فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات وتنمية إتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ في الأردن

إعداد

سيف سامي فايق المجالي

إشراف

الأستاذ الدكتور يعقوب عبد الله أبو حلو

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية

تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

شباط، ٢٠١١

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ب

التفويض

أنا سيف سامي فايق المجالي، أفوض جامعة عمان العربية، تزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: سيف سامي فايق المجالي

التوقيع:

التاريخ:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2011/2/9 م

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
- الأستاذ الدكتور عدنان الجادري	رئيساً	.....
- الأستاذ الدكتور يعقوب عبد الله أبو حلو	عضواً ومشرفاً	.....
- الاستاذ الدكتور ناصر المخزومي	عضواً	.....
- الدكتور ماهر مفلح الزيادات	عضواً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله القائل في كتابه العزيز "إقرأ باســـم ربك الذي خلق، خلق الإنســـان من علق، إقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم" وبعد.

فالشـــكر لله ســـبحانه وتعالى أولاً، أن منّ عليّ بإنجاز هذا العمل، ومن بعد لا يسعني إلا أن أتقدم بالشـــكر الجزيل القدير البالغ العرفان والامتنان من الأستاذ الجليل الدكتور يعقوب عبد الله أبو حلو على ما أبداه من كريم عناية وجميل مودة كان لها الأثر الأكبر في تذليل الصعاب قبل البدء بالبحث وأثناءه، إذ بتوجيهاته السديدة نشدنا تمام العمل وإنجازه، فله من قبل ومن بعد عظيم الشكر والعرفان.

والشـــكر موصـــول كذلك لأعضاء هيئة المناقشة، الأساتذة الأفاضل على ما أبدوه من عظيم نصـــح وإرشاد، فللفاضل الأستاذ الدكتور عدنان الجادري رئيس اللجنة، وللفاضلين الأستاذ الدكتور ناصـــر المخزومي، والدكتور ماهر الزيادات أبدي دائماً وأبداً ما حييت الشـــكر على ملاحظاتهم وآرائهم الســـديدة، مثلما أقدمه للزميل العزيز والأخ الغالي الدكتور حســـن علي المبيضين على مراجعة البحث وتحريره لغوياً.

والشكر موصول للزوجة الغالية والأبناء الأعزاء الذين تحملوا معي ومن أجل إتمام دراستي المصاعب وذللوها بتقديم كل عون ومساعدة ممكنة من جهدهم ووقتهم وحقهم في الجلوس إليهم في أوقات كثيرة.

والشـــكر كذلك لأسرة وزارة التربية والتعليم التي منحت البحث فرصة التطبيق في مدارسها ممثلة بمدرسة أحمد طوقان الثانوية للبنين، فلمديرها ومعلميها الشكر والعرفان، ولا يفوتني أيضاً كل من كانت له بصمة في إنجاز هذا البحث بشكل أو بآخر، راجياً أن يكون جزاء عمل الجميع في ميزان حسناتهم يوم القيامة.

"والله الموفق"

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهداء

إلى من أدركت معها، ومنها، أن في الحياة ما يستحق العيش

أهدي ما أنجزت حباً ووفاءً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتويات

التفويض ..... **ب**
قرار لجنة المناقشة ..... **ج**
شكر وتقدير ..... **د**
الإهداء ..... **ه**
المحتويات ..... **و**
قائمة الجداول ..... **ز**
قائمة الملاحق ..... **ح**
الملخص ..... **ط**
ABSTRACT ..... **ل**
الفصل الأول **١**
مشكلة الدراسة وأهميتها **١**
المقدمة: ١
مشكلة الدراسة وأسئلتها:- ٢٢
عناصر الدراسة: ٢٣
أهمية الدراسة : ٢٤
التعريفات الإجرائية: ٢٦
الفصل الثاني **٢٨**
الإطار النظري والدراسات السابقة **٢٨**
أولاً: الإطار النظري: ٢٨
ثانيا : الدراسات السابقة ٧٨
الفصل الثالث **١٠٢**
طريقة الدراسة وإجراءاتها **١٠٢**
أفراد الدراسة: ١٠٢
عينة الدراسة : ١٠٣
منهجية الدراسة : ١٠٤
البرنامج التدريبي: ١٠٤
أدوات الدراسة: ١١١
إجراءات تطبيق الدراسة ١١٤
متغيرات الدراسة: ١١٦
تصميم الدراسة: ١١٦
المعالجة الإحصائية: ١١٦
الفصل الرابع: نتائج الدراسة **١١٧**
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات **١٢٨**
مناقشة النتائج ١٢٨
التوصيات ١٣٩
المراجع **١٤٢**
أولاً: المراجع العربية : ١٤٢
ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية: ١٤٧
المواقع الالكترونية: ١٦٠
الملاحق **١٦١**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
١	توزيع أفراد الدراسة	١٠٤
٢	توزيع أفراد عينة الدراسة	١٠٥
٣	المحتوى المقرر تدريسه في البرنامج وعدد الحصص المقررة لكل موضوع.	١١١
٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي مرتبة تنازلياً	١١٩
٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي وعلاماتهم القبلية تبعاً للمجوعتين (التجريبية والضابطة).	١٢٢
٦	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي تبعاً لمتغير المجموعة.	١٢٣
٧	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختيار مهارات التفكير التاريخي البعدي تبعاً للمجموعة.	١٢٥
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مبحث التاريخ البعدي وعلاماتهم القبلية تبعاً للمجموعتين (التجريبية والضابطة).	١٢٦
٩	نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مبحث التاريخ البعدي تبعاً لمتغير المجموعة.	١٢٧
١٠	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مبحث التاريخ البعدي تبعاً للمجموعة.	١٢٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
١	البرنـــامج التـــدريبي (مكونـــات البرنامج التدريبي، دروس البرنامج التدريبي).	١٦٣-٢٣٩
٢	اختبار مهارات التفكير التاريخي.	٢٤٠-٢٤٨
٣	مقياس الاتجاه نحو مبحث التاريخ.	٢٤٩-٢٥٢
٤	قائمة أســـماء محكمي البرنامج التدريبي ودروسه. واختيار مهارات التفكير التاريخي ومقياس الاتجاه نحو مبحث التاريخ.	٢٥٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات وتنمية إتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ في الأردن

اعداد

سيف سامي فايق المجالي

المشرف

الأستاذ الدكتور يعقوب عبد الله أبو حلو

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات وتنمية إتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ في الأردن ، وعلى وجه التحديد حاولت الإجابة عن الأسئلة الاتية:

١- ما درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي؟

٢- ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات وتنمية إتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ في الأردن ؟

٣- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن لتلك المهارات في مبحث التاريخ؟

٤- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن نحو مبحث التاريخ؟

ولتحقيق أغراض الدراسة اختار الباحث عينة قصدية من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدرسة أحمد طوقان الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة،

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً يمثلون شعبتين من أربع شعب للصف العاشر تم اختيارها عشوائياً إحداهما تجريبية وعدد طلبتها (٣٠) طالباً درست باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، و الأخرى ضابطة وعدد طلبتها (٣٠) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج تدريبي استند في مسوغاته وأسسه وأهدافه ومحتواه على مهارات التفكير التاريخي وأهمية اكسابها لطلبة المرحلة الأساسية العليا، وتم التحقق من صدق محتوى البرنامج بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص.

وأعد الباحث اختباراً من نوع الاختيار من متعدد، لقياس مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة المجموعتين (التجريبية و الضابطة) قبل بدء البرنامج التدريبي وبعد تنفيذه، وتم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وتم التحقق من ثباته عن طريق الاتساق الداخلي إذ بلغ معامل ثبات الاختبار (٨٠%) وتألف الاختبار من (٣٥) فقرة.

وأعد الباحث أداة لقياس اتجاه طلبة المجموعتين (التجريبية و الضابطة) نحو مبحث التاريخ قبل بدء البرنامج التدريبي وبعد تنفيذه، وتم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وصدق المحتوى، بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وتم استخراج نتائج الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية حسب السؤال البحثي.

- نتائج السؤال الأول: أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي القبلي بلغت (١٢,٦٧) وهي نسبة تقع ضمن المستوى المتوسط مقارنة بالدرجة الكلية لأداء المجموعة التجريبية على اختبار مهارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفكير التاريخي البعدي، والتي تعلمت بالبرنامج التدريبي، حيث بلغت الدرجة الكلية (٢١,٤٠)

- نتائج السؤال الثاني: أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح جاء مترابطًا متماسكاً وشاملاً بمكوناته المتعددة، والتي شملت المسوغات، والأسس، والأهداف، ومهارات التفكير التاريخي، واستراتيجيات التدريس والتقويم، ودروس البرنامج، وجاءت هذه المكونات مستندة إلى قاعدة نظرية متينة، تتمثل في الأدب النظري والدراسات السابقة، والمشاريع والبرامج المعنية بالتفكير التاريخي إضافة إلى استنادها إلى خبرة الباحث في الميدان التربوي وإحساسه بالمشكلة.
- نتائج السؤال الثالث: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التدريبي المقترح .
- نتائج السؤال الرابع: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات البعدي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التدريبي المقترح.

وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات ذات المساس المباشر بمشكلة الدراسة منها:

ضرورة الأخذ بمهارات التفكير التاريخي و خاصة المهارات التي أثبتت الدراسة تدني مستوى الطلبة بإمتلاكها، لتشكل علامات هادية في تدريس مبحث التاريخ، وتقليص عدد الموضوعات التي تطرحها كتب التاريخ المدرسية ليصبح الوقت كافياً أمام التلاميذ ليخبروها خبرة قائمة على التفكير التاريخي، وأن تركز برامج اعداد معلمي مبحث التاريخ على الفهم الواعي لطبيعة المبحث القائمة على التفكير وإدراك أهمية التفكير التاريخي ومهاراته المتعددة في إعداد معلمي التاريخ ، والتفكير بوحدات دراسية قائمة على التفكير التاريخي تجرب داخل الغرف الصفية، و جعل مبحث التاريخ مبحثاً إجبارياً في المرحلة الثانوية و متطلب نجاح .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Effectiveness of a Proposed Training Program Based on Historical Thinking Skills in the Acquisition of these Skills Amorg Students of Higher Elementary Stage and the Development of their Attitudes Towards the History Subject in Jordan

Prepared by
Saif Sami Fayiq Al Majali
Supervised
Prof. Dr. Yaqub Abdullah Abu - Helu

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of a proposed training program based on the historical thinking in the Acquisition of these Skills Amorg Students of Higher Elementary Stage and the Development of their Attitudes Towards the History Subject in Jordan.

This study attempted to answer the following questions:

1) What is the degree of the upper basic stage students` ownership to historical thinking skills?
2) What are the components of the proposed training program based on the historical thinking skills in Skills in the Acquisition of these Skills Amorg Students of Higher Elementary Stage and the Development of their Attitudes Towards the History Subject in Jordan?
3) What is the effectiveness of the proposed training program based on the historical thinking skills in the history subject?
4) What is the effectiveness of the proposed training program based on the historical thinking skills in developing the upper basic stage students' attitudes towards history subject?

To examine the purposes of the study, the researcher selected a purposeful sample from the tenth basic grade at Ahmad Toqan secondary school for boys at Ammams Fourth Directorate of Education.

The sample of the study consisted of (60) tenth grade students randomly assigned to two sections one was experimental comprising (30) students that studied the proposed training program, the other was for control comprising (30) students that studied using the ordinary method.

www.manaraa.com

م

To achieve the objectives of the study, the researcher designed a training program based on historical thinking skills in its justifications, foundations, objectives and content and the importance of acquiring them for upper basic stage students. The researcher verified the content validity of the program by giving it to a group of specialized examiners.

The researcher designed a multiple choice test to measure the historical thinking skills for the students of the two groups (experimental and control) before the beginning of the training program and after its implementation. The researcher verified the validity of the test by giving it to a group of specialized examiners. The internal consistency coefficient was (80%). The test consisted of (35) items.

The researcher designed an instrument to measure the attitudes of the two groups (experimental and control) towards the history subject before the beginning of the training program and after its implementation. The researcher verified its virtual validity and content validity by giving it to specialized examiners. The researcher verified its reliability by using alpha Cronbach equation. The coefficient was (0.83).the researcher used means, standard deviations, and (ANCOVA). The study showed the following results according to the research questions.

The results of the first question: The results showed that the total score for the two groups performance of the study on the pretest of the historical thinking skills was (12.67) which is within the mid-level compared with the overall performance of the posttest for the experimental group in the historical thinking skills taught by the training program. The total score was (21.40).

The results of the second question: The results showed that the proposed training program was coherent, consistent and comprehensive in its multiple components. This training program implied justifications, foundations, objectives, historical thinking skills, teaching strategies, assessment strategies, and lessons of the program. These were in a solid theoretical base in theoretical literature, related studies, projects, programs interested in thinking as well as the researcher's experience in educational field and sense of the problem.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The results of the third question: The results revealed that there were statistically significant differences between the means of performance in two groups of the study in historical thinking skills in favorat the experimental group taught by the proposed training program.

The results of the fourth question: The results showed statistically significant differences between the means of performance of the two groups of study on attitude un favorat the experimental group taught by the proposed training program.

The study concluded with a number of recommendations related directly to the problem, including the necessity of taking historical thinking skills into consideration adopted by the study to form the benchmarks in the teaching of history and reduing the number of subjects included in school textbooks. This will give the students enough time to get experience based on historical thinking skills. The researcher also recommended that the teachers` preparation programs should concentrate on a conscious understanding of the nature of the material based on thinking and the importance of historical thinking and its multiple skills in preparing teachers of history, and thinking of study units based on historical thinking experienced in classrooms. The researcher also recommended that history should be a compulsory subject for the secondary stage.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

شـــهـــد القرن العشـــرون وتحديداً النصـــف الثاني منه تطورات وتغيرات علمية، وتكنولوجية، وتقنية كبيرة طالت معظم جوانب الحياة البشرية ، لتبلغ ذروتها مع إطلالة القرن الحادي والعشـــرين، حتى وســـم العصر الذي نعيش بعصر التسارع العلمي الهائل، والتطور التكنولوجي المذهل، والتدفق المعلوماتي المتلاحق، مما أفرز الكثير من التحديات الاقتصـــادية والســـياســـية، والاجتماعية، والتربوية، والثقافية، التي أصـــبحت تواجه الأفراد والمجتمعات، ووضعتهم أمام محك حقيقي يدعوهم إلى تحديد موقفهم وسلوكهم لمواجهة تلك التحديات بكفاءة واقتدار، مواكبة للعصر، وللتأقلم مع متغيراته والإفادة من منجزاته، والوقاية من أخطاره. ولا بد أن يبنى هذا الأمر على قاعدة التفكير، وما يتضمنه من مهارات وعمليات، وخلاف ذلك فإن الموقف المتخذ تجاه التحديات ســـيجرد صـــاحبه لا محالة من قدرة المواجهة، فمثلما استطاع الانســـان من خلال التفكير اكتشاف الحقائق العلمية والتوصل إلى هذا الكم الهائل من العلوم، وتســـخيرها بكافة مناحي الحياة، فإنه يستطيع أيضاً أن يواجه التحديات التي أحدثتها تطبيقات المعرفة وتراكمها وتسارعها، بايجاد السبل والحلول التي تمكنه من مواجهة التحديات بالتكيف معها، واســـتيعاب تطوراتها ومواكبة تســـارعها، وهنا يصبح التفكير وتنمية مهاراته ضرورة ملحة كهدف جوهري للتربية. وهذا ما نبهت ودعت إليه العديد من المؤســـســـات والمنظمات والهيئـــات التربوية إدراكًا منها لأهمية التفكير وتعلمه وتعليمه وتنمية مهاراته لدى المتعلمين، لكي يتمكنوا من مواكبة العصر والتأقلم مع تطوراته ومواجهة تحدياته بعقول نيّرة ورؤى ثاقبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومهارات فاعلة، وهنا يغدو التفكير بمثابة جواز مرور يمنح حامله حرية الحركة والعبور عبر عالم متغير متسارع ويحميه من حالة الاغتراب التي ربما تقوده إلى معاقل الجهل والتخلف.

وفي ظل ما يشهده هذا العصر من تفجر معرفي وتدفق معلوماتي يشكل التفكير مقوماً أساسياً للوجود الإنســـاني بوصفه أرقى أنواع النشاط الإنساني، ومنذ آلاف السنين أكد فلاسفة اليونان أهمية التفكير ورقي موقعه في النشـــاط البشري، وكان أفلاطون يخاطب تلاميذه ويحثهم على الســـعي نحو حـــل المشـــكلات التي تواجههم بالتفكير والبحث بالقول "إن معظم الأمراض الاجتماعية والسياسية التي تعانون منها يمكن الوصول فيها إلى حلول مؤكدة لو أوتيتم الإرادة والشجاعة فأنتم تستطيعون أن تعيشوا بطريقة أخرى أكثر حكمة إن سعيتم إلى كشف الأمور بالتفكير والبحث، فأنتم لا تشعرون بما تملكون". (الدجاني، الدجاني، ١٩٨٦، ص٢١).

والتفكير كما يذكر نشـــوان (٢٠٠٥) عملية عقلية ميزت الإنسان عن باقي المخلوقات من خلال ممارســـتها. فما تم الوصول إليه من حضارة وفكر ومعرفة يعد نتيجة طبيعية للفكر الإنساني المتراكم، وما وصلت إليه البشرية اليوم من تقدم ورقي وازدهار فكري وعلمي يمثل مؤشـــراً لارتقاء التفكير وجهود المفكرين. فمن خلال إدراك الإنسان لنفسه وما فيها، وما في الكون من حوله، اســـتطاع التكيف مع بيئته، ومن ثم تسخير ما فيها لصالحه، وبالتفكير إهتدى الإنســـان إلى طريق الإيمان بالله ســـبحانه وتعالى وإدراك وحدانيته، وخلق الكون واكتشـــاف نواميس الله وقوانينه في تنظيم خلقه.

وفي أكثر من سورة في القرآن الكريم نجد دعوة صريحة وحث للإنسان على التفكير بوصـــفه خليفة الله في الأرض، وعليه عمارة الكون والإفادة من مخلوقات الله من كائنات حية وجمادات، قال تعالى " **كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون**" البقرة (٢١٩)، وقال تعالى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

"والذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار" آل عمران (١٩١).

ويرى خريشة (٢٠٠٠) أن السنوات الاخيرة شهدت اهتمامات تربوية كبيرة في التفكير وعملياته، كأحد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية إلى تنميتها لدى المتعلمين، وأصبح التفكير واحـــداً من أهم التحديات التي تواجه مناهج المواد الدراســـية المختلفة. ويعزى هذا الاهتمام بالتفكير إلى حجم المشكلات والتحديات العديدة التي أثرت في جميع مجالات الحياة المعاصرة. ولمواجهة التحديات وتجاوز المشـــكلات فإن الحل يكمن في تفعيل ممارسة النشاط العقلي الذي حتماً سيقود الفرد إلى الحصول على المعلومات الضرورية النافعة ذات الصلة بتلك المشكلات والتحديات بطريقة تؤهله إلى تفسير المواقف الغامضة، وتشجعه للوصول إلى الحلول السليمة عند مواجهة تلك التحديات. وهذا النشـــاط العقلي، يعني التفكير في أبســـط تعريفاته، وهو ما يؤكده نشـــوان (٢٠٠٥) بالقول: إن الاتجاهات التربوية في الســـنوات الأخيرة شهدت تحولاً ملموســـا نحو التأكيد على تعليم التفكير إدراكاً منها بأهمية التفكير والحاجة الماسة اليه، بل إن العديد من الجامعات اليوم قررت تدريس مقرر أو أكثر في التفكير، ويعد هذا التوجه التربوي الجديد نقلةً نوعيةً في التعلم والتعليم لأنه يتيح للمتعلمين اكتســـاب مهارات التفكير الأســـاسية اللازمة لفهم واســـتيعاب المعرفة وتطبيقها في الحياة اليومية، وهذا ما يُشعر المتعلم بأن للتعلم معنى وفائدة.

ويشير كل من كويمبي وستيمبرج (Quimby & Stemberg 1985) إلى أهمية تعليم التفكير بالقول إن المعارف وبالرغم من أهميتها غالباً ما تصبح قديمة، بعكس مهارات التفكير التي دوماً ما تكون جديدة، وتمكن الفرد من اكتســـاب المعرفة والاستدلال عليها، بغض النظر عن المكان والزمان، وأنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها. وهنا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يؤكد نشـــوان (٢٠٠٥) على أن المعرفة والتفكير صـــنوان ينبغي ألا يفترقا، وعلى المعنيين بـــالتعليم إدراك هذا المبدأ. فالعلاقة بين المعرفة والتفكير علاقة جدلية وأزلية يكمل كل منهما الآخر، وكلاهما يقود إلى إدراك الآخر واســـتيعابه، وهذا يدعو التربويين إلى أن يدركوا بأن التفكير وعملياته ومهاراته ضرورة لفهم المعرفة واستيعابها، وهذا يتطلب تنمية التفكير بأقصى حـــد ممكن ليتمكن المتعلم، ليس من حفظ الحقـــائق واســـتظهارها فقط، وإنما من أجل نقدها وتقويمها والإضافة عليها والإسهام فيها بإبداع وإتقان. ويرى باير(Beyer , 1987) أن تعليم التفكير يعزز فرص الأفراد والمجتمعات في أخذ مكانها المناسب واللائق في هذا العالم السريع المتغير ويحـــافظ على بقـــائها، وهذا ما يؤكده جروان (١٩٩٩) بالقول أن قدرة المتعلم على مواكبة المستقبل لا تتأتى إلا من خلال تعليم مهارات التفكير، تلك المهارات التي تمنح المتعلم الأدوات والوســـائـــل اللازمـــة، التي تمكنه من التأقلم والتعامل بفعالية مع نوع المعلومات، والتغيرات التي يتأتى بها المستقبل.

ويميز نيكرسون وآخرون (Nickerson et. Al.,1985) بين الفرد الذي يملك القدرة على التفكير الجيـــد والفرد الذي يفتقد هذه القدرة بالقول إن القدرة على التفكير الجيد تســـاعد الأفراد على التكيف بدرجة أكبر من نظرائهم الذين لا يملكون هذه القدرة بشكل كافٍ. فالتغير السريع الذي يشهده المجتمع وتشابك الأحداث وتعقدها وما تفرزه من تحديات لا تكفي المعرفة المناسبة فقط لمعالجتها بل لا بد من امتلاك مهارة تطبيق هذه المعرفة بشكل جيد، ولا شك أن التفكير ومن خلال مهاراته يضمن التطبيق الجيد والاستخدام الأسلم للمعرفة .

ويرى دي بونو (De Bono, 1976) أن تعليم التفكير مســـؤولية التربية بشـــكل عام والمدرســـة بشـــكل خاص، وأن تعليم التفكير السليم كموضوع رئيس بين الموضوعات يطور عقل المعلم والطالب، مما يؤدي إلى تطوير المجتمع، وهذا يتطلب من التربية تقديم الأفكار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعزيزها، والاستراتيجيات التي تسهم في بناء جيل قادر على التفكير المنهجي، ليملك مهارات ذهنية ذات مستوى عالٍ.

وفي دراســـة قـــام بها دينيس (Denuis, 1986) بهدف التعرف إلى حاجات الطلبة المســـتقبلية من خلال تنبؤات التربويين ومســـؤولي التربية للقرن الحادي والعشرين، خلصت الدراســـة إلى أن هناك تســـعاً وثلاثين حاجة ضرورية لطالب المستقبل تم تحديدها، كان من أهمها اكتســـاب مهارات التفكير المتنوعة مثل مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرارات. ويبين الهاشـــمي، والعزاوي (٢٠٠٧) أن وثيقة إعلان دمشق عن مدرسة المستقبل، والمقدمة من قبل وزراء التربية والتعليم العرب عام (٢٠٠٠) أكدت على أن خريج مدرسة المستقبل إذا أراد أن يتعامل مع مطالب المستقبل وتحدياته بكفاية واقتدار فلا بد من امتلاك الكفـــايات والمهارات المطلوبة لمواجهة تلك التحديات، وهنا يأتي دور المناهج في مراعاة هذه الكفايات والمهارات عند صـــياغة الأهداف التربوية والمحتوى لتتضـــمن مهارات عقلية مثل مهارات الاستدلال والنقد البنّاء، والحوار والتقويم والتفكير الناقد واتخاذ القرار.

وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية في مقدمة المناهج المدرسية التي تقع عليها مسؤولية تنمية التفكير لدى المتعلمين، كيف لا وهي ذات ارتباط مباشـــر وصلة وثيقة بالإنسان، بل إن الإنســـان يعد هدفها الرئيس، وهذا ما يؤكده أبو حلو ومرعي وخريشة (٢٠٠٤) من أن الهدف الرئيس للدراســـات الاجتماعية يتمثل في بناء المواطن الصـــالح ذي العقل النيّر والقادر على ممارسة الأسلوب العلمي في التفكير عند التعامل مع المشكلات الحياتية.

والتاريخ كأحد فروع الدراســـات الاجتماعية يعد علماً اجتماعياً يُعنى بدراسة الإنسان وتفاعله مع الجماعات ومع البيئة، ويهدف عند تدريســـه إلى اكساب المتعلم الاتجاهات والقيم الوطنية والقومية والإنسانية وتنمية مهارات التفكير لديه. ويعد مبحث التاريخ أيضاً مصدراً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من مصـــادر الدراســـات الإجتماعية، حيث يقوم على البحث في الماضـــي والحاضر وأحداثه الزمانية والمكانية وممارسات المجتمع وإنجازاته، ويعمل على تعريف الفرد بمجتمعه وبماضيه وحاضره واستشراف مستقبله (حاطوم، وعاقل، ١٩٨١).

