله على هذه الدراسات عن طريق مصادر متنوعة فمنها ما حصل عليه بالرجوع إلى شبكة الانترنيت أو مراسلة الجامعات والكليات العربية ومنها مستخلصات للدراسات فضلاً عن رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه المحلية وغيرها ، ولم يتناول الباحث أي دراسة اجنبية لعدة اسباب منها ان قبول الطالب / المدرس في كليات التربية يحتاج الى اجتياز اختبارات شفوية وتحريرية شاقة تؤهلة للقبول في كليات التربية واختبارات ذات كفاءة اعلى للحصول على شرف المهنة بعد التخرج – اعداد المدرس قبل المهنة واثنائها يختلف بشكل كبير مقارنة مع المنطقة العربية بشكل عام والعراق خاصة – الراتب الشهري المغري والامتيازات المادية والمعنوية الممنوحة للمدرس تجعل من الصعب المقارنة بينه وبين المدرس في المنطقة العربية وذلك للاثر الملاحظ في اداء المدرس بعد توفير احتياجاته المادية والرفع من مكانته الاجتماعية .

وعليه فان هذا الفصل سيعرض عدداً من الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة من حيث طبيعتها واهدافها وادواتها على النحو الآتي :

الدراسات التي تناولت مهارات التفكير ومهارات التفكير التاريخي

١. دراسة كمال	٢٠١١
٢. دراسة البنعلي	٢٠٠٤
٣. دراسة خريشة	٢٠٠٤
٤. دراسة صعوب	٢٠٠٣
٥. دراسة خريشة و الصفدى	٢٠٠١

الدراسات التي تناولت تقويم الاداء

١. دراسة جري	٢٠٠٤
٢. دراسة التميمي	٢٠٠١
٣. دراسة العنبكي	١٩٩٥

عرض مقارن للدراسات السابقة

١-اختلفت الدراسات السابقة في اهدافها تبعا لمتغيراتها فقد هدفت دراسة (خريشة ، والصفدي ،١٩٩٩) الى معرفة طلاب الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التاريخي ، ومنها ما هدفت الى معرفة مساهمة معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) ومنها هدفت الى مدى مساهمة كتب التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (خريشة ، ٢٠٠٤) ، و هدفت دراسة (كمال ،٢٠١١) الكشف عن فاعلية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التاريخي ، وهدفت دراسة (البنعلي ، ٢٠٠٤) الى مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير ، بينما هدفت دراسة (العنبكي ،١٩٩٥) الى تقويم اداء مدرسي التاريخ في ضوء المهارات التدريسية ، وهدفت دراسة (التميمي ، ٢٠٠١) ودراسة (جري ، ٢٠٠٤) الى تقويم اداء معلمي التاريخ في ضوء كفاياتهم التعليمية ، بينما هدفت الدراسة الحالية الى تقويم اداء مدرسي التاريخ في ضوء مهارات التفكير التاريخي .

٢-كانت اغلب الدراسات وصفية ، كما في الدراسة الحالية ، بينما كانت دراسة (خريشة والصفدي ، ١٩٩٩) تجريبية ودراسة (كمال ، ٢٠١١) اتخذت المنهج الوصفي والتجريبي .

٣-تباينت حجم العينات في الدراسات السابقة بحسب تباين الظواهر المدروسة فكانت (٦٠) في دراسة (كمال ،٢٠١١) و(٥١) في دراسة (خريشة ،٢٠٠٤) و (١١٨) في دراسة (خريشة والصفدي ،١٩٩٩) و (٢٦) في دراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) و (٢٣) في دراسة (البنعلي ،٢٠٠٤) و (١٠٥) في دراسة (جري ،٢٠٠٤) و (١٥٠) في دراسة (التميمي ، ٢٠٠١) و (٨٤) في دراسة (العنبكي ، ١٩٩٥) بينما شملت الدراسة الحالية (٧٢) مدرسا" ومدرسة .

٤- اختلفت أماكن إجراء هذه الدراسات فقد أجريت دراسة كل من دراسة (التميمي،٢٠٠١) ودراسة (العنبكي،١٩٩٥) ودراسة (جري ،٢٠٠٤) في العراق ،

واجريت دراسة (خريشة والصفدي ، ١٩٩٩) ودراسة (خريشة ، ٢٠٠٤) ودراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) في الاردن واجريت دراسة (البنعلي ،٢٠٠٤) في قطر ودراسة (كمال، ٢٠١١) في مصر واجريت الدراسة الحالية في العراق .

٥-اختلفت ادوات الدراسات السابقة وذلك حسب متطلبات كل منها ففي دراسة كل من (التميمي،٢٠٠١) ودراسة (العنبكي،١٩٩٥) ودراسة (جري ،٢٠٠٤) و ودراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) استخدمت بطاقة الملاحظة ، واستخدم اختبار معرفي في دراسة (خريشة والصفدي ، ١٩٩٩) ، واستخدمت الاستبانة وتحليل المحتوى في دراسة (خريشة ، ٢٠٠٤) ، واستخدمت بطاقة الملاحظة واستبانة في دراسة (البنعلي ،٢٠٠٤) ، واستخدم اختبار مهارات التفكير التاريخي و اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة في دراسة (كمال، ٢٠١١) . اما الدراسة الحالية فقد تم استخدام بطاقة الملاحظة .

٦-اختلفت الدراسات السابقة في النتائج فقد اشارت دراسة (العنبكي ، ١٩٩٥) ان اداء المدرسين كان دون المستوى المطلوب ، واشارت دراسة (خريشه ، والصفدي ، ١٩٩٩) الى تدني معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث التاريخي ، واشارت دراسة (التميمي ، ٢٠٠١) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى أداء معلمات مادة التاريخ لمخرجات كليات المعلمين ومستوى أداء معلمات مادة التاريخ لمخرجات معاهد أعداد المعلمات ، ولصالح مخرجات كليات المعلمين ، و أسفرت دراسة (الصعوب ، ٢٠٠٣) عن قلة ممارسات معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي ، و اشارت دراسة (خريشه ، ٢٠٠٤) على قلة مساهمة كتب التاريخ في تنمية التفكير التاريخي والى عدم التوافق مع بين نتائج تحليل المحتوى واراء المعلمين ، بينما اشارت دراسة (البنعلي ، ٢٠٠٤) الى تدني مستوى استخدام المعلمين لمهارات التفكير التمهيدي والمتقدم ، واشارت دراسة (جري ، ٢٠٠٤) ان اداء المعلمين لم يرتقِ الى المستوى المقبول للمهمات الموكلة اليهم ، واشارت دراسة (كمال ، ٢٠١١)

الى قلة ممارسات الطلاب المعلمين لمهارات التفكير التاريخي ووجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية .

٧-اختصت جميع الدراسات السابقة في مادة التاريخ باستثناء دراسة (البنعلي ، ٢٠٠٤) فقد اجريت في المواد الاجتماعية بشكل عام ، اما الدراسة الحالية فقد اجريت في مادة التاريخ .

الافادة من الدراسات السابقة :-

١-الافادة من نتائج الدراسات السابقة باعتبارها دلائل على أهمية البحث .

٢-الافادة من الدراسات السابقة في تحديد حجم العينة .

٣-الافادة من الاجراءات التي استخدمت في هذه الدراسات لا سيما التي تناولت مهارات التفكير التاريخي و تقويم الاداء .

٤-اعداد أداة البحث وبنائها .

٥-الإفادة من الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة ، واختيار الوسيلة الملاءمة لتصميم الدراسة الحالية لتحليل البيانات .

٦-يمكن أن يفيد الباحث من نتائج هذه الدراسات في بيان العلاقة بينها وبين نتائج الدراسة الحالية .

ت	اسم الباحث	عنوان وسنة الدراسة	مكان اجراء الدراسة	حجم العينة	منهج البحث	ادوات الدراسة	المادة الدراسية	نتائج الدراسة
١	كمال ، احمد بدوي احمد	فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التاريخي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية واثره على بعض نواتج التعلم لدى تلاميذهم ، ٢٠١١	مصر	٦٠	التجريبي والوصفي	اختبار مهارات التفكير التاريخي ، بطاقة ملاحظة ، اختبار التفكير التاريخي ، اختبار تحصيلي	التاريخ	١- قلة ممارسات الطلاب المعلمين لمهارات التفكير التاريخي . ٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية .
٢	خريشة، علي كايد سليم	مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية،٢٠٠٤	الاردن	٥١	الوصفي	الاستبانة وتحليل المحتوى	التاريخ	١- قلة مساهمة كتب التاريخ في تنمية التفكير التاريخي . ٢- عدم التوافق مع بين نتائج تحليل المحتوى واراء المعلمين .
٣	خريشة، علي كايد سليم ، الصفدي ، حسين محمد سليمان	معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية بالجامعات الاردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي ، ٢٠٠١	الاردن	١١٨	التجريبي	اختبار معرفي يقيس مهارات التفكير التاريخي	التاريخ	تدني معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعيه لمهارات البحث والتفكير التاريخي

٤	الصعوب، ماجد	درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي،٢٠٠٣	الاردن	٢٦	الوصفي	بطاقة ملاحظة	التاريخ	قلة ممارسات معلمي التاريخ لمهارات التفكير التاريخي
٥	البنعلي ، غدادنة سعيد	مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، ٢٠٠٤	قطر	٢٣	الوصفي	بطاقة ملاحظة و استبانة	المواد الاجتماعية	تدني مستوى استخدام المعلمين لمهارات التفكير التمهيدي والمتقدم
٦	جري، خضير عباس	تقويم أداء معلمي التاريخ في ضوء كفاياتهم التعليمية واقتراح برنامج لتطويرهم ، ٢٠٠٤	العراق	١٠٥	الوصفي	بطاقة ملاحظة	التاريخ	اداء المعلمين لم يرتقِ الى المستوى المقبول للمهمات الموكله اليهم
٧	التميمي، محمد طاهر ناصر	تقويم اداء معلمي التاريخ من خريجي كليات المعلمين ومعاهد اعدادهم في ضوء كفاياتهم التعليمية ، ٢٠٠١	العراق	١٥٠	الوصفي	بطاقة ملاحظة	التاريخ	وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى أداء معلمات مادة التاريخ لمخرجات كليات المعلمين ومستوى أداء معلمات مادة التاريخ لمخرجات معاهد أعداد المعلمات ، ولصالح مخرجات كليات المعلمين.

٨	العنبكي، عبد الرزاق عبد الله زيدان	تقويم أداء مدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج لتنميتها ،١٩٩٥	العراق	٨٤	الوصفي	بطاقة ملاحظة	التاريخ	١- أن أداء المدرسين كان مقبولا في مجال التمهيد للدرس ، أما المجالات الأخرى فكان أداء المدرسين فيها دون المستوى المطلوب . ٢- أن أداء المدرسين مقبول في (٣٣) مهارة من المهارات التي حددت أما المهارات التي كان أداء المدرسين فيها ضعيفا فقد بلغت (٣٧) مهارة.

الفصل الثالث
منهج البحث واجراءاته

أولاً : منهج البحث .

ثانياً : مجتمع البحث

١. مجتمع المدارس .

٢. مجتمع المدرسين .

ثالثاً : عينة البحث

١. عينة المدارس .

٢. عينة المدرسين .

رابعاً : أداة البحث .

خامساً : صدق الأداة .

سادساً : ثبات الأداة .

سابعاً : تطبيق الأداة .

ثامناً : الوسائل الإحصائية .

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والإجراءات المتبعة في تحديد مجتمع البحث ، واختيار العينة ، وكيفية بناء الأداة ، ووسائل التأكد من صدقها وثباتها ، والوسائل الإحصائية المعتمدة في التعامل مع البيانات ، وعلى النحو الآتي :

أولاً : منهج البحث

اختار الباحث المنهج الوصفي ، لأنه يتلاءم وطبيعة بحثه .إذ أن وصف المشكلة القائمة مثلما هي عليه يساعد على اتخاذ الخطوات اللازمة لعلاجها .

ويعرّف المنهج الوصفي بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية واجتماعية أخرى (فان دالين، ١٩٨٥ ، ص٣١٣).

ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها ، بل يتضمن قدراً من التفسير والمقارنة بين هذه البيانات ، وهذا يتطلب تصنيف البيانات وتحليلها تحليلاً دقيقاً وصولاً إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع البحث (عبد الحفيظ وناهي ، ٢٠٠٠ ، ص ٨٣) .

ثانياً : مجتمع البحث

١. مجتمع المدارس

يتكون مجتمع البحث من المدارس الإعدادية النهارية فقط ، التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى .

وقد اطلع الباحث على السجلات الخاصة بالمدارس الإعدادية في شعبة الاحصاء* ، وقد دوّن الباحث جميع المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١١ – ٢٠١٢) وقد بلغ عددها (٤٦) مدرسة ، موزعة بين خمسة اقضية هي (قضاء بعقوبة ، قضاء المقدادية ، قضاء الخالص ،

* بعد تزويده بكتاب تسهيل مهمة من كلية التربية للعلوم الانسانية الى مديرية تربية ديالى .

قضاء خانقين ، قضاء بلد روز) ملحق (١) ، جدول (١) يبين اعداد المدارس لكل قضاء ونسبتها المئوية .

جدول (١)

أعداد المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى ونسبتها المئوية

ت	الموقع	عدد المدارس	النسبة المئوية
١	قضاء بعقوبة	١٧	٣٦,٩٥
٢	قضاء المقدادية	١١	٢٣,٩١
٣	قضاء الخالص	٩	١٩,٥٧
٤	قضاء خانقين	٤	٨,٧٠
٥	قضاء بلدروز	٥	١٠,٨٧
المجموع		**٤٦**	**%١٠٠**

٢- مجتمع المدرسين

زار الباحث شعبة الاحصاء في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى ، للتعرف على اعداد مدرسي التاريخ في المدارس الإعدادية في محافظة ديالى ، واطلع على السجلات الخاصة بهذا الغرض ، ودوّن الباحث عدد المدرسين ، وبلغ (١٠٢) مدرساً ومدرسة للعام الدراسي (٢٠١١ – ٢٠١٢) وجدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢)
أعداد مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى والنسبة المئوية

ت	الموقع	عدد المدرسين	النسبة المئوية
١	قضاء بعقوبة	**٣١**	٣٠,٣٩
٢	قضاء المقدادية	**٢٧**	٢٦,٤٧
٣	قضاء الخالص	**١٧**	١٦,٦٧
٤	قضاء خانقين	**١٠**	٩,٨٠
٥	قضاء بلدروز	**١٧**	١٦,٦٧
المجموع		**١٠٢**	**%١٠٠**

ثالثاً : عينة البحث

١. عينة المدارس

اعتمد الباحث في سحب عينة المدارس الاعدادية اسلوب العينة العشوائية الطبقية بعد أن حدّد مجتمع المدارس ، إذ تمثل العينة المختارة بهذا الاسلوب المجتمع بشكل أكثر دقة وشمولاً (عوض ،١٩٨٨،ص١٨) .