ويبين زياده (١٩٩٣) أن التاريخ حركة يقوم بها شعب أو قبيله أو مجتمع ضمن رقعة معينة من الأرض وفي إطار زمني، ينقل فيها ما عند الشـــعب أو المجتمع من قوة (طاقة) إلى فعل تظهر آثاره من خلال ما ينشـــأ عن ذلك من مؤســـسات ونظم، وما ينظم علاقات الناس أفراداً وجماعات في المجالات الحضـــارية القيمية والفكرية والدينية والمعمارية والإقتصـــادية والخلقية، تأتي في أعقاب هذه الحركة، وهذا ما يســـمى الحضـــارة والمدنية، وكل شعب ظهر على ســـطح الأرض له تاريخ. ويرى ابن خلدون (١٩٨٤) في مقدمته أن التاريخ علم يوقعنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم، والملوك في دولهم، حتى تتم فائدة الإقتداء في ذلك لمن يروقه في أحوال الدين والدنيا.

وعن أهميـــة التـــاريخ يذكر عبد الرزاق (٢٠٠٠) أن للتاريخ أهمية عظمى تتمثل في المحافظة على هوية الأمة وشـــخصـــيتها، بل وعلى قوتها وقدرتها على الشموخ والاستطالة والاســـتمرار، فهو أي التاريخ جذور الأمة التي تضـــرب بها في الأعماق وهو ذاكرة الأمة، والذاكرة للأمة كالذاكرة للفرد، وبها تعي الأمة ماضيها وتفسر حاضرها وتستشرف مستقبلها.

وبرزت في العقود الأخيرة اهتمامات متعددة نحو التاريخ كمادة دراســـية يعول عليها الكثير في بناء شـــخصـــية المتعلم وصـــقلها ليغدو مواطناً صـــالحاً يفهم الماضـــي والحاضر ويســـتشرف المستقبل من خلال إكسابه المهارات الفكرية اللازمة والضرورية التي تمكنه من إدراك الأحداث والقضـــايا في الماضي والحاضر بفكر نيّر ورؤى استشرافية للمستقبل متمثلاً للقيم والاتجاهات الوطنية والقومية والإنسانية محققاً بذلك شروط المواطنة الصالحة بالإنتماء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصـــادق المتجســـد بالســـلوك قولاً وعملاً، وهذا ما يطلق عليه الشخصية المتكاملة بأبعادها الثلاثة: المعرفية والمهارية والوجدانية.

ولأهميـــة التاريخ كمادة دراســـية يذكر فارمر (Farmer, 1983) أن للتاريخ أهمية كبرى بالنسبة للفرد حيث يساعده على إدراك الطبيعة الإنسانية وتطوير النظرة العالمية والتعلم من أخطاء الماضـــي وفهم أســـباب المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المعاصرة، وتتيح دراسة التاريخ للفرد اكتساب مهارات التفكير. ويبين كل من جريفز وافيري (Graves & Avery, 1997) أن التاريخ يتيح فرصة مثالية لتطوير وممارسة مهارات التفكير المركبة التي يحتاجها الفرد وممارســـتها في عالم متغير بشكل متسارع. ويعلل محمود (١٩٩٠) أهمية التاريخ بالفوائد التي يمنحها للفرد من حيث تنشـــيط الفكر وشحذ الذهن، فالتاريخ أداة لرياضة العقل ويزود الفرد بنصـــائح تفيده في الســـلوك، ويجعل الفرد يعرف نفسه ويعرف عن طبيعة علاقته بغيره الشـــيء الكثير. ويذكر هيكينغ (Heyking,2004) أن التاريخ احتفظ منذ زمن بعيد بموقع مرموق في الدراسات الاجتماعية باعتباره ضرورياً في تكوين الهوية الوطنية، لأنه يشكل الموضوع المدرسي المسؤول بصورة منفردة عن تكوين ذاكرة جماعية عامة.

وتبرز أهمية التاريخ كمبحث دراســـي من خلال الأهداف التي وضعها المختصون في هذا المبحث، والتي تضـــفي على التاريخ الأهمية. ومن أهداف التاريخ الرئيسة ماحدده كل من ســـتيرنس و ماكينل المشار إليهما في (عبد الرزاق ، ٢٠٠٠) حيث حددا أهداف التاريخ كمادة دراسية في تنمية القيم الأخلاقية، تدعيم الهوية الوطنية وثقافة الفرد التاريخية، وتنمية مهارات التفكير، والربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، وتنمية مهارات البحث التاريخي، ومراعاة الصدق والموضوعية في تناول الأحداث التاريخية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن مـــا ذكر عن التاريخ من حيث الأهمية والفائدة لا يعني أن هذا المبحث لم يتعرض إلى الكثير من التشـــكيك والنقد ووسمه بالمادة الجافة عديمة الأهمية للمتعلم. ويعزو (اللقاني، ١٩٧٩) ، (زريق، ١٩٨٥) ، (O'connel & Levin, 1983) أســـباب النقد والتشـــكيك بالتاريخ كمادة دراســـية إلى الأسلوب المتبع في تقديم مادة التاريخ للمتعلمين على أنه أسلوب قـــائم على الحفظ والاســـتظهار والتلقين والنمطية والجمود، والفهم الخطأ بأن التاريخ حقائق وأرقام زمنية وأحداث ثابتة مســـلم بها لا تقبل أن نمعن الفكر فيها ونحلل مجرياتها وأحداثها ونفســـرها وننقدها، وهو أسلوب لا يراعي طبيعة التاريخ القائمة على السبب والنتيجة وإمعان الفكر والنقد والتحليل، وكان لهذا الأســـلوب الدور الأكبر في تفاقم حملة النقد اللاذع للتاريخ كمادة دراسية، إضافة إلى أن المحتوى والقضايا والنصوص التي يتضمنها منهاج التاريخ يغلب عليها الجمود والتكرار والنمطية والبعد عن الجوانب الوظيفية، كل ذلك ولد لدى المتعلم الملل والعزوف عن هذه المادة. وإذا كانت هناك رغبة لتغيير النظرة الســـلبية إلى التاريخ فإن ذلك يتطلب مراعاة طبيعة التاريخ عند تأليف المناهج واختيار أساليب تدريسها، تلك الطبيعة القائمة على التفكير وتوظيف ذلك من خلال عرض المادة وتدريســـها ليتمكن المتعلم من اتقان القراءة الناقدة وتحليل النصـــوص وتفسيرها والمقارنة بينها، واكتشاف التحيزات، والتمييز بين الرأي والحقيقة، كل ذلك ســـيقود المتعلم إلى الإستمتاع بدراسة التاريخ وإدراك معانيه واكتشاف علله وبناء اتجاهات إيجابيـــة نحـــوه.

ويذكر ســـليمان (1999) أن بعض المشـــككين يرون المعلومات التاريخية لا قيمة لها لعدم تأثيرها في حياة الفرد، ولا يمكن اســـتخدام هذه المعلومات وتطبيقها ، ويمكن أن تكون وظيفتها التســـلية ، وتبلغ قمة المغالاة لهؤلاء المعارضين بنفي ضرورة التاريخ في الإطار المدرسي إذا تعارضت دراسته مع دراسة المواد الأخرى، ويرد (سليمان) على هؤلاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشـــككين بالقول إنهم لم يدركوا ويعوا أهمية التاريخ وقيمته التربوية الكبيرة التي تهدف إلى إعداد المواطن في صـــورة الأهداف التربوية المرســـومة من خلال تبسيط علم التاريخ بشكل يتناسب وقدرات الطلاب وخصائصهم، وتدريب الطلاب على أساليب البحث العلمي التاريخي، مبينا أهمية التاريخ من خلال الوظائف التي يســـعى إلى تحقيقها وأهمها الموازنة بين الماضي والحاضر، وفهم فكرة التغير والتجديد، وتنمية التفكير العلمي والنقدي، والتركيز على الشعوب لا الأفراد، وتنمية التفكير الموضوعي نحو العمليات والأهداف التاريخية .

ويرى زريق (1985) أن تعليم التـــاريخ في كثير من الأحيان لا يتعدى تلقين حقائق الماضي وأهمها في نظر الملقنين والملقَنين أسماء الملوك والحكام وقادة الحرب والمعارك التي خاضـــوها والمعاهدات التي أبرموها والأحداث السياسية والتواريخ التي جرت فيها ، ويطلب من المتعلم حفظها وتســـميعها، وهذا الأســـلوب بدوره يجعل المتعلم يعرض عن هذا العلم ويجفوه ويتحول عنـــه إلى ما هو أدعى إلى إعمال الفكر وأوثق صـــله بالحياة، بل كثيرا ما يكون التدريب العلمي التاريخي في المراحل الجامعية خالياً من هذا العنصـــر الاحيائي فيأتي فاتراً جافاً .

ويعزو أوكونيـــل وليفين (O'Connell & Levin, 1983) عدم الاهتمام بمادة التاريخ إلى أنها مجرد مفاهيم تاريخية لم يتم ربطها بخبرات الطلبة، انها مادة مملة بالنســـبة لهم، لذا نجد المعارضـــة وعدم الميل إلى دراستها، ولعل السبب يرتبط بعدم تفاعل المعلمين والمتعلمين مع المادة بشكل مناسب، حيث لا يزالون متأثرين بالنظرية التقليدية التي تعد المادة حقائق وتواريخ وأحداثا ثابتة مســـلم بها، حيث أصـــبح الشـــك يصاحب كل جوانب التاريخ، ويدعو الدوري (12:2002) إلى "إعادة النظر في كتابة التاريخ بجدية وموضوعية، وإلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكثير من النقد الذاتي لفهم التاريخ بعيدا عن الرومانسية، والى إتباع منهج البحث العلمي في دراسة التاريخ".

ويضيف الشيخ، (٢٠٠٠) إلى ما ذكر سابقًا بأن مادة التاريخ من المواد الدراسية التي تتعرض إلى النقد من قبل الطلبة وأولياء الأمور، ويعزى ذلك إلى أسباب عديدة من أهمها أن الكثير من مقررات هذه المادة تقليدية تشمل العديد من الأحداث التاريخية التي تتصف بالتجريد والعمومية وتقدم للطلبة في صورة موضوعات متناثرة بعيدة عن حياتهم، وينحصر دور الطلبة في حفظها وترديدها من غير فهم لمعانيها، مما أدى إلى التشكيك في قيمة التاريخ كمادة دراسية وإثارة كثيرٍ من التساؤلات حول وظيفة التاريخ وأهميته للطلبة، وخاصة في هذا العصر الذي يتسم بسرعة التطور في مختلف المجالات، والذي يتطلب إعداد مواطنين مزودين بالمهارات الأساسية تساعدهم على مسايرة تلك التطورات، الأمر الذي استوجب ضرورة توظيف التاريخ كمادة دراسية في إعداد المواطن، وهذا لن يتأتى إلا بتغيير النظرة إلى التاريخ كمادة دراسية لها أهدافها ودورها الفعال لدى كل من المعلمين وأولياء الأمور والطلبة. فإن نجحنا في تغيير هذه النظرة السلبية تجاه التاريخ عندها سنكون قد حولنا العزوف والملل إلى تشويق وميل نحو مادة التاريخ ومنحنا الطالب فرصة اكتساب مهارات فكرية عالية، وغيرنا دور الطالب من متلقٍ سلبي للمعرفة إلى باحث نشط عن المعرفة، والأهم من ذلك أننا نعيد الإعتبار لمبحث التاريخ كمبحث دراسي غايته إعداد المواطن الصالح ولتحقيق ذلك فإن نبذ الأساليب التدريسية التقليدية والأخذ بالأساليب الحديثة التي تتفق وتنسجم مع طبيعة التاريخ سيقود إلى نتاجات تعليمية تكسب المتعلم الفهم والإدراك المبني على إتقان وممارسة المهارات الفكرية من نقد وتحليل ومقارنة وتعليل وحكم وغيرها من المهارات التي تسهم في بناء الشخصية المتكاملة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومنذ ســـتينيات القرن العشرين نبه بورستون (Burston, 1962) إلى أن الحديث عن قيمـــة التاريخ كمادة مدرســـية تســـعى إلى تنمية مهارات التفكير العلمي يبقى عديم المعنى والجدوى إذا ظلت طريقة الإلقاء هي الســـائدة في مدارسنا وإذا بقي المعلم والكتاب المدرسي هما المصدران الوحيدان للمتعلم، وإذا لم يهيىء المعلم للطلبة المواقف التعليمية التي يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وبخاصـــة مع التغيرات السريعة التي هي سمة هذا العصر الذي يطلق عليه عصر الانفجار المعرفي.

ويشير أنكني ورفاقه (Ankeny,et. Al., 1996) إلى ما أكده المركز الوطني للتاريخ في المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية أن من أهم المشـــكلات الأكثر شيوعاً عندما يقرأ الطلاب التاريخ، هو اعتقادهم بأن هناك حقيقة واحدة مهمة وتفسير منطقي واحد، والأسوأ من ذلك أن يتســـرعوا للوصـــول إلى النهاية وكتابة ما هو موجود في النص أو الوثيقة التاريخية. وهذه المشـــكلات نشـــأت من الطريقة التي يتم وصـــف الكتب التاريخية على أنها سلسلة من الحقائق تتتابع لتصـــل إلى نتيجة معينة، وللتخلص من هذه المشكلات يجب الرجوع إلى أكثر من مصدر للكتب التاريخية من خلال الوثائق والنصوص التاريخية التي تقدم بدائل مختلفة عن الماضي.

ويبين راغلينـــد (Ragland, 2007) أن المؤرخين يرون التـــاريخ على أنـــه مبحث ديناميكي وليس ســـرداً قصصياً أو سرداً جامداً، وهو مبحث أكاديمي علمي أكثر من أن يكون مجموعة من القصـــص، إنه طريقة منظمة من التفكير في الماضـــي، محكوم بقواعد منهجية، وعلينا اقناع معلمينا بأن التعلم الحقيقي للتاريخ يتجاوز القصـــص البسيطة، إنه يشمل التفسير وبناء أو تكوين التوضيحات أو الشروحات وبدون إطار تفسيري ووجهة نظر أوسع عن عمل أو فعل التاريخ لن يفهم الطلبة أو يتذكروا ما يتعلمونه بالفعل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير فوستر وييغر (Foster & Yeager, 1998) ذلك بالقول إلى إن التاريخ ليس قصـــة الماضـــي وليس ســـجلاً وتوثيقًا لحوادث حدثت منذ زمن بعيد بل هو نوع من البحث والاســـتقصـــاء، يســـاعدنا في بناء فهمنا لحياتنا على المستويين الفردي والجماعي في الوقت المحدد والمناســـب، والتاريخ مبحث وفرع علمي تفســـيري يضع المتعلمين في موقف يجعلهم يقررون صـــدق وموثوقية الدليل، ويحللون ويعيدون بناء الروايات والقصص والحوادث التي حصلت في الماضي.

وبناءً على ما سبق فإن نبذ الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والاستظهار، والأخذ بالأســـاليب الحديثة القائمة على فهم وإدراك طبيعة التاريخ القائمة على التفكير سيقود إلى تـــدريس مثمر، يســـتند إلى مهارات فكرية عليا مثل النقد والمقارنة، والتقويم، والتعليل، والتمييز، والبحث التاريخي، ومحاكمة المصـــادر، واكتشـــاف التحيز، والاستدلال، والاستنتاج وإصـــدار الأحكام... ســـيكسب المتعلم تلك المهارات، مما يؤهله أن يكون قادراً على إدراك الماضي وفهم واستيعاب الحاضر واستشراف المستقبل، وهذا هو جوهر التفكير التاريخي الذي نفتقده في مدارسنا ومناهجنا ونحيد استخدام مهاراته في التدريس.

والتفكير التـــاريخي كمـــا يرى اللقاني (١٩٧٩) هو التفكير القائم على إدراك الحقائق وفحصـــها وربطها، والوصـــول إلى حكم موضوعي تدعمه الأدلة والأسانيد بعيداً عن التحيز والتعصـــب. والتفكير التاريخي كما يرى مهران (١٩٩٢) يمثل طريقة ومنهجاً يهدي الباحث والقارئ للوصـــول إلى الحقيقة التاريخية من خلال اتباعه خطوات واضحة منظمة. أما زريق (١٩٨٥) فيعرف التفكير التاريخي بأنه استكشاف علة الأحداث الماضية من خلال الإجابة عن السؤال التالي : لماذا حدث التاريخ كما حدث واتخذ الشكل الذي يبدو لنا؟.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتضـــمن التفكير التاريخي مهارات عقلية عديدة تمنح من يمتلكها القدرة على الفهم الواضـــح والتحليل الســـليم والنقد البناء، والمقارنة الموضـــوعية للتاريخ، وحســـب مونفورد (Munford, 1991) فإن مهارات التفكير التاريخي تقوم على جمع المعلومات التاريخية بشكل متســـلســـل، ومن ثم تحليلها وإجراء عملية الاستنتاج والتمييز بين الحقائق والآراء من خلال تحديد صـــلة الدليل التاريخي بالمواقف الجديدة، أما كي (Kay, 1999) فقد صـــنّف مهارات التفكير التاريخي على النحو الآتي: التفكير الزمني والفهم التاريخي وتحليل القضـــايا التاريخية واتخاذ القرار. ويضـــيف زريق (١٩٨٥) إلى تلك المهارات: التصنيف والاستنتاج والعرض والتعليل والإيضـــاح والتركيب وإصـــــــدار الأحكـــــام المشفوعة بالإحكام. ويؤكد غرين (Greene, 1994) على مهارات التأويل والقدرة على إصـــدار الأحكام كأهم مهارات التفكير التاريخي، و من مهارات التفكير التاريخي الضرورية والمهمة مهارة البحث التاريخي، وحسب سليمان (١٩٩٩) فإن مهارة البحث التاريخي من أهم مهارات التفكير التاريخي، وتكمن أهميتها من خلال هدفها القائم على صنع معرفة علمية موضوعية عن الماضي الإنساني باتباع طرائق عقلانية تســـاعد على الوصـــول إلى الحقيقة وضـــمن خطوات علمية منتظمة. ويشير خريشة والصـــــفدي (٢٠٠١) إلى أن مهارات البحث والتفكير التاريخي متلازمة ومترابطة ومتداخلة، فلا بحثـــاً تاريخياً من غير تفكير تاريخي والعكس صـــــحيح، فإذا كان البحث التاريخي يعني الطريقة التي يستخدمها باحث التاريخ عند دراسته لحدث ما، فإن التفكير التاريخي هو النشاط العقلي الذي لا بد للباحث من القيام به عند استخدامه لتلك الطريقة.

ولأهميـــة التفكير التـــاريخي كنمط من أنماط التفكير يرى مير (Mayer, 1999) أن التفكير بطريقة تاريخية ضـــروري ويجب تعليمه للتلاميذ ليفهموا شخصياتهم بصورة أفضل. ومن مزايا تطبيق التفكير التاريخي ما ذكر– الشن (Alichin, 2000) أنه يسهم في فهم التلميذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للمعلومات التاريخية من خلال تحليلها وربطها بمواقف الحياة حاضراً ومستقبلاً. ويشير اللقاني (١٩٧٩) إلى أن التفكير التاريخي ليس ضرورياً لدارس التاريخ فقط، وإنما هو ضروري لكل مواطن في ممارســته اليومية، فهو في حاجة إلى النمط التاريخي في التفكير الذي يساعده في تتبع الظواهر والأحداث.

ولأهمية اكتســاب المنهجية العلمية والحس النقدي يشــير إبراهيم (1990) إلى أن الشعوب العربية عانت في غياب المنهج العلمي ، وهناك غياب للمنهجية في التفكير ومحاصرة للتفكير بروح نقدية وهناك احتكار للحقيقة أو شــخصيتها و محاربة للرأي الآخر في كثير من مناحي حياتنا، وأن من أراد المستقبل لابد أن يكسب الأجيال هذا التوجه، لأنه يلغي كثيراً ما هو سائد في حياتنا، ويساعدنا على التفكير السليم، وعلى مواجهة المتغير والمستجد في حياتنا ويمنحنا قدرةً على مواجهة مشكلاتنا وابتداع حلول عملية وعلمية لها.

وفي هذا المجال دعا الأمير الحسن بن طلال (٢٠١٠) في مقالة تحت عنوان (أسباب الظهور والاعتلاء) إلى اســتثارة التفكير النقدي الممنهج الذي يمكنه مساءَلة هذه الحالة وتلمس بداية علاجها... ثمة حاجة ماسة في مجتمعاتنا العربية إلى التواصل المعرفي في سياق التعليم من أجل المواطنة، وترســيخ علاقات علمية معرفية تكون موثقة وكفؤة لضمان نقل المعلومة المعرفية بين مختلف شــرائح هذه المجتمعات، وهنا شدد الأمير الحسن بن طلال على أهمية التفكير الناقد البناء وضــرورة تنميته في نطاق الأســرة العربية وفي المدارس والجامعات والوصــول إلى المواطن العربي المنتج وتطوير المجتمعات العربية من خلال تعزيز المعرفة للجميع والمعارف المقارنة والتعليم النظير والانتقال بالتعليم إلى آفاق الابتكار والاســتمرارية والتغيير... فصــقل العقول عبر التفكير الناقد هو الســبيل الأفضــل والهدف الأسمى للتعلم. وعندما يصبح هذا التفكير مبدأ أساساً للتعلم، عندئذ، يكون بمقدور نظمنا التعليمية أن تتقدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بشـــكـــل مـــلائـــم لـــمـــتـــغيرات العصـــر، وأن تعـــد الأفراد والبلـــدان لمواجهـــة المستقبل(WWW.AMMONNEWS.NET,2010).

إن ما جاء في مقالة الأمير الحســـن بن طلال أصاب جوهر ما ندعو إليه نحو اكساب طلبتنا المنهجية العلمية والحس النقدي البناء.

ويؤكـــد علي (٢٠٠٩) أنـــه بات علينا أن نأخذ التفكير النقدي مأخذ الجد وذلك لعدة أســـباب رئيســـة من أهمها أن التفكير النقدي استراتيجية ناجحة تسهم في تخليص تعليمنا من وصمة التعليم بالتلقين وسلبية التلقي.

وفي أقوى مؤلفـــاتـــه تـــأثيرا و المعنون (تربيـــة المقهورين (Pedagogy of Oppressed) يرى باولو فريري (Frerire, 1970) أن الممارســـات التعليمية التي تستبعد التفســـيرات البديلة لحقيقة معينة تدعم ســـلطة المعلم وتشجع التحليلات غير النقدية من جانب الطلبة، واصـــفًا التعليم الحالي الذي يقدم للمتعلمين بأنه (تعليم مصـــرفي) (بنكي) وذو نوعية متدنيّة ولا يلائم احتياجات الدارسين، مؤكدًا أن المتعلم يجب أن يتحمل كامل المسؤولية كعنصر فاعل ذي معرفة، وليس كمتلق لأقوال المعلم .

وبهذا الصـــدد خلصت دراسة أجراها بوث (Booth,1992) في المملكة المتحدة إلى عدة نتائج كان أهمها أن مطوري المنهاج اهتموا بتضمين مبادئ التفكير التاريخي في المنهاج لأنه يزيد من تحصـــيل الطلبة وتشـــجيعهم على التعلم. ويرى خريشة و الصفدي (٢٠٠١) أن أهميـــة التفكير التـــاريخي ينبع من المكانة التي يحتلها التفكير كأحد الأهداف التربوية لجميع المواد الدراســـية، وفي مقدمتها الدراســـات الإجتماعية وهذا ما يجعل التفكير التاريخي متطلباً رئيساً لفهم التاريخ وإدراكه من خلال مشاركة الطلبة في التفكير التاريخي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولأهمية فهم معلم الدراسات الإجتماعية بشكل عام ومعلم التاريخ بشكل خاص للتفكير التاريخي وأهميته وامتلاك مهاراته للمساعدة في اكساب الطلبة لتلك المهارات، يبين المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية (NCSS,1994) أن تدريس معلمي الدراسات وتعريفهم بمهارات البحث والتفكير التاريخي يعد من الكفايات المهمة التي تمكن المعلم من جعل الطلبة قادرين على الاستجابة للتحدي. وهذا ما يؤكده داوني و ليفستك (Downey & Levstik, 1991) من أن العامل الحاسم في التعليم الفعال لمبحث التاريخ يتوقف على فهم المعلم لطبيعة التاريخ واكتسابه لمهارات البحث والتفكير التاريخي.

واستكمالاً لما سبق كله، جاءت هذه الدراسة لتبحث في مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التاريخي ولا سيما في ظل التطورات التربوية التي يشهدها الأردن ممثلة بالتطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (Erfke) الذي يعنى بإعداد الطلبة للتعايش الفاعل والمتفاعل في مجتمع الاقتصاد المعرفي والمنافسة فيه بكفاءة وجدارة.

والاقتصاد المعرفي الذي تسعى وزارة التربية و التعليم إلى تطوير نظامها التربوي نحوه يعني ذلك الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة و المشاركة فيها، و استخدامها وتوظيفها وابتكارها وإنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، ومن خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغيرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه، ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة والتنمية المستدامة لمفهومها الشمولي المتكامل، ومن أبعاد هذا التطوير الذي يتوخى أن ينعكس إيجابياً على الفرد والمجتمع:

- تنمية القدرة على التعلم واكتساب المعرفة وتوظيفها وإنتاجها وتبادلها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تنمية القدرة على البحث والاكتشاف والابتكار.
- تنمية القدرات العقلية والإبداعية دعماً للتفوق والتميز والإنجاز.
- تنمية القدرة على الفهم المتعمق والتفكير الناقد والتحليل والاستنباط والربط.
- تعزيز القـــدرة على الحوار الإيجـــابي والنقـــاش الهادف و تقبل أراء الآخرين (مؤتمن، 2004).