ويؤكد المختصون في مناهج البحث جدوى هذا الأسلوب عندما يكون هناك احتمال وجود اختلاف بين افراد المجتمع ، قد يؤثر في نتائج البحث .

سحب الباحث عشوائياً (٣٢) اعدادية لتمثل عينة بحثه ،وهذا العدد يشكل نسبة (٦٩,٥٦٪) من المجتمع الكلي ،وبواقع (١٢) مدرسة لقضاء بعقوبة و (٨) مدارس لقضاء المقدادية و (٦) مدارس لقضاء الخالص و (٣) مدارس لقضاء خانقين و (٣) مدارس لقضاء بلد روز ، جدول (٣) يبين عدد عينة المدارس لكل قضاء .

جدول (٣)

أعداد عينة المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى

ت	الموقع	عدد المدارس
١	قضاء بعقوبة	١٢
٢	قضاء المقدادية	٨
٣	قضاء الخالص	٦
٤	قضاء خانقين	٣
٥	قضاء بلدروز	٣
المجموع		**٣٢**

٢. عينة المدرسين

لأجل اختيار عينة البحث من المجتمع الأصلي البالغ (١٠٢) مدرس ومدرسة سحب الباحث بالطريقة العشوائية البسيطة (٧٢) مدرس ومدرسة لتمثيل عينة البحث الرئيسة وكانت نسبة هذا العدد (٧٠,٥٨%) من المجتمع الكلي من المدرسين البالغة (١٠٢) ، ويتم اختيار العينة العشوائية البسيطة بأسلوبين:-

أ- جدول الارقام العشوائية .

ب- القرعة : ويتم تحديد رقم لكل فرد وكتابة الارقام على قصاصات ورقية ووضعها في صندوق او كيس ثم السحب بعدد افراد العينة .

(عباس، ٢٠٠٩،ص١١٨) .

وتتصف العينة العشوائية البسيطة بخاصيتين أساسيتين هما :-

أ – أن يتحقق لكل عضو أو مفرده من المجتمع الأصلي درجة احتمال متساوية في الاختيار .

ب – أن يكون اختيار كل مفردة من مفردات العينة بصورة مستقلة عن الأخرى.

(القصاص ، ٢٠٠٧، ص ٨١)

وقد اختار الباحث اسلوب القرعة لاختيار عينة الدراسة ، حيث قام الباحث بإعطاء رقم لكل مدرس من المدرسين المشمولين بمجتمع البحث على قصاصات ورقية ثم وضعها بكيس مراعيا عند السحب كل اقضية محافظة ديالى الخمس وبهذا سحب عشوائيا وبنسبة (٧٠,٥٨%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٢) قضاء بعقوبة و(١٩) قضاء المقدادية و(١٢) قضاء الخالص و(٧) قضاء خانقين و(١٢) قضاء بلدروز ، وهذا هو العدد المطلوب من عينة المدرسين البالغ عددها (٧٢) .

وتعد نسبة (٧٠,٥٨%) جيدة لتمثيل عينة البحث الحالي من المجتمع الأصلي اذ يمكن من خلالها ان تعطي فرصة لتحقيق (٧٢) زيارة (مشاهدة) للمدرسين الذين يدرسون مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية لمحافظة ديالى .

رابعاً : أداة البحث

بما أن البحث الحالي يهدف إلى تقويم أداء مدرسي مادة التاريخ في ضوء مهارات التفكير التاريخي في المرحلة الإعدادية ، وهذا يتطلب استمارة ملاحظة تكون أداةً لتقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية ، وتعد الملاحظة المباشرة من أكثر الوسائل ملاءمة لقياس كفاية المدرسين ، إذ إنها إجراء يقوم به الباحث للحصول على المعلومات من خلال ملاحظة سلوك المدرسين .

وتعد الملاحظة من الاساليب الموضوعية والاكثر دقة لتقويم اداء المدرس (عبد الموجود واخرون ،١٩٨١،ص٦٣) .

ولعدم توافر استمارة لهذا الغرض ، تتضمن مهارات التفكير التاريخي تكون أداةً للبحث ، أعدّ الباحث قائمة بالمهارات اللازمة لذلك ، معتمداً الإجراءات الآتية :

١. الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث المحلية والعربية والاجنبية السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، ولمختلف مستويات التعلم والمواد الدراسية ، وضم قسم منها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة (الفصل الثاني) في الدراسة الحالية .
٢. ملاحظة عينة من المدرسين* في المدارس الإعدادية .
٣. مراجعة عدد من الادبيات المحلية والعربية والاجنبية التي تناولت موضوع التفكير التاريخي .
٤. اطلاع الباحث على محتوى كتب التاريخ المقررة للمرحلة الاعدادية.

ومن خلال هذا تمكن الباحث من جمع عدد من مهارات التفكير التاريخي بلغت (٣٩) مهارة ضمن خمس محاور ، يفترض أن يؤديها مدرسو التاريخ .

خامساً : صدق الأداة

يعد الصدق من الشروط الأساسية الواجب توافرها في أداة البحث ، وتكون الأداة صادقة إذا حققت الغرض الذي أعدّت من اجله . والأداة الصادقة هي التي تستطيع قياس ما وضعت لقياسه (عيسوي ،١٩٧٤ ، ص٢٧) .

وقد عرض الباحث فقرات الاستمارة التي أعدّها أداة لبحثه على عدد من المحكمين ملحق (٢) لمعرفة صلاحية كل فقرة من فقرات الاستمارة أو عدم صلاحيتها .

ووضع الباحث بعد كل فقرة ثلاثة بدائل هي (تصلح ، لاتصلح ، بحاجة الى تعديل) ملحق (٣) .

* بلغت عينة المدرسين (١٠) .

وبعد ان تسلم الباحث استجابات المحكمين على قائمة مهارت التفكير التاريخي اعتمد معيارا" لاختبار المهارات الصالحة لمدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية وذلك باستخدام مربع كاي Chi – square للمهارات الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) وجدولية قيمتها (٣,٨٤) ، وبما ان عدد المحكمين (١٦) خبيرا،فقد اختيرت المهارات التي أيد صلاحيتها (١٣) خبيرا ، أي بنسبة (٨٠%) في حين استبعدت المهارات التي حظيت بنسبة اقل من هذه النسبة لان الفرق لا يكون ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وجدول (٤) يبين الفقرات المحذوفة من قائمة مهارات التفكير التاريخي استنادا" الى ملحق (٤) ، وجدول (٥) يبين الفقرات التي تم اضافتها الى قائمة مهارات التفكير التاريخي استنادا" الى ملحق (٥).

جدول (٤)

النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لاتفاق المحكمين على فِقرات قائمة مهارات التفكير التاريخي المحذوفة ضمن المحاور الخمس

ت	المحاور	ارقام المهارات التي حذفت	عدد الموافقين	%	كا٢
١	المحور الاول/ التسلسل الزمني	٣ ٨	١١ ٩	٦٨,٧٥ ٥٦,٢٥	٢،٢٥ ٠،٢٥
٢	المحور الثاني/ الفهم والاستيعاب التاريخي	٢	٧	٤٣,٧٥	٠,٢٥
٣	المحور الثالث/ التحليل والتفسير التاريخي	٣ ٥	١١ ١٠	٦٨,٧٥ ٦٢,٥	٢,٢٥ ١
٤	المحور الرابع/ قدرات البحث التاريخي	٢ ٣	٩ ١٠	٥٦,٢٥ ٦٢,٥	٠،٢٥ ١
٥	المحور الخامس/ تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار	٣	٦	٣٧,٥	١

جدول (٥)

فِقرات قائمة مهارات التفكير التاريخي المضافة والمعدلة ضمن المحاور الخمس

ت	المحاور	ارقام المهارات التي اضيفت	ارقام المهارات التي اعيد صياغتها
١	المحور الاول/ التسلسل الزمني	٣	-
٢	المحور الثاني/ الفهم التاريخي	٩	-
٣	المحور الثالث/ التحليل والتفسير التاريخي	-	-
٤	المحور الرابع/ قدرات البحث التاريخي	٢٣ ٢٨	٢٤ ٢٥
٥	المحور الخامس/ اتخاذ القرار	-	٣٢

وبذلك أصبحت المهارات التي ستعتمد في استمارة الملاحظة (٣٥) مهارة ضمن خمس محاور (ملحق ٦) وجدول (٦) يبين النسب المئوية لكل محور وعدد الفقرات .

جدول (٦)

عدد فِقرات استمارة الملاحظة ونسبتها المئوية موزعة بحسب محاور مهارات التفكير التاريخي

ت	المحاور	عدد الفِقرات	ارقام الفِقرات	نسبتها المئوية
١	التسلسل الزمني	٧	١-٧	٢٠
٢	الفهم والاستيعاب التاريخي	٩	٨-١٦	٢٥،٧١
٣	التحليل والتفسير التاريخي	٦	١٧-٢٢	١٧،١٤
٤	قدرات البحث التاريخي	٦	٢٣-٢٨	١٧،١٤
٥	تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار	٧	٢٩-٣٥	٢٠
المجموع		**٣٥**		**%١٠٠**

وفي ضوء ما تقدم ، أُعدّ ثلاثة مستويات من الأداء المتوقع لكل مهارة من المهارات الذي تضمنته الاستمارة ، والذي يبدأ بالبديل مرتفع وتقابله الدرجة (٣) ، والبديل متوسط وتقابله الدرجة (٢) ، والبديل ضعيف وتقابله الدرجة (١) .

سادساً : ثبات الأداة

ينبغي لأداة البحث أن تتصف بالثبات . ولا تتصف الأداة بالثبات إلاّ إذا أعطت النتائج نفسها عند إعادة تطبيقها على الأفراد أنفسهم وتحت الظروف نفسها (عبيدات ،١٩٨٤،ص١٢٨) .

ولغرض التحقق من ثبات أداة البحث الحالي ، اعتمد الباحث استمارة الملاحظة التي تضمنت مهارات التفكير التاريخي الواجب توافرها لدى مدرسي التاريخ ، وقد درّب الباحث أحد زملائه* على كيفية تطبيق الأداة ، وبعد التأكد من مقدرته على استخدامها بشكل جيد ، زار الباحث ، والملاحظ الآخر ، احد المدارس الإعدادية* في قضاء بعقوبة ، وتمّت ملاحظة مدرسي* التاريخ ، وكان كل من الباحث والملاحظ الآخر يضع علامة (✓) تحت المستوى المناسب ، كل على حدة .

وبعد جمع البيانات وتحليلها للملاحظين وباستخدام معادلة كوبر (Cooper) للمطابقة التي تعد احد الوسائل التي يتم اعتمادها في اجراء هذا النوع من الثبات (ثبات الملاحظة) .

وتدل نسبة الاتفاق على مدى ثبات الملاحظة فاذا كانت نسبة الاتفاق اقل من (٠,٧٠) فهذا يعبر عن انخفاض الثبات، اما اذا كانت اكثر من (٠,٨٥) دل ذلك عن ارتفاع الثبات (الخشاب،٢٠٠٤،ص ٣٦).

هذا وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ الثاني (٠,٨٨) جدول (٧) يبين ذلك .

---

* حسن حميد حسن ، طالب ماجستير ، طرائق تدريس التاريخ

* اعدادية ديالى / التحرير

* تمت ملاحظ (٢) من مدرسي مادة التاريخ .

جدول (٧)

نسبة الاتفاق بين الباحث وملاحظ ثانٍ لمحاور الدراسة

ت	المحاور	نسبة الاتفاق
١	التسلسل الزمني	٠,٩١
٢	الفهم والاستيعاب التاريخي	٠,٨٨
٣	التحليل والتفسير التاريخي	٠,٨٨
٤	قدرات البحث التاريخي	٠,٨٥
٥	تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار	٠,٨٨
النسبة العامة للثبات الكلي للأداة		٠،٨٨

سابعاً : تطبيق الأداة

بعد ان تحقق صدق الاداة واستخرج معامل ثباتها طبق الباحث استمارة الملاحظة على عينة استطلاعية من مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية ، وكان عددهم (١٠) مدرسين ، وكان الهدف من هذا الأجراء هو التمرس على اسلوب استخدام الاستمارة على أسس سليمة ومن اجل التأكد من مدى ملاءمتها للوقت المعين ضمن الحصة الدراسية الواحدة لتحديد الصعوبات التي تواجه الباحث وتلافيها قبل التطبيق النهائي ، وبذلك أصبحت استمارة ملاحظة الاداء جاهزة للتطبيق النهائي .

بدأ الباحث بتطبيق أداة البحث يوم الثلاثاء الموافق ٤ /١٠ / ٢٠١١ م ، وانتهى الباحث من عمله يوم الاحد الموافق ١٥/ ١ / ٢٠١٢ م، وتم تطبيق أداة البحث على النحو الآتي :

١. زيارة المدرسة ومقابلة مديرها او من ينوب عنه وتسليمه كتاب المديرية العامة لتربية محافظ ديالى ملحق (٧) ، واطلاعه على الغرض من الزيارة .
٢. الاطلاع على جدول الحصص الخاص بمدرسي التاريخ .

٣. قيام الباحث بزيارة المدرس او المدرسة لمدة حصة دراسية كاملة والتأشير في الحقل الذي يناسب اداء المدرس لكل مهارة من المهارات التي تضمنتها استمارة الملاحظة.

٤. وضع علامة (✓) تحت المستوى الذي يؤديه المدرس داخل الصف في استمارة الملاحظة المُعدة لهذا الغرض .

٥. اطلع الباحث على سجل الخطط اليومية وتأشير الفقرات التي يمكن قياسها من خلال ملاحظة دفاتر الخطة (خارج وقت الحصة الدراسية) .

٦. كان نصيب كل مدرس زيارة واحدة ، وبلغ عدد الزيارات التي حققها الباحث (٧٢) زيارة .

ثامناً : الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

١- مربع كاي (Chi – square) لاختبار صلاحية الفقرات من استجابات المحكمين عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (١) .

(التكرارات المشاهدة – التكرارات المتوقعة) ٢

كا٢ = مج ——————————————

التكرارات المتوقعة

(توفيق ، ١٩٨٥ ،ص ١٣٣) .

٢- معادلة كوبر (Cooper) لاستخراج ثبات الملاحظة بين الباحث وملاحظ ثان :

$$P = \frac{NP}{NP + NNP} \times 100$$

إذ ان:

NP= عدد مرات الاتفاق
NNP= عدد مرات عدم الاتفاق

(Cooper, 1974,p.27)

٣- معادلة الوسط المرجح لترتيب المهارات بحسب أداء مدرسي التاريخ والفصل بين الأداء المتحقق وغير المتحقق .

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{\text{ت}_1 \times 3 + \text{ت}_2 \times 2 + \text{ت}_3 \times 1}{\text{مج ت}}$$

ت$_1$ × ٣ = تكرار المستوى الأول (مرتفع) مضروباً × وزنه (٣) .

ت$_2$ × ٢ = تكرار المستوى الثاني (متوسط) مضروباً × وزنه (٢) .

ت$_3$ × ١ = تكرار المستوى الثالث (ضعيف) مضروباً × وزنه (١) .

مج ت = مجموع التكرارات .

$$\text{٤- الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times ١٠٠$$

الدرجة القصوى هي أعلى درجة في المقياس ومقدارها (٣) .

(الغريب ، ١٩٧٧ ،ص ٧٦)

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً وتحليلاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة ، في ضوء اهداف البحث ، وعلى النحو الآتي :

١- تحديد مستوى أداء المدرسين في كل مهارة من مهارات التفكير التاريخي المذكورة في استمارة الملاحظة في ضوء الوسط المرجح ، والوزن المئوي .

٢- رتبت المهارات بحسب قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي تنازليا" ضمن كل محور من محاور استمارة الملاحظة .

٣- أعتمد الباحث مقياساً مؤلفاً من ثلاثة مستويات ، اعطيت ثلاث درجات للبديل الاول (مرتفع) ودرجتان للبديل الثاني (متوسط) ودرجة واحدة للبديل الثالث (ضعيف) ، ووسط المقياس لكل مهارة (٢) .

٤- اعتمد الباحث متوسط المقياس البالغ (٦٦،٦٦) درجة ووسط مرجح قيمته (٢) محكاً للفصل بين الأداء المتحقق والأداء غير المتحقق ، فكل أداء زاد وزنه المئوي على (٦٦,٦٦) درجة ووسط مرجح (٢) فأكثر عدّ متحققاً ومقبولاً ، وكل أداء كان وزنه المئوي اقل من (٦٦,٦٦) درجة ووسط مرجح (٢) فهو غير متحقق وغير مقبول .

تكوّن المتوسط (٦٦،٦٦) درجة عن استخدام المعادلة الآتية :

$$\text{متوسط المقياس} = \frac{\text{الوسط الحالي}}{\text{الدرجة العليا}} \times ١٠٠$$

الوسط الحالي ينتج عن حاصل ضرب وسط المقياس لكل مهارة وهو (٢) × مجموع المهارات في استمارة الملاحظة وهي (٣٥) مهارة .

أما الدرجة العليا فهي حاصل ضرب عدد المهارات × ٣ .

وبالتعويض في المعادلة السابقة ينتج ما يأتي :

$$\text{متوسط المقياس} = \frac{٧٠}{١٠٥} \times ١٠٠ = ٦٦،٦٦$$

عرض النتائج ومناقشتها :-

أولاً:. الهدف الاول النتائج المتعلقة بـ (تحديد مهارات التفكير التاريخي اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية (حددت تلك المهارات في الاجراءات التي نفذها الباحث في الفصل الثالث) .

ثانياً:. الهدف الثاني النتائج المتعلقة بـ (تقويم اداء مدرسي التاريخ في ضوء مهارات التفكير التاريخي) يبين جدول (٨) ان قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي العام لأداء المدرسين بلغت (١,٩٢) وسط مرجح و (٦٤,٤٦) وزنا" مئويا".

جدول (٨)

معدل الوسط المرجح والوزن المئوي لكل محور من محاور استمارة الملاحظة مرتبة ترتيبا" تنازليا" وحسب التسلسل الجديد لكل محور

التسلسل السابق	التسلسل الجديد	المحاور	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١	التسلسل الزمني	٢،٢٦	٧٥,٦٧
٢	٢	الفهم والاستيعاب التاريخي	٢,٢٢	٧٤,١٥
٥	٣	تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار	١،٨٤	٦١،٥٢
٣	٤	التحليل والتفسير التاريخي	١،٧٢	٥٧,٤٤
٤	٥	قدرات البحث التاريخي	١،٦٠	٥٣،٥٥
المعدل العام			١,٩٢	٦٤,٤٦

وهذا يدل على ان الاداء العام لمدرسي التاريخ كان ضعيفا" بشكل عام موازنة بالمعيار المتبنى للدراسة الحالية وقد تعزى الاسباب الى :

١-الاهتمام ببرامج إعداد المدرسين وكذلك برامج التدريب على مجرد تعريف وإحاطة المدرسين بهذه المهارات وأهميتها ، بدون ممارسة وتنفيذ لهذه المهارات من خلال مواقف تدريبية على شكل ورش عمل.

٢-عدم توفير حوافز للمدرسين المبدعين في أدائهم التدريسي يميزهم عن غيرهم ويدفعهم إلى مضاعفة الجهود لتطوير أنشطة ووسائل ومصادر التعليم والتعلم التي تساعد على ممارسة مهارات التفكير التاريخي .

٣- ضعف متابعة المشرفين المتخصصين لمدرسي التاريخ في اثناء تدريسهم مادة التاريخ ، وعدم نجاحهم في توجيههم التوجيه المناسب لتجاوز نقاط الضعف ومعالجة الخلل وتدعيم القوة في الاداء.

٤- قلة الامكانات والمستلزمات المادية اللازمة لتدريس مادة التاريخ كالوسائل التعليمية مثل (الخرائط – الصور – اجهزة العرض التوضيحية) وغيرها ، مما يؤدي الى انخفاض اداء مدرسي مادة التاريخ .

٥- فقر المحتوى في مقررات كليات التربية في برامج الاعداد ، وضعف ادراكها لأهمية مهارات التفكير التاريخي .

ويلاحظ من الجدول السابق ان متوسط اداء المدرسين في محور (التسلسل الزمني) و (الفهم والاستيعاب التاريخي) قد فاق المعيار المتبنى ، فبلغ الوسط المرجح لمحور (التسلسل الزمني) (٢,٢٦) والوزن المئوي (٧٥,٦٧) اما محور (الفهم والاستيعاب التاريخي) فبلغ (٢,٢٢) والوزن المئوي (٧٤,١٥) ، اما ادائهم في المحاور الاخرى فكان دون المستوى المقبول .

اما عدد المهارات التي تحققت والتي لم تتحقق ونسبتها المئوية جدول (٩) يبين ذلك :

جدول(٩)

يبين عدد المهارات التي تحققت والتي لم تتحقق ضمن كل محور ونسبتها المئوية

ت	المحاور	عدد المهارات	المهارات المتحققة	المهارات غير المتحققة	المجموع
١	المحور الاول : التسلسل الزمني	٧	٥	٢	٧
٢	المحور الثاني : الفهم والاستيعاب التاريخي	٩	٦	٣	٩
٣	المحور الثالث : التحليل والتفسير التاريخي	٦	١	٥	٦
٤	المحور الرابع : قدرات البحث التاريخي	٦	-	٦	٦
٥	المحور الخامس : تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار	٧	٢	٥	٧
	المجموع	٣٥	١٤	٢١	٣٥
	النسبة المئوية		**%٤٠**	**%٦٠**	**%١٠٠**

اما فيما يتعلق بأداء المدرسين في كل مهارة من مهارات كل محور كان كالاتي :

١- محور التسلسل الزمني :

يضم هذا المحور (٧) مهارات ، تراوح وسطها المرجح ووزنها المئوي لمستوى اداء المدرسين لها ما بين (٢،٦٦) وسط مرجح و(٨٨،٦٦) وزن مئوي كحد اعلى كما في مهارة (يميز بين الأزمنة التاريخية المختلفة الماضي – الحاضر-المستقبل) وحد أدنى مقداره (١،٨٣) وسط مرجح و(٦١) وزناً مئوياً كما في مهارة (يفسر البيانات الزمنية المقدمة في الخرائط الزمنية) جدول (١٠) يبين ذلك :

جدول (١٠)

يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور التسلسل الزمني

التسلسل السابق	التسلسل الجديد	المحور الاول : التسلسل الزمني	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٥	١	يميز بين الأزمنة التاريخية المختلفة (الماضي – الحاضر-المستقبل).	٢،٦٦	٨٨،٦٦
١	٢	ينظم الحقائق ألتاريخية وفق تسلسلها الزمني .	٢،٥٥	٨٥
٤	٣	يربط الأحداث التاريخية بجذورها في الماضي والتنبؤ بالإحداث المستقبلية في ضوء أحداث الماضي والحاضر .	٢،٤٥	٨١،٦٦
٢	٤	يقارن بين الأحداث التاريخية المتشابهة فى فترات زمنية مختلفة.	٢،٣٨	٧٩،٦٢
٧	٥	توضيح خصائص الفترة الزمنية السابقة واللاحقة للحدث .	٢،١١	٧٠،٣٣
٦	٦	يحدد موقع الحدث التاريخي على الخريطة لتحديد العلاقة بين الزمان والمكان.	١,٩٠	٦٣,٤٢
٣	٧	يفسر البيانات الزمنية المقدمة في الخرائط الزمنية.	١،٨٣	٦١
المعدل			**٢،٢٦**	**٧٥,٦٧**

يظهر من جدول (١٠) ، ان خمس مهارات تجاوز اداء المدرسين لها المعيار المتبنى (٦٦،٦٦) ، وهي تشكل نسبة (٧١,٤٢%) من مهارات هذا المحور ، أما المهارتان (٦-٧) لم تتجاوزا المستوى المقبول بموجب المعيار المذكور سلفا ، والتي تمثل نسبة (٢٨,٥٧%) من مهارات هذا المحور وهي:

مهارة (تسلسل ٦ ضمن المحور الاول) (يحدد موقع الحدث التاريخي على الخريطة لتحديد العلاقة بين الزمان والمكان) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٩٠) ووزنا مئويا مقداره (٦٣,٤٢) . وقد يرجع سبب هذا الضعف في اداء بعض المدرسين لها الى عدم معرفتهم بالقواعد التي ينبغي مراعاتها لدى استخدامهم للخريطة في التدريس ، وجود بعض الخرائط الممزقة والقديمة ويصعب رؤيتها

ولهذا يتحاشى اغلب مدرسي المادة من عرضها امام الطلبة . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (جري ، ٢٠٠٤) و (العنبكي ، ١٩٩٥) .

مهارة (تسلسل ٧ ضمن المحور الاول) (يفسر البيانات الزمنية المقدمة في الخرائط الزمنية) فقد نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٨٣) ووزنا مئويا مقداره (٦١) وقد يعود سبب ذلك الى اعتماد اغلب المدرسين اسلوب المحاضرة التقليدية في اثناء التدريس .

٢- محور الفهم والاستيعاب التاريخي :

يضم هذا المحور (٩) مهارات ، تراوح وسطها المرجح ووزنها المئوي لمستوى اداء المدرسين لها ما بين (٢,٦١) وسط مرجح و (٨٧) وزن مئوي كحد اعلى كما في (يحدد الافكار الرئيسية في الحدث التاريخي) وحد أدنى مقداره (١،٦٩) وسط مرجح و(٥٦,٣٣) وزن مئوي ، كما في مهارة (يعرض المادة التاريخية من خلال الصور لاستخلاص الحقائق المتضمنة بها) جدول (١١) يبين ذلك :

جدول (١١)

يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور الفهم والاستيعاب التاريخي

التسلسل السابق	التسلسل الجديد	المحور الثاني : الفهم والاستيعاب التاريخي	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١٢	٨	يحدد الأفكار الرئيسة في الحدث التاريخي.	٢،٦١	٨٧
١٠	٩	يسجل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب .	٢،٥٩	٨٦،٣٣
١١	١٠	يحدد أسباب الحدث التاريخي.	٢،٥	٨٣,٣٣
٩	١١	يقارن بين إنجازات الشخصيات التاريخية.	٢،٣١	٧٧
٨	١٢	يطرح الاسئلة التي تزيل الغموض عن الأحداث التاريخية .	٢،٢٧	٧٥,٧٢
١٣	١٣	يوضح العلاقة بين الأحداث التاريخية.	٢،٢٠	٧٣،٣٣
١٦	١٤	يميز بين الحقائق والآراء التاريخية .	١،٩٧	٦٥،٦٦
١٤	١٥	يعبر عن الحدث التاريخي بأسلوبه.	١،٨٨	٦٢،٦٦
١٥	١٦	يعرض المادة التاريخية من خلال الصور لاستخلاص الحقائق المتضمنة بها.	١،٦٩	٥٦،٣٣
المعدل			**٢,٢٢**	**٧٤,١٥**

يظهر من الجدول (١١) ، ان ست مهارات تجاوز اداء المدرسين لها المعيار المتبنى (٦٦،٦٦) ، وهي تشكل نسبة (٦٦,٦٦%) من مهارات هذا المحور ، أما المهارات الثلاث (١٤-١٥-١٦) لم تتجاوز المستوى المقبول بموجب المعيار المذكور سلفا ، والتي تمثل نسبة (٣٣,٣٣%) من مهارات هذا المحور وهي :

مهارة (تسلسل ١٤ ضمن المحور الثاني) (يميز بين الحقائق والآراء التاريخية) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٩٧) ووزنا مئويا مقداره (٦٥,٦٦) . وقد يعود سبب هذا الضعف الى تبني المدرس لأفكار لا يريد التخلي عنها وقلة خبرة بعض المدرسين في هذا الجانب .