ومن خلال ما تم اســـتعراضه سابقًا حول التفكير التاريخي وما يتضمنه من مهارات فكرية ندرك أهمية ودور هذا النمط الفكري والنشاط العقلي إن أحسن تعليمه وتطبيقه في صقل وبناء الشـــخصـــية المتكاملة للمتعلم بأبعادها المعرفية والوجدانية بما يحقق الهدف الجوهري للدراسات الاجتماعية، ومن ضمنها التاريخ، وذلك الهدف المتمثل في إعداد المواطن الصالح، والمقصـــود بالمواطن الصـــالح كما يذكر التل وزملاؤه (١٩٩٣) هو ذلك المواطن المسؤول الواعي المتفهم لمـــا يدور حوله من أحداث وتغيرات، والقادر على النقد والتفكير والتمحيص، والمخلص لوطنـــه وأمته، والعارف لحقوقه، وواجباته، و يعمل على تطوير نفســـه والإرتقاء بمجتمعه، ويعمل لمصلحة وطنه وللإنسانية جمعاء.

وهكـــذا، فإن التربية معنية بالدرجة الأولى في تعليم التفكير التاريخي وتنمية مهاراته لدى التلاميذ من خلال تضـــمين هذا النمط التاريخي في مناهجها ووضـــع المحتوى المناسب والاستراتيجيات الفاعلة، والتقويم الحقيقي وإعداد المعلم بما يحقق الهدف المنشود في إكساب التلاميذ التفكير التاريخي ومهاراته المتعددة.

وعندما نطرح أهمية وضرورة تعلم وتعليم التفكير التاريخي من خلال تدريس مبحث التاريخ في المدارس، فإننا نستند في طرحنا هذا على جملة من المبررات المنطقية أولها أهمية التاريخ كمبحث دراسي يهدف إلى إعداد المواطن الصالح، وثانيها طبيعة التاريخ القائمة على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفكير، وثـــالثها إن مبحث التاريخ ذو أبعاد ثلاثة معرفية، ووجدانية ومهارية يجمعها الترابط والتكامل والتأثر والتأثير فالبعد المعرفي يتضـــمن الحقائق والمفاهيم والمعلومات والتعميمات والنظريات الضـــرورية لأي فرد. ولا يتم إدراك وفهم المعرفة من غير امتلاك مجموعة من المهـــارات الفكرية التي تمكن الفرد من الربط والتحليل والنقد والتمييز ومحاكمة المصـــادر والمقارنة والاكتشـــاف وإصـــدار الحكم المدعم بالأســـانيد وغيرها من المهارات الفكرية التي يؤدي عدم إمتلاكها إلى ضعف الوعي والإدراك للمعرفة المتضمنة في مادة التاريخ. أما البعد الوجداني فيتعلق بالميل والاتجاه الإيجابي نحو دراســـة التاريخ ومتى ما تحقق ذلك فإنه سوف يمتلك القيم الوطنية والقومية والإنسانية والإتجاهات الإيجابية نحو المجتمع وقضاياه المتعددة.

وعليه، فإن المعرفة المهمة والوظيفية المتضـــمنة في مادة التاريخ والمهارات الفكرية المتمثلة في التفكير التاريخي التي يتم اســـتخدامها خلال تعليم التاريخ ســـتقود إلى تمثل البعد الوجداني لدى المتعلم من قيم وإتجاهات، مما يولد الميل والدافعية لدراسة التاريخ.

إنطلاقاً مما سبق، فإن مناهج التاريخ في المرحلة الأساسية العليا بشكل خاص مطالبة بأن تعكس الوعي والإدراك للتاريخ وأهميته بصورته الحقيقية لدى تلاميذ تلك المرحلة. وعلى هذا، فإن بناء برنامج تدريبي لتدريب مهارات التفكير التاريخي اللازمة وتغيير اتجاهاتهم نحو التاريخ له ما يبرره، وهذا موضـــوع البحث الحالي الذي يهدف الباحث إلى تحقيقه من خلال تطبيق البرنامج المذكور.

ولقد تولد الإحســـاس بمشكلة الدراسة لدى الباحث من خلال عمله رئيساً لقسم التعليم العام وشؤون الطلبة في مديرية تربية عمان الرابعة لمدة خمس سنوات متتالية، ونظراً لطبيعة العمل في هذا القســـم الذي له مســـاس مباشر بالمدارس وما يدور في الغرف الصفية، ومن خلال الزيارات الميدانية ومشاهدة مواقف صفية متعلقة بمبحث التاريخ، فقد لاحظ الباحث عدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اســـتخدام معلمي التاريخ لأساليب التدريس الحديثة القائمة على التفكير التاريخي وعدم إعطاء المتعلم دور الباحث عن المعرفة ووضعه في مواقف تمنحه فرصة إثارة التفكير وإمعان الفكر بالقضـــايا والمعلومات المطروحة، بل تمت ملاحظة ســـيطرة الأســـاليب التقليدية في تدريس التاريخ القائمة على الحفظ والتلقين والإستظهار، ويكون الطالب فيها دومًا متلقيًا سلبيًا، والمعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة.

وقام الباحث أيضًا بفحص منهاج التاريخ الحالي للصف العاشر الأساسي الذي سيطبق عليه البرنامج التدريبي، حيث تم فحص وثائق المنهاج الثلاث، النتاجات التعلمية، ودليل المعلم، وكتاب التاريخ للصـــف العاشر بهدف التعرف إلى مدى معالجة هذا المنهاج للتفكير التاريخي واســـتخدام مهاراته. ومن خلال ذلك لاحظ الباحث أن المنهاج المذكور بوثائقه الثلاث لم يراعِ طبيعة التاريخ بمســـتوى عال يتناسب مع هذه الطبيعة، وأن المحتوى يتسم بالجمود والنمطية ولا يثير تفكير المتعلم، ولا يشجع المتعلم على إمعان الفكر والتدقيق، ولايمنحه حرية الرفض أو القبول، وكذلك جاءت اســـتراتيجيات التدريس التي تضـــمنها المنهاج في معظمها تقليدية، والدور الأكبر فيها للمعلم، والمتعلم لا يحفّز على البحث وإمعان الفكر، وإن عرضـــت بعض الاستراتيجيات التي تدعو إلى التفكير فقد عرضت باستحياء وخجل.

أما اســـتراتيجيات التقويم فهي أيضـــًا تقليدية تركز في معظمها على قياس مستويات التفكير الدنيا من حفظ وتذكر وفهم واســـتيعاب، إضـــافة إلى ما سبق فقد حرص الباحث على استطلاع رأي عدد من مشرفي ومعلمي مادة التاريخ وعدد من طلاب وطالبات الصف العاشر حول المنهاج الحالي وعلاقته بالتفكير التاريخي بهدف التعرف إلى الأسلوب المفضل لديهم في تدريس التاريخ، وقد أظهرت نتائج الاستطلاع بالفعل أن الموضوعات والقضايا المطروحة في المنهاج لا تثير التفكير، ومنها ما هو عديم الأهمية والوظيفية للمتعلم، وحول رأيهم بمهارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفكير التاريخي واستخدامها في التدريس واكسابها للطلبة، تبين أن هناك تدنياً في درجة فهم واستيعاب التفكير التاريخي بشكل عام، وفي وعي أهمية استخدام مهارات التفكير التاريخي من قبل المشرفين والمعلمين، أما الطلبة فقد عبّر عدد كبير منهم حول محتوى مادة التاريخ بالقول: إنها مادة جامدة ولا يشعرون بشوق وانجذاب لدراستها، وأن الأسلوب الذي تعرض فيه يدعوهم للحفظ والتذكر فقط، أما أساليب التدريس التي يستخدمها معلموهم فمعظمها قائم على التلقين والحفظ والإستظهار والتكرار، والتسميع، وإن همهم الوحيد هو النجاح بالمادة. وظهر للباحث من خلال الاستطلاع أمر يستدعي الانتباه، حيث أفاد عدد من الطلبة أن مادة التاريخ في المرحلة الثانوية اختيارية وهذا بالنسبة لهم دليل قاطع على أن مبحث التاريخ أقل أهمية من المباحث الأخرى، ولو كان ذا أهمية لما وضعت اختياريةً في المرحلة الثانوية، وهذا يؤدي إلى عزوف الطلبة عن دراسة المبحث.

ومن الأمور ذات التأثير السلبي التي لاحظها الباحث من خلال عمله وإطلاعه على برامج توزيع المباحث وجداول توزيع الدروس، أن هناك عدداً كبيراً من معلمي التاريخ ليسوا من حملة بكالوريوس التاريخ بل هم من ذوي تخصصات الجغرافية أو التربية الإسلامية أو اللغة العربية يدرسون التاريخ ضمن ما يعرف تكمله النصاب لعدم توافر تخصصات التاريخ والمؤسف أن أغلبية هؤلاء لا يتم إشراكهم في برامج تدريب معلمي التاريخ. كما لاحظ الباحث ومن خلال إطلاعه على برامج تدريب المعلمين الجدد لمادة التاريخ أن هذه البرامج التدريبية لم تتضمن مساقات وأساليب واستراتيجيات تدعو إلى إستخدام التفكير التاريخي ومهاراته في التدريس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كل ما ســـبق من ملاحظات ومشـــاهدات ومطالعات قام بها الباحث من خلال عمله وولدت لديه الإحســـاس بالمشـــكلة، وأكدت أن الفهم الواعي والإدراك السليم للتاريخ وإكساب المتعلم المهـــارات الفكرية لن يتحقق في ظل هذا الواقع الســـلبي لمبحث التاريخ، الأمر الذي يدعو إلى مراجعة فكرة إعداد المواطن الصـــالح كهدف جوهري للتاريخ، إذ ســـيبقى تحقيقه مشروطاً بزوال ذلك الواقع السلبي.

وفي حدود علم الباحث، وبناءً على المسح الحاسوبي الذي قام به، فإنه لا توجد دراسة مســـتقلة، وخاصة على المستوى المحلي اختصت ببناء برنامج تدريبي قائم على اكساب طلبة المرحلة الأســـاســـية العليا لمهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، إذ كان ذلك سبباً من أسباب عديدة أدت بالباحث إلى اختيار هذا الموضوع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدراسة وأسئلتها:-

إنطلاقاً من أهمية التاريخ كعلم يهدف إلى السعي لإدراك الماضي وإحيائه للمحافظة على هوية الأمة وشخصيتها ومساعدة الفرد في إدراك الطبيعة الإنسانية والتعلم من أخطاء الماضي، وفهم أسباب المشكلات الإجتماعية والسياسية والإقتصادية، وإيماناً بالدور الفعّال الذي تمثله دراسة التاريخ في جميع المراحل المختلفة، لبناء شخصية المتعلم وصقلها معرفياً ومهارياً ووجدانياً وإعداده ليكون مواطناً صالحاً قادراً على فهم معطيات محيطه الإجتماعي والإحساس بمشكلاته وإدراك العوامل التي أوجدتها ماضياً وحاضراً، لإكسابه القدرة على استشراف المستقبل، ومتمثلاً للقيم الوطنية والقومية والإنسانية والأخلاقية، كان لا بد من الإهتمام به لتمكينه من المهارات العقلية المركبة التي يحتاجها في عالم متسارع التغيير.

وعليه، فإن منهج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا مطالب بأن يكون معداً بشكل قادرٍ على تقديم عدد من المهارات العقلية، وأهمها مهارات التفكير التاريخي، ليسهم في إعداد المتعلم إعداداً سليماً، يمتلك معه مهارات التفكير التاريخي ويكون قادراً على تكوين اتجاهات ايجابية نحو هذا المنهج.

وانطلاقاً مما سبق، فإن بناء برنامج تدريبي قائم على إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي أمر جدير بالدراسة والبحث، وعلى هذا أمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:-

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن لتلك المهارات وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عناصر الدراسة:

ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة امتلاك طلبة المرحلة الاساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي؟

٢- ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في اكساب طلبة المرحلة الاساسية العليا لتلك المهارات وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ؟

٣- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في اكساب طلبة المرحلة الاساسية العليا لتلك المهارات في مبحث التاريخ؟

٤- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو مبحث التاريخ ؟

فرضيات الدراسة :

للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، سيتم اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\geq\alpha$) في إكتساب طلبة المرحلة المرحلة الاساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي في مبحث التاريخ يعزى إلى البرنامج التدريبي (المقترح والاعتيادي).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05\geq\alpha$) في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة المرحلة الاساسية العليا نحو مبحث التاريخ يعزى إلى نوع البرنامج (تدريب، بدون تدريب).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة :

على كل ما سبق، فإن هذه الدراسة تكتسب أهميتها من أهمية التفكير التاريخي نفسه في حياة الأفراد، فكثير من إشكاليات هذا الزمن المتغير المتسارع يتطلب منا وقفة قائمة على التفكير المتعمق، ومن ضمنه التفكير التاريخي، نحاكم في ضوئها الأمور، عدا ذلك فإن التفكير التاريخي في المنهاج والتدريس لم يطرح في ساحة البحث والمدرسة طرحاً جاداً في العالم العربي، إذ لم يعثر على جهد عربي أصيل قصد التفكير التاريخي في الممارسة التربوية باستثناء دراسة زريق (١٩٨٥) وهي دراسة نظرية تناولت التفكير التاريخي بشكل عام ولم تتعرض له في الممارسات التربوية إلا بإشارات بسيطة.

عدا ذلك فإن ثمة دراسات، ومشاريع، وخططاً، واستراتيجيات غربية (Drak, 2003, Bogdan & Biklen,2003, kohlmeir,2005, Holliday,1996, Hu,2006) أثبتت أن فهم الطلاب ما يخبرونه فهماً قائماً على التفكير التاريخي يساعدهم على الاستيعاب، والإدراك، والتحصيل، وامتلاك مهارات فكرية، تمنحهم القدرة على النقد، والمقارنة، والحكم، واتخاذ القرار، إذ يساعد التفكير التاريخي المتعلمين على الاندماج بالمحتوى المتعلم، لأن المعلمين الحريصين على التفكير التاريخي يعمدون إلى تشكيل الأفكار التي يدرسونها (مستخدمين النصوص التاريخية) وتقديمها إلى الطلاب وفق أساليب واستراتيجيات تعليمية قائمة على مهارات التفكير التاريخي، من شأنها أن تستدعي تفكيرهم وتحفز في أنفسهم الرغبة في الفهم والاستيعاب واستكشاف التحيز في النصوص التاريخية ونقدها، والتمييز بين الرأي والحقيقة، والمقارنة بين وجهات النظر المتعددة، وعدم قبول النصوص التاريخية على أنها مسلمات بل اخضاعها إلى النقد والمنطق وإمعان الفكر فيها وهذا بدوره سينمي اتجاه الطلبة نحو مبحث التاريخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعلي من شأن هذه الدراسة، إذ تطبق برنامجًا تدريبيًا قائمًا على إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي، وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، ولفتها الأنظار إلى مهارات ومفاهيم ومبادئ تعليمية غابت عن مناهجنا وعن طرائق تدريسنا كأن نتحدث عن مهارات التفكير الزمني، والاستيعاب، والتحليل والتفسير، والبحث التاريخي، واتخاذ القرار، إضافة إلى النقد واكتشاف التحيز، كلها مهارات ومفاهيم أصبح تعليمها وتعلمها ضرورة تربوية.

ويتوقع من هذه الدراسة أن تفيد المشرفين التربويين في مجال تدريب المعلمين على بناء البرامج التدريبية واستخدام استراتيجيات تمكنهم من التغلب على مشكلة القصور في إكساب الطلبة مهارات التفكير التاريخي.

كما يقدم للمعلمين منهج التاريخ وفق البرنامج التدريبي المقترح في الصورة التي يريدونه عليها، ويسعون إلى استخدام مهارات عقلية ويمكن لهذه الدراسة أن تسهم في رفد برامج إعداد معلمي التاريخ باتجاهات حديثة في تدريس التاريخ يكون قوامها التفكير التاريخي.

وسوف يساعد البرنامج المقترح مطوري المناهج ومؤلفي كتب التاريخ على تضمين مهارات التفكير التاريخي في مناهج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا على نحو يحسن من اكتساب الطلاب لمهارات التفكير التاريخي ويجعل اتجاهاتهم نحو التاريخ ايجابية كما من شأنها أن توفر لمعلمي التاريخ أرضية (بيداغوجية) يستندون إليها في تدريس التاريخ على نحو يسهم في تمكين الطلبة من التفكير تفكيراً تاريخياً لا سيما أن هؤلاء الطلبة سينتقلون إلى المرحلة الثانوية، تلك المرحلة التي تعد بوابة نحو مرحلة الدراسة الجامعية والحياة العملية، وهذا يتطلب الفهم والإدراك للكثير من القضايا والمواقف الحياتية التي تواجه المتعلم، ويأمل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لهذه الدرســـة أن تسهم في تمكين الطلبة من التخلص من الشعور بالملل والجفاء الذي يلازمهم عند دراستهم لهذا المبحث.

وقــد تفتح هذه الدراســـة آفاقًا جديدة لبحوث أخرى في نفس المجال، تأخذ بمتغيرات جديدة أو تستخدم أدوات بحثية مختلفة.

التعريفات الإجرائية:

البرنامج التدريبي:

جملة الخبرات والأنشطة المنظمة المبنية على شكل وحدات تدريسية مكونة من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وتقويم، تهدف إلى تمكين طلبة المرحلة الأســاسية العليا من التفكير تفكيراً تاريخياً يحســـن تحصـــيلهم واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، ويتكون هذا البرنامج من مكونات كما هو موضح في الملحق (١).

التفكير التاريخي:

هو تنمية فهم طبيعة التاريخ، وإطلاع الطلاب على التفسير التاريخي والانتقال بهم من حالة مسلم بها ومؤكدة لقضية كما رويت أو طرحت في الكتاب المدرسي إلى حالة من التأكيد على مصـــادر تم تمحيصها وإمعان النظر فيها جيدا بما يمكن الطلبة من طرح الأسئلة وجمع وتحليل المصـــادر والتعامل مع القضـــايا المهمة ليتمكنوا في نهاية المطاف من بناء تفسيراتهم التاريخية الخاصـــة بهم (Stephanie, et al, 2007) أي أنه عملية عقلية منظمة تقوم على جمع المعلومات التاريخية بشكل متسلسل وتحليلها وتمييز ما تتضمنه من حقائق وآراء وإعمال الفكر والاجتهـــاد للخروج بـــأحكام تاريخية عقلانية، أي أنها عملية تقوم على الفهم التاريخي وعلى القدرة في توظيف الكفايات البحثية التي تقود إلى اســـتنتاجات منطقية، وتم قياس التفكير التاريخي بالأداة التي أعدت لقياسه كما هو موضح في الملحق (٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إكساب مهارات التفكير التاريخي:

نتاج تعلمي يمنح الطلبة درجة عالية من إتقان مؤشـــر من مؤشرات التفكير التاريخي (مهارات التفكير التاريخي) في مبحث التاريخ نتيجة تعرضـــهم إلى البرنامج التدريبي المقترح من مثل، الفهم التاريخي التحليل والتفسير التاريخي، البحث التاريخي، تحليل القضايا التاريخية واتخـــاذالقرار...الخ، ويقاس إجرائياً بالعلامة التي يحصـــل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير التاريخي الذي قام الباحث بإعداده وتطويره لهذا الغرض ملحق رقم (٢).

اتجاهات الطلبة نحو مبحث التاريخ:

مشـــاعر الطلبة وآراؤهم وميولهم ومعتقداتهم عن التاريخ، التي تؤثر في موقفهم منه تأييداً أو رفضـــا، وســـتقاس إجرائياً في هذه الدراســـة بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاتجاه الذي قام الباحث بإعداده وتطويره لهذا الغرض ملحق رقم (٣).

محددات الدراسة:

- ســـتقتصـــر هذه الدراسة على عيّنة من طلاب الصف العاشر المنتظمين في الدراسة في الفصـــل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالبرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير التاريخي، لذا فإن هذه النتائج قد تتغير بتغير البرنامج التدريبي، كما أن نتائج الدراســـة تتعلق بالأدوات التي ســـيســـتخدمها الباحث (إختبار مهارات التفكير التاريخي، ومقياس الإتجاه)، لذا لا يجوز تعميم نتائج هذه الدراسة خارج إطار ما تضمنته أدواتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على جزأين يتعلق الأول بالإطار النظري والثاني بالدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة .

أولاً: الإطار النظري:

تتطلب مراجعة الأدبيات حول التفكير التاريخي عرض القضايا ذات المساس المباشر بموضوع التفكير التاريخي والذي بني عليه البرنامج التدريبي للدراسة، وعليه قام الباحث بعرض أربع قضايا أساسية تحت العناوين الآتية:

الأولى: تتعلق بالتاريخ وأهميته واحتلاله مكانًا مرموقًا بين فروع الدراسات الاجتماعية وضرورته في نشوء الهوية الوطنية، ولأهمية هذا الفرع فقد أعطى الباحث هذا الموضوع مساحة كبيرة تمنح المطلع على خلفيته النظرية رؤية شاملة حول مفهوم التاريخ، وأهميته، وثباته وعلاقته بتغير قيم المجتمع، ودور المؤرخ في تفسير التاريخ، وصدق الرواية التاريخية وأثرها في إكساب القيم، إضافة إلى عدد من المبادئ التي تتعلق بطبيعة التاريخ وأهمها أن التاريخ فعل وليس اسماً، وأن معرفة الماضي تبقى ناقصة، وأن رؤيتنا للماضي تتغير باستمرار، وإن التاريخ بحث عن الحقيقة، ومدى علاقة التاريخ بالتفكير والنظر إلى تاريخ ما بعد الحداثة.

الثانية: تتعلق بالتفكير التاريخي وأهميته لدراسة التاريخ وما يتضمنه من مهارات فكرية تمكن المتعلم من فهم واستيعاب التاريخ، وتمنحه القدرة على نقد النصوص والتمييز بين الحقائق والآراء، والمقارنة، وإبداء الرأي، واتخاذ القرار، من خلال امتلاكه لمهارات التفكير الزمني، والاستيعاب والتحليل والتفسير التاريخي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثالثة: تتعلق بالاهتمام التربوي بالتفكير التاريخي وأهميته من خلال عرض جملة من المقالات، والمشاريع التربوية، والخطط الدراسية، والمؤتمرات التربوية، والاستراتيجيات التدريسية، وغيرها، إذ أكدت جميعها أهمية الأخذ بالتفكير التاريخي ومهاراته المتعددة في تدريس مبحث التاريخ ونبذ الأساليب التقليدية في تدريس التاريخ القائمة على الحفظ والتلقين.

الرابعة: تتعلق بالاتجاه نحو مبحث التاريخ وعلاقته بأساليب التدريس المتبعة والمحتوى، حيث بين الباحث أن الاتجاه السلبي نحو مبحث التاريخ وعزوف الطلبة عن دراسته والاقبال عليه، يعود إلى أساليب التدريس التقليدية التي لا تراعي طبيعة التاريخ القائمة على التفكير إضافة إلى أن محتوى التاريخ يشوبه في كثير من الأحيان الجمود والنمطية، ولتنمية الاتجاه الايجابي نحو مبحث التاريخ لدى طلبتنا بين الباحث (مستشهداً بالأدب النظري وعدد من الدراسات) أن الخروج من هذا المأزق يستدعي الأخذ بمهارات التفكير التاريخي في التدريس وتقديم محتوى حيوي بعيداً عن الجمود والنمطية.

وبناءً على ما سبق سيتناول الباحث القضايا سابقة الذكر بالتفصيل على النحو الآتي:

أ- التاريخ:

احتل التاريخ مكاناً مرموقًا بين فروع الدراسات الاجتماعية، وظل النظر إليه على أنه ضروري لنشوء الهوية الوطنية، وأنه موضوع الدراسة المسؤول- على نحو مميز – عن تكوين الذاكرة الجماعية العامة.

ومنذ فجر يقظتهم نظر الناس إلى التاريخ نظرات مختلفة تتقارب حيناً وتتباعد أو تتناقض أحياناً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يرى زريق (١٩٨٥، ص٤١-٤٨) التاريخ بأنه " السعي لإدراك الماضي البشري وإحيائه". ويشرح ذلك بالقول إن التاريخ ينصب على الماضي، وإن غرضه الأول هو إدراك الماضي ذاته، ويحدد الماضي البشري من حيث الامتداد الزمني فيقول: "يتناول التاريخ الإنسان منذ أن مارس الكتابة، واكتشف المعادن، وأنشأ أجهزة الحكم الأولى – منذ بدأ يعي نفسه ويستغل الطبيعة وينتظم في مجتمعه-". أما بالنسبة لمحتوى الماضي البشري فيقول زريق: "تزداد هذه السعة يوماً بعد يوم، بل نجد أن الحدود قد زالت تماماً أو كادت. فالتاريخ يعنى بالماضي البشري من جميع وجوهه، لا يهمل منها شيئاً ولا يرتد عن شيء. ويضيف زريق بأن المعنى المقصود في تعريف التاريخ، والذي ينتشر اليوم بين المؤرخين وفي طبقات المثقفين عامة، فهو ذلك الذي يشمل الحياة البشرية الماضية بجميع مظاهرها، فالنظم الاقتصادية، والعلاقات الاجتماعية، والاعتقادات، والتقاليد الدينية، والمذاهب الخلقية، والأساليب الأدبية والفنية كلها تدخل من حيث تطورها للماضي، في نطاق العناية التاريخية، لأنها كلها وجوه لحياة واحدة. ويستطرد زريق في توضيح غرض التاريخ فيقول: "يرمي التاريخ إلى إدراك الماضي واستجلاء حقيقته بالنظر العقلي، وأساليب التحقيق التي خبرها وأقرها العلم الحديث. ويؤكد زريق، أن غاية التاريخ إدراك الماضي كما كان، لا كما نتوهم أنه كان. وكذلك ليس هو تصوير الماضي كما يجب أن يكون، أو كما نريده أن يكون ويخلص إلى أن الإدراك الذي نبغيه يتميز بغرضه وغايته: لأنه يسعى خالصاً متجرداً إلى فهم الماضي كما كان على حقيقته وفي هذه الغاية يلتقي التاريخ والجهود العلمية الأخرى المنصرفة إلى اكتساب المعرفة الإنسانية بتجرد وإخلاص".

وحول مفهومي التأريخ بالهمزة والتاريخ بدون همزة يذكر زيادة (١٩٩٣، ص٢٠) "في لغتنا العربية كلمتان لهما بالنسبة إلى هذه الأحاديث، أهمية خاصة ومعنى هام – الأولى هي التاريخ بدون الهمزة والثانية هي التأريخ المهموزة، والتاريخ حركة، وهي حركة يقوم بها شعب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أو مجتمع في رقعة معينة من الأرض وفي إطار زمني، هذه الحركة هي التي ينتقل فيها ما عند الشعب أو المجتمع من قوة (طاقة) إلى فعل، وتظهر آثار هذا الفعل فيما ينشأ عن ذلك من مؤسسات ونظم وما ينظم علاقات الناس أفراداً وجماعات في المجالات الحضارية الفنية، والفكرية، والدينية، والمعمارية، والاقتصادية، والخلقية. وهذه الحضارة والمدنية التي تأتي في أعقابها هي الإنجازات النهائية للمجتمع أو الشعب، وكل شعب ظهر على سطح هذه البسيطة له تاريخ. أما التأريخ (بالهمزة) فهو تدوين التاريخ، أي هذه الحركة مع تتبع انجازاتها ونجاحها وإخفاقها". وسيتم في هذه الدراسة تناول التاريخ كحركة والتأريخ كتدوين لمسيرة هذه الحركة.

هل التاريخ علم؟ أن بعض رجال العلم والتاريخ والأدب اختلفوا في وصف التاريخ بصفة العلم فمنهم من نفى صفة العلم عن التاريخ وآخرون اعتبروه علماً، ومنهم جيفونز Geyvons أن التاريخ لا يمكن أن يكون علماً، فالوقائع التاريخية يعجز التاريخ عن إخضاعها إلى المعاينة والمشاهدة والفحص والاختبار والتجربة على نحو ما هو موجود في علم الطبيعة أو علم الكيميا مثلاً، ومما يؤكد نفي صفة العلم عن التاريخ قيام عنصر المصادفة ووجود عنصر الشخصية الإنسانية وحرية الإرادة مما يحول دون إقامة التاريخ على أسس علمية على نحو ما يفعل علماء الكيميا والطبيعة وغيرها. أما هرنشو Hirncho فهو يرى خلاف ما يراه جيفونز رغم اعترافه أننا لا يمكننا أن نستخلص من دراسة التاريخ قوانين علمية ثابتة على غرار ما هو كائن في العلوم الطبيعية، إلا أن ذلك كما يقول هرنشو لا يعني أن نجرد التاريخ من صفة العلم، فيكفي أن يمضي الباحث في دراسة موضوع ما ويسعى إلى توخي الدقة والحقيقة وتأسيس بحثه على حكم ناقد وتحييد هوى النفس والنزعات، كل ذلك يمنح التاريخ مشروعية أن نصفه بالعلم، ويضيف هرنشو أن التاريخ ليس علم تجربة واختبار ولكنه علم نقد وتحقيق. (عثمان، ١٩٧٦) ويتفق زريق (١٩٨٥) مع هرنشو في اعتبار التاريخ علماً حيث يصف الجهود المبذولة بكتابة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التاريخ تحت مسمى (صناعة التاريخ) مؤكداً أن مزايا وفضائل هذه الصناعة تضفي على التاريخ صفة العلم وأن أسلوب صناعة التاريخ يمثل سلسلة من الجهود المحكمة والمتتابعة يستخدمها المؤرخ والتي تبدأ من اكتشاف الأثر أو الوثيقة التي خلفها الماضي وتنتهي بالتأليف التاريخي من خلال المرور بمراحل وعمليات قائمة على العلم بمعناه الحقيقي مثل النقد الداخلي والخارجي للوثيقة، والتحقق وإثبات الحقائق، وجمع ووصف وتركيب ما تم التوصل إليه من حقائق، والاجتهاد والقياس والاستنتاج في حالة عدم توفر أو ضياع بعض الآثار يكون فيها المؤرخ مستنداً على نظرية يتبناها أو يكون لنفسه نظرية يفسر بها نشوء الأحداث وتطورها، ويعتبر زريق هذه المراحل في صناعة التاريخ مراحل في جوهرها علمية وتمنح التاريخ صفة العلم إلا أن علمية هذه المراحل في رأي زريق يجب أن يتوافر فيها عنصر هام يتمثل بامتلاك المؤرخ للقيم والفضائل الإنسانية القائمة على تحييد الأهواء، والنزعات، والتجرد من الذاتية، ونبذ التحييز، والأخذ بالموضوعية عند كتابة التاريخ.

يعرف كرابتري (Crabtree, 1993) التاريخ على أنه " رواية هامة وحقيقية عن التاريخ" ويوضح كرابتري هذا التعريف بالقول: إن هذا التعريف يحوي كلمتين محملتين بالمعنى ويجب فهمهما لفهم التاريخ Significance وهما:

أ- الأهمية:

لا أحد يستطيع أن يدون كل شيء صحيح أو حقيقي عن حدث في الماضي. التاريخ عملية تبسيط. كل ما يمكن قوله عن حدث هو الشيء الأهم. ويرى كرابتري أن غرض أو هدف التاريخ أن يروي رواية عن الماضي تنتزع لب (الجوهر) حدث وتسقط التفاصيل غير الضرورية. فالمؤرخ هو الذي يقرر الأهمية فيفرز الأدلة ويقدم – فقط ما هو هام–، ويميل إلى تقديم رؤيته الخاصة إلى العالم. فليس كل ما يجده المؤرخ مهماً، هو من اختياره الشخصي، إنه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتشكل– بشكل كبير– عن طريق تدريبه وزملائه المؤرخين. وإن جماعة المؤرخين لديهم الكثير مما يقولونه في تقرير ما هو هام عن الماضي. المؤرخون جزء من المجتمع، كأي شخص آخر، ونحن جميعاً نتأثر بشكل كبير بمن يحيطون بنا وعليه تميل جماعة المؤرخين إلى الاشتراك بفكرة الأهمية نفسها التي يعتنقها المجتمع ككل، ومن هنا ينزع المؤرخون إلى رواية أحداث تعكس القيم السائدة في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وهذا يقود إلى ميزة غريبة لافتة للنظر بالنسبة للرواية التاريخية وهي: أن الماضي ثابت– لا أحد يستطيع أن يغير ما حدث فيه – ولكن عندما تتغير قيم المجتمع، يتغير وصف المؤرخين للماضي أيضاً. فالماضي ثابت لا يتغير ولكن التاريخ يتغير مع كل جيل.

ب– الحقيقة:

ماذا يعني القول رواية تاريخية حقيقية؟ يزعم معظم المؤرخين المحدثين عدم وجود حقيقة مطلقة. وهذا يقتضي ضمناً أن لا أساس للقول بأن رواية تاريخية واحدة هي حقيقية أو صحيحة، وإن أخرى غير حقيقية. إذ يستخدم معظم المؤرخين كلمة (حقيقية) true لتعني أي منظور تدعمه الحقائق وتؤيده.

والشيء الخادع هو أن يستخدم كل مؤرخ الحقائق لتعزيز قضيته. إذ نادراً ما يحرف أو يشوه الحقائق عن وعي، وعلى الرغم من شيوع أخطاء حقيقية صغيرة فنادراً ما يشوه عرض الحقائق بكليته. ومع أن معظم الروايات التاريخية تبنى على الحقائق، فإنها قد تختلف كثيراً، وحتى تتناقض.

حتى يكون التاريخ حقيقياً أو صادقاً يجب أن لا يبنى على أساس الحقائق فقط، وإنما يجب أن نقدم هذه الحقائق بطريقة متوازية وحسنة التناسب أو الانسجام. فلا يشوه أو يحرف معظم المؤرخين التاريخ عن عمد لخدمة أغراضهم. ويفسر المؤرخون الأدلة من خلال رؤيتهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للعالم. وهذا أمر طبيعي، إذ لا نستطيع أن نتوقع أي شيء آخر. لذا، فإن دقة أو صحة رواية المؤرخ لأحداث الماضي تعتمد كثيراً على سلامة رؤيته للعالم.

يقول كرابتري، " أشك أن هذا يناقض تصور معظم الناس للتاريخ. إذ يفكر الناس – عادة – بالتاريخ على أنه فرع معرفي موضوعي جداً. فقد سادت هذه النظرة الحقل منذ قرن مضى، وأدت بمعظمنا إلى الاعتقاد بها في مقررات تعليمنا. فقد تعلمنا أن المؤرخين الموضوعيين بدأوا لملمة صورة للماضي، وإن كل جيل جديد من المؤرخين يكتشف حقائق جديدة تغير فهمنا له. لذلك، سنقترب أكثر مع كل جيل، من حقبة التاريخ، ولكن هذه التحسينات لا تغير، على نحو هام، النتائج الأكيدة أو الثابتة للعلم.

وقد تجد هذه الرؤية القليل من المناصرين في الوقت الحاضر. إذ أصبح واضحاً بشكل مؤلم، عدم وجود باحث خلو من النقد القاسي، فنبدأ جميعاً بتصور أفكار مسبقة عن ما هو حقيقي وما هو غير حقيقي. إذ يجب أن لا يكون الأمر مختلفاً أو ممكن أن يكون مختلفاً. وكل التاريخ، بهذا المعنى متحيز، ويضيف كرابتري أنه للأسباب التي ذكرها، فإن التاريخ محمل بالقيم. ويورد تصريحاً للمؤرخ هوارد زين (Howard Zinn) يقول فيه: "ليس الأمر بأن المؤرخ يستطيع تجنب التأكيد على بعض الحقائق، ولا يستطيع تجنب التأكيد على حقائق أخرى، فهذا أمر طبيعي بالنسبة له، مثله مثل رسام الخرائط، الذي إذا أراد أن ينتج رسماً قابلاً للاستعمال لأغراض عملية، عليه أولاً أن يسطح شكل الأرض ويشوهه، ثم يختار عدداً كبيراً من المعلومات الجغرافية المربكة أو المحيرة فتلك الأشياء التي يحتاج إليها لغرض هذه الخريطة الخاصة أو تلك، وينفي أن تكون حججه ضد الاختيار، والتبسيط، والتوكيد التي هي أمور لا مفر منها لكل من رسامي الخرائط والمؤرخين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويضيف أن تشويه رسام الخرائط هو ضرورة فنية لغرض عام يشترك فيه جميع الأشخاص الذين يحتاجون الخرائط، أما تشويه المؤرخ فهو أكثر من فني، إنه أيديولوجي ينطلق في عالم من تأكيد المصالح، حيث يدعم أي تأكيد يختاره – سواء قصده المؤرخ أم لم يقصده – نوعًا معينًا من المصلحة، سواء أكانت اقتصادية، أم سياسية، أم عنصرية، أم قومية، أم جنسية.

نخلص من آراء كرابتري إلى أن التاريخ مهم لأنه يساعدنا في فهم الحاضر. إذا أصغينا إلى ما على التاريخ أن يقوله، فسيكون بإمكاننا بلوغ فهم سليم للماضي الذي سيروي لنا الكثير عن المشكلات التي نواجهها في الوقت الحاضر. وإذا رفضنا الإصغاء إلى التاريخ فسنجد أنفسنا نلفق ماضياً يعزز فهمنا للمشكلات الجارية.

إن التاريخ يعلم قيمًا. فإذا كان تاريخًا حقيقيًا أو صادقًا فإنه يعلم قيمًا حقيقية أو صادقة، وإذا كان تاريخًا زائفًا أو كاذبًا فإنه يعلم قيمًا زائفة. ويلعب التاريخ الذي نعلمه لأطفالنا دورًا في تشكيل قيمهم ومعتقداتهم وهو دور أعظم بكثير مما نظن.

ويرى مونسلو (Munslow, 2001) أن التاريخ هو: "رواية عن الماضي كتبت في الزمن الحاضر". ويقول مونسلو إن وجهة النظر هذه في التاريخ أثارت جدلاً واسعا حول هذه الرواية أو الدور اللغوي، وأصبحت قضية مهمة في صناعة التاريخ لسنين عديدة. ومعظم الجدل الدائر حول رؤية التاريخ على أنه إنشاء المؤرخ رواية عن الماضي، هو ما إذا كان هذا الحكم يشوه ماهية التاريخ، وما يقوم به المؤرخون، وموضوعية وطبيعة الممارسة التي تبحث عن الحقيقة.

ويستنتج (مونسلو) بأن الدور اللغوي – وهو العنصر الأساس في تحدي ما بعد الحداثة لوجهة النظر بعد التاريخ التي أسست – فقط – على النموذج التحليلي – التجريبي – لا يهدد دراسة الماضي. ليس هذا لأنه لا يغير بصورة أساسية كيفية تفكيرنا بالتاريخ، بل لأنه يوفر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرصة لإعادة تحديد ما نفعله، ويوسع مجال نشاطاتنا. وفي رأيه عن كيفية حصول المؤرخين على المعرفة التاريخية يقول: "يفترض في كل رواية تاريخية أن يتبع الشكل دائماً المحتوى". وهذا يعني أن الرواية التاريخية يجب أن تكون شفافة دائماً في الإشارة إلى ما وقع فعلياً وفقاً للأدلة. وكما قال فولتير (Voltair) وربما لا يزال يوافقه في ذلك معظم المؤرخين الذين تدربوا على النحو التقليدي، إن المجازات الكثيرة جداً ضارة... للحقيقة، وذلك بالقول أكثر أو أقل من الشيء نفسه.

وللوصول إلى الشيء نفسه، تكون الموضوعية هي الهدف وهذا يتطلب لغة المؤرخين المرجعية، نستطيع بهذا الهدف وهذه الوسيلة استنتاج الحقائق الواقعة تحت تأثير عالم المظاهر المضللة. وبالنسبة للمحدثين الغربيين المتأثرين بحركة التنوير الفلسفية، يجب أن تظل الموضوعية والرواية التاريخية منسجمتين.

يحدثنا مونسلو عن تطورات النظرة إلى التاريخ فيقول: "في القرن التاسع عشر نفذ النقد الأوروبي لتلك الرؤية– خاصة في عمل هيجل (Hegel)، ونتشيه (Nietsche) إلى ما وراء كيف تشتق أو تنشأ المعرفة إلى التركيز أكثر على كيفية تمثل المعرفة، وآثار عملية التمثيل على وضع وطبيعة معرفتنا.

ويستمر مونسلو بالقول: إن دراسة التاريخ لم تكن جامدة ومستقرة يوماً. فقد شهدت ممارسة التاريخ تحولات وانعطافات كثيرة في الطريقة التي يتم التفكير فيهاها والشروع بها أو توليها. فشهد فرع التاريخ مثلاً –منذ ستينات القرن العشرين– انعطافة اجتماعية علمية، وإحصائيات، وتاريخ النساء، والتاريخ الثقافي... وهلم جرا. هذه ليست بدعاً لم تأت وتذهب. ظل كل منها طريقة هامه بالنسبة للمؤرخين للتأمل والكتابة عن التغير على مر الزمن. وهناك شيء واحد لم يتغير بشكل واضح وهو معرفة التاريخ. وعلى الرغم من هذا التنوع الوافر من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التطورات المنهجية أو التغيرات، والتحولات في الاهتمام، فلم يتم تحدٍ أو اختبار الطريقة الأساسية التي (يعرف) بها المؤرخون الأشياء عن الماضي.

وعلى الرغم من استخدام الإحصائيات، والمواضيع الجديدة (المجتمع، والنساء، والجنس، والثقافة)، وتطبيق مفاهيم ونظريات جديدة، تبقى نقطتان أو خاصيتان أساسيتان ثابتين في عوالم المؤرخين: هما التجريبية، والتحليل المنطقي.

كنتاج لحركة التنور الفلسفية الأوروبية، في القرن الثامن عشر، أصبح النموذج التجريبي التحليلي نظرية المعرفة لتولي دراسة الماضي.

ويستطرد مونسلو في بيان هذه التطورات فيقول: "منذ الستينات والسبعينات من القرن العشرين، تغير شيء ما في المستوى المعرفي، فقد ظهرت شكوك حول النموذج التجريبي– التحليلي كطريق أو سبيل ذي امتياز للمعرفة التاريخية، ولم يحدث هذا في التاريخ وحده بالطبع، ففي جميع الفنون، والإنسانيات والعلوم الاجتماعية، وحتى في العلوم الفيزيائية والحياتية يطرح سؤال بشكل متزايد.

كيف نتأكد بأن التجريبية، والاستدلال يقربانا بالفعل من المعنى الحقيقي للماضي؟ وفي التاريخ كيف يمكننا الوثوق بمصادرنا– ليس لأنها مزورة أو مفقودة–، ولكن بسبب الادعاءات التي تفرضها التجريبية عن قدرتنا ليس فقط على إيجاد المعلومات، ولكن على تمثيل معناها بشكل صحيح أو دقيق؟ ليس سؤالاً تجريديًا أو مدرسيًا فلسفيًا ذلك السؤال الذي يطرح: من أين يأتي المعنى في التاريخ؟ هل هو الماضي نفسه؟ هل المؤرخ هو الذي يعلن عن معناه؟ هل المؤرخ –فقط– هو الذي يولد حقيقة الماضي؟ هل المؤرخ على نحو محتوم في ابتكار معنى للماضي؟ هل الماضي يحتوي معنى واحداً صحيحاً أو عدة معانٍ؟ هل توجد رواية يتم اكتشافها أو عدة روايات يمكن أن تنشأ على نحو صحيح؟ ويعتقد مونسلو أن معظم المؤرخين في الوقت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحاضر يتفقون على التحليل الأخير لاختلاف يغلب على نتائج هذا التطبيق، وما يفعله للحقيقة. وبتعبير آخر، هل المؤرخ هو الذي يزود بحقيقة الماضي عندما يمثلها وليس كما يجدها؟ هذا هو جوهر تحدي ما بعد الحداثة، ودور الرواية اللغوية وتطبيقاتها.

ويرى مونسلو أن ما يجعل هذا الدور أكثر أهمية من الأدوار الأخرى أنه يظهر تغيراً أعمق في وجهات نظرنا المتعلقة بالظروف أو الأحوال التي ننشئ في ظلها معرفة تاريخية. وبتعبير آخر لقد تحدى التاريخ ليس بمواضيع أو أساليب جديدة مثل هذه، بل بمواجهة أسس فروع التاريخ التجريبية – التحليلية يستمر الدور اللغوي في التاريخ –بالطبع– في الاعتماد على النموذج التجريبي – التحليلي– ولكنه يوسع معرفتنا لتشمل تمثيلها الروائي –اللغوي، والشكل الذي نقدمه للماضي ضمن نصوصنا، ويتقبل التاريخ كنشاط أدبي بصورة أساسية، نشاط يؤلف ذاتيًا على نحو واضح التوكيد –الآن– أقل على التاريخ كعملية اكتشاف وإخبار موضوعيين، ولكن على الأصح، التوكيد الذي يتقبل طبيعته التخيلية المحتومة، أعني، بنائيته الأدبية. أعني بهذا، الإقرار بفرضياته المجازية التي تدعم أو تعزز نشاطًا تأليفيًا في إنشاء النص، والتي أدخلت من قبل (بمعنى تجريبي قبلي) وعلى نحو ضروري في الحقل التاريخي، وتقرر في الغالب الدليل ومعناه الأكثر احتمالاً. هذه العملية يكشفها تحليل معقد من النشاط التأليفي.

يقر تاريخ ما بعد الحداثة – لأنه مشروع أدبي كما هو مشروع تجريبي– بأنه لا يستطيع من تأليفه. وبتعبير آخر، لا يعاد تفسير الماضي –فقط– وفقاً لدليل جديد، وإنما من خلال أعمال مدركة ذاتياً لإعادة الكتابة أيضًا. إذن، لا يتطابق التاريخ والماضي إلى الحد الذي يكون فيه السابق – رغبنا أم لم نرغب –رواية للأخير على نحو أساسي. وعلى نحو قابل للجدل والمناقشة، لا توجد محاور أصلية للمعنى خارج المحور الروائي – اللغوي. لم تعط المعلومات في نفسها ومن نفس المعنى. ومع أن تاريخ ما بعد الحداثة تجريبي وتحليلي يلفت انتباهنا بترو إلى الظروف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أو الأحوال التي ننشئ معرفة في ظلها، وفي حالة التاريخ طبيعته كسلسلة من الأشكال، أو ربما الأدوار، للأدب الحقيقي أو الواقعي. وبإدراك واقعي جداً، يفرض علينا تحدي ما بعد الحداثة مواجهة السؤال المعقد جداً ببسالة وهو كيف نعرف الأشياء عن الماضي، وماذا نفعل –كأشخاص أخلاقيين– نتيجة لذلك؟

(mhtml:file.//G:1history in focus the nature of history (article).mht29/10/2009)

ويعرف فيوري، وساليفورس (Furay & Salevouris, 2000) التأريخ بأنه رواية الخبرة البشرية. ويعقبان على هذا التعريف بأنه يخبرنا بالقليل عن طبيعة التاريخ. ويطرحها الأسئلة التالية: هل التاريخ يصف كل الخبرة البشرية؟ من أين يحصل على معلوماته؟ هل التاريخ صحيح وموثوق؟ ويريان بأن على المعلمين أن يكون لديهم بعض التصور عن طبيعة التاريخ قبل أن يحاولوا تعليمه. وتصبح هذه الأفكار مهمة على نحو خاص عندما نحاول أن نضمن استراتيجيات تفكير في الجزء الأساس من المعرفة التي تعلم لطلبتنا.

أما بالنسبة لمادة موضوع التاريخ، فيزعمان بأن التاريخ ليس له مادة خاصة به. إذ يشتق التاريخ محتواه بالكامل من فروع معرفية أخرى، وخاصة من العلوم الاجتماعية. ففي عهد قديم – قبل ابتكار الفروع المعرفية: العلوم السياسية، وعلم الاقتصاد، وعلم الآثار القديمة، وعلم الاجتماع، تعامل التاريخ مع حقول المعرفة هذه، لقد شكلت كثيراً من محتوى المعرفة التاريخية. وفي مجتمع الحاضر الذي يزداد تعقيداً، طورت كثير من فروع المعرفة الجديدة التي تستكشف حقول المعرفة الخاصة بها بطريقة مفصلة جداً لا يستطيع المؤرخون القيام بها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويقدم (فيوري، وساليفورس) بعض الأفكار والآراء حول طبيعة التاريخ ومادته نجملها فيما يلي:

١- التاريخ فعل وليس اسماً:

المؤرخون هم المستقرئون والمركبون أو المؤلفون. ينظرون إلى الحدث أو سلسلة الأحداث المترابطة، ويحاولون تقديم معرفة ذات صلة من جميع الحقول للإتكاء عليها في فهم الموقف. بهذه الرؤية فإن التاريخ فعل وليس اسماً. وهو طريقة وليس موضوعاً. ويطلق على هذه الطريقة أحياناً مصطلح "الطريقة التاريخية" وتتضمن عادة محاولة لتحديد جميع المعلومات ذات الصلة أو المناسبة عن التطور التاريخي، وفحص المصادر بشكل ناقد لمعرفة الصدق والتحيز، ثم اختيار هذه المعلومات وتنظيمها في رواية حسنة البناء تلقي الضوء على الخبرة البشرية.

٢- معرفة الماضي ناقصة:

لفهم طبيعة التاريخ على نحو أفضل علينا أن ننظر بدقة أكثر إلى الطريقة التاريخية، وأن ننظر بشكل خاص إلى عيوبها أو مناطق الضعف فيها. إذ تبدأ الطريقة التاريخية بمحاولة تحديد جميع المعلومات ذات الصلة بحدث تاريخي أو سلسلة من الأحداث التاريخية المترابطة، ولأن المؤرخ لا يستطيع دراسة الماضي مباشرة عليه أن يعتمد على الأدلة المتوافرة.

وهنا علينا أن نميز بين التاريخ الحقيقي أو الواقعي والتاريخ المعروف. فالتاريخ الحقيقي هو كل شيء حدث فعلياً في زمان الحدث التاريخي ومكانه، بينما التاريخ المعروف هو مجرد الأدلة غير الكافية التي يخلفها وراءه، والماضي المعروف أصغر من الماضي الحقيقي على نحو غير محدد أو مطلق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذا فإن الناس يموتون ويأخذون ذكرياتهم معهم. وكثير من الأشياء التي صنعها الإنسان تبقى عبر القرون، وقد يكون لدينا القليل من الأدلة أو ليس لدينا أدلة عن فترات تاريخية كثيرة. لذا، فإن الماضي المعروف أصغر بصورة غير محدودة من الماضي الحقيقي. تأمل صعوبة فهم أية قضية معاصرة بدقة وفكر بمدى الصعوبة الكبيرة في لملمة صورة صحيحة لموقف من الماضي، إذن يستطيع المؤرخ أن يلقي ضوءاً –فقط– على أجزاء من الماضي وليس على الماضي نفسه.

٣– رؤيتنا للماضي تتغير باستمرار:

إن التاريخ غير جامد وغير مستقر، ونظرتنا إلى التاريخ تتغير باستمرار كلما اكتشفت اكتشافات جديدة، وهذا يلقي الشك على المعرفة السابقة التي تظهر تفسيرات جديدة للأحداث التاريخية باستمرار تتحدى الآراء القديمة وهذه التفسيرات البديلة للأحداث تسمى تاريخاً تعديلياً.

٤– التاريخ ذاتي:

يمكن أن تشمل الأدلة عن الماضي بقايا أو آثاراً: العظام، الآثار المعمارية، وقطع فخارية أثرية، وأعمال فنية، أو روايات مكتوبة تحوي سجلات حكومية، ويوميات، وتواريخ، وتبصرات تومض من الفروع الأكاديمية المختلفة تعتمد هي نفسها –بشكل كبير– على الأدلة التاريخية، فالنتاجات التي صنعها الإنسان خرساء وتحتاج تفسيراً بشرياً. إن الروايات المكتوبة التاريخية تعكس وجهات نظر الكاتب وتحيزاته. وفي كلتا الحالتين فإن الأدلة تعكس تصورات عن الماضي وليس حقيقة الماضي.