مهارة (تسلسل ١٥ ضمن المحور الثاني) (يعبر عن الحدث التاريخي بأسلوبه) فقد نالت وسط مرجح (١,٨٨) ووزن مئوي (٦٢,٦٦) . وقد يعود سبب هذا الضعف الى الاعتماد على الكتاب المدرسي في التعبير عن الحدث التاريخي وعدم اطلاع اغلب المدرسين على المصادر والمراجع الخارجية .

مهارة (تسلسل ١٦ ضمن المحور الثاني) (يعرض المادة التاريخية من خلال الصور لاستخلاص الحقائق المتضمنة بها) . فقد نالت وسط مرجح (١,٦٩) ووزن مئوي (٥٦,٣٣) . وقد يعود سبب هذا الضعف الى عدم اهتمام المدرسين بالصور ، وايضا" الى عدم دقة الصور في عرض تفاصيل الحدث التاريخي . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجميلاوي ، ١٩٨٩) .

٣- التحليل والتفسير التاريخي :

يضم هذا المحور (٦) مهارات ، تراوح وسطها المرجح ووزنها المئوي لمستوى اداء المدرسين لها ما بين (٢,١٢) وسط مرجح و (٧٠,٦٦) وزن مئوي كحد اعلى كما في (يحلل ويصنف المعلومات التاريخية) وحد أدنى مقداره (١,٥) وسط مرجح و(٥٠) وزن مئوي ، كما في مهارة (يحلل الرسوم التوضيحية للأحداث التاريخية) جدول (١٢) يبين ذلك :

جدول (١٢)
يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور التحليل والتفسير التاريخي

التسلسل السابق	التسلسل الحالي	المحور الثالث : التحليل والتفسير التاريخي	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١٧	١٧	يحلل ويصنف المعلومات التاريخية .	٢،١٢	٧٠،٦٦
٢٢	١٨	يكتب تقارير عن الأحداث التاريخية .	١،٩٢	٦٤
١٨	١٩	ينتقد المصادر التاريخية نقدا موضوعيا .	١،٦٩	٥٦،٣٣
١٩	٢٠	يميز بين الأسباب الحقيقية والمعلنة للحدث.	١،٥٥	٥١،٨٥
٢١	٢١	يربط الحدث التاريخي بالأحداث الجارية.	١،٥٥	٥١،٨٥
٢٠	٢٢	يحلل الرسوم التوضيحية للأحداث التاريخية.	١،٥	٥٠
المعدل			**١،٧٢**	**٥٧,٤٤**

يظهر من الجدول (١٢) ، ان مهارة واحدة فقط تجاوز اداء المدرسين لها المعيار المتبنى (٦٦،٦٦) ، وهي تشكل نسبة (١٦,٦٧%) من مهارات هذا المحور ، أما المهارات الخمس (١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢) لم تتجاوز المستوى المقبول بموجب المعيار المذكور سلفا ، والتي تمثل نسبة (٨٣,٣٣%) من مهارات هذا المحور وهي :

مهارة (تسلسل ١٨ ضمن المحور الثالث) (يكتب تقارير عن الأحداث التاريخية) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٩٢)ووزنا مئويا مقداره(٦٤). وقد يعود سبب هذا الضعف في هذه المهارة الى ضعف الانشطة اللاصفية وان بعض المدرسين هدفه الحقيقي شرح المادة للطلبة من خلال اسلوب الالقاء في اغلب الاحيان .

مهارة (تسلسل ١٩ ضمن المحور الثالث) (ينتقد المصادر التاريخية نقدا موضوعيا) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٦٩) ووزنا مئويا مقداره (٥٦,٣٣). وقد يعود سبب هذا الضعف الى قلة المصادر والمراجع في المكتبة المدرسية و عدم وجود المكتبات في اغلب المدارس .

مهارة (تسلسل ٢٠ ضمن المحور الثالث) (يميز بين الأسباب الحقيقية والمعلنة للحدث) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٥٥) ووزنا مئويا مقداره (٥١,٨٥). وقد يعود سبب هذا الضعف الى قلة متابعة المدرسين الى تطور الاحداث التاريخية التي لها جذور تاريخية فضلاً عن ذلك اكتفاء بعض المدرسين بما هو موجود داخل الكتاب المدرسي من معلومات تاريخية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنبكي ، ١٩٩٥).

مهارة (تسلسل ٢١ ضمن المحور الثالث) (يربط الحدث التاريخي بالأحداث الجارية) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٥٥) ووزنا مئويا مقداره (٥١,٨٥). وقد يعود سبب هذا الضعف الى عدم امتلاك بعض المدرسين القدرة على الاعداد للمناقشة المضبوطة وادارتها ، وتردد اغلب المدرسين من ردة فعل الطلبة ، وعدم اطلاع بعض المدرسين على مصادر الاحداث الجارية مثل (الصحف – المجلات ....) وغيرها ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجاعوني ، ٢٠٠٧) وما اكدته ادبيات تدريس المواد الاجتماعية (اللقاني واخرون ١٩٩٠) .

مهارة (تسلسل ٢٢ ضمن المحور الثالث) (يحلل الرسوم التوضيحية للأحداث التاريخية) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٥) ووزنا مئويا مقداره (٥٠). وقد يعود سبب هذا الضعف الى اعتقاد بعض المدرسين ان مادة التاريخ لا تحتاج الى تحليل الرسوم كحاجة المواد الدراسية الاخرى كالجغرافية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (جري ، ٢٠٠٤) .

٤- قدرات البحث التاريخي :

يضم هذا المحور (٦) مهارات ، تراوح وسطها المرجح ووزنها المئوي لمستوى اداء المدرسين لها مابين (١,٨٦) وسط مرجح و (٦٢) وزن مئوي كحد اعلى كما في (يحدد اسباب الاحداث التاريخية) وحد أدنى مقداره (١,٤٤) وسط مرجح و(٤٨) وزن مئوي ، كما في مهارة (يقارن بين المصادر التي تفسر الأحداث التاريخية) جدول (١٣) يبين ذلك :

جدول (١٣)

يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور قدرات البحث التاريخي

التسلسل السابق	التسلسل الحالي	المحور الرابع : قدرات البحث التاريخي	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢٣	٢٣	يحدد اسباب الأحداث التاريخية.	١،٨٦	٦٢
٢٧	٢٤	يجد حلول فريدة للمشكلة التاريخية .	١،٧٠	٥٦،٦٦
٢٦	٢٥	توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بسرعة وسهوله .	١،٦٥	٥٥
٢٤	٢٦	يفرض الفروض لتفسير الحدث التاريخي.	١،٥١	٥٠،٣٣
٢٥	٢٧	يتحقق من صحة الفروض التي تم فرضها.	١،٤٨	٤٩،٣٣
٢٨	٢٨	يقارن بين المصادر التي تفسر الأحداث التاريخية .	١،٤٤	٤٨
المعدل			**١،٦٠**	**٥٣،٥٥**

يظهر من الجدول (١٣) ، ان جميع مهارات المحور الرابع لم يتجاوز اداء المدرسين لها المعيار المتبنى (٦٦،٦٦) ، وهي المهارات الست (٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨) وهي :

مهارة (تسلسل **٢٣** ضمن المحور الثالث) (يحدد اسباب الأحداث التاريخية) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٨٦) ووزنا مئويا مقداره (٦٢) .

مهارة (تسلسل **٢٤** ضمن المحور الثالث) (يجد حلول فريدة للمشكلة ألتاريخية) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٧٠) ووزنا مئويا مقداره (٥٦,٦٦) .

مهارة (تسلسل **٢٥** ضمن المحور الثالث) (توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بسرعة وسهولة) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٦٥) ووزنا مئويا مقداره (٥٥).

مهارة (تسلسل **٢٦** ضمن المحور الثالث) (يفرض الفروض لتفسير الحدث التاريخي) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٥١) ووزناً مئوياً مقداره (٥٠,٣٣).

مهارة (تسلسل ٢٧ ضمن المحور الثالث) (يتحقق من صحة الفروض التي تم فرضها) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٤٨) ووزنا مئويا مقداره (٤٩,٣٣) . وقد يعود سبب هذا الضعف في هذه المهارات الى عدم المام بعض المدرسين بمهارات البحث التاريخي بشكل خاص ومنهجية البحث التاريخي بشكل عام . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خريشة والصفدي ، ٢٠٠١) ودراسة (الريامي ، ٢٠٠٢).

مهارة (تسلسل ٢٨ ضمن المحور الثالث) (يقارن بين المصادر التي تفسر الأحداث التاريخية) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٤٤) ووزنا مئويا مقداره (٤٨) .وقد يعود سبب هذا الضعف الى اعتقاد بعض المدرسين بعدم اهميتها بالنسبة للطلبة واعتماد اغلب المدرسين على المنهج المدرسي وعدم اطلاع بعضهم على المصادر الخارجية للمعلومة التاريخية .

٥- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار :

يضم هذا المحور (٧) مهارات ، تراوح وسطها المرجح ووزنها المئوي لمستوى اداء المدرسين لها ما بين (٢,١١) وسط مرجح و (٧٠,٣٣) وزن مئوي كحد اعلى كما في (يخرج باستنتاجات تجاه الحدث التاريخي) وحد أدنى مقداره (١,٥٥) وسط مرجح و(٥١,٨٥) وزن مئوي ، كما في مهارة (تطبيق بعض الاستنتاجات على مواقف أخرى مشابهة) جدول (١٤) يبين ذلك :

جدول (١٤)

يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمحور تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار

التسلسل السابق	التسلسل الحالي	المحور الخامس : تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٣٣	٢٩	يخرج باستنتاجات تجاه الحدث التاريخي.	٢،١١	٧٠،٣٣
٣١	٣٠	يجزئ الأحداث المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيره مع الاحتفاظ بالفكرة الأساسية للموضوع .	٢،٠٨	٦٩،٣٣
٣٢	٣١	يصدر الأحكام على الإحداث ألتاريخية في ضوء البدائل .	١،٩٨	٦٦
٣٥	٣٢	يتنبؤ بنتائج الأحداث التاريخية من المقدمات التي تم عرضها.	١،٨١	٦٠،٣٣
٣٠	٣٣	يثبت الحقيقة ألتاريخيه .	١،٧٦	٥٨،٦٦
٢٩	٣٤	تأجيل اتخاذ القرار في حاله عدم وجود الأدله ألكافيه .	١،٦٢	٥٤،١٦
٣٤	٣٥	تطبيق بعض الاستنتاجات على مواقف أخرى مشابهة.	١،٥٥	٥١،٨٥
المعدل			١،٨٤	٦١،٥٢

يظهر من الجدول (١٤) ، ان مهارتان فقط تجاوز اداء المدرسين لها المعيار المتبنى (٦٦،٦٦) ، وهي تشكل نسبة (٢٨,٥٧%) من مهارات هذا المحور ، أما المهارات الخمس(٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥) لم تتجاوز المستوى المقبول بموجب المعيار المذكور سلفا ، والتي تمثل نسبة (٧١,٤٢%) من مهارات هذا المحور وهي :

مهارة (تسلسل **٣١** ضمن المحور الثالث) (يصدر الأحكام على الإحداث ألتاريخية في ضوء البدائل) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٩٨) ووزنا مئويا مقداره (٦٦) . وقد يعود سبب هذا الضعف الى قلة امتلاك المعلومات التاريخية

لدى بعض المدرسين خارج اطار الكتاب المدرسي ، فالبدائل تحتاج الى عملية جمع البيانات المتعلقة بمشكلة ما .

مهارة (تسلسل **٣٢** ضمن المحور الثالث) (يتنبأ بنتائج الأحداث التاريخية من المقدمات التي تم عرضها) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٨١) ووزنا مئويا مقداره (٦٠,٣٣) . ويعزو الباحث سبب هذا الضعف في الاداء لدى المدرسين الى ان اغلب تدريسهم يعتمد على الالقاء ، فضلاً عن ذلك ان بعض المدرسين يعتقدون ان المقدمة ليست ضرورية في عملية التدريس وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (هيلات واخرون ،٢٠٠٩) و (جري ، ٢٠٠٤) .

مهارة (تسلسل **٣٣** ضمن المحور الثالث) (يثبت الحقيقة التاريخية) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٧٦) ووزنا مئويا مقداره (٥٨,٦٦) . وقد يعود سبب هذا الضعف الى اسلوب التدريس المستخدم فبعض المدرسين هو ناقل للمعلومة من محتوى الكتاب الى الطالب .

مهارة (تسلسل **٣٤** ضمن المحور الثالث) (تأجيل اتخاذ القرار في حاله عدم وجود الأدلة الكافية) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٦٢) ووزناً مئوياً مقداره (٥٤,١٦) . وقد يعود سبب هذا الضعف الى ان بعض المدرسين يعمل على انهاء المقرر الدراسي بالوقت المحدد وعدم استعمال المدرسين استراتيجيات حديثة في التدريس مثل (استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة التي اثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير التاريخ) .