إن المؤرخ، وهو يتبع الطريقة التاريخية، يحاول أن يقرر ما إذا كانت الأدلة حقيقية، وصحيحة أو مميزة، وبعد إصدار هذه الأحكام، يختار بعض الأدلة ويضمنها في رواياته، ويرفض مصادر أخرى. وبهذا يعكس الناتج المنجز أحكام المؤرخ نفسه، ووجهة نظره،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتحيزاته، وأخطاءه وهذه العملية بكليتها عملية ذاتية بشكل كبير. وفي الواقع قد يقول المرء إن أي تاريخ نقرأه هو ناتج المؤرخ الذي كتبه بقدر ما هو ناتج الناس الذين عاشوا الأحداث التي يحاول أن يصفها فعلياً!

٥- الحقيقة المطلقة سلعة نادرة: التاريخ بحث عن الحقيقة:

قد يحاجج بعض الفلاسفة بأن التاريخ ذاتي جداً بحيث لا تكون له قيمة كبيرة، وهنا يجب التذكر بأن التاريخ حدث، وبدونه سنجهل أعمال العالم والإنسان. والحقيقة المطلقة سلعة نادرة. إنها ليست أقل توفراً في التاريخ منها في كثير من الحقول العلمية الأخرى.

إن المؤرخين ذوي الضمير الحي يدركون الأخطاء أو المآزق في أبحاثهم عن الحقيقة التاريخية، ويحاولون تجنبها الطلبة الذين يدركون المحددات الملازمة للتاريخ حتى يكونوا أفضل استعداداً في تقييم الأدلة التاريخية، والروايات التاريخية، الأمر الذي يجعلهم أكثر مهارة أو خبرة في تقييم الأدلة المتضاربة، والآراء المحيطة بالقضايا الهامة في عصرهم أو زمنهم.

ويشير فروخ (١٩٨٠) بهذا الخصوص إلى أن التاريخ رواية ينقله راوٍ متأخر عن راوٍ متقدم، وفي مسير أحداث التاريخ من راوٍ إلى آخر تتعرض تلك الأحداث إلى التبديل أو للزيادة والنقصان، حتى أن الأحداث نفسها التي يشاهدها المؤرخ ويدونها تتعرض إلى التبديل أو للزيادة خلال المدة التي تنقضي عادة بين مشاهدة الحادث وتدوينه، ثم هنالك حوادث مصنوعة لم تجر في الاجتماع الإنساني قط ولم تجر على الصورة التي وصلت إلينا. من ذلك الخرافات وإن كانت الخرافة في أصلها حادثة صحيحة رويت رواية خطأ، ويضيف في كثير من الأحوال فإن الواقعة (الحادثة التاريخية) الواحدة تكتب عدة مرات على أوجه مختلفة، فالمؤرخ عادة يدون واقعة ما بالإستناد على ما يعرف من تفاصيل متعلقة بتلك الواقعة وإلى ما يدرك من أسباب حدوثها، وعندما يتعرف ذلك المؤرخ نفسه عدداً جديداً من التفاصيل إو إدراك عدد جديد من الأسباب،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجب عليه حينئذ أن يعيد كتابة هذه الواقعة من جديد حتى يدخل تلك التفاصيل الجديدة وتلك الأسباب التي أدركها استئنافاً في الإطار التاريخي الذي يجعل هذه الواقعة نفسها أوضح في السرد وأقرب إلى المنطق والواقع إلى الذي جرى في التاريخ. ويبين فروخ وجود طرفين في رواية التاريخ: السرد القصصي والمعالجة المعللة (المفلسفة بالأسباب والنتائج). والطرف الأخير الذي ذكره فروخ هو أكثر ما يعنينا في هذه الدراسة.

وفي رأي فوستر، وييجر (Foster & Yeager, 1999,PP 286-317) حول طبيعة وهدف التاريخ فقد نجد أن "التاريخ ليس قصة الماضي. وليس تدويناً لأحداث حدثت منذ زمن بعيد. إنه شكل من أشكال الاستقصاء يساعد في بناء فهم لحياتنا (فردياً وجمعياً) في الوقت المناسب. فهو فرع معرفة تفسيري، يتطلب من الطلبة أن يقرروا صدق وموثوقية الأدلة لكي يحللوا وينشئوا أو يعيدوا إنشاء روايات عن أناس، وأحداث وأفكار تخص الماضي". ويؤكد لفستيك وبارتون **(Levstik & Barton, 2001)** أن التاريخ الذي يعلم في المدارس تألف على نحو تقليدي – من رواية واحدة همشت أو شوهت خبرة أو تجربة النساء، وأفراد الطبقة العاملة، وأناس الأقليات العنصرية والإثنية. يجادلان بأن فهماً للفرع يقر بطبيعته التفسيرية– ويقيم بناء عليه إنشاء روايات كثيرة صادقة عن الماضي، ويقر بالطبيعة الخلافية المثيرة للجدل لهذه الإنشاءات– وهذا يساعد الطلبة على استكشاف ارتباطهم وارتباط عائلاتهم بالماضي، ويمكنهم من تصور أو تخيل أمور مستقبلية محتملة، وأن يأخذوا في الاعتبار مواضيع وأسئلة هامة في التاريخ، ويشجعهم على أن يكونوا قراء ناقدين للرواية التاريخية، وأن يقروا أو يعترفوا بتنوع الأسئلة والمواضيع التي تهم المؤرخين وراء سياسات الماضي. وهذا النوع من التاريخ فعال ومثير ويتطلب من الطلبة الانتقال إلى أبعد من تذكر رواية ما، وأن ينشغلوا في إنشاء روايات عن الماضي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالنسبة للتاريخ والتفكير فيقول فورن (Veuren , 2009) هناك اتفاق واسع على أن تعليم التاريخ في المدارس والجامعات يجب أن لا يكون منحصراً في تذكر المعرفة الحقيقية للماضي كهدف رئيس له. إذ يجب أن يعلم الطلبة "محتوى" من خلال مهارات التفكير، حتى يستطيعوا القيام بما هو أكثر من إعادة إخراج الحقائق التاريخية المستظهرة في الاختبارات. وهنا يجب أن يعلموا كيف يفكرون وعلى نحو تاريخي، أي كما يفكر المؤرخون عندما يمارسون كتابة التاريخ كفرع علمي. ويضيف بأن هذه النظرة الاتفاقية (الحديثة "Modern") تؤكد أن على طلبة التاريخ في المدارس، وخاصة الثانوية، والجامعات أن يطوّروا المهارات والقدرات الأساسية التالية أثناء دراستهم:

١- القدرة على تقويم فرضيات تاريخية وتوليدها وتقديم تفسيرات سببية (السبب أو الأثر والمسبب).

٢- القدرة على تحديد الدليل التاريخي وتقييمه.

٣- القدرة على إدراك التحيز، والإشاعة أو الدعاية، وتقديم الرأي في الكتابة التاريخية.

٤- القدرة على تحديد الحجج وتقييمها وبيان المجادلات التي تولدها التفسيرات التاريخية المتضاربة.

ب- التفكير التاريخي: History Thinking

كان تركيز تعليم التاريخ –تقليدياً- على المحتوى، وقد تضمن تعلم التاريخ – بشكل رئيس- تذكر حقائق ومعلومات هامة عن الماضي. وقد أكدت وجهات نظر حديثة حول تعلم التاريخ، على أنه مهم من أجل التفكير بالحقائق والروايات عن الماضي، والتعلم من أجل إنشاء روايات جديدة مترابطة منطقياً (Mcarthy Young & Leinhardt, 1998,

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعد التفكير بمعلومات الماضي بأنه ممارسة ثقافية مهمة للمجتمعات (O'reilly,1991,Perfetti et.al.,1995).

وقد تجسد التفكير في مناهج التاريخ في بلدان عديدة، ويعتقد أنه يمكن الطلبة من فهم التاريخ، والحياة الاجتماعية عموماً. مثلاً، ينظر إلى القدرة على مناقشة النتاجات التاريخية التي صنعها الإنسان، لقبولها أو رفضها على نحو لا يتفق مع قواعد النقد النزيهة، على أنها قدرة على المشاركة في مجتمع ديمقراطي (Rosa et. al.,1998,Kuhn et. al.,1994). وبالاتفاق مع هذا الرأي، يؤكد بارتون، وليفستيك (Barton & Levstik, 2004) أن التاريخ يجب أن يعزز إصدار الحكم الرشيد بشأن أمور إنسانية هامة. وهذا يتطلب القدرة على إدراك السياق إدراكاً كاملاً، والتفكير ملياً قبل إصدار الحكم، والتفكير العميق بأسباب الأحداث والعمليات التاريخية، وأهميتها النسبية، والنتاجات المحتملة لمسارات العمل البديلة، وأخيراً، التفكير العميق بأثر الماضي على الحاضر.

لقد أظهر البحث التربوي اهتماماً متزايداً بتعلم التاريخ منذ القرن العشرين مثل (Carretero & Voss,1994, Leinhardt et. Al., 1994, Voss & Carretero, 1998,Wilson,2001) وأجريت هذه الدراسات وفق رؤية معرفية سيطرت على التعلم، إذ شملت مقارنات جديدة بارعة، واهتمت بالتفكير بالوثائق والتفسيرات التاريخية، وتعليم التاريخ، وتم توسيع هذه السلسلة من الأبحاث حديثًا من منظور اجتماعي – ثقافي، مثل (Barton,2001, Barton & Levstik,2004,Wertch & Rozin,1998).

ويؤكد مصطلح التفكير التاريخي على نشاط الطلبة، وعلى حقيقة أن الطلبة وهم يتعلمون التاريخ لا يكتسبون –فقط– معرفة الماضي، ولكنهم يستخدمون هذه المعرفة – أيضاً – في تفسير ظواهر الماضي والحاضر. وهذا يتفق واستخدام النشاط والمعرفة مع نظريات التعلم الاجتماعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– البنائية والاجتماعية– الثقافية التي تؤكد أن المعرفة تنشأ بشكل نشط (Duffy & Jonassen,1992, Brown,et.al., 1989) ، وتتوسط باستخدام اللغة والأدوات (Wertch, 1991) ولا تنقل أو تتلقى بسلبية.

ويصف لينهاردت وآخرون (Leinhardt et. Al., 1994) التفكير التاريخي هو "العملية التي تنظم بوساطتها الحقائق الرئيسة (عن الأحداث والأبنية) والمفاهيم (موضوعات) لبناء حالة تاريخية تفسيرية، والتي تتطلب بعدئذ تحليلاً، وتركيباً، وتوليد أو إنشاء فرضية، وتفسيراً. وتركز معظم الدراسات المتعلقة بالتفكير التاريخي على مظهر واحد محدد فقط، كاستخدام الدليل، (مثل:(Rouel et al,1996, Winburg, 1991) ، أو تفسير الأحداث التاريخية، (مثل: Carretero et al, 1997). وفي حين أن هذه الدراسات تقدم تبصرات مهمة كثيرة في هذه المظاهر المحددة، فإن التفكير التاريخي، في حد ذاته، يشمل نطاقاً تاماً من النشاطات المتداخلة أكثر أو أقل. مثلاً، تتضمن كتابة مقالة في موضوع تاريخي لنشاطات عديدة مثل: وضع سياق للموضوع في سياق تاريخي أوسع، وتقديم تفسيرات للأحداث، ووصف تغيرات، ومقارنة مصادر تاريخية. وهذه النظرة الأكثر شمولاً للنشاطات تفتقر إليها عملية التفكير التاريخي في معظم العمل البحثي (Seixas, 1993).

كما ركز البحث حول التفكير التاريخي– على وجه الحصر تقريباً على فهم التاريخ الذي يظهره ويطوره الطلبة في الغرف الصفية في مدارس الطفولة المبكرة، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي. فبالنسبة لـ وينيبورج (Wineburg, 2001)، مثلاً، يفهم التفكير التاريخي ويقدمه على أنه حركة أو نشاط يبتعد عن وجهات النظر اليومية غير المتأملة بالماضي ويتوجه نحو الفهم أو الإدراك الذي يبنى على استقصاء المصادر الأولية المنضوية في سياقها. ويؤكد سيكساس (Seixas, 2000) –من جهة أخرى– أن التفكير التاريخي يعني: "القدرة على تقرير الأهمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التاريخية، والانشغال بالأدلة ونقدها، وإدراك التغير على مر الزمن، والإقرار بأن التاريخ يشمل الانحطاط بقدر ما يشمل التقدم، والتعاطف مع الماضي وسكانه، ويتضمن أفكار السببية المعقدة".

وتقر برامج الدراسات في الدراسات الاجتماعية في مقاطعة ألبرتا في كندا بان التفكير التاريخي متميز لا يعرف تماماً بأنه نوع من التفكير الناقد، وإنما يوصف بأنه: "عملية تتحدى الطلبة لأن يعيدوا التفكير بالفرضيات عن الماضي، وأن يعيدوا تصور الحاضر والمستقبل. وتساعد هذه العملية الطلبة في أن يكونوا مواطنين مثقفين يقاربون القضايا بعقل مستقص، وأن يصدروا أحكاماً صائبة عندما تقدم لهم معلومات جديدة أو وجهة نظر تختلف عن وجهة نظرهم.

وتتضمن مهارات التفكير التاريخي: سلسلة الأحداث بشكل مترابط منطقياً، وتحليل النماذج، ووضع الأحداث في سياق يساعد في بناء أو إنشاء معنى وفهم ما، ويمكن تطبيقه بوسائل مختلفة، مثل، التقاليد الشفوية، والمطبوعات، والنص الإلكتروني، والفن، والموسيقى (Alberta learning, 2003, 9).

ويعرف التفكير التاريخي في كثير من المصادر التربوية على أنه: "مجموعة من مهارات التفكير التي على طلبة التاريخ تعلمها نتيجة دراستهم التاريخ. وغالباً ما توصف مهارات التفكير التاريخي على أنها مغايرة لمحتوى التاريخ، مثل: أسماء، وتواريخ، وأماكن. وغالباً ما يساء تفسير هذا الغرض ثنائي التفرع بحجة تفوق شكل من أشكال التعرف على الآخر. وفي الواقع، فإن هذا التمييز يكون –غالباً– للتأكيد على أهمية تطوير مهارات التفكير التي يمكن أن تطبق عندما يواجه الأفراد أي محتوى للتاريخ. ويتفق معظم المربين على أن محتوى التاريخ – أو الحقائق عن الماضي– ومهارات التفكير التاريخي، يساعدان معاً الطلبة في تفسير المعلومات حول أحداث الماضي وتحليلها: (Wikipedia, the Free Encyclopedia) وقد طور المركز الوطني للتاريخ في المدارس في جامعة كليفورينا، لوس أنجلس، مهارات تتضمن علامات هادية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لكل من المركز في الولايات المتحدة، ومنهاج تاريخ العالم، ومهارات التفكير التاريخي في الصفوف (الروضة – الثاني عشر)، وهي بمثابة المعايير الوطنية للتاريخ في الولايات المتحدة (NCHS,1996)، وتتفق هذه المعايير مع عناصر البحث المعرفي المختلفة حول التفكير التاريخي البارع. (Carretero and Voss, 1994, Leinhardt & Young, 1996, Wineburg,2001).

ويعرف المركز التفكير التاريخي بخمسة مظاهر هامة، وهي مهارات التفكير التاريخي الأساسية:

١- **التفكير الزمني: Chronological Thinking** وهو قلب أو صميم التفكير التاريخي. ويتضمن تفكيراً زمنياً وإدراكاً للتغير عبر الزمن. وفيه ينبغي أن يكون الطلبة قادرين على: التمييز بين الزمن الماضي والحاضر والمستقبل، وتحديد أو معرفة كيف تحدث الأحداث على مر الزمن، واستخدام الكرونولوجيا (تقسيم الزمن إلى فترات، وتعيين التواريخ الدقيقة للأحداث وترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني) عندما يكتبون تواريخ الأحداث الماضية، وتفسير المعلومات التي تقدم في الحدود الزمنية، وتحليل نماذج من الاستمرارية التاريخية، وإدراك التغير التاريخي، وكيف يبنى تقسيم التاريخ إلى فترات ثقافياً.

٢- **الاستيعاب التاريخي : Historical Comprehensiom:** ويشمل القراءة الإبداعية ليتخيل الطالب نفسه في أدوار الرجال والنساء الذين يدرس عنهم، ويفهم دوافعهم، وهذا يتطلب إدراك السياق التاريخي الذي تكشفت من خلاله أحداث تاريخية، ويتطلب هذا مهارات تفكير كثيرة من مستوى عالٍ. في قراءة أي نص تاريخي، إذ على الطلبة أن يكونوا قادرين على تحديد أو معرفة شخص الحدث، وماذا حدث، وأين حدث، وما هي الأحداث التي أدت إلى العمل، وما هي النتائج التي أعقبت العمل؟ كما تشمل مهارات الاستيعاب التاريخي على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وضع أو تحديد أسئلة مركزية بكتابة تاريخية، والوصول إلى بعض الاستنتاجات حول الغرض، والتصور، ووجهة النظر التي أنشئت منها. كما يشمل الاستيعاب التاريخي إنسانية (وأحياناً غير إنسانية) الشخوص الرئيسة في الرواية التاريخية: ماذا كانت دوافعهم الممكنة، وآمالهم، ومخاوفهم، ومصادر قوتهم، ومصادر ضعفهم. وكما يشمل الاستيعاب التاريخي، استخدام المعلومات المقدمة بأشكال مختلفة كثيرة: مصادر، خرائط، معلومات بصرية وعددية، وبصرية، وأدبية، ومصادر موسيقية وتتضمن (أ) صوراً ، ورسومات، و رسوماً أو صوراً كريكاتورية، ورسوم معمارية. (ب) قصصاً وشعراً، وحكايات أو روايات. (ج) موسيقى شعبية، وموسيقى عامة وكلاسيكية. ويشمل أيضاً التفريق بين الحقيقة، والتفسير والرأي.

٣- التحليل والتفسير التاريخي: Historical Analysis and Interpretation: وهذا البعد يعني أن يكون الطلبة قادرين على: تحديد المؤلف أو مصدر الدليل، وتقييم موثوقيته أو صدقه، ومقارنة مجموعات مختلفة من الأفكار، والقيم، والشخصيات، وأنماط السلوك، والمؤسسات الاجتماعية، والتفريق بين الحقائق التاريخية والتفسيرات التاريخية، وإدراك وجهات نظر مختلفة عن الماضي ممكناً – مع أن التاريخ يكتب غالباً من وجهة نظر الرابحين أو الغالبين–، وتحليل علاقات السبب والأثر، Cause-Effect Relationship، وإدراك أن كثيراً من الأحداث يمكن أن تكون لها أسباب متعددة، وفي تحليل علاقات السبب والأثر على الطلبة محاولة التمييز بين ما حدث بسبب عمل فردي، وبسبب عوامل ثقافية، أو بالصدفة المحضة، وإدراك أن جميع التفسيرات التاريخية تجريبية وغير نهائية، وأنها ربما تراجع باكتشاف دليل جديد أو التفكير بالمشكلة بطريقة جديدة. وعلى الطلبة أن يكونوا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قادرين على تقييم المناظرات الرئيسة بين المؤرخين، والتوصل إلى استنتاجاتهم عنها، وأن يكونوا قادرين على التفكير بالكيفية التي يمكن بها أن تشكل أحداث الماضي حاضرنا.

٤- مهارات أو قدرات البحث التاريخي: Historical Research Skills: ويتضمن أن يكون الطلبة قادرين على: صياغة أسئلة تاريخية، والحصول على معلومات تاريخية من مصادر متنوعة، وتقييم المعلومات، وجعل سياق للمعلومات، وتقديم التاريخ بشكل ذي معنى، ودعم التفسيرات التاريخية بالأدلة التاريخية.

٥- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار: Historical Issues – Analysis and Decision-Making : ويتضمن أن يكون الطلبة قادرين على : تحديد أو تعيين قضايا ومشكلات في الماضي، وتحليل اهتمامات، وقيم، وآراء، ووجهات نظر أولئك المشمولين في هذه القضايا و المشكلات، وفحص أحداث الماضي والتفكير بالذي أدى إلى حدوثها. ما الذي يمكن فعله بشكل مختلف يحل المشكلات؟ وما الأعمال البديلة التي يمكن القيام بها؟ وما الذي يمكن أن نتعلمه عن كيفية اتخاذ الأشخاص قراراً لعمل الأشياء التي عملوها؟ للإجابة عن هذه الأسئلة يجب أن يكون الطلبة قادرين على تطبيق تقييم أو تنفيذ القرار، وذلك بتحليل المصالح أو الاتهامات التي خدمها، وتقدير موقع، وقوة، وأولويات كل ممثل مشمول، وتقييم الأبعاد الأخلاقية للقرار، وتقييم تكاليفه ومنافعه من وجهات نظر مختلفة (National Center for History in The School,1996).

وقد انتشر مصطلح التفكير التاريخي في الأبحاث والأحاديث التي تدور حول تعليم وتعلم التاريخ. ويشمل التفكير التاريخي كما يرى ستيفاني وآخرون (Stephanie, et al., 2007)، "إدراك الطلبة طبيعة التاريخ، وتعريفهم بعملية التفسير التاريخي/ والتحول من التأكيد على رواية واحدة حسنة السرد (أو الرواية التي تروى في الكتاب المدرسي المقرر)، إلى التأكيد على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر التي تم تمحيصها، وتدقيقها بشكل جيد. كما يقوم الطلبة في التفكير التاريخي بطرح الأسئلة التاريخية، وجمع المصادر وتحليلها، ومواجهة القضايا ذات الأهمية، وبناء تفسيراتهم التاريخية الخاصة بهم.

إذن، يتطلب الفهم التاريخي الحقيقي وجود طلبة ينشغلون بالتفكير التاريخي: يثيرون أسئلة وينظمون أدلة تدعم إجاباتهم، وأن يذهبوا إلى ما وراء الحقائق التي تعرض في الكتاب المدرسي المقرر، فيفحصون المدونات التاريخية بأنفسهم، وأن يستعينوا بالوثائق، والصحف والمجلات، والبيانات الكمية، وأدلة أخرى من الماضي، وليقوموا بذلك بصورة تصويرية مبدعة عليهم الأخذ في الاعتبار السياق التاريخي الذي أنشئت فيه، وأن يقارنوا وجهات النظر المتعددة لأولئك الذين كانوا على مسرح الأحداث في ذلك الزمن.

ويتطلب الفهم التاريخي الحقيقي أن تتاح للطلبة فرصة لإنشاء روايات تاريخية ومحاججات خاصة بهم. قد تتخذ هذه الروايات والمحاججات أشكالاً كثيرة: مقالات، ومناظرات، وافتتاحيات.

كما يتطلب الفهم التاريخي أن يقرأ الطلبة بتفكير عميق الروايات التاريخية التي أنشأها آخرون. وهي الروايات التاريخية المكتوبة بشكل حسن وتكشف وتوضح العلاقات السببية أو المنطقية، والتغيير، والنتائج المنطقية كما أنها تحليلية، تجمع أو توحد سرد الرواية القوي وسيرة الحياة مع التحليل المفاهيمي الذي يستنتج من جميع فروع المعرفة ذات الصلة، وهذه الروايات تعزز المهارات الأساسية في التفكير التاريخي.

وتتطلب قراءة هذه الروايات أن يحلل الطلبة الفرضيات– الصريحة وغير الصريحة– التي أنشئت منها الرواية، وأن يقيموا قوة الأدلة المعروضة. ويتطلب من الطلبة إدراك أهمية ما ضمنه الكاتب وما اختاره وما حذفه أيضاً. كما يتطلب أن يفحص الطلبة الطبيعة التفسيرية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للتاريخ، يقارنون، مثلاً، روايات تاريخية بديلة كتبها مؤرخون قدموا أوزاناً مختلفة لأسباب سياسية، وإقتصادية، وإجتماعية، ورأوا تكنولوجية للأحداث، والذين طوروا تفسيرات تنافسية لأهمية تلك الأحداث. وينشغل الطلبة في نشاطات من الأنواع التي أخذت في الاعتبار في الوقت الحاضر وتعتمد على مهارات أبعاد التاريخ الخمسة المتداخلة: التفكير الزمني، والاستيعاب التاريخي، والتحليل والتفسير التاريخي، وقدرة البحث التاريخي، وقضايا تاريخية– التحليل واتخاذ القرار.(NCHS, 1996).

وتوجه أبحاث التاريخ–غالباً– نحو تطوير أطر أو نماذج تطويرية. مثلاً، في ١٩٨٠، حدد تقرير نظامي عن فهم الطلبة للدليل والتطبيق التاريخي، أربعة مستويات للفهم: لم يستطع الطلبة في المستوى الأول التمييز بين المصادر والمعرفة واستطاعوا ذلك في المستوى الثاني، ولكن واجهوا مشكلة في تقييم أهمية المصادر. واستطاعوا في المستوى الثالث نقد المصادر وتقييمها على نحو منطقي، وفرقوا بوضوح بين الدليل والمعلومات وأدركوا في المستوى الرابع السياق التاريخي وبرعوا في التحليل، ثم انتقلت المعرفة–خلال المستويات الأربع– من كونها مكتشفة إلى كونها صانعة للأحداث في الماضي إلى كونها تعيد إنشاء أحداث الماضي .(Shemilt, 1987)

وقد قام نيكول (Nichol) الوارد في برقي (٢٠٠٨) بوضع مستويات للتفكير التاريخي هي:

١– تناول المادة التاريخية: أي القدرة على التناول الواسع والعريض للمصادر والأدلة التاريخية، وإعادة المواقف التاريخية، أو توضيح التعليلات الخطأ والمزيفة على ضوء ذلك.

٢– فهم المواقف التاريخية: أي القدرة على الانتقال من مصدر إلى آخر بطريقة تؤدي إلى فهم المواقف التاريخية بطريقة مبسطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- اكتشاف الدليل التاريخي: أي القدرة على الخروج بتعميمات من خلال استخدام الأدلة التاريخية، والانتقال من موضوع الى اخر من بين المصادر والتعليلات والتفسيرات المتصلة مباشرة بالقدرة على الملاحظة والاكتشاف للدليل التاريخي.

٤- الاستنتاج: أي القدرة على الاستنتاج من مصدر أو من مصادر مختلفة للأفكار الجديدة، والوصول إلى المستوى الواقعي والحقيقي للأحداث.

٥- فهم الدليل التاريخي: أي فهم ما يذهب إليه الدليل من خلال أحد النماذج للدليل التاريخي.

وقد عرف دري و بوكستل (Van Drie & Van Boxtel, 2008) التفكير التاريخي في سياق تعلم التاريخ على أنه: "نشاط ينظم فيه المرء معلومات عن الماضي، ليصف، ويقارن، ويفسر ظواهر تاريخية. وبقيامه بهذا العمل: يطرح أسئلة تاريخية، ويكون أو يضع سياقات، ويستفيد من مفاهيم التاريخ الحقيقية "أو الواقعية" ومفاهيم ما وراء المعرفة ويدعم ادعاءات مقترحة بحجج مبنية على الأدلة المشتقة من المصادر التي تقدم معلومات عن الماضي". وقد طور إطاراً نظرياً للتفكير التاريخي يتكون من ستة عناصر:

١- طرح أسئلة تاريخية: ويتعلق هذا العنصر بطرح أسئلة وصفية، وسببية، ومقارنة، أو تقييمية عن الظاهرات التاريخية، وعن المصادر التي تقدم معلومات عن الماضي.

٢- استخدام مصادر: ويحدد استخدام المصادر في سياق التفكير التاريخي على أنه تقييم المصادر (مثل: قابليتها للإستعمال، وموثوقيتها) فيما يتعلق بالأسئلة في المتناول أو القريبة في الزمان والمكان، واختيار، وتفسير، وتوثيق معلومات من مصادر، للإجابة عن سؤال تاريخي، أو تقديم دليل على ادعاء حول الماضي.

٣- انشاء أو وضع سياق: يحدد على أنها وضع ظاهرة تاريخية، (شيء، بيان، نص، أو صورة) في سياق مكاني واجتماعي، لوصفها، وتفسيرها، ومقارنتها أو تقييمها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- الجدل أو الحجاج: يتعلق بتقديم ادعاء عن الماضي ودعمه بحجج وأدلة صحيحة من خلال موازنة ممكنة لتفسيرات مختلفة، والأخذ في الحسبان، الحجج المقابلة أو المعاكسة.

٥- استخدام مفاهيم حقيقية أو فعلية: ويتعلق هذا العنصر باستخدام مفاهيم تسمى ظواهر تاريخية، وأشخاص، وفترات زمنية عند تنظيم معلومات عن الماضي، بوصف، ومقارنة، و/أو تفسير ظواهر تاريخية.

٦- استخدام مفاهيم ما وراء المعرفة: وتشمل استخدام كاشفات تتعلق بـــ:

أ) وصف عمليات التغيير التاريخي، مثلاً، إدراك التغيير والاستمرارية، التغييرات التدريجية والمفاجئة، والتغييرات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية.

ب) مقارنة الظاهرات التاريخية، مثلاً، إدراك المتشابهات والاختلافات، والمظاهر أو الجوانب المتفردة والعامة.

ج) تفسير الأحداث التاريخية، مثلاً، تحديد الأسباب العديدة وأنواع الأسباب،والعلاقات بين الأسباب، والأسباب طويلة الأمد والنتائج المباشرة.

د) استخدام المصادر التي تقدم معلومات عن الماضي، مثلاً، تقييم موثوقية المصدر، وتوثيق المعلومات من مصادر مختلفة.

يتأثر التفكير التاريخي لدى الطلبة بطبيعة الواجب أو المهمة، والموضوع أو الفكرة الرئيسة، والمواد التاريخية التي تقدم. كما يتشكل بالمعرفة التاريخية، واستراتيجيات التفكير التاريخي، والاعتقادات المعرفية التي يحضرها الطالب إلى الواجب (Lee and Ashby, 2000, Maggioni et al, 2004, Wineburg,1991, a,b,1998).

والأسئلة التي يتصدى لها التفكير التاريخي كما يشير زريق (١٩٨٥) قائمة على التساؤل عن الإنسان، ومنشأه، وتطوره، ومصيره، وحياته بكل تفاصيلها وهل هي فعل قوة علوية مدبرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أو قدر مجهول، هل للإنسان دور في الاختيار، هل مصير الإنسان يسير إلى تقدم أم إلى زوال محتم، أم يدور دورات متتالية متشابهة، هل للحياة قوانين معينة، وهل للإنسان دور في السيطرة على هذه القوانين أو الخروج عنها، ما هو التاريخ وأية فائدة ودروس نستخلصها من التاريخ، ما هو الحاضر وعلاقته بالماضي والمستقبل، هذه الأسئلة يتصدى لها التفكير التاريخي عند جميع الأمم والشعوب، ويختلفون في الاهتمام بها، وتتنوع أجوبتهم عنها، إلا أنهم جميعًا لا يستطيعون التخلص منها، ويبقون متأثرين بها حتى عندما ينكرونها وهذا يجعلهم ينظرون إلى أنفسهم نظرة مزدوجة من خلال المشكلات ونوع الاهتمام بها ويضيف زريق أن التفكير التاريخي كالحياة الجائشة ذاتها التي يحاول إدراكها (ثابت، متغير) وعلى الأقل لايمكننا أن نستوعبه أو نحكم عليه إلا من الناحيتين معًا، والتفكير التاريخي يؤدي حتمًا إلى تعليل الأحداث وإلى الحكم عليها.

وكما توجد تعريفات متعددة للتاريخ كفرع أكاديمي وموضوع دراسي، توجد تفسيرات مختلفة كثيرة للتفكير التاريخي. وقد حدد سيكساس (Seixas, 1996) ستة عناصر محددة في بنية فرع التاريخ تقدم إطاراً متماسكاً كاملاً لتحليل التفكير التاريخي. وتقدم هذه العناصر إطاراً لمراجعة الأبحاث الحالية حول التفكير التاريخي لدى الطلبة وهي:

١- الأهمية Significance، وتشمل، كما عرفها جرانت (Grant,2001) تقييم أهمية وثيقة أو رواية في السجل التاريخي الكبير، وإدراك قيمة تلك الرواية بوضعها في سياق الماضي الأوسع.

إن التاريخ ليس عرضًا لأحداث حدثت في الماضي ووفقًا لتسلسلها الزمني، و يصدر المؤرخون قرارات بشأن ما هو مهم، والطلبة بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على التمييز بين الجيد والرديء. والأهمية التاريخية يقررها –في بعض الحالات– التأثير طويل الأمد لحادث،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أو فكرة، أو شخص. ولكن لا يكفي هذا وحده في تقرير الأهمية التاريخية. إن اهتماماتنا ومصالحنا وقيمنا الحالية تقرر الأهمية التاريخية: وتقرر أولويات الحاضر الأسئلة التي نسألها عن الماضي وعن طبيعة الأدلة التي نستخدمها. فقد اعتاد المؤرخون أن يسألوا أسئلة كانت – إلى حد كبير– سياسية، أو اقتصادية في طبيعتها ولم تكن حياة الناس اليومية – خاصة النساء والأطفال، وأفراد الطبقة العاملة، وأناس الأقليات الأثنية – تؤخذ في الاعتبار، مع أنها قد تكون مهمة.

وقد وسع المؤرخون في الوقت الحاضر أسئلتهم لتشمل تماماً هذه الأشياء، لتوفير محتوى ملائم يمكن أن تؤسس عليه دراسات الطلبة التاريخية عن الماضي.

٢– المعرفة والدليل: Epistemology and Evidence

وعرّف جرانت المعرفة التاريخية بأنها "إدراك معرفي بأن التاريخ مبحث تفسيري، يتألف من مجموع من الروايات وليس من رواية واحدة جامدة مستقرة لا تقبل الجدل.

ويتضمن هذا العنصر إدراك كيف تصبح لدينا معرفة عن الماضي. ما الأدلة التي لدينا؟ ما مدى موثوقية هذه الأدلة؟ يجب أن لا يترك الطلبة بانطباع وجود رواية واحدة صحيحة للماضي. يجب الا يفكروا بأن المؤرخين يؤلفون أو يخترعون الأشياء. إن الأطفال بحاجة إلى أن يدركوا بأن المؤرخين يتوصلون إلى استنتاجات مبنية على الأدلة، وبعض الاستنتاجات أفضل من الأخرى. ويؤكد الباحثون بأن هذا العنصر من التفكير التاريخي صعب بالنسبة للطلبة.

٣– الاستمرارية والتغيير Continuity and Change

إن إدراك التغيير عبر الزمن أساسي في التفكير التاريخي. فمن الواضح أن العمر قد يكون عاملاً مهماً في الحصول على هذا الإدراك: فالشخص الكبير لديه خبرة مباشرة أكثر بالتغيير التاريخي–في التكنولوجيا، وفي القيم– لذا يكون لديه إحساس بماذا وكيف تتغير الأشياء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أفضل من الشخص الصغير. ولكن يؤكد الباحثون بأن السن ليس العامل الوحيد، فخبرة الحياة يمكن أن تساعد حتى صغار الأطفال في إدراك طبيعة التغيير. وقد يكون لدى الشخص الصغير الذي عاش خلال الحرب، خبرة لاجئ، والذي يهاجر إلى بلد جديد، أو الذي كان عليه أن يهاجر مع والديه بسبب ظروف العمل، إدراك أفضل للتغيير التاريخي من شخص عاش دائماً في بيئة مستقرة جداً ولكن يوجد –أيضاً– خارج الخبرة المباشرة مفاهيم عامة تجب مواجهتها مع الطلبة حتى يصبح لديهم إدراك كبير بطبيعة الاستمرارية والتغيير عبر الزمن، وهذه المفاهيم هي.

أ– يجب أن يدرك الطلبة مفاهيم الزمن. ويؤكد سيفلدت (Seedfeldt, 1993) "أن إدراك الطلبة الأولي لمفاهيم الزمن غامض". إذ لا يستطيع الأطفال، مثلاً، قراءة وقت ساعة الحائط، وحفظ الأيام، والأشهر والفصول بالترتيب، واستخدام مصطلحات مثل، "الليلة" أو "غداً" لوصف نقطة في الزمن. أما بالنسبة لوحدات الزمن التي تتطلب إدراكًا للعقود والقرون التاريخية فيجب أن تنتظر حتى الصفوف العليا. ولكن الباحثين يؤكدون أهمية مساعدة حتى صغار الأطفال في تصنيفات الزمن، مثل: الماضي، والحاضر، وبعدئذ، والآن. ويجب أن يبدأ الأطفال بفحص أشياء وصور عن طفولتهم، والتعلم عن حياتهم من الكبار في مجتمعهم. ويستطيعون فحص أرشيف وصور حالية لمشاهد مألوفة–مدارس أو مشاهد شارع محلي– وتصنيفها كماضي وحاضر (Cooper,1995). كما تقدم الكتب المصورة فرصة لتحديد عناصر الرواية، أو توضيحاً يقدم إشارات لوضعها في الزمن المناسب. ومتى حدثت هذه الرواية؟ كيف تعرف؟ هل إشارات في التوضيحات؟ .

ب– التسلسل: مفهوم هام آخر في إدراك التغير عبر الزمن. ويؤكد الباحثون أهمية تطوير إدراك الأطفال لتسلسل الأحداث باستخدام سياقات مألوفة.

٤– التقدم والانحطاط: (Progress and Decline)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أشارت دراسة لبارتون (Barton, 1996) إلى مدى ما يعتقد فيه الطلبة بأن التاريخ هو رواية التقدم المستمر، وأن الحياة–سواء ما يتعلق بالمشاركة السياسية، والمنافع التكنولوجية، أم حجم وقت الفراغ– تحسنت دائما عبر الزمن. وكشفت دراسة لبارتون ولبيفستنك (Barton and Levstik,1998) أنه عندما طلب من الطلبة تحديد أهم الأحداث في التاريخ الأمريكي، رفضوا أية فكرة أو حدث يتحديان أو يعارضان الرسالة المهيمنة في دراسات التاريخ الأمريكي وهي: أن الأمة الأمريكية تقدمت باستمرار نحو التحرر والحرية للجميع. وأشار الباحثان إلى أن تحدي هذه الرسائل المهيمنة التي تستفز الطلبة، على نحو هادف، بأمثلة تشجع قراءات بديلة، قد تكون، في الحقيقة، الطريقة المثلى لإنشاء التنافر أو اللاإنسجام المعرفي الذي يؤدي نحو الإدراك. عندما يدرس الطلبة زمنًا معينًا في التاريخ، وقد يطلب منهم أن يقدروا بأي الطرق تحسنت الحياة، وبأيها ساءت منذ اختبار الفترة الزمنية. وعندما يجري الطلبة مقابلات مع آباء وأشخاص كبار في السن ليتحدثوا عن طفولتهم، ويمكن توجيههم ليسألوا هؤلاء الراشدين ما إذا تحسنت الحياة أو انحطت بأية كيفية. وهدف هذه الأسئلة وهذه التقديرات جعل الطلبة متفائلين، وأن يدركوا الطبيعة المعقدة للتغير والمسؤولية الاجتماعية. وكما يؤكد بارتون، وليفستيك: أن "التحدي، معرفة الطلبة بتعقيدات الماضي العميقة ضمن سباق يقدم إطاراً ما لاستنتاج معنى مهم لكل من الروايات الحقيقية والبديلة، والروايات التاريخية الوطنية–وأن يقرروا بأنفسهم ما إذا كان هذا النظام خطأ أولا، أفضل من البدائل المتوافرة.

٥– التأثير التاريخي (أو المساعدة التي يقدمها التاريخ) Historical Agency

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يشير هذا العنصر، في التفكير التاريخي، إلى السببية (العلاقة بين السبب والمسبب). وتشير الوكالة التاريخية إلى إدراك كيف ولماذا تتغير الأشياء. ويؤكد البحث أن طلبة الابتدائية لديهم أفكار مبسطة جداً عن أسباب التغير التاريخي. يميلون إلى رؤية التاريخ على أنه سجل لإنجازات القلة من الناس المهيمنين (Barton,1996, Barton,1997) (Vansledright & Brophy, 1992): مثلاً، لقد حرر لنكولن العبيد، وأحدثت خطابات مارتن لوثركنج تحسناً للحقوق المدنية للأمريكيين من أصل أفريقي. ونادراً ما يكون هذا مستغرباً، وهو إعطاء (الرجل العظيم) التقليدي تفسيرات التاريخ المعروضة في الكتب المدرسية المقررة للطلبة. وسواء تعمقت أفهام الطلبة لمفهوم السببية عن طريق الروايات التاريخية التي تضم وجهات نظر عديدة، أو تصف قصص أولئك الذين تم تجاهلهم أو همشوا في الروايات الرسمية، سيبقى هذا الإعطاء يشاهد في الكتب التاريخية المقررة في المدارس. كما يؤكد البحث أن الطلبة لا يفهمون مقياس الأحداث التاريخية التي درسوها، أو أعداد الناس الذين شملتهم (Barton,1996, 66, 67). كما يؤكد بارتون أن أطفال الابتدائية يواجهون صعوبة في إدراك العوامل الاجتماعية والاقتصادية (Batron, 1997 a).

إن إدراك الطلبة هو بأن أعمال الناس في الماضي لها أثر علينا اليوم، وأن اعمالنا ستكون لها نتائج على أجيال المستقبل، هو إسهام أساس لتعليم التاريخ. ولا يعني التفكير تاريخياً التفكير بالماضي فحسب، بل يشمل رؤية الشخص لنفسه، في الوقت المناسب، وبأنه وريث لتراث الماضي، وصانع المستقبل. وكما يقول المؤرخ أليرنر (Alerner, 1997,201): "إنه يعطينا إحساساً. بمنظور عن حياتنا، ويشجعنا على تجاوز الفترة الزمنية المحددة لفترة حياتنا عن طريق التماثل مع الأجيال التي جاءت قبلنا، وقياس أعمالنا في مقابل أعمال الأجيال التي ستأتي... ونستطيع أن نوسع إدراكنا ومعه طموحاتنا".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويضيف جيرد أن تعليم التاريخ في المدارس، لذلك، يجب أن يوفر فرصاً للطلبة ليقوموا بأعمال مميزة لمستقبل مجتمعاتهم. ويقترح مشاريع مثل: الحفاظ على المواقع الأثرية، وتشييد النصب التذكارية، ومشاريع الحفاظ على البيئة، وستمكن هذه المشاريع الطلبة من فوائد خدمة المجتمع.

٦- العاطفة التاريخية والحكم الأخلاقي Empathy and Moral Judgment

إن العاطفة التاريخية أحد المفاهيم المستخدمة بشكل واسع في الأدب حول التفكير الناقد. لقد تبنى مشروع التاريخ في المدارس في انجلترا، في الثمانينات من القرن العشرين، هذا المفهوم، وتم دمجه في المعايير الوطنية للولايات المتحدة في تسعينات القرن الماضي. وأصبح يستخدم بشكل واسع كطريقة لوصف محاولة المؤرخين فهم وجهات نظر الفاعلين التاريخيين.

والعاطفة التاريخية ليست تصويراً عاطفياً أو وجدانياً للماضي، إنها فعل غمر العاملين التاريخيين في سياقهم (Lee & Ashby, 2001). إذا ما بدأوا بالروايات الشخصية، فإن العاطفة يمكن أن تشجع انشغال الطالب بمواضيع اجتماعية وسياسية أوسع (Kohlmeir, 2005). إن التحدي الذي يواجه التربويين هو أن يشجعوا مثل هذا الانشغال، بينما يتجنبون التاريخية Historicism : إبقاء الماضي سهل المنال، بينما إعادة التأكيد على إبعاده عن الحاضر. وفي مسح أجري في أواخر تسعينات القرن العشرين باشتراك أوروبيين من سن (١٥ سنة) وجد أنهم غير قادرين على قبول أخلاقية ما قبل الحداثة دون إصدار حكم (Lowenthal, 2000). نظروا إلى الماضي من خلال عدسة زمنهم. تتطلب العاطفة التاريخية من المرء إدراك سياقه الثقافي التاريخي، وقدرة على النظر إلى ما ورائه. ويتطلب تطوير العاطفة التاريخية طريقة تاريخية، ومعرفة سياقية، وتحليل مصادر، ونقد التفسيرات السابقة، (Vansledright,2001) وتتجاوز العاطفة التاريخية التخيل التاريخي إلى إدراك وجهة نظر أشخاص الماضي، ومحاولة فهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دوافعهم، واعتقاداتهم، وسلوكاتهم. ويرى يجر وفوستر (Yeager and Foster, 2001) أن العاطفة التاريخية تستحق انتباهاً خاصاً، لأن المؤرخين عليهم أن يحدثوه في استقصائهم لكي يحللوا أحداث وأفعال وكلمات شخصيات رئيسة في السجل التاريخي. ويلخص دافس (Davis, 2001) العاطفة "أو التعاطف" التاريخية بشكل بارع الإيجاز بالقول هي : "تخيل يقيده الدليل".

ويظهر الطلبة صعوبة في هذه المهارة، ولكن أبحاث عديدة تبين بأنهم قادرون على فعل ذلك، وسيتحسنون مع التدريب (Davis, 2001, Downey, 2001, Foster, 1999, Holt, 1990, Lee,1984, Levstik and Barton,2001,Reed, 1989, Yeajer and Foster, 2001).

وتؤكد كوبر (Cooper, 1995, 3) أن دراسة التاريخ تطور الوعي الأخلاقي لدى الطلبة، لأنها تشجعهم على طرح الأسئلة، وعلى البحث والتأمل بأسباب سلوك الناس، واتجاهاتهم، وقيمهم في أزمان وأماكن أخرى، وتؤكد أن كثيراً من الاستراتيجيات التعليمية يمكن أن تساعد الطلبة على التعاطف مع أناس من الماضي. وترى أن اللعب الإيهامي الذي تحفزه روايات من الماضي أسلوب جيد للبدء مع الطلبة وخاصة الأطفال، وتقر أن اللعب يدفعه إلى التخيل –بشكل كبير– وليس بأي ارتباط بالأدلة التاريخية. وتؤكد بأنه في اللعب الذي يوضع في سياق تاريخي، يباشر الأطفال عملية الاكتشاف، ومحاولة فهم وإعادة بناء الأزمنة الماضية، بطريقة بدائية أو غير ناضجة. ويمكن أن يكون هذا بداية متصلة، والذي فيه سيقل التخيل بالتدريج مع النضج، وسيصبح البحث عما هو معلوم مهماً على نحو متزايد (Cooper, 1995, 21). إن لعب الأدوار، وأعمال التقليد أو المحاكاة، والرحلات الميدانية إلى مواقع تاريخية، تساعد كلها في تطوير التعاطف مع الناس في الماضي. مع البنية المناسبة، والإرشادات، والتدخل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البنّاء من المعلم، وستضمن هذه الاستراتيجيات فهم الأطفال لأهمية تأسيس وإعادة أبنيتهم التاريخية على الأدلة.

إن التعاطف يساعدنا في إدراك شيء مألوف، وفي الوقت نفسه نقر بأن الأزمان تغيرت بطرق عميقة جداً. وأخيراً. إنه يشجع التواضع والحكمة في محاولاتنا فهم الناس في الماضي، وهي صفات أساسية، لأننا نسعى الى تكوين ارتباطات بين ثقافات وشعوب في عالم اليوم.

وتشير الأبحاث إلى أن تفسير الدليل الأصلي –وهو آثار نصية أو مادية من فترة زمنية مدار البحث والاستقصاء– أساسي لتطوير التفكير التاريخي. يؤكد فوستر (Foster, 2000) أن الطلبة الذين يعتمدون على الكتب المقررة أكثر احتمالاً في الوصول إلى استنتاجات ضحلة، ومعلومات رديئة من الطلبة الذين تقدم لهم أشكالَ متعددة من الأدلة. وقد يحتاج الطلبة، في البداية إلى مساعدة للتمييز بين الدليل الأصلي والمصادر الثانوية. فالأول يقدم للتفسير، بينما الثانية للنقد (Shemilt, 1987)، ولأن الطلبة يعاملون الدليل على أنه معلومات ليس لها طريق للتوفيق بين المصادر المتضاربة. يتطلب تفسير المصادر الأولية من الطلبة الانشغال النشط في عمليات ينشئون التاريخ بوساطتها (Lee & Ashby, 2001). ويؤكد بورنهيد (Burenheide, 2007) أن هذا يطور مهارات التفكير العالي مباشرة مثلما هي الحقائق التاريخية إذ يعتمد موقفه على الأبحاث التي تؤكد بأن الناس يتعلمون أفضل عندما يبحثون عن أجوبة لا أن يستقبلوا معلومات. إن الانشغال بالمصادر الأولية صفة أو مظهر رئيس في حجاج وينبورج (Wineburg) في التفكير التاريخي، والأعمال غير الطبيعية الأخرى. وقد جذب عمل وينبورج انتباه المجموعات التاريخية المختصة، مثل، رابطة التاريخ الأمريكية، ومنظمة المؤرخين الأمريكيين، فتبنيتا مفهوم التفكير التاريخي وساعدتا على نشره بين معلمي المدارس، عن طريق المؤتمرات، ونشر خطط الدروس التي تضم مهارات تاريخية (Risinger, 2008).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويحتاج الطلبة مخططات تمهيدية متسلسلة زمنياً –خريطة أو خرائط عقلية عن الماضي– لكي يضعوا الفترات ضمن التاريخ الأوسع، ومعلومات سياقية أكثر تحديداً عن هذه الفترات المختلفة لكي يضعوا الأحداث والأفراد (Shemilt, 2000).

ومن تسعينات القرن العشرين، أكد البحث المعرفي بأن التعلم، في أي حقل، يتألف من إعادة تنظيم المعرفة السابقة بحيث تشمل مادة جديدة مدمجة. وهذا بدوره شجع القيام بأبحاث حول تصورات الطلبة القبلية التي جاءوا بها إلى الغرفة الصفية (Heyking, 2004). فمن الواضح، أن الطلبة لا يستطيعون تجنب كسب الفهم والتفسيرات عن الماضي من العالم المحيط بهم، وأن هذه تحتاج إلى أن تفسر في التطبيقات أو الممارسات الصفية والفلسفات (Lee & Shemilt, 2003).

لقد أكدت أبحاث مفاهيم التاريخ وطرق التعليم، مثلاً أن الطلبة يستخدمون "مجموعة" من الفرضيات "المتخلفة" لإدراك الماضي، لا تنسجم دائماً مع توقعاتهم. وقد يؤدي هذا إلى إصدار أحكام سلبية عن العاملين والمؤسسات في الماضي. لقد أوحت الأبحاث–بدون التفكير التاريخي– للطلبة أن التحسينات في التكنولوجيا دلت على ماضٍ متخلف وأن توسيع المعلومات انعكس على معرفة كبيرة في عصرها أكثر من عصرهم. وكان هدف التاريخ –إذن– الوصول إلى الحاضر.

وتكثر مثل هذه التصورات القبلية، لأن الطلبة يواجهون التاريخ في كل مكان عن طريق الذاكرة الشخصية، والمشتركة، وعن طريق العائلات والشبكات الاجتماعية، وعن طريق وسائل الإعلام، والأخبار وبرامج التسلية، ومن آراء جميع السياسيين (Seixas, 2000).