مهارة (تسلسل **٣٥** ضمن المحور الثالث) (تطبيق بعض الاستنتاجات على مواقف أخرى مشابهة) اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٥٥) ووزناً مئوياً مقداره (٥١,٨٥) . وقد يعود سبب هذا الانخفاض الى ضعف لدى بعض المدرسين في توظيف وربط بعض الاحداث التاريخية بمواقف اخرى مشابهة ، نتيجة قلة خبرتهم عنها . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنبكي ، ١٩٩٥) و دراسة (الجاعوني،٢٠٠٧)

ولغرض معرفة نصيب كل مستوى من مستويات المقياس الثلاثة من اداء المدرسين العام في تدريس مادة التاريخ ، جمع الباحث تكرارات الاداء في كل مستوى من المستويات المقياس واستخراج النسبة المئوية ، جدول (١٥) يبين ذلك :

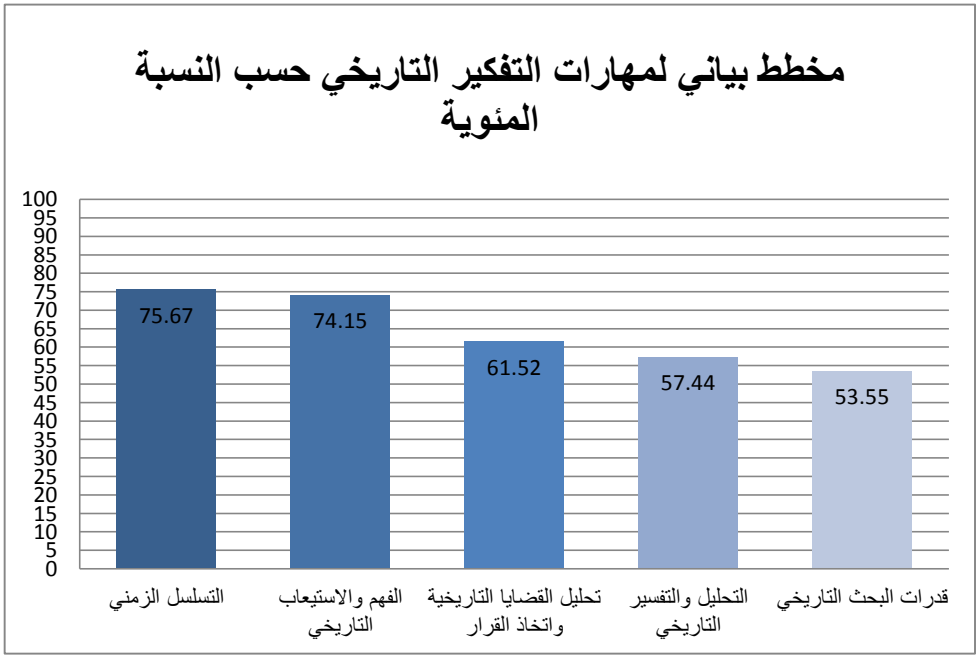
الجدول (١٥)

مستويات التقدير ومجموع تكرارات الاداء في كل مستوى ونسبتها المئوية

المستوى	مرتفع	متوسط	ضعيف	المجموع
الوزن	٣	٢	١	٦
التكرارات	٩٢٣	٥٩٨	٩٩٩	٢٥٢٠
النسبة المئوية	**٣٦,٦٣**	**٢٣,٧٣**	**٣٩,٦٤**	**%١٠٠**

يلاحظ من الجدول (١٦) ان المستوى (ضعيف) احتل المرتبة الاولى بين مستويات التقدير الثلاثة التي تضمنتها استمارة الملاحظة ، فقد نال نسبة مقدارها (٣٩,٦٤%) من مجموع تكرار مستوى اداء المدرسين يليه المستوى (مرتفع) وقد نال نسبة مقدارها (٣٦,٦٣%) ، فيما احتل المستوى (متوسط) المرتبة الثالثة والاخيرة حاصلا على نسبة مقدارها (٢٣,٧٣%) .

ومن خلال ملاحظة المخطط البياني لمحاور مهارات التفكير التاريخي نجد التقارب واضحا" في التدرج البياني بين المحور الاول والمحور الثاني ، ونجد الاختلاف بينهما وبين المحاور الثالث والرابع والخامس التي لم تتجاوز المعيار المتبنى للدراسة الحالية ، شكل (٦) :



شكل (٦)

مخطط بياني لمهارات التفكير التاريخي حسب النسب المئوية

الشكل من عمل الباحث

الفصل الخامس

أولاً : الاستنتاجات.

ثانياً : التوصيات

ثالثاً : المقترحات

أولاً: ألاستنتاجات :.

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يلي :.

١- ان ضعف مستوى اداء المدرسين بمهارات التفكير التاريخي جاء نتيجة متوقعة لتدني معرفتهم بمنهجية البحث التاريخي .

٢- عدم كفاية أداء بعض المدرسين في استخدام استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير التاريخي مثل (التعلم التعاوني – العصف الذهني – التعلم المستند الى المشكلة) وغيرها.

٣- عدم الاهتمام الكافي بتدريب المدرسين على مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التاريخي بشكل خاص .

٤- افتقار مقررات كليات التربية الى مهارات التفكير التاريخي اللازمة للمدرسين .

ثانياً: التوصيات :.

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي :

١-اعتماد مهارات التفكير التاريخي التي حددت في الدراسة الحالية والافادة منها في تقويم مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية.

٢-تزويد مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية بقائمة مهارات التفكير التاريخي التي حددت في هذه الدراسة بقصد الافادة منها في تقويم ادائهم ذاتيا.

٣-اعتماد قائمة مهارات التفكير التاريخي التي اعتمدت في الدراسة الحالية لتقويم الطالب/ المدرس في مدة التطبيق .

٤-تطوير أدلة للمدرسين بحيث تتضمن دروساً يتم التخطيط لها بشكل يساعد على تنمية مهارات التفكير التاريخي وتكون بمثابة نموذج يحتذي به المدرسون .

٥-العمل على فتح دورات مستمرة لتدريب مدرسي التاريخ في اثناء الخدمة والافادة من قائمة مهارات التفكير التاريخي التي توصلت اليها الدراسة الحالية عند اعداد البرامج التدريبية (دورات تدريبية).

٦- تضمين مناهج طرائق التدريس في كليات التربية بمهارات التفكير التاريخي .

ثالثا" : المقترحات :.

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة واستكمالا للجوانب التي لم يتناولها ، يقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية :

١-دراسة مماثلة لتقويم اداء مدرسي التاريخ في المرحلة المتوسطة.

٢-دراسة لتقويم اداء الطالب/ المدرس في كليات التربية وفق المهارات التي حددها الباحث في الدراسة الحالية .

٣-دراسة تقويم برامج الأعداد في كليات التربية في ضوء مهارات التفكير التاريخي .

٤-أن يتم إجراء دراسة تهدف إلى قياس أداء الطلبة فيما يتعلق بمهارات التفكير التاريخي وعلاقته باستراتيجيات التدريس المستخدمة .

المصادر

اولاً : العربية

ثانياً : الاجنبية

اولاً : المصادر العربية :-

القران الكريم

١- ابراهيم ، فاضل خليل ، داود، فائز محمد ،٢٠٠١، **الطرائق التعليمية والتعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية** بمحافظة نينوى بالعراق ، بحث منشور ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، العدد ٢ .

٢- ابراهيم ، مجدي عبد العزيز ، ٢٠٠٠ ، **ادارة التفكير السليم التحدي الحقيقي في عصر العولمة** ، المؤتمر العلمي الثاني عشر ، مناهج التعليم وتنمية التفكير ، جامعة عين شمس ، مصر .

٣- ابراهيم ، مجدي عزيز ،٢٠٠١، **المنهج التربوي العالمي** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٤- ابراهيم ، وسام محمد،٢٠١٠ ، **برنامج مقترح في تعليم التاريخ باستخدام الإنترنت في تنمية مهارات البحث التاريخي والتفكير الناقد لدى طلاب شعبة التاريخ** ، بحث منشور ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٥- ابو حطب ، فؤاد ، محمد سيف الدين فهمي ، ١٩٨٤ ، **معجم علم النفس والتربية** ، الجزء الاول ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية ، مصر .

٦- ابو شعبان ، نادر خليل ، ٢٠١٠ ، **اثر استخدام استراتيجية تدريس الاقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة .

٧- ابو شقير ، محمد ، وحلس داود درويش، ٢٠٠٨، **محاضرات في مهارات التدريس** ، القاهرة .

٨- ابو فودة ، احمد سعيد عمر ، ٢٠٠٨، **مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية .

٩- احمد ، عفاف عبد الرحمن ، ٢٠١٠، **اثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي بالمرحلة الاعدادية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس .

١٠- استيتية ، دلال ملحس ، **عمر موسى سرحان** ، ٢٠٠٨ ، التجديدات التربوية ، ط١ ، دار وائل للنشر ، عمان .

١١- الأغا، عبد المعطي رمضان ،٢٠٠٤ ، **اتجاهات معاصرة في تقويم إعداد المعلم** ، **المؤتمر العلمي السادس عشر** ،المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

١٢- آل خليفة ، منيرة خليفة ، ٢٠٠٢، **التدريس الفعال في المواقف التعليمية التعلمية وتقويمها** ، مكتب الاشراف على التربية العلمية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ١ ، المجلد ٣ ، جامعة البحرين .

١٣- ألأسدي ، عباس حنون مهنا ،٢٠١٠ ، **التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة والأسلوب الغراس – المعرفي** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية الآداب .

١٤- الامام ، مصطفى محمود ، واخرون ، ١٩٩٠، **التقويم والقياس** ، دار الحكمة ، بغداد .

١٥- امين ، اميمة محفوظ محمد ، ٢٠٠٨، **فاعلية استراتيجية تبادل الادوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والعلوم الانسانية، جامعة طيبة .

١٦- الأمين، شاكر محمود ،١٩٨٨ ، **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس**، معاهد اعداد المعلمين، ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد .

١٧- ـــــــــــــــــ وأخرون ،١٩٨٣، **أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية معاهد المعلمين ، ط٥ ، مطبعة وزارة التربية .**

١٨- باقر ، طه ، وعبد العزيز حميد، ١٩٨٠ ، **طرق البحث العلمي في التاريخ والأثار** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب للطباعة والنشر.

١٩- بخيت ، مؤنس محمد ، ٢٠٠٦ ، **اساليب التقويم الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم** ،مشروع تطوير برنامج التربية العلمية لاعداد معلم المرحلتين الاعدادية والثانوية ، كلية التربية ، جامعة اسيوط .

٢٠- بدوي ،عبد الرحمن،١٩٩٢،**النقد التاريخى** ،ط١،دارالنهظة ، القاهرة.

٢١- برعي ، محمد ،غازي محمود ،١٩٨٧ ، **تقويم أداء الموظفين في بعض المنشأة السعودية بين النظرية والتطبيق** ، المجلة العربية للعلوم الادارية ، العدد ١ ، السنة الأولى .

٢٢- البزاز، حكمت عبد الله ،١٩٨٩ ، **إتجهات حديثة فى إعداد المعلمين** بحث منشور، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٨ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .

٢٣- بكار ، عبد الكريم ، ٢٠١٠ ، **تكوين المفكر** ، ط١، دار السلام ، القاهرة

٢٤- البنعلي ، غدادنة سعيد ، ٢٠٠٤، **مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر** ، بحث منشور ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ٩٦ .

٢٥- بونو ، ادوارد دي ،٢٠٠١، **تعليم التفكير** ، ترجمة عادل عبدالكريم ياسين وآخرون ، ط١ ، دار الرضا للنشر ، دمشق .

٢٦- البيلاوي ، حسن حسين ، واخرون ، ٢٠٠٨ ، **الجودة الشاملة فى التعليم** ، ط٢، دار المسيرة ، عمان .

٢٧- التربية والتعليم ،٢٠٠٤، **اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين** ، الادارة العامة للتربية والتعليم ، مكة المكرمة ، جدة.

٢٨- تشليد ، دنيس ، ١٩٨٣ ، **علم النفس والمعلم** ، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وآخرون ، الطبعة العربية ، القاهرة

٢٩- التميمي ، سلوان عبد احمد ،٢٠١١، **اثر استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة في تنمية مهارات التفكير التأريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية** ، رسالة ماجستير،غير منشورة ، جامعة ديالى ، كلية التربية الاصمعي .

٣٠- التميمي ، عواد جاسم ، ٢٠٠٩ ، **المنهج وتحليل الكتاب** ، دار الحوراء ، بغداد .

٣١- التميمي ، محمد طاهر ناصر، ٢٠٠١ ، **تقويم اداء معلمي التاريخ من خريجي كليات المعلمين ومعاهد اعدادهم في ضوء كفاياتهم التعليمية** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية .

٣٢- توفيق ، عبد الجبار ،١٩٨٥، **التحليل الاحصائى فى البحوث التربوية والنفسية لطرق اللامعلمية** ، ط ٢ ، الكويت .

٣٣- الثبيتي ، عوض عواض ، ١٩٩٥ ، **آراء المعلمين والمديرين والموجهين واعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية نحو بطاقة توجيه المعلم وتقويمه في مدينة الطائف** ، رسالة الخليج العربية ، س١٦ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٣٤- جاد ، ايناس محمد ، ٢٠٠٣، **تقويم معلم الرياضيات لادائة التدريسى بالمرحلة الاعدادية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٣٥- الجاعوني ، سوسن خليل ،٢٠٠٧، **فاعلية مدخل الاحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ لمادة التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طيبة .

٣٦- الجامع ، حسن ، ١٩٩٣ ، **اتجاهات ومعايير في تقويم المعلم** ، مجلة كلية التربية ، عدد ١ ، جامعة الاسكندرية .

٣٧- الجبر ، سلمان محمد ،وسر الختم عثمان ،١٩٨٣، **اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية** ، دار المريخ ، الرياض .

٣٨- جرادات ، عزت وآخرون ،١٩٨٩، **التدريس الفعال** ، ط٤ ، دار الفكر ، عمان .

٣٩- ـــــــــــ ،١٩٨٦، **مدخل الى التربية** ، ط ٣ ، المطبعة الاردنية ، عمان.

٤٠- جري ، خضير عباس ، ٢٠٠٤، **تقويم اداء معلمي التاريخ في ضوء كفاياتهم التعليمية واقتراح برنامج لتطويرهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية .

٤١- جمهورية العراق ، وزارة التربية ، ١٩٨٩ ، **مجلة المعلم** ، الجزء الاول والثاني ، المجلد ٤٦ .

٤٢- ـــــــــــ ،١٩٩٨، **النظام التربوي والتعليمي في العراق متطلبات التطوير** ، تقرير مشترك بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد .

٤٣- ـــــــــــ ،وزارة التربية ، ٢٠٠٤ ، تقرير، **الوضع الحالي للتربية والتعليم والرؤى الجديدة** .

٤٤- الجميلاوي ، داخل محمد علوان ، ١٩٨٩، **تقويم الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ في المرحلة**

الابتدائية من وجهة نظرالمعلمين والمعلمات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد .

٤٥- الجنابي ، ساهرة عبد الله ضاحي ، ٢٠٠٣ ،**تقويم تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية وبناء برنامج لتطويره** ، اطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد .

٤٦- جويلي ، مها عبد الباقي ، ٢٠٠٢ ، **دراسات تربوية** ، ط١، دار الوفاء ، الاسكندرية ، مصر .

٤٧- الحارثي، ابراهيم احمد ، ١٩٩٩، **تعليم التفكير**، مدارس الرواد، المملكة العربية السعودية .

٤٨- حامد ، سامر وجيه ، ٢٠٠٣ ، **تقييم اداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين** ، اطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، كلية الدراسات العليا .

٤٩- الحجاج ، احمد والشيخ الخضري ، ١٩٨٤، **دراسة تقويمية لبرامج أعداد معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية بجامعة قطر** ، مركز البحوث التربوية المجلد ٤ ، العدد ٧ ،جامعة قطر .

٥٠- حجي ، هند محمد عبد الله ، ١٩٨٨ ، **دراسة تقويمية لاداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجة نظر الموجهات** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .

٥١- الحرداني ، محمد رحيم كريم ،٢٠٠٥، **تقويم اداء معلمات اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية .

٥٢- الحريري ، رافدة ، ٢٠١١، **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس** ، ط١، دار المسيرة ، عمان .

٥٣- حســن، عــادل ،١٩٧٨، **ادارة الافـــراد** ، جامعــة الاســكندرية ، دار الجامعات المصرية .

٥٤- حسين ، عبد الفتاح دياب ، ١٩٩٩، **التخطيط والرقابة اسس نجاح الادارة** ، ط٢، المجموعة الاستشارية العربية ، القاهرة .

٥٥- حسين ، محسن محمد وعبد الرحمن العزاوي ،١٩٩٢، **منهج البحث التاريخي** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ،بغداد.

٥٦- حسين، ثائر غازي ، ٢٠٠٧، **تنمية مهارات التفكير**، ورشة عمل ، منشور على شبكة الانترنيت ،مركز ديبونو www.debono.edu.jo

٥٧- حماد ، خليل عبد الفتاح ، سمية سالم النخالة ، ٢٠٠٩ ، **مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة** ، بحث مقدم الى المؤتمر التربوي – المعلم الفلسطيني – الواقع والمأمول ، غزة ، فلسطين .

٥٨- حيدر ، احمد سيف ، ٢٠٠٠، **تقويم مستوى الاداء للكفايات التدريسية** ، مجلة البحوث والدراسات التربوية ، العدد ١٥ ،اليمن.

٥٩- الحيلة، محمد محمود ،١٩٩٩، **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط١، دار المسيرة، عمان.

٦٠- خدادة ، واخرون، ٢٠٠١ ، **مشروع تقييم المعلم في ضوء معايير عالمية** ، مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، العدد ١٨ ، الامارات .

٦١- خريشة ، علي كايد ، ٢٠٠٤ ، **مهارات التفكير التاريخي في كتب المرحلة الثانوية** ، مجلة كلية التربية ، العدد ٢١، جامعة الأمارات العربية المتحدة .

٦٢- ـــــــــــــ ، والصفدي حسين محمد ، ٢٠٠١ ، **معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الاردنية لمهارات البحث والتفكير التأريخي** ، مجلة كلية التربية ، العدد ٢٣ ، جامعة الامارات العربية المتحدة .

٦٣- الخشاب ، شذى شاكر احمد ، ٢٠٠٤، **تقويم اداء خريجي مؤسسات اعداد المعلمين في ضوء كفاياتهم المهنية في مدينة الموصل**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل .

٦٤- الخطابي ، عبد الحميد بن عويد ، واخرون ، ٢٠٠٥ ، **تقويم مستوى أداء خريجي كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية** ،بحث منشور ، موقع جامعة ام القرى الالكتروني uqu.edu.sa ، المملكة العربية السعودية .

٦٥- الخياط ، عبد الكريم عبد الله ، ٢٠٠٤ ، **ابرز توجهات مناهج الدراسات الاجتماعية في دول مجلس التعاون الخليجي** ، بحث منشور ، مجلة الخليج العربي ، العدد ٩٢ .

٦٦- دروزة ، افنان ، ٢٠٠٧، **الجودة والاتساق في عمليات تخطيط التعليم كأداة لتقييم أداء المعلم وتطويره** ، بحث منشور ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،مجلد ٢٢، العدد٢، فلسطين .

٦٧- الدليمي ، خالد جمال حمدي ،٢٠٠١، " **المستويات المعرفية للاسئلة الامتحانية في ضوء تحليل محتوى مادة التاريخ للسادس الابتدائي**" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ،جامعة ديالى.

٦٨- دناوي ، مؤيد اسعد ، سعد حسين ، ٢٠٠٨، **تطوير مهارات التفكير الابداعي تطبيقات على برنامج الكورت** ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن .

٦٩- دندش ، فايز مراد ، ٢٠٠٣ ، **اتجاهات جديدة فى المناهج وطرق التدريس** ، ط١،دار الوفاء ، الاسكندرية، مصر .

٧٠- الدوسري ، راشد حماد ، ٢٠٠٤ ، **القياس والتقويم التربوي الحديث** ، ط١، دار الفكر ، عمان .

٧١- ربيع ، هادي مشعان ، بشير ، اسماعيل محمد ، ٢٠٠٨ ، **دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين** ،ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٧٢- الرشيدي ، احمد ،١٩٩٩، **إدارة الصف بلغة العصر رؤية تربوية** ، مكتبة كوميث ، القاهرة .

٧٣- الريامي ، احمد بن جمعة بن خلف ، ٢٠٠٢ ، **دراسة تقويمية لبعض مهارات البحث التاريخي اللازمة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية بسلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .

٧٤- الزغلول ، عماد عبد الرحيم ، ٢٠٠١ ، **مبادىء علم النفس التربوي** ، دار الكتاب الجامعي ، ط١ ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

٧٥- زويلف ، مهدي حسن ،١٩٩٤، **ادارة الافراد من منظور كمي** ، ط١، دار مجدلاوي ، الاردن .

٧٦- زيتون ، كمال عبد الحميد ، ٢٠٠٣ ، **التدريس نماذجه ومهاراته** ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة .

٧٧- زيتون، عايش ، ١٩٩٤ ،**أساليب تدريس العلوم** ،ط١ ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن .

٧٨- السامرائي، مهدي صالح ٢٠٠١ ، **الاساليب والستراتيجيات الخاصة بادارة الصف** ، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، المجلد ١، العدد ١ .

٧٩- سعادة ، جودت احمد ، ٢٠٠٣ ، **تدريس مهارات التفكير** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٨٠- ــــــــــــــــ، ٢٠٠٦ ، **تدريس مهارات التفكير** ، ط١ ،الاصدار الثاني ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٨١- سعد، محمود حسان،٢٠٠٠، **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، ط١، دار الفكر، عمان .

٨٢- سعود ، نعمت عبد المجيد ، ٢٠٠٨، **ضبط الجودة وقياس معدلات الاداء في العملية التعليمية** ، بحث منشور ، كلية المعلمين ، جامعة قاريونس ، بنغازي .

٨٣- سليمان ، جمال ٢٠٠٠ ، **دراسة تحليلية للأسئلة المتوافرة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية فى الجمهورية العربية السورية** ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية والتربوية، مجلد ١٦ ، العدد٣ ،سوريا.

٨٤- الشبلي، إبراهيم مهدي، وآخرون ، ١٩٩٢، **مقدمة في المناهج للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين والمعلمات** ، ط٦، مطبعة وزارة التربية .

٨٥- شحادة ، نعمان ، ٢٠٠٩ ، **التعلم والتقويم الاكاديمي** ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

٨٦- الشعبي ،وليد بن عبد الله ، ٢٠٠٩، **معوقات الاداء الابداعى لمعلمى العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .

٨٧- شعلان ، محمد سليمان ، وجار الله ، سعاد ، ١٩٧٠ ، **مدخل لأعداد المعلم** ، مكتبة غريب .

٨٨- الشعلة ، محمد عبد السميع ، ٢٠٠٠، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية** ، ط١، دار الفكر العربي ، مصر .

٨٩- الشيخ ، رأفت غنيمي ، ١٩٨٨، **فلسفة التاريخ** ، دار الثقافة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

٩٠- الصدوقي ، محمد ، ٢٠٠٦ ، **المفيد في التربية** ، ط٢ ،مطبعة انفو برانت ، المغرب .

٩١- الصعوب ، ماجد ، ٢٠٠٣ ، **درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن .

٩٢- الصغير ، علي بن محمد ، ٢٠٠٢، **إدراكات مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفَعَّال في ضوء نظرية الاهتمامات** ، بحث منشور ، المجلة العلمية للتربية البدنية الرياضية ، العدد ٢٢ ، جامعة الاسكندرية .

٩٣- الطاهر ، مهدي بن احمد ، ١٩٩٩، **اثر تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الاول المتوسط بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية** ،اطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية، جامعة ام القرى.

٩٤- العبادي ، هشام فوزي ، الطائي ، يوسف حجيم ، ٢٠١١، **التعليم الجامعي** ، ط١، دار اليازوري ، عمان ، الاردن.

٩٥- عباس ، محمد خليل ، واخرون ، ٢٠٠٩ ، **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ،ط٢، دار المسيرة ،عمان.

٩٦- عبد الجبار، سيد ابراهيم ، ١٩٨٠ ، **دراسات في التجديد التربوي** ، مكتبة غريب ،القاهرة .

٩٧- عبد الحفيظ ، إخلاص محمد وناهي ، مصطفى حسين ،٢٠٠٠ ، **طرق البحث العلمى والتحليل الإحصائى فى المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، مركز الكتاب للنشر ، مصر، القاهرة .

٩٨- عبد الكبير ، صالح عبد الله ، واخرون ، ٢٠١١، **نظام تقويم الاداء المدرسى فى مدارس التعليم الاساسى فى الجمهورية اليمنية** ، بحث منشور ، مركز البحوث والتطوير التربوي ، اليمن .

٩٩- عبد اللطيف ، فؤاد إبراهيم ، سعد مرسي أحمد ،١٩٧٩، **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح** ، ط ٤ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

١٠٠- عبد الموجود ، محمد واخرون ، ١٩٨١ ، **اساسيات المنهج وتنظيماته** ، دار الثقافة ، القاهرة .

١٠١- عبد الهادي ، شيرين كامل ، ٢٠٠٨، **برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير التاريخى لدى تلامذة المرحلة الثانية من التعليم الاساسى وميولهم نحو المادة** ، اطروحة دكتوراه ، جامعة عين شمس ، جمهورية مصر العربية .

١٠٢- عبيدات ، ذوقان ، وآخرون ١٩٨٤، **البحث التربوي مفهومه أدواته أساليبه**، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .

١٠٣- عبيدات ، محمد صايل ، ١٩٩٥، **تقييم الاداء** ، مجلة رسالة المعلم ، العدد ٢، المجلد ٣٦، عمان .

١٠٤-العبيدي ، غانم سعيد ، حنان عيسى سلطان ، ١٩٨١ ، **اساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم** ، دار العلوم ، المملكة العربية السعودية .

١٠٥- العجلاني ، عمر بن علي ، ٢٠٠٥ ، **تقييم المهارات المهنية عند الاخصائيين الاجتماعيين** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية .

١٠٦-العجيلي ، فيحاء حسين ناصر ، ٢٠٠٣، **اثر تعليم مهارة رسم الخرائط في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية المعلمين ، جامعة بابل .

١٠٧- العدوان ، زيد سلمان ، الحوامدة ،محمد فؤاد،٢٠١١، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ، ط١، دار المسيرة ، عمان .

١٠٨- عزيز ، اوان كاظم ، ٢٠٠٥، **التفكير الناقد وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى مدرسي المرحلة الثانوية** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تكريت .

١٠٩- العقيلي ، صباح حسن واخرون ، ١٩٨٩، **مبادى القياس والتقويم التربوي** ، مكتب حمدان الدباغ للطباعة ، بغداد .

١١٠- علام ، صلاح الدين محمود ، ٢٠٠٩ ، **القياس والتقويم التربوي** ، ط٢، دار المسيرة ، عمان .

١١١- علي ، عصام عبد الوهاب عز الدين ، ٢٠٠٦، **اثر استخدام انموذج ثيلين في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ** ،اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .

١١٢- علي ، سر الختم عثمان ، ١٩٩٢ ، **اصول تدريس التأريخ في المرحلتين المتوسطة والاعدادية** ، دار الشواف ، القاهرة .

١١٣- العمري ، علي بن مردد ، ٢٠٠٩ ، **كفايات التعليم الالكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .

١١٤- العنبكي ، عبد الرزاق عبد الله ، ١٩٩٥ ، **تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج لتنميته** ، اطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد.

١١٥- العنزي ، بشرى بنت خلف ،٢٠٠٧، **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام** ، بحث منشور ، وزارة التربية والتعليم ، التدريب التربوي ، المملكة العربية السعودية .

١١٦- عوض ، عدنان محمد ، وفريد كامل أبو زينة ، ١٩٨٨، جمع البيانات وإختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والإجتماعية ، **المجلة العربية للبحوث التربوية** ، المجلد ٨، العدد ١ .

١١٧- العوضي ، عبد اللطيف محمد صالح ، ١٩٨٣، **تأثير بعض مداخل تدريس التاريخ على تحقيق أهدافها المعرفية للصف الأول الثانوي بالكويت** ،اطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية، جامعة عين شمس.

١١٨- عيسوي ، عبدالرحمن محمد ،١٩٧٤، **القياس والتجريب فى التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .

١١٩- ـــــــــــــــــــ ،١٩٨٥، **علم النفس بين النظرية والتطبيق** ، دار الكتب الجامعية ، الاسكندرية ، مصر.

١٢٠- الغريب ، رمزية ،١٩٧٧، **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

١٢١- فان دالين ، ديوبولد ، ١٩٨٥ ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ترجمة نبيل نوفل واخرون ، ط ٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

١٢٢- الفرا ، اسماعيل صالح ، ٢٠٠٤ ، **تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية** ، بحث مقدم الى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، جامعة القدس ، رام الله ، فلسطين .