وتشكل جميع هذه المصادر إداعاءات تنافسية حقيقية (Lee, 2002)، وتبني التاريخ على أنه ثابت، وغير معقد، وفي متناول اليد (Lee & Shemilt, 2003) هذا التاريخ اليومي لـــ وينبورج (Wineburg): هو الطريق الأيسر لرؤية الماضي الذي يتغاضى عن تعقيدات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفسير والسياق (Wineburg, 2001). جسر هذا التقسيم بين الفهم اليومي للماضي وفرع التاريخ هو التحدي الأكبر لتعليم الطالب التفكير تاريخياً.

ويؤكد سيكساس (Seixas, 2000) أنه عندما تكون هذه التأثيرات الثقافية الواسعة تجعل الطلبة يصلون إلى المدرسة ومعهم تصورات تاريخية قبلية متنوعة، تظل الغرفة الصفية أقوى من كل التأثيرات التنافسية في تطوير الفهم أو الإدراك التاريخي. ومع أن التعلم السابق يمكن أن يكون عائقًا أمام تعلم جديد، إذا ما تضاربت المفاهيم أو المعلومات، فإنه يؤكد أن تعليم فرع التاريخ يمكن أن يساعد الطلبة في إدراك العدد الوافر من التفسيرات التاريخية التي تواجههم على أساس يومي. إن تشجيع التفسير الخاص بالطلبة للمصادر، ومساعدتهم في إدراك عدم وجود مكان نهائي للراحة لأي استقصاء تاريخي، يغمرهم في ممارسة التاريخ، ويفتح الطريق للتعلم مدى الحياة.

ج- الاهتمام التربوي بالتفكير التاريخي

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين اهتماماً كبيراً بالتفكير التاريخي، ويعزى هذا الاهتمام إلى أهمية مهارات التفكير التاريخي، تلك المهارات التي تمكن الطلبة من فهم واستيعاب مبحث التاريخ والإقبال عليه، وتكوين اتجاه ايجابي نحوه، إن وظفت بالشكل السليم. وتم التعبير عن هذا الاهتمام من خلال مشاريع ومؤتمرات وندوات ودراسات، ومقالات تربوية أكدت أهمية التفكير التاريخي وما يتضمنه من مهارات فكرية تنسجم وتتوافق مع طبيعة التاريخ القائمة على التفكير، وهدفت جميعها إلى نبذ الأساليب التقليدية في تدريس التاريخ، تلك الأساليب القائمة على الحفظ والتلقين وأسلوب المحاضرة والأخذ بالأسلوب الحديث القائم على مهارات التفكير التاريخي بما يحقق فهماً واستيعاباً أفضل للتاريخ ويولد اتجاهاً ايجابياً نحو مبحث التاريخ، وليتحقق ذلك تم التركيز والتأكيد على أهمية المصادر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والوثائق الأولية عند دراسة التاريخ وفهم السياق التاريخي فهماً حقيقياً. ووضع الطالب في موقع المؤرخ عند دراسة التاريخ، وتنمية الحس النقدي لدى الطلبة من خلال اكتشاف التحيز ونقد المصادر وبناء قرارات عند دراسة التاريخ.

وتشير معايير التاريخ الوطني (NCHS, 1996) في الولايات المتحدة الأمريكية والتي أقرها المركز الوطني للتاريخ في المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية أن الفهم التاريخي يتطلب من الطلبة الانشغال في التفكير التاريخي من خلال طرح الأسئلة وتنظيم الدليل الموثوق في دعم أجوبتهم، وأن يذهبوا إلى أبعد من الحقائق التي تعرض في كتبهم المدرسية، وأن يتفحصوا النص التاريخي المدون بأنفسهم وأن يرجعوا إلى الوثائق واليوميات والصحف والمذكرات والأشياء الصناعية والأعمال الفنية والبيانات الكمية، وأية أدلة من الماضي، وأن يقوموا بذلك بصورة تخيلية أو بارعة التصوير، وأن يأخذوا بعين الاعتبار السياق التاريخي الذي أنشئت فيه هذه التدوينات (السجلات)، وأن يقارنوا بين وجهات نظر أولئك الذين كانوا في مسرح الأحداث في ذلك الزمن، وإن دراسة الأحداث من خلال الأدب واليوميات والوثائق والمناظرات والمعاهدات والأشياء الصناعية للإنسان في الماضي ستشغل الطلبة في قبول وجهات النظر هذه، وتجنب نزعات العقل الحاضر، وعلى الطلبة أن يدركوا طبيعة التاريخ التفسيرية، وأن المؤرخين يختلفون في الوزن الذي يعطونه لأسباب الأحداث التاريخية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية.

وتتضمن معايير جامعة ايلينوي (Illinois, 1997) لتعلم التاريخ عنصراً للتحليل والتفسير التاريخيين، وتطلب هذه المعايير من المعلمين جعل طلبتهم يمارسون :

١- طرح الأسئلة التاريخية ٢- جمع البيانات وتحليلها ٣- التوصل إلى استنتاجات مدعومة بدليل ٤- كتابة تقرير بالنتائج ٥- توضيح الطبيعة التجريبية للتفسيرات التاريخية. ٦- وصف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عمل المؤرخ في استخدام نماذج لتنظيم التفسير التاريخي ٧- التوصل إلى استنتاجات حول أحداث تاريخية وعصور تاريخية باستخدام المصادر التاريخية ٨- إدراك الفرق بين الحقيقة التاريخية والتفسير ٩- كتابة تقرير عن أحداث تاريخية ليقرروا بيان علاقات السبب والنتيجة ١٠- مقارنة التفسيرات التاريخية المتنافسة والمختلفة لحدث تاريخي ما.

ومن ملامح الاهتمام بالتفكير التاريخي الذي شهدته تلك الفترة التركيز على الوثائق والمصادر التاريخية، ووضع الطالب في موقع المؤرخ عند دراسة التاريخ في المدارس، انطلاقًا من أن استخدام الوثائق والمصادر ووعي دور المؤرخ يسهم في تحدي تفكير الطالب، ويثير اهتمامه ويحضره لدراسة التاريخ، والبحث عن أجوبة للأسئلة التي تثيرها في عقله قراءة النصوص في الوثائق والمصادر وأسلوب عمل المؤرخ في فصل التاريخ.

ويرى دراك (Drak & Brown, 2003) أن جعل الطلبة يكتشفون أو يبحثون عن وثيقة تاريخية يسمح لهم بتملك الفترة التاريخية أو المسألة التاريخية، وإعادة تشكيل أو ترتيب قصصهم أو رواياتهم عن التاريخ بطريقة أكثر جوهرية وبراعة، والقدرة على ذلك تكمن في قلب أو جوهر التفكير التاريخي، لأن الطلبة ينشغلون في عمل أو فعل التاريخ، باتباعهم طرق المؤرخين وعاداتهم العقلية، وعاداتهم في التفكير، واكتساب هذه المهارة هو مدخلهم إلى توضيح أو إلقاء الضوء على معرفة الماضي، ويؤكد فيلدنغ (Fielding, 2002) على أن الأولوية لكيفية تعلم التاريخ بفعالية هي تطوير استراتيجيات التعلم التي تثير وتشغل التخيلات التاريخية لدى الطلبة، وذلك لتوفير الفرص لهم ليتعلموا ويتحدثوا عن التاريخ، نحن بحاجة إلى ان نشجع طلبتنا أن يتولوا دور المؤرخ بطريقة إبداعية وناقدة وليس بتقديم رواية أسماء وتواريخ لهم لأغراض التذكر والاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولأهمية التفكير التاريخي فقد تضمن اختبار القبول في الجامعات الأمريكية AP الذي أجري في أيار عام ٢٠٠٢ بمشاركة ٢٢٠ ألف طالب من جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، في قسمه الثاني مقالة مكتوبة تمثل سؤالاً مبنياً على وثائقه (DBQ) ومقالتين للفكرة الرئيسة لعدد من الوثائق التاريخية، والسؤال المبني على وثيقة لم يكن مهماً، وتفسير مادة المصدر التاريخي الأولي (الوثيقة) أيضاً، والسؤال المعتمد على وثيقة هو سؤال مثالي يضم مجموعة من تسع وثائق تقريباً، ومزيجاً من الرسوم البيانية والصور والجداول والبصريات (ورسوم كاريكاتورية) ومقتطفات من خطب وكتابات لشخصيات سياسية وكتاب تعرض الطلبة لمصادر نوعية وكمية ويطلب من الطلبة خلال ذلك استخدام الوثائق ومعرفتهم للحقائق التاريخية ومادة ذات صلة للسؤال في بناء (إنشاء) مقالاتهم، ويقومون بأداء عدة واجبات ومهام تقع في قلب (صميم) عمل المؤرخ وتتضمن تحديد أو تكوين سياق لكل وثيقة، وقد أثبت اختبار السؤال المبني على وثيقة، بأنه أداة فاعلة لقياس مهارات التفكير التاريخي، وتقييم حقيقي لقدرة الطالب على استخدام مادة المصدر الاولي لإنشاء وصف صحيح عن الماضي (OAH,2002).

ولأهمية التفكير التاريخي يبين الدوري (٢٠٠٢) أن العصر الحالي والظروف التي نعيشها تتطلب ان نعيد النظر في أساليب تقديم التاريخ وكتابته، ويدعو إلى التحليل وفحص الروايات بجدية وموضوعية وإلى الكثير من النقد الذاتي لفهم التاريخ بعيداً عن (الرومانسية) وإلى اتباع منهج البحث العلمي في دراسته.

وخلال مؤتمر للدراسات الاجتماعية عقد في ولاية كانساس Kansasعام (٢٠٠٧) يبين بورنهايد (Burnhied,2007) من خلال ورقة عمل قدمت في المؤتمر المذكور أننا لا نسمح لطلبتنا باكتشاف التاريخ لجعلهم يبنون معرفة، فالتركيز يكون على مجموعة من المعارف (المعلومات) تقدم من خلال الكتاب المدرسي، وهذا ليس خطأ المعلمين، لأن الخبرات التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تساعد في اكتشاف مبحث التاريخ أسهمت على ما يبدو في تقديم المعلومات، وتذكر المعلومات لا يسمح ولا يسهم إلا قليلاً في تطبيق التفكير التاريخي، مما جعل المعلمين لا يوازنون بين معرفة الحقائق التاريخية، واتقان التفكير التاريخي، ودعا (بورينهايد) خلال المؤتمر إلى تبسيط منهاج التاريخ وإعادة النظر في طرق التدريس، لتصبح متحدية لتفكير الطالب، وتقوده إلى الاستكشاف، وبناء المعرفة التاريخية، وطرح (بورينهايد) خلال المؤتمر جملة من الاضاءات تهدي إلى تدريس التاريخ عبر التفكير التاريخي تتمثل في توافر أنشطة للتعلم النشط بما ينمي التفكير التاريخي، وتحليل المعلومات وتفسيرها وعدم حفظها فقط، وتطبيق استراتيجيات التعلم البنائي لبناء المعرفة ومهارات التفكير العليا، والاستقصاء وحل المشكلات، إضافة إلى تدريب الطلاب على تطبيق معايير التفسير التاريخي القائمة على الدقة، والشمول، والمنطقية، والانفتاح، والمنفعة.

ولأهمية الوثائق والمصادر الأصلية والأولية في تحسين معرفة الطلبة بالمحتوى التاريخي، والكتابة في التفكير التاريخي، قام كل من دراك وبراون (Drak & Brown, 2003) بتصميم استراتيجية تعليمية يزود بها معلمو التاريخ المبتدئون ذوو الخبرة، وكذلك أساتذة أساليب تدريس التاريخ في الجامعات وتقدم هذه الاستراتيجية طريقة في استخدام المصادر والوثائق الأولية، وتم تصميم هذه الاستراتيجية حول ما يسمى وثائق الدرجة الأولى، والثانية، والثالثة، بهدف مساعدة الطلبة في التفكير التاريخي وتحسين معرفتهم وفهمهم للتاريخ، والوثيقة من الدرجة الأولى هي وثيقة المعلم الرئيسة أو المصدر الأساسي للمعلم، أما وثيقة الدرجة الثانية، فهي وثيقة المعلم من الدرجة الثانية وهي تدعم أو تتحدى الوثيقة الأولى، وهي عبارة عن وثائق متعددة، تشمل: صوراً، جداول ، خرائط، نصوصاً، رسائل، وغيرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الوثيقة من الدرجة الثالثة، فهي وثيقة يختارها الطالب ويجد فيها ما له علاقة بوثيقة المعلم، ويدافع (دراك وبراون) عن هذه الاستراتيجية بالقول: إنها إذا ما استخدمت على التفكير بتأني أكثر للمصادر الأولية وتحسين المعرفة التاريخية للطلبة وتحسين تفكيرهم التاريخي. وأن اختيار الوثيقة في الدرجة الأولى والثانية عمل إبداعي من قبل المعلم وينشغل الطلبة أيضاً في تعليم ابداعي عندما يقومون بعمل ارتباطات ذات معنى بين الأفكار التي يتم الحصول عليها من الوثائق في الدرجة الأولى والثانية. ويطبقون فهمهم التاريخي عندما يستقصون أو يبحثون في وثائق الدرجة الثالثة. والأهم من هذه الاستراتيجية، كما يذكر (دراك وبراون) أنها تضع الطالب في موقع المؤرخ من خلال تكليف المعلم له بتحليل الوثائق وفق دليل للتحليل، يشبه إلى حد كبير دليل المؤرخ عند تحليل الوثائق ذلك الدليل الذي يشمل الفكرة الرئيسة للوثيقة وعلاقتها بالوثائق الأخرى، والجمهور المستهدف، والأسس التي استند عليها المؤلف، والسياق التاريخي من حيث الأشخاص، والأحداث، والأفكار، اضافة إلى بيان المؤلف والعنوان والتاريخ ووجهة النظر وعلاقة الوثيقة بمباحث العلوم الاجتماعية.

ويهدف تدريب الطلبة على التفكير التاريخي ومقارنة المصادر الأولية والوثائق التاريخية بعين ناقدة قام كاسيلو (Cassaullo,2007) باستخدام استراتيجية تدريبية تمكن الطلبة من فهم التاريخ واستيعابه من خلال فهم التغير عبر الزمن باستخدام مهارات التفكير التاريخي. وتقوم استراتيجية كاسيلو التي وصفها على شكل خطة درس لفحص الوثائق التاريخية الموجودة على الشبكة الالكترونية الخاصة بإعلانات الصحف المتعلقة بزمن العبودية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال فترة ما قبل الاستقلال، وبالتحديد إعلانات فرار العبيد من مزارع كبار المزارعين (الاقطاعيين) وتقوم خطة الدرس على توزيع الطلبة إلى مجموعات، ويتم توزيع إعلانات الصحف الخاصة بفرار العبيد على المجموعات، وبتوجيه من المعلم يطلب من الطالب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل تلك الإعلانات واستخلاص المعلومات والبيانات منها، وهذه العملية يتوقع منها أن تسهم في فهم معنى العبودية في تلك الفترة، واستكشاف ملامح التغير لتلك الفترة، وستمكن هذه الخطة الطلبة من الانشغال بالتفكير الزمني والتحليل والتفسير التاريخيين، وسيتمكن الطلبة من فهم واستيعاب معنى العبودية وتحديد ملامح السياق التاريخي لتلك الفترة وتحديد صفات وخصائص المجتمعات المتنوعة ثقافيًا وعرقيًا، واجتماعيًا. وسيتمكن الطلبة من اكتشاف التحيز في التاريخ ومغالطات المؤرخين، إضافة إلى تقدير وإدراك الطلبة لأهمية الوثائق والمصادر الأولية في الحصول على معلومات ثرية.

وبهدف تنمية التفكير التاريخي لدى طلبته قام ديروز (Deros,2007) معلم التاريخ في مدرسة خليبج وايت فيش الثانوية في ولاية ويسكونسن بتصميم خطة تعليمية تمكن طلبته من ممارسة مهارات التفكير التاريخي تقوم على إجراء مقارنة بين كتب التاريخ في الولايات المتحدة الأمريكية وكتب التاريخ لبلدان أخرى لمواضع تتعلق بالولايات المتحدة، وثم اختيار موضوع الحرب الفيتنامية الأمريكية، وتم تزويد الطلبة بنسخ لمواضيع الحرب الفيتنامية الأمريكية من المنهاج الفيتنامي، وثم تكليف الطلبة بإجراء مقارنة بين المنهاجين الأمريكي والفيتنامي.

وكيف صور كل منهاج الحرب من كافة الجوانب. ويؤكد ديروز نجاح هذه التجربة ويكمن نجاحها باستخدام عدد من مهارات التفكير التاريخي من خلال المقارنة بين المنهاجين مثل المقارنة والتفسير واكتشاف التحييز في التاريخ وأهمية المصادر واختبارها وتحديد السياق التاريخي للحدث والتعرف على المحاولات والاختلافات بين المؤرخين.

ولأهمية الشهادة المباشرة في صحة المعلومات التاريخية وبهدف تدريب الطلبة على الانشغال في البحث عن المعلومة من مصادرها الموثوقة بما يسهم في تنمية التفكير التاريخي لدى الطلبة قام لاريو (Larue,2007) بوضع مشروع بحثي لطلبته في إحدى مدارس ولاية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أوهايو، وذلك بالاعتماد والافادة من مشروع المحاربين القدامى، ذلك المشروع الذي أنشىء بإجماع من الكونغرس ومركز الحياة الفلكلورية بهدف جمع وتخليد قصص المحاربين القدامى (الأحياء منهم) قبل فقدها بسبب موتهم، لأن قصص هؤلاء تشكل تاريخاً حقيقياً واقعياً كما يرونه المشاركون بالحروب وقام لاريوبول وبالتعاون مع إدارة المشروع باشراك طلبته في فعاليات المشروع من خلال تكليفهم بإجراء مقابلات مكتوبة أو مسجلة على أشرطة مع عدد من المحاربين القدامى الذين شاركوا في الحربين العالميتين الأولى والثانية وحرب فيتنام، وبعد الانتهاء من إجراء المقابلات وتفريغها وتبويبها وتحليلها. أكد الطلبة المشاركون أنهم أفادوا من المشروع وتعلموا أكثر من خلال مقابلاتهم للمحاربين القدامى وعرفوا معلومات وحقائق أكثر وأدق مما في الكتب المدرسية، وأن المعلومات والحقائق التي حصلوا عليها من المحاربين القدامى سهلة الفهم والاستيعاب، كما عرفوا حقائق لم تكن معروفة لديهم سابقًا، وأدركوا أهمية الشهادة المباشرة ومعاصرة الراوي للحدث، وهي من أولويات المؤرخ عند كتابة، التاريخ ويشجع (لاريو بول) المعلمين للمشاركة بمثل هذه المشاريع من خلال طرح قصة أو حدث لا يوجد له شهود عيان وتكليف الطلبة بإجراء المقابلات ورصد المعلومات.

وفي ولاية ايلنوي Illinois نظمت كلية لاك فورس Lake Forst مساق لتعليم التاريخ الأمريكي ضمن برنامج التطوير المهني للسنوات الثلاث في الكلية بهدف تغيير آراء المعلمين وطلبتهم نحو التاريخ. واستند منهاج المساق على التفكير التاريخي، حيث تم تخطيط عناصر المنهاج حول مبدأين هاديين هما العمل مع مؤرخين على معرفة المحتوى التاريخي، والعمل مع أساتذة جامعات ومعلمين خبراء على تطبيق المعرفة التاريخية على الصفوف الثانوية، وطبق المبدأ الأول بعقد جلسات لمعرفة المحتوى التاريخي قدمها مؤرخون عرضوا نماذج وأسئلة ذات علاقة مباشرة بعمل المؤرخ عندما يكتب التاريخ (إنشاء التاريخ) (Doing History) هما التحليل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتفسير التاريخي بهدف نقلها إلى المعلمين الطلبة ، وبعد فهمها واستيعابها يتم تعليمها لطلبتهم، يمارسونها من خلال الأسئلة التاريخية الهادفة وممارسة عمل المؤرخ عند التعرض إلى وثيقة أو مصدر تاريخي أولي.

والأهم من هذا المشروع أن التعاون المثمر بين المؤرخين وأساتذة كلية التربية والمعلمين والخبراء أثمر عن إنتاج (١٢) استراتيجية تدريسية لتعليم التاريخ مستندة في معظمها على مهارات التفكير التاريخي.

وتأكيداً لأهمية مهارات التفكير التاريخي قام الفريق التربوي في الدائرة الوطنية للأرشيف والسجلات في واشنطن (E.S.N.A.R,2009) بوضع إطار مطور للمصادر الأساسية التي تساعد في تعليم وتعزيز مهارات التفكير التاريخي على النحو التالي:

١- حث الطلبة على طرح الأسئلة

٢- تشجيع الطلبة على التعرف على وجهات نظر متعددة لحدث ما.

٣- تشجيع الطلبة على تأسيس وإنشاء نص للأحداث التاريخية .

٤- مساعدة الطلبة بتكوين رؤية وتحديد العلاقات (السبب والنتيجة) لحدث ما.

٥- منح الطلبة فرصة لاكتشاف الأدلة ذات العلاقة ومقارنتها.

٦- مساعدة الطلبة على فهم الاستمرارية والتغيير عبر الزمن.

٧- مساعدة الطلبة على إدراك واكتشاف التحيز.

٨- تحفيز الطلبة نحو التساؤل عن مصدر المعلومات.

٩- حث الطلبة على تحديد مدى مصداقية وموثوقية المصادر التالية.

١٠- تمكين الطلبة من إدراك أهمية الدورية والحصول على معلومات جديدة إذا اقتضى الأمر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكجزء من التقييم الوطني قامت وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة بتطوير ما يسمى (بطاقة تعزيز الأمة) The Nation Report Of Card لتشكل علاقات هادية تستند على التفكير التاريخي بهدف فهم وتحصيل الطالب للتاريخ ضمن مدارس الولايات المتحدة الامريكية، وتم خلالها تقسيم تعلم التاريخ إلى ثلاثة أبعاد:

١- الأفكار التاريخية الرئيسة.

٢- الفترات الزمنية المتسلسلة.

٣- طرق معرفة التاريخ والتفكر به وتم تقسيم البعد الثالث إلى قسمين:

أ- المعرفة التاريخية ووجهات النظر والتطور التاريخي.

ب- التحليل والتفسير التاريخيين (Wikpedia , 2009).

د- إتجاهات الطلبة نحو مبحث التاريخ

وحول اتجاهات الطلبة نحو مبحث التاريخ يشير الأدب التربوي إلى أن عزوف الطلبة وعدم ميلهم إلى دراسة التاريخ له أسبابه الكامنة في أساليب التدريس والمحتوى التعليمي ذاته، من خلال عدم تضمين التفكير التاريخي ومهاراته المتعددة في الأساليب التدريسية، وفي المحتوى التعليمي، وهذا بدوره ولد اتجاهاً سلبياً نحو مبحث التاريخ لدى الطلبة، فأصبح مبحث التاريخ بالنسبة لهم غير مهم وغير حيوي، وهذا ما يؤكده (زريق، ١٩٨٥) "أن تعليم التاريخ في معظمه لا يتعدى تلقين حقائق الماضي، وأهم هذه الحقائق في نظر الملقنين والملقنين أسماء الملوك والحكام وقادة الحرب والمعارك التي خاضوها والمعاهدات التي عقدوها والأحداث السياسية والتواريخ التي جرى فيها، وكل ما يطلب من المتعلم حفظها وتسميعها وهذا الأسلوب بدوره يجعل المتعلم يعرض عن هذا العلم ويجفوه ويتحول عنه إلى ما هو أولى إلى إعمال الفكر وأوثق صلة بالحياة" وهذا ما بينه أكونيل وليفــن (O'Connell & Levin, 1983) من خلال بيان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسباب عدم اهتمام المتعلمين بمادة التاريخ يعود إلى أنها مجرد مفاهيم تاريخية لم يتم ربطها بخبرات الطلبة، مما ولد لديهم المعارضة وعدم الميل إلى دراستها، ولعل السبب أن المعلمين لا يزالون متأثرين بالنظرية التقليدية التي تعد المادة حقائق وتواريخ وأحداثاً ثابتة مسلماً بها، حيث أصبح الشك يصاحب كل جوانب التاريخ ويعزز هذا الرأي هنداوي، (٢٠٠٠) بالقول إن افتقار تدريس التاريخ في مدارسنا إلى أهداف واضحة توجه المعلمين في تدريسهم أدى في كثير من الأحيان إلى جمود هذه المادة وجفافها وقلة الحماس لدى الطلبة، وقد نقل هذا الإحساس إلى الطلاب فاستخفوا بمادة التاريخ واعتبروها مادة ثانوية لا تستحق عناية كبيرة أو بذل جهد حقيقي في دراستها، فالأمر في نظرهم لا يتعدى حفظ الكتاب المدرسي والملخصات، وبذلك تم الاستغناء عن العلم نفسه وهذه النظرة الجامدة إلى مادة التاريخ جعلت الطالب يحس أن مادة التاريخ شيء لا يعنيه ولا يرتبط بحياته بصورة مباشرة، وأنها مادة دراسية قليلة النضج طالما أنه لا يستطيع أن يستخدم المعلومات التاريخية في فهم مشكلات الحياة اليومية، الأمر الذي جعل مادة التاريخ في الأذهان بأنها مادة غير علمية وغير وظيفية.