١٢٣- الفرا، فاروق حمدي، ١٩٨٥ ، **اتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربى** ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ١٤ ، المملكة العربية السعودية .

١٢٤- فرج، عبد اللطيف بن الحسين ، ٢٠٠٥ ، **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين** ، ط١، دار المسيرة ، عمان .

١٢٥- القاسم ، وجيه بن قاسم ، واخرون ، ٢٠٠٧ ، ط٢ ، **دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير** ، المملكة العربية السعودية .

١٢٦- القره غولي ، علي موحان ، ٢٠٠٤، **تقويم اداء معلمي الجغرافية في ضوء كفاياتهم التعليمية واقتراح برنامج لتحسين الاداء** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية .

١٢٧- القصاص ، مهدي محمد ، ٢٠٠٧ ، **مبادئ الاحصاء والقياس الاجتماعي** ،ط١، دار المعرفة الجامعية .

١٢٨-كاظم ، الهام محمود ،٢٠٠٩، **رؤية مستقبلية للتعليم العالي في العراق** (تجربة قوس قزح اليابانية انموذجاً) ، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثاني لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي للفترة من ٢٦-٢٠١٠/١٢/٢٧ في جامعة الكوفة .

١٢٩-كرم، ابراهيم محمد ، ٢٠٠٢، **ما مدى اتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٤ ، المجلد الثالث ، جامعة البحرين

١٣٠- كمال ، احمد بدوي احمد ، ٢٠١١ ، **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس التاريخ لتنمية التفكير التاريخي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية واثره على بعض نواتج التعلم لدى تلاميذهم** ، اطروحة دكتوراه ، جامعة بني سويف ، كلية التربية .

١٣١- اللقاني ، احمد حسين ، رضوان ، برنس احمد ، ١٩٨٤ ، **تدريس المواد الاجتماعية** ، ط٤، عالم الكتب ، القاهرة .

١٣٢- ـــــــــــــــ، ١٩٧٩ ، **اتجاهات في تدريس التاريخ** ، عالم الكتب ، ط٢ ، القاهرة ، مصر .

١٣٣- ـــــــــــــــ، فارعة ،حسن محمد ، ١٩٨٩ ، **التدريس الفعال** ، ط٦، عالم الكتب ، القاهرة.

١٣٤- ـــــــــــــــ ، واخرون ، ١٩٩٠ ، تدريس المواد الاجتماعية ، الجزء الاول ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٣٥- ـــــــــــــــ، الجمل ، علي احمد ، ١٩٩٦ ، **معجم المصطلحات التربوية المعرفية فى المناهج وطرق التدريس**، ط٢ ، دار عالم الكتب ، القاهرة .

١٣٦- اللهيبي ، ناصر بن حمد ، ٢٠٠٠، **اساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .

١٣٧- المدهون ، محمد ابراهيم ، ٢٠٠٥ ، **ادارة وتنمية الموارد البشرية** ، غزة.

١٣٨- مرعي ، توفيق ،١٩٨٣، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان .

١٣٩- ـــــــــــــ ، محمد محمود الحيلة ، ٢٠٠٢ ، **طرائق التدريس العامة** ، ط١، دار المسيرة ، عمان .

١٤٠- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٩ ، **التنمية المهنية للمعلم في ضوء ثورة المعلومات** ، القاهرة .

١٤١- ـــــــــــــــــــــ ،٢٠٠٨، **المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته** ، القاهرة .

١٤٢- المطيري ، عفاف ، بدرية المفرج ، ٢٠٠٧ ، **الاتجاهات الحديثة في اعداد المعلم وتنميته مهنيا** ، بحث منشور ، وزارة التربية ، قطاع البحوث التربوية والمناهج ، الكويت .

١٤٣-مكتب التربية العربي لدول الخليج ،١٩٨٣، **المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج -الكويت** ، محاضرات في التقويم التربوي ، الرياض .

١٤٤- المناصير ، حسين جدوع مظلوم ناجي ، ٢٠٠٢ ، **اثر اسلوب التعلم التعاونى فى تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبى نحو مادة التأريخ** ، رسالة ماجستير ، جامعة القادسية ، كلية التربية .

١٤٥- مهران ، محمد ، ١٩٩٢، **التاريخ والتاريخ** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر .

١٤٦- المهنكر، علي سعيد ، ٢٠١٠ ، **واقع التعليم في البلاد العربية وتطلعات الجودة** ، بحث منشور ، مجلة قطوف المعرفة ، العدد ٤ ، ليبيا.

١٤٧-الموسوي ، عبد الله حسن ،١٩٩٦، **رؤيـة فـي تقويم المنـاهج الدراسـية لمعاهد إعداد المعلين والمعلمات** ، مجلة الأستاذ ، عدد ٧، كلية التربية ابن رشد .

١٤٨- مؤنس حسين، **التاريخ والمؤرخون** ،٢٠٠١ ، القاهرة ، ط٢، دار الرشاد.

١٤٩- الناشف ، عبد الملك ،١٩٨١ ، **التاريخ طبيعته والطريقة التاريخية في تدريسه** ، معهد التربية اونرا اليونسكو ، عمان ، الأردن .

١٥٠- الناقة ، صلاح احمد ، ايهاب محمد ابو ورد ، ٢٠٠٩ ، **اعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية** ، بحث مقدم الى المؤتمر التربوي نحو تطوير نوعية التعليم في فلسطين .

١٥١- النجار ، نبيل جمعة ، ٢٠١٠، **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS**، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان .

١٥٢-النوح ، عبد الله ، **مبادئ البحث التربوي** ،٢٠٠٤،ط١، الرياض ، السعودية .

١٥٣-نويهض ، وليد ، ١٩٩٨، **اسس الوعي التأريخي** ، ط١،دار ابن حزم ، لبنان .

١٥٤-الهابس ، عبد الله بن عبد العزيز المحمد ،١٩٨٠، **واقع منهج التاريخ في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بالمنطقة الغربية في المملكة**

العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .

١٥٥-هيكل ، محمد حسنين ، ١٩٨٥، **زيارة جديدة للتاريخ** ، ط ٢ ، بيروت.

١٥٦-هيلات ، صلاح ، واخرون ، ٢٠٠٩، **اثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ** ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، المجلد ٥ ، العدد ٣ .

١٥٧-وزارة التربية ، ١٩٧٧ ، **نظام المدرسة الثانوية** ، رقم ٢ ، بغداد ، العراق.

١٥٨-يوسف ، ماهر اسماعيل ، محب محمود الرافعي ، ٢٠٠٠، **التقويم التربوي اسسه واجراءاته** ، ط١، مكتبة الرشد ، الرياض .

١٥٩-يونس ، ادريس سلطان، ٢٠٠٧ ، **تطوير برنامج الاعداد التربوي لمعلم الجغرافية في ضوء المعايير القومية وتعرف اثره في الاداء التدريسي والاتجاه نحو تدريس الجغرافية** ، اطروحة دكتوراه ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية .

ثانياً : المصادر الاجنبية :-

160- Avis, James, etal., (Eds),Teaching in Lifelong Learning: A Guide to Theory &

Practice,Berkshire, McGraw-Hill Education, 2010

161- Barand Horst, & Splittgerbe Allan, Fred :"Teaching Using Concept Time"(Social Studies", Journal Article U.S.South Carolin,1984) P.18.

162- Barrell, J. Students preconception introducing meachaines, American Journal of Science, Vol. 50, No.2. 1991.

163- Bloom Benjamin,s. .Taxonomy Of Educational Objectives . Dvid Macay Company,NewYork ,1972.

164- Bruner, J. S. “1960” The act of discovery, harvard Eductional Review, 31-21-32.

165- Carla Beck, Features of historical thinking 2008, of the National Research Council is to improve government decision making and public policy, increase public education and understanding .

166- Cooper, J. (1974): “Measurement and Analysis of Behaviral Techniques”, Chio, Charles, E. Merill, Columbus.

167- Douglas Stephen Witaker,: The Impact of Digital Images and Visual Narratives On the

Ability Of Fourth Graders to fngage in Historical Thinking (Disser.Abst.nter., University Virginia)2003.

168- Elezabeth Anne Yeager,& O.L .Davis :Classroom Teachers Thinking About Historical Text: An Exploratory StudyTheoryAndResearch"SocialEducation,Vol .24,No.2,Septemper,1996,P.146 .

169- Frederick .d.drak, :"Teaching Historical Thinking" :http: Clearing house For Social Studies./SocialScience Education,August,2002.

170- Micheal A. Zaccaria,.: The Development of Historical Thinking Implication for the teaching of History, (Journal Articles, VOL.16.NO.2)1987.

171- National Standard for History : National Center For History in the Schools, Departments of Education, Humanities,Washington,DC,1998.

172- Sawa, R. (1995): Teacher Evaluation Policies and Practices, Research Center Report, No. 95-104, P-68.

173- Sheldon M.Stren,:" Thinking Historically: The John. Kennedy Library American History Project for High School. Students", http: www. Ump .edu/ Think.Hist.May, 2002, PP.1-3.

174- Stradling, R.:" Teaching 20 Th Century European History", Education History Teaching, 2001, P.290

175- T. Kathryn,. & w. Luther,.:" Learning To Think Historically"Education Psychologist, Vol.29,No.2, 1999, PP.71-77.

ملحق (١)

اسماء المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى

ت	اسم المدرسة	ت	اسم المدرسة
١.	التحرير للبنات	٢٤.	القرطبي
٢.	الشريف الرضي	٢٥.	يوسف الصديق
٣.	الزهراء	٢٦.	الانام للبنات
٤.	جمال عبد الناصر	٢٧.	جلولاء
٥.	القدس للبنات	٢٨.	بابل للبنات
٦.	ديالى	٢٩.	بلدروز
٧.	المعارف	٣٠.	الفاضلات للبنات
٨.	الطلع النضيد	٣١.	الذهب الاسود
٩.	زينب الهلالية	٣٢.	ابن خلدون
١٠.	الخزران للبنات	٣٣.	ميثم التمار
١١.	ثويبة للبنات	٣٤.	فاطمة بن اسد للبنات
١٢.	ام حبيبة للبنات	٣٥.	البينات للبنات
١٣.	نازك الملائكة	٣٦.	عبد المحسن الكاظمي
١٤.	ابن الرومية	٣٧.	الوجيهية للبنين
١٥.	بني سعد	٣٨.	الطائف
١٦.	اولى القبلتين	٣٩.	العراقية للبنات
١٧.	جورية بنت الحارث	٤٠.	الخالص للبنين
١٨.	المقدادية للبنات	٤١.	المتنبي المختلطة
١٩.	علي بن ابي طالب	٤٢.	النبوة للبنات
٢٠.	رسالة الاسلام للبنات	٤٣.	النعيم
٢١.	الامام الزهيري	٤٤.	اسد الله
٢٢.	ابي الضياف	٤٥.	المنتهى للبنات
٢٣.	صدى التاميم	٤٦.	الشهيد خليل

ملحق (٢)

أسماء السادة الخبراء المختصين الذين استعان الباحث بخبراتهم في هذا البحث مرتبين حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ. د. أسماء كاظم فندي	طرائق تدريس	جامعة ديالى
٢	أ.د. عبد الرزاق عبد الله زيدان	طرائق تدريس	جامعة ديالى
٣	أ.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس	جامعة بغداد \ابن رشد
٤	أ.د. سالم نوري صادق	توجيه وارشاد	جامعة ديالى
٥	أ. د. قصي محمد السامرائي	طرائق تدريس	جامعة تكريت
٦	أ.د. ماجد عبد الستار عبد الكريم	طرائق تدريس	جامعة ديالى
٧	أ.م.د. ابراهيم جواد كاظم	احصاء تربوي	جامعة ديالى
٨	أ.م.د. بشرى عناد مبارك	علم النفس	جامعة ديالى
٩	ا.م.د ثناء قاسم الحسو	طرائق تدريس	جامعة بغداد \ابن رشد
١٠	ا.م.د سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس	جامعة ديالى
١١	أ.م.د. سميعة عزيز محمود	تاريخ اسلامي	جامعة ديالى
١٢	أ.م.د. عبد الحسن عبد الامير احمد	طرائق تدريس	جامعة ديالى
١٣	ا. م.د نجدت عبد الرؤوف	طرائق تدريس	جامعة بغداد \ابن رشد
١٤	ا.م.د هناء خضير جلاب	طرائق تدريس	جامعة بغداد \ابن رشد
١٥	أ.م.د. لطيفة ماجد محمود	علم النفس التربوي	جامعة ديالى
١٦	د. اخلاص علي حسين	علم النفس التربوي	جامعة ديالى

ملحق (٣)

قائمة مهارات التفكير التاريخي بصيغتها الاولية

ت	اسم المهارة	تصلح	لا تصلح	بحاجة الى تعديل
المحور الاول/ التسلسل الزمني				
١	تنظيم الحقائق التاريخية وفق تسلسلها الزمني			
٢	ألمقارنه بين الأحداث التاريخية عقب فترات زمنيه مختلفة			
٣	توظيف ألخبره ألمكتسبه في ظروف ومواقف مستقبليه مشابهه			
٤	ربط الأحداث التاريخية بجذورها في الماضي والتنبؤ بالإحداث ألمستقبليه في ضوء أحداث الماضي والحاضر			
٥	التمييز بين الأزمنة التاريخية المختلفة(الماضى – الحاضر –المستقبل).			
٦	تحديد موقع الحدث التاريخى على الخريطة لتحديد العلاقة بين الزمان والمكان.			
٧	توضيح خصائص الفترة الزمنية السابقة واللاحقة للحدث .			
٨	ربط الحدث التاريخى بظروف العصر الذى حدث فيه.			
المحور الثاني/ الفهم والاستيعاب التاريخي				

١	طرح الاسئلة التي تزيل الغموض عن الأحداث التاريخية			
٢	استيعاب المواضيع وتركيز الانتباه لدى المتعلم			
٣	تسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب			
٤	تحديد أسباب الحدث التاريخى.			
٥	تحديد الأفكار الرئيسة فى الحدث التاريخى.			
٦	توضيح العلاقة بين الأحداث التاريخية.			
٧	التعبير عن الحدث التاريخى .			
٨	عرض المادة التاريخية من خلال الصور لاستخلاص الحقائق المتضمنة بها.			
٩	التمييز بين الحقائق والآراء.			
المحور الثالث/ التحليل والتفسير التاريخي				
١	تحليل المعلومات التاريخية			
٢	نقد المصادر التاريخية نقدا موضوعيا			
٣	استنباط الدروس والعبر من الأحداث ألتاريخية .			
٤	التمييز بين الأسباب الحقيقية والمعلنة للحدث.			
٥	تحديد الأثار المترتبة على الحدث والنتائج المترتبة.			
٦	تحليل الرسوم التوضيحية للأحداث التاريخية.			

٧	ربط الحدث التاريخي بالأحداث الجارية.			
٨	كتابة تقارير عن الأحداث التاريخية .			
المحور الرابع/ قدرات البحث التاريخي				
١	كتابة البحوث والمقالات التاريخية			
٢	دراسة المشاكل التاريخية			
٣	صياغة الفرضيات واختبارها			
٤	توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بسرعة وسهولة			
٥	أيجاد حلول فريدة للمشكلة التاريخية			
٦	البحث في خيارات أخرى للموقف المشكل وانتقاء بدائل وخيارات جديدة لحلها			
المحو الخامس/ تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار				
١	تأجيل اتخاذ القرار في حاله عدم وجود الأدلة الكافية			
٢	إثبات الحقيقة التاريخية			
٣	الربط المنطقي للحقائق التاريخية مع بعضها البعض			
٤	إصدار الأحكام على الإحداث التاريخية .			
٥	التمييز بين الأحداث ذات الصلة بالموضوع ومن غير ذات الصلة به			

٦	الخروج باستنتاجات تجاه الحدث التاريخى.			
٧	تطبيق بعض الاستنتاجات على مواقف أخرى مشابهة.			
٨	التنبؤ بنتائج الأحداث التاريخية من المقدمات التى تم عرضها.			

ملحق (٤)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / ماجستير

م/ استطلاع أراء الخبراء بشأن مهارات التفكير التاريخي

الأستاذ الفاضل / المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....

يروم الباحث إجراء الدراسة الموسومة (**تقويم أداء مدرسي التأريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي)** ومن مستلزمات هذه الدراسة إعداد مهارات التفكير التاريخي .

ولما يعهده فيكم من الكفاية والدراية والدقة والأمانة العلمية وسعة في العلم والاطلاع في هذا الجانب ، أرفق لكم طياً قائمة بمهارات التفكير التاريخي راجيا التفضل بإبداء أراءكم وملاحظاتكم القيمة من تعديل ، أو إضافة ، او حذف ما ترونه مناسباً.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحث

محمد عدنان محمد العزاوي

طرائق تدريس التأريخ

ت	اسم المهارة	تصلح	لا تصلح	بحاجة الى تعديل
المحور الاول/ التسلسل الزمني				
١	تنظيم الحقائق التاريخية وفق تسلسلها الزمني			
٢	المقارنة بين الأحداث التاريخية عقب فترات زمنيه مختلفة			
٣	توظيف ألخبره ألمكتسبة في ظروف ومواقف مستقبليه مشابهه			
٤	ربط الأحداث التاريخية بجذورها في الماضي والتنبؤ بالإحداث ألمستقبلية في ضوء أحداث الماضي والحاضر			
٥	التمييز بين الأزمنة التاريخية المختلفة(الماضي – الحاضر –المستقبل).			
٦	تحديد موقع الحدث التاريخي على الخريطة لتحديد العلاقة بين الزمان والمكان.			
٧	توضيح خصائص الفترة الزمنية السابقة واللاحقة للحدث .			
٨	ربط الحدث التاريخي بظروف العصر الذى حدث فيه.			
المحور الثاني/ الفهم والاستيعاب التاريخي				
١	طرح الاسئلة التي تزيل الغموض عن الأحداث التاريخية			

٢	استيعاب المواضيع وتركيز الانتباه لدى المتعلم			
٣	تسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب			
٤	تحديد أسباب الحدث التاريخي.			
٥	تحديد الأفكار الرئيسة في الحدث التاريخي.			
٦	توضيح العلاقة بين الأحداث التاريخية.			
٧	التعبير عن الحدث التاريخي .			
٨	عرض المادة التاريخية من خلال الصور لاستخلاص الحقائق المتضمنة بها.			
٩	التمييز بين الحقائق والآراء.			
المحور الثالث/ التحليل والتفسير التاريخي				
١	تحليل المعلومات التاريخية			
٢	نقد المصادر التاريخية نقدا موضوعيا			
٣	استنباط الدروس والعبر من الأحداث التاريخية .			
٤	التمييز بين الأسباب الحقيقية والمعلنة للحدث.			
٥	تحديد الأثار المترتبة على الحدث والنتائج المترتبة.			
٦	تحليل الرسوم التوضيحية للأحداث التاريخية.			
٧	ربط الحدث التاريخي بالأحداث الجارية.			

٨	كتابة تقارير عن الأحداث التاريخية .			
المحور الرابع/ قدرات البحث التاريخي				
١	كتابة البحوث والمقالات التاريخية			
٢	دراسة المشاكل التاريخية			
٣	صياغة الفرضيات واختبارها			
٤	توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بسرعة وسهوله			
٥	أيجاد حلول فريدة للمشكلة التاريخية			
٦	البحث في خيارات أخرى للموقف المشكل وانتقاء بدائل وخيارات جديدة لحلها			
المحو الخامس/ تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار				
١	تأجيل اتخاذ القرار في حاله عدم وجود الأدله ألكافيه			
٢	إثبات الحقيقة التاريخية			
٣	الربط المنطقي للحقائق التاريخية مع بعضها البعض			
٤	إصدار الأحكام على الإحداث التاريخية .			
٥	التمييز بين الأحداث ذات الصلة بالموضوع ومن غير ذات الصلة به			
٦	الخروج باستنتاجات تجاه الحدث التاريخى.			

٧	تطبيق بعض الاستنتاجات على مواقف أخرى مشابهة.			
٨	التنبؤ بنتائج الأحداث التاريخية من المقدمات التى تم عرضها.			

ملحق (٥)

قائمة مهارات التفكير التاريخي بصورتها النهائية التي أشار الخبراء الى امكانية تضمينها في استمارة الملاحظة التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر

ت	اسم المهارة	تصلح	لا تصلح	بحاجة الى تعديل
	أولاً : التسلسل الزمني			
١	ينظم الحقائق ألتاريخية وفق تسلسلها الزمني .			
٢	يقارن بين الأحداث التاريخية المتشابهة فى فترات زمنية مختلفة.			
٣	يفسر البيانات الزمنية المقدمة في الخرائط الزمنية.			
٤	يربط الأحداث التاريخية بجذورها في الماضي والتنبؤ بالإحداث المستقبلية في ضوء أحداث الماضي والحاضر .			
٥	يميز بين الأزمنة التاريخية المختلفة (الماضي – الحاضر– المستقبل).			

٦	يحدد موقع الحدث التاريخي على الخريطة لتحديد العلاقة بين الزمان والمكان.			
٧	توضيح خصائص الفترة الزمنية السابقة واللاحقة للحدث .			
	ثانيا : الفهم والاستيعاب التاريخي			
٨	يطرح الاسئلة التي تزيل الغموض عن الأحداث التاريخية .			
٩	يقارن بين إنجازات الشخصيات التاريخية.			
١٠	يسجل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب .			
١١	يحدد أسباب الحدث التاريخي.			
١٢	يحدد الأفكار الرئيسة في الحدث التاريخي.			
١٣	يوضح العلاقة بين الأحداث التاريخية.			
١٤	يعبر عن الحدث التاريخي بأسلوبه.			
١٥	يعرض المادة التاريخية من خلال الصور لاستخلاص الحقائق المتضمنة بها.			
١٦	يميز بين الحقائق والآراء التاريخية .			
	ثالثاً : التحليل والتفسير التاريخي			
١٧	يحلل ويصنف المعلومات التاريخية .			

١٨	ينتقد المصادر التاريخية نقدا موضوعيا .			
١٩	يميز بين الأسباب الحقيقية والمعلنة للحدث.			
٢٠	يحلل الرسوم التوضيحية للأحداث التاريخية.			
٢١	يربط الحدث التاريخي بالأحداث الجارية.			
٢٢	يكتب تقارير عن الأحداث التاريخية .			
	رابعاً : **قدرات البحث التاريخي**			
٢٣	يحدد الأحداث التاريخية.			
٢٤	يفرض الفروض لتفسير الحدث التاريخي.			
٢٥	يتحقق من صحة الفروض التي تم فرضها.			
٢٦	توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بسرعة وسهولة .			
٢٧	يجد حلول فريدة للمشكلة التاريخية .			
٢٨	يقارن بين المصادر التي تفسر الأحداث التاريخية .			
	خامساً : **تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار**			
٢٩	تأجيل اتخاذ القرار في حاله عدم وجود الأدلة الكافية .			
٣٠	يثبت الحقيقة التاريخية .			
٣١	يجزئ الأحداث المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيره مع			

	الاحتفاظ بالفكرة الأساسية للموضوع .			
٣٢	يصدر الأحكام على الإحداث ألتاريخية في ضوء البدائل .			
٣٣	يخرج باستنتاجات تجاه الحدث التاريخي.			
٣٤	تطبيق بعض الاستنتاجات على مواقف أخرى مشابهة.			
٣٥	يتنبـؤ بنتـائج الأحـداث التاريخيـة مـن المقـدمات التـي تـم عرضها.			

الملحق (٦)

استمارة الملاحظة المتعلقة بتقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي

١- اسم المدرسة :

٢- موقع المدرسة :

٤- الصف و الشعبة :

٥- المادة :

٦- الموضوع :

٧- تاريخ الزيارة :

ت	اسم المهارة	مستوى اداء المدرس		
	المحور الاول : التسلسل الزمني	**مرتفع**	**متوسط**	**ضعيف**
١	ينظم الحقائق ألتاريخية وفق تسلسلها الزمني .			
٢	يقارن بين الأحداث التاريخية المتشابهة فى فترات زمنية مختلفة.			
٣	يفسر البيانات الزمنية المقدمة في الخرائط الزمنية.			
٤	يربط الأحداث التاريخية بجذورها في الماضي والتنبوء بالإحداث ألمستقبليه في ضوء أحداث الماضي والحاضر .			
٥	يميز بين الأزمنة التاريخية المختلفة (الماضي – الحاضر– المستقبل).			
٦	يحدد موقع الحدث التاريخي على الخريطة لتحديد العلاقة بين الزمان والمكان.			
٧	توضيح خصائص الفترة الزمنية السابقة واللاحقة للحدث .			
	المحور الثاني : الفهم والاستيعاب التأريخي			
٨	يطرح الاسئلة التي تزيل الغموض عن الأحداث التاريخية .			
٩	يقارن بين إنجازات الشخصيات التاريخية.			
١٠	يسجل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب .			

١١	يحدد أسباب الحدث التاريخي.			
١٢	يحدد الأفكار الرئيسة في الحدث التاريخي.			
١٣	يوضح العلاقة بين الأحداث التاريخية.			
١٤	يعبر عن الحدث التاريخي بأسلوبه.			
١٥	يعرض المادة التاريخية من خلال الصور لاستخلاص الحقائق المتضمنة بها.			
١٦	يميز بين الحقائق والآراء التأريخية .			
	المحور الثالث : التحليل والتفسير التاريخي			
١٧	يحلل ويصنف المعلومات التاريخية .			
١٨	ينتقد المصادر التاريخية نقدا موضوعيا .			
١٩	يميز بين الأسباب الحقيقية والمعلنة للحدث.			
٢٠	يحلل الرسوم التوضيحية للأحداث التاريخية.			
٢١	يربط الحدث التاريخى بالأحداث الجارية.			
٢٢	يكتب تقارير عن الأحداث التاريخية .			
	المحور الرابع : قدرات البحث التاريخي			
٢٣	يحدد الأحداث التاريخية.			
٢٤	يفرض الفروض لتفسير الحدث التاريخي.			

٢٥	يتحقق من صحة الفروض التي تم فرضها.			
٢٦	توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بسرعة وسهوله .			
٢٧	يجد حلول فريدة للمشكلة التاريخية .			
٢٨	يقارن بين المصادر التي تفسر الأحداث التاريخية .			
	المحور الخامس : تحليل القضايا ألتاريخية واتخاذ القرار			
٢٩	تأجيل اتخاذ القرار في حاله عدم وجود الأدله ألكافيه .			
٣٠	يثبت الحقيقة التاريخية .			
٣١	يجزئ الأحداث المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيره مع الاحتفاظ بالفكرة الأساسية للموضوع .			
٣٢	يصدر الأحكام على الإحداث ألتاريخية في ضوء البدائل .			
٣٣	يخرج باستنتاجات تجاه الحدث التاريخي.			
٣٤	تطبيق بعض الاستنتاجات على مواقف أخرى مشابهة.			
٣٥	يتنبؤ بنتائج الأحداث التاريخية من المقدمات التي تم عرضها.			

ملحق (٧)

كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Republic Of Iraq
Ministry of Education

Directorate General of Education
In Diyala

Number \
A.D Data \
A.H Data \

جمهورية العراق

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

العدد // ٤٨٥٦
التاريخ الميلادي/ ١٠/ ٢٠١٧
التاريخ الهجري /

الى / ادارات المدارس الاعدادية في المحافظة كافة
م/ تسهيل مهمة
****

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالب الماجستير (محمد عدنان محمد) في جامعة ديالى / كلية التربية الاصمعي / تخصص طرائق تدريس التاريخ لغرض اجراء البحث الموسوم (تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي) وعلى ان يتم تطبيق التجربة بحضور مدرس المادة حصرا وان يتحمل مدرس الماده مسؤولية اجراء الامتحانات ومتابعة تنفيذ الخطة التدريسية وبالتنسيق مع المطبق ٠٠ مع التقدير

فوزي حمودي ابراهيم
ع٠المدير العام

نسخة منه الى //
السيد معاون المدير العام للشوون الفنيه / للعلم ٠٠ مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاص / للعلم مع التقدير
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

نيسان ٣/٢٦