وكان للاتجاه السلبي نحو مبحث التاريخ السبب الرئيس الذي دعا كوليمر (Kholmeir, 2005) إلى إجراء دراسته حيث عبر طلبة الصف التاسع والذين يدرسون تاريخ العالم وعلى لسان الطالب كريج (Kreage) بأن التاريخ ليس مهما بالنسبة لهم مقارنة بالعلوم والرياضيات، وأنهم يشعرون بأنه مبحث جامد وغير حيوي، وليس له ارتباط بحياتهم اليومية، عندها أدرك (كوليمر) أن أساليب التدريس تقف وراء هذا الشعور والميل السلبي تجاه التاريخ لذلك صمم استراتيجية تدريسية ذات ثلاث خطوات قائمة على مهارات التفكير التاريخي وطبقها في دراسته على طلبة الصف التاسع، وتم قياس أثرها فكانت نتائجها إيجابية بالنسبة للفهم والاستيعاب والتحصيل والاتجاه نحو التاريخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجرى زهاو و هوغ (Zhao & Hog, 2005) دراسة مسحية لطلبة المدارس الابتدائية بهدف معرفة كيف ينظر الطلبة والمعلمون إلى الدراسات الاجتماعية ووجدا أن المبحث عند الطلبة والمعلمين ليس مهمًا ولكنه يعتبر إثراء أو موضوعًا من الدرجة الثانية، وأشار أيضًا أن أسباب ذلك كما عبر عنها معظم التلاميذ أن القراءة والرياضيات والعلوم تعتبر مواضيعهم المفضلة لأنهم تعلموها بصورة مرحة ومرنة أو عن طريق اللعب وأنها مفيدة ومتحدية لتفكيرهم، وقال معظم الطلبة أنهم لم يميلوا إلى دراسة مباحث الدراسات الاجتماعية بسبب أنها مملة وعديمة الفائدة وأنها عبارة عن قراءة الكتاب المقرر وقد استنتج Zhao & hog في دراستهما أن هذا الاتجاه لدى الطلبة سببه محتوى المنهاج وأساليب التدريس والبيئة.

من هنا فإن المبحث الدراسي من حيث المحتوى وأساليبه التدريسية والبيئة التعليمية التعلمية جميعها تلعب دورًا حاسمًا في اتجاه المتعلم وميله نحو المبحث الدراسي. والاتجاهات نحو المبحث أو المادة الدراسية عامل أساسي في تحديد درجة تقبل الطلبة واقبالهم على دراسة مقرر بعينه، فمن المسلم به أن رضا الطالب عن دراسته لمقرر اللغة الانجليزية مثلاً يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو هذه الدراسة وهكذا (التل، ١٩٩١) ويورد تيسير (Tesser , 2008) أن الاتجاه هو مجموعة من المكونات الافتراضية التي تمثل درجة حب أو كره الفرد لشيء ما والاتجاه في العادة يكون مجموعة من الآراء الإيجابية أو السلبية حول مكان ما أو شيء ما أو حدث ما.

وبعد فإن الإطار النظري لهذه الدراسة اشتمل جملة من الدراسات النظرية، إضافة إلى البرامج والمشاريع والخطط والمؤتمرات والمقالات، أكدت جميعها أهمية التفكير التاريخي وضرورة الأخذ بهذا المنحى، ونبذ الأساليب التقليدية في تدريس التاريخ القائمة على الحفظ والتلقين والمحاضرة والالقاء والأخذ بمهارات التفكير التاريخي عند تدريس التاريخ، بما يحقق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهماً سليماً واستيعاباً كاملاً لمبحث التاريخ، ويمكن الطلبة من تكوين اتجاه إيجابي نحو مبحث التاريخ.

ووفرت الدراسات النظرية (ولا سيما أعمال زريق (Brown et. Al, 1989, Duffy & Tonasseu, 1992, O'reilly, 1991, Wineburg, 1991, Wertsch, 1991, Perfetti, 1995, Coper, 1995, Leinhardt etal., 1994, Crabtree, 1993, Seixas,1993, Seixas, 1996, Carretero et.al., 1997, Rouel et, 1996, Wchs, 1996, Foster, 2000, Foster & Yeager, 1996, Mc Curtuy & Leinhardt, 1998, Grant, 2001, Manslow, 2001, Furay & Salevouris, 2000, Wineburg, 2001, Van Dri & Van Boxtel, 2008, Stepahnie etal, 2007, Barton & Levstik, 2004, Veuren, 2009)

مرجعية فلسفية تدعم ذاك التوجه وتنتصر إليه ونلاحظ في تتبع ما عرض من دراسات وأعمال نظرية أن جلها عني بتأسيس قاعدة فكرية تسوغ أهمية تضمين التفكير التاريخي في المناهج والتدريس لمبحث التاريخ وفي الشأن التربوي بشكل عام ويظهر ذلك جلياً في تركيزها وتأكيدها على أن التاريخ ليس سرداً للأحداث، بل شكل من أشكال الاستقصاء، وأن طبيعة التاريخ تقوم على جانب فكري، يتمثل في التحليل والتفسير، مع التأكيد على أن تعليم التاريخ لا يعلى شأنه دون تعريف الطلاب بعملية التفسير التاريخي، وتدريبهم على مهارات التفكير التاريخي وقراءة الروايات التاريخية بتفكير عميق، مع التأكيد على أن التاريخ يعني فهم وإدراك واستقصاء المصادر الأولية، وأن التاريخ نشاط ينظم فيه المرء معلومات عن الماضي، ليصف ويقارن ويفسر ظواهر تاريخية، وأن تفسير الأدلة الأصلية أساسي لتطوير التفكير التاريخي، وأن الكتاب المدرسي المقرر دون المصادر والوثائق الأصلية يقدم معلومات ضحلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجاءت البرامج والمشاريع والمؤتمرات والخطط والمعايير والمساقات والمقالات التي عنيت بالتفكير التاريخي (ولا سيما ما جاء في الدوري، ٢٠٠٢، OAH,2002، Illinois,1997، NCHS,1994، Cassaullo,2007، Dark & Brown,2003، Fielding,2002، Rogland,2007، Burnheied,2007، Lurae,2007، Deros,2007، Wikpedia,2009، Drak,2003,ESNAR,2009)

لتؤكد أهمية تعليم وتعلم التفكير التاريخي في فهم واستيعاب النصوص التاريخية من خلال توظيف مهارات التفكير التاريخي المتعددة عند التعرض إلى الأحداث التاريخية، وأن استخدام الوثائق والمصادر الأولية يسهم في فهم أعمق للتاريخ، ويمنح الفرصة للطلبة في المقارنة والتحليل والتفسير واكتشاف التحيز، كما أكدت على استخدام طرق تدريس تتحدى تفكير الطلبة، باستخدام مهارات التفكير التاريخي، إضافة إلى تأكيدها على فهم وإدراك دور المؤرخ عندما ينشئ (يكتب) التاريخ، وتمثل هذا الدور عند دراسة التاريخ، بما يمكنه من امتلاك فهم واستيعاب أوسع للتاريخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا : الدراسات السابقة

فيما يلي عرض للدراسات السابقة التي تناولت التفكير التاريخي وأهمية مهاراته المتعددة وإكسابها للطلبة بما ينمي اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ ولمزيد من التسهيل في دراستها وربطها بموضوع الدراسة الحالية سيتم ترتيبها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث كما يأتي:-

أجرى ديكينسون و لي (Dickinson & Lee, 1980) دراسة هدفت إلى وصف مراحل تطور فهم الطلاّب لطبيعة التاريخ ، و أساس هذه الدراسة قائم على تحليل جوانب التفكير التاريخي ، المتمثل في التعليل التاريخي وقد استخدما في دراستهما، نظام المجموعات المبني على معايير تحدد مستويات الفهم للتعليل التاريخي، حيث تكونت عينة الدراسة من ثلاث مدارس في ضواحي لندن طُبّق على الطلاب فيهن إختبار التفكير التاريخي، وقد دلّت النتائج على وجود إرتباط بين مستوى فهم الطلاب لطبيعة التاريخ والمعرفة التاريخية ومن ضمنها التعليل التاريخي بسبب معرفة الطلبة القبلية من مصادر أُخرى غير المدرسية، مثل التلفزيون، والأفلام، والوالدين حول التاريخ وجوهره القائم على التفكير.

أما دراسة عصفور (1987) فقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ في مدارس وكالة الغوث في الأردن وعلاقتها بفهمهم لطبيعة التاريخ ومن ضمنها التفكير التاريخي ، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلماً ومعلمة طُبّق عليهم اختيار فهم طبيعة التاريخ، وتم أيضا تحليل الأسئلة التي يستخدمونها، وأظهرت النتائج علاقة بين الفهم العالي لطبيعة التاريخ واستخدام المعلمين للأسئلة ذات المستويات العليا.

كما أجرى إيفانس (Evans، 1988) دراسة للتعرف إلى معنى التاريخ لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم، تكونت عينة الدراسة من معلمَين و(9) طلاب، أجريت مقابلات مع الطلبة والمعلمين وتمت ملاحظة المعلمَين داخل الصف، وقد بيّنت النتائج أن معنى التاريخ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بما فيه من مهارات البحث والتفكير التاريخي غير واضح لدى الطلبة، و أنه ليس هناك إتفاق بين المعلمين على معناه.

وأجرى بووث (Booth,1992) دراسة في المملكة المتحدة هدفت إلى معرفة مدى تضمين منهاج التربية الوطنية في المملكة المتحدة لمبادئ التفكير التاريخي والعلاقة بين تفكير الطلاب التاريخي ومنهاج التاريخ، ولتحقيق هدف الدراسة قام بووث Booth بتحليل منهاجي التربية الوطنية والتاريخ اللذين أقرهما قانون إصلاح التعليم في المملكة المتحدة لعام ١٩٩٨م وبعد تحليل الخطوط العريضة للمنهاج ومراجعة وحداته الدراسية خلصت الدراسة إلى:

- اهتم مطورو المنهاج بتضمين مبادئ التفكير التاريخي في المنهاج لأن ذلك يزيد من تحصيل الطلبة ويشجعهم على التعلم.
- إن المنهاج يعمل على تقديم أساسيات وعناصر التفكير التاريخي للطلاب بشكل منظم ومتدرج ليسهل عليهم إتقان مهاراته.

وضمن المشروع الوطني للمناهج البريطانية الداعية إلى تضمين البعد التاريخي في المنهاج أجرت سولمون (Solomon,1992) دراسة في المملكة المتحدة هدفت إلى الكشف عن مدى تطبيق الطلاب للتفكير التاريخي أثناء دراستهم لمناهج المواد الاجتماعية البريطانية وتكونت عينة الدراسة من ٩٤ طالباً وطالبة في خمسة صفوف في مستوى الصف السابع والثامن والتاسع في إحدى المدارس البريطانية، ولتحقيق هدف الدراسة قامت سولمون (Solomon) بمساعدة فريق من الباحثين باستخدام الاستبانات ومقابلات فردية وجماعية، بهدف دراسة التفكير التاريخي لدى الطلبة نتيجة دراستهم للأحداث التاريخية في سياقها التاريخي، وقد استخدمت الدراسة ثلاثة أساليب بحثية أولها الابتكارية Invention Study المشتملة على عناصر دراسية جديدة تقدم للطلبة ومن ثم قياس أثرها، وثانيها البحث الإجرائي حيث تم عن طريق مراقبة المعلم ليتم حثه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على إدراك أدائه عن طريق تأمله، ومن ثم تحسين هذا الأداء، وثالثها البحث التجريبي حيث تم تصميم أدوات الملاحظة والقياس لسير التقدم الحاصل في فهم الطلبة، وقد خلصت الدراسة بعد تحليل إجابات الطلبة عن الأسئلة، وعن أسئلة المقابلات الفردية والجماعية إلى النتائج التالية:

أهمية عناصر التفكير التاريخي لفهم الطلبة لسياق الأحداث التاريخية وضرورة تضمين المواد الاجتماعية بنوع من المتعة والإثارة إضافة إلى تمكين المعلمين من شرح جوانب الأحداث التاريخية المعقدة وإيصالها إلى الطلبة بسهولة ويسر.

وقام كل من ييغير وديفيس (Yeager & Davis, 1994) بدراسة كان هدفها معرفة مدى اكتساب الطلبة المعلمين للدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التاريخي ومدى معرفتهم لطبيعة عمل المؤرخ ، وتكونت عينة الدراسة من (3) أفراد أجريت معهم مقابلات، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المعلمين ليس لديهم إدراك بمهارات التفكير التاريخي إضافة إلى أن معرفتهم بطبيعة عمل المؤرخ كانت محدودة .

وهدفت دراسة عبد الرحمن وشناوه (١٩٩٤)، إلى معرفة أثر استخدام الوثائق والنصوص التاريخية بطريقة المناقشة، واستخدامها بطريقة المحاضر في تحصيل واتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية درست بطريقة المناقشة للنصوص والوثائق التاريخية والأخرى بأسلوب المحاضره وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بالتحصيل والاتجاه.

أما دراسة هوليداي (Holliday, 1996) في مقاطعة ويلز في المملكة المتحدة والتي جاءت تحت عنوان "أثر أسلوب التعليم القائم على منحى التفكير التاريخي في التحصيل الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية في الدراسات الإجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية" هدفت إلى استقصاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسلوب التعليم القائم على منحى التفكير التاريخي في التحصيل الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ويلز في المملكة المتحدة وقد تألفت عينة الدراسة من ٩٠ طالباً من طلبة الصف التاسع، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية تم تدريسها بأسلوب التعليم القائم على منحى التفكير التاريخي، وضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقد استغرق تنفيذ البرنامج مدة ٦ أسابع، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يثبت فعالية هذا الأسلوب في ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

أجرت ييغر و ويلسون (Yeager & Wilson, 1997) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف الكشف عن مدى اسهام مساقات الدراسات الاجتماعية في تسهيل وتطوير تنمية التفكير التاريخي لدى معلمي المرحلة الثانوية في إحدى جامعات المنطقة الجنوبية الشرقية الأمريكية، سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تعلم المعلمين للاستقصاء التاريخي من خلال القراءة والتحليل الناقد وتفسير المصادر الرئيسة (الأولية)، ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات من خلال ملاحظة المشاركين وإجراء المقابلات معهم حيث كان عدد المشاركين في هذه الدراسة ٣٠ (طالباً معلماً) وبعد ملاحظة أعمال الطلاب المعلمين واخضاعهم إلى المقابلات الشخصية وتحليلها خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن مساقات المواد الاجتماعية المطروحة تعزز مهارات التفكير التاريخي عند الطلاب المعلمين وتشجعهم على نقلها إلى الغرفة الصفية .
- أشار المشاركون إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير التاريخي عند الأطفال منذ بداية حياتهم الدراسية وتمكينهم من تحليل أحداث الماضي بفهم الحاضر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- نقص التدريب على مهارات التفكير التاريخي يؤدي إلى ابتعاد المعلمين عن تطبيق التفكير التاريخي كإستراتيجية تدريسية.

أما دراسة الخريشة (1998) فكانت تهدف إلى تعرف مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لطبيعة التاريخ، ومنها مهارات التفكير التاريخي وأثر متغيرات (الجنس والمؤهل التخصصي فيها). و تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية ممن يُدرّسون المرحلة الثانوية في عدد من مديريات التربية والتعليم وطُبّق عليهم إختبار معرفة التاريخ من إعداد الخريشة نفسه، ودلّت النتائج على تدني مستوى معرفة المعلمين لطبيعة التاريخ بما فيها مهارات البحث والتفكير التاريخي.

وقام الصفدي (1999) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات البحث والتفكير التاريخي، حيث قام بإعداد إختبار مكون من(50) فقرة من نوع (اختيار من متعدد)، تكونت عينة الدراسة من (118) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مبحث التاريخ للمرحلة الثانوية في المديريات التي شملها مجتمع الدراسة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة ، وقد أظهرت الدراسة أن مستوى معرفة معلميّ التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث التاريخي والتفكير التاريخي كان متدنياً.

أجرى دواكنز وفيتال (Dawkins & Vital, 1999) دراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التفكير التاريخي في فهم المعلمين لطبيعة العلم وممارستهم في تطبيق هذا الفهم لدى الطلبة حيث تعلم الطلبة المعلمين من خلال عرض عدد من الحالات التاريخية عليهم، ومن ثم طلب إليهم تصميم وحدة دراسية في مادة الجغرافية وتطبيقها في مدارسهم، وتكون المجتمع الدراسي من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية حيث تم اختيار ١٦ معلماً، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدم الباحثان لجمع المعلومات استبانة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقياس فهم المعلمين لطبيعة العلم المكون من عشرة بنود يلي كل منها تفسير يقدمه الطالب وتم أيضاً استخدام أداة التحليل للوحدة التي خططها المعلم بالإضافة إلى سجلات المعلم حول الممارسة الصفية والأبعاد التي عالجها والمتعلقة بطبيعة العلم كذلك الملاحظة المباشرة في غرفة الصف بالإضافة إلى المقابلات الجماعية وخلصت الدراسة إلى أن النموذج المستخدم قد أثبت صلاحيته للاستخدام من قبل مدرسي الجغرافية للمرحلة الثانوية لتعرف طبيعة المفاهيم العلمية الجغرافية كما أثبتت الدراسة نمواً في فهم المعلمين لطبيعة العلم بالإضافة إلى نجاح الفترة التدريبية في تطوير مهارات المعلمين اللازمة لتصميم وحدة تستند إلى عناصر التفكير التاريخي.

- ولتحديد كيفية قيام طلاب الصف الثاني عشر ببناء التفكير التاريخي في ظل وجود الوثائق التاريخية الرئيسة ومنها الوثائق التاريخية الشفوية حول الركود الاقتصادي الأمريكي في ثلاثينيات القرن الماضي، أجرت كلاجس (Klages, 1999) دراسة في ولاية تكساس الأمريكية ولتحقيق هدف الدراسة قام الطلاب بتحليل المقابلات وإجراء مقابلات، وهمية مع زملائهم حول الموضوع، وتم استخدام بطاقة الملاحظة لمراقبة عملية بناء التفكير التاريخي لدى الطلاب، وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى أن الطلاب طوروا التعاطف التاريخي من خلال تحليل الفترة الزمنية التي حصل فيها الركود، كما أنهم استطاعوا حصر أسباب الركود وتفسير نتائجه، كما خلصت الدراسة إلى أن هذه الطريقة تكسر جمود مادة التاريخ، وتثير شغف حب الاكتشاف عند الطلاب.

وهدفت دراسة (عبد الرزاق، ٢٠٠٠) إلى تطوير منهاج التاريخ في المرحلة الثانوية العامة على ضوء متطلبات الثقافة التاريخية اللازمة لطلبة تلك المرحلة في جمهورية مصر العربية وقياس أثره على التحصيل ومهارات البحث التاريخي والاتجاه نحو مبحث التاريخ لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام عبد الرزاق بصياغة إطار مقترح للمنهج المطور في ضوء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة متطلبات الثقافة التاريخية، وقد تضمن التطوير كلاً من: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة المصاحبة، والتقويم، وقام عبد الرزاق بتدقيق وحدتين من وحدات المنهج المطور في بعض مدارس محافظة القاهرة، وقياس أثر تدريس الوحدتين على تحصيل الطلبة، واكتساب مهارات البحث التاريخي، واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ.

- واختيرت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وقسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتم تدريس المجموعة التجريبية بموضوعات الوحدتين المطورتين، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة، نفس الموضوعات بمحتواها الأصلي غير المطور وبالطريقة العادية.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. اسهم المنهج المطور من خلال الوحدتين الدراسيتين في إيجاد بيئة تعلمية تعليمية أفضل مما اسهم في تحقيق أهداف الدراسة بدرجة أفضل من دراسة نفس الموضوعات كما هي في الكتاب المدرسي وبالطريقة العادية.

٢. ارتفاع المستوى التحصيلي لطلبة المجموعة التجريبية التي درست حسب المنهج المطور مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست حسب الكتاب المدرسي؟

٣. إن اعتماد المنهج المطور على أسلوب التعلم الذاتي أتاح الفرصة أمام طلبة (المجموعة التجريبية) لكي يبحثوا عن المعرفة بأنفسهم، مما أدى إلى اكتسابهم مهارات البحث التاريخي.

٤. كان للمنهج المطور وما تضمنه من مواضيع وجد فيها الطالب الوظيفية والأهمية إضافة إلى الأساليب التعليمية التي تمكنه من الاعتماد على النفس في البحث عن المعرفة أدى ذلك إلى تغير اتجاهات الطلبة نحو مبحث التاريخ وأصبح المبحث بالنسبة لهم جديراً بالاهتمام والمتابعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما دراسة محمد وبدوي (٢٠٠٠) جاءت لتجيب عن السؤال التالي: كيف يمكن بناء وحدة في القلاع والحصون التاريخية لتنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في مصر؟

وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الإعدادي في مدرسة عبد الهادي السقى الإعدادية، وقد تم بناء وحدة مقترحة حول القلاع والحصون التاريخية (قلعة صلاح الدين) لإعداد اختبار التفكير التاريخي وكان من نتائجها وجود فروق ذات دلالات إحصائية في مهارات التفكير التاريخي عند التلاميذ قبل دراستهم للوحدة المقترحة وبعدها وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمها نمو في مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة بعد دراستهم الوحدة المطورة وإن أسلوب وطرق التدريس السابقة وأساليب التقويم لا تساعد على تنمية مهارات التفكير التاريخي.

وأجرى لي واشبي (Lee & Ashby, 2000) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن تبادل الأطفال للأفكار التاريخية حول الأدلة التاريخية وهم في أعمار من (٧ – ١٤) سنة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ طالباً حيث تم تحليل نقاشاتهم وكتاباتهم، وبعد التحليل خلصت الدراسة إلى استخلاص ست أفكار أو رؤى حول الوثائق وعلاقتها بالماضي.

- أحداث الماضي التي تقدمها الوثائق.
- عدم القدرة على الوصول إلى أحداث الماضي.
- الماضي كقصص (سرد محدود).
- الماضي كأحداث تمت روايتها بشكل صحيح.
- إعادة توجيه الأسئلة حول الماضي بحسب السياق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراستيهما التي هدفت إلى تحديد درجة معرفة طلبة مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي ،قام الخريشة والصفدي (2001) بتطبيق اختبار معرفة مهارات البحث والتفكير التاريخي المكون من (50) فقرة، وبينت النتائج تدني معرفة طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث والتفكير التاريخي، فكانت أقل من المستوى المقبول تربويا وهو (85 %).

وهدفت دراسة دولبيرج (Dulberg, 2002) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن تصورات الأطفال وتعاطفهم التاريخي عند نقطة معينة من تطور التفكير التاريخي لديهم، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة منهجية البحث النوعي والتفسيري حيث تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف الخامس في إحدى المدارس الحكومية المحلية، واستخدمت دولبيرج (Dulberg) أسلوب الملاحظة وتسجيل استجابات الطلاب صوتياً على المواقف التاريخية التي تعرضوا لها في الحصة، كما استخدمت الباحثة أسلوب التعيينات البيتية والاستبانات المقدمة للعائلة للتعرف على مدى تكون التفكير التاريخي لدى الأطفال وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى وجود ثلاثة مستويات من التفكير التاريخي لدى الأطفال وهي عبارة عن:

٢- المستوى الأول : فهم الأحداث وتحليلها عبر استراتيجيات التدريس المناسبة.

٣- المستوى الثاني : تطور التفكير التاريخي عبر ممارسة التفكير نفسه ودعم العائلة.

٤- المستوى الثالث: تأثر مستوى التفكير التاريخي بعوامل مثل الخبرة الشخصية والمنهاج وخلفية العائلة الثقافية والعرقية.

وهدفت دراسة الصعوب (2003) إلى تحديد درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك/الأردن، لمهارات التفكير التاريخي، وذلك من خلال الإجابة عن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأسئلة التالية:- ما مهارات التفكير التاريخي التي يفترض في معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية أن يمارسوها؟ ما درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك/الأردن، لمهارات التفكير التاريخي من وجهة نظرهم؟ ما درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك/الأردن، لمهارات التفكير التاريخي من خلال ملاحظتهم داخل الحجرة الصفية ؟ وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك والبالغ عددهم (42) معلماً ومعلمة وأفراد الدراسة (26) معلماً ومعلمة، واستخدم الصعوب بطاقة من إعداده لقياس درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي، تكونت من أربع بطاقات فرعية: الأولى تضم (6) فقرات معنيّة بإستخدام المصادر، والثانية (13) فقرة معنيّة بإستخدام الوسائل التعليمية التاريخية، والثالثة (17) فقرة تتعلق بإستخدام النصوص التاريخية، والرابعة (5) فقرات حول التعبير التاريخي، وأشارت الدراسة في نتائجها إلى أن وجهة نظر معلميّ التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير التاريخي كانت كبيرة، وأن درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي من خلال الملاحظة في حجرة الصف كانت كبيرة في المجال الرابع ومتوسطة في المجال الثالث وقليلة في المجال الأول والثاني .

وهدفت دراسة بوغدن وبكلين (Bogdan & Biklen, 2003) إلى استقصاء ما يفعله معلمو التاريخ الجيدون من حيث مشاركة طلبتهم في الأنشطة والطريقة التي ينخرطون بوساطتها في القضايا التاريخية Issues of History وطبقت في الدراسة منهجية البحث النوعي وتم اختيار المعلمين المشاركين كعينة قصدية تم اختيارهم بناء على ترشيح زملائهم لهم باعتبارهم نماذج لتعليم التاريخ من أجل الفهم إضافة إلى مستوى مدارسهم وأدائهم الصفي القائم على مقاييس التقييم في الولاية، وتقارير تم الحصول عليها من زملاء آخرين مبنية على معرفتهم بقدراتهم بالتعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكما تقتضي منهجية البحث النوعي تمت معايشة المعلمين عينة الدراسة وحضور مواقف صفية متعددة، وملاحظتهم خلال المواقف التدريسية وإجراء مقابلات معهم، وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج تتلخص بما يلي:

١- استخدم المعلمون وسائل إبداعية مبتكرة أسهمت في تعلم الطلبة للتاريخ نحو الفهم .

٢- يدرك المعلمون المشاركون إدراكًا كبيرًا أهمية التفكير التاريخي والطريقة التي يتم فيها تعليم التاريخ باستخدام مهارات التفكير التاريخي.

٣- استند تعليم المعلمين المشاركين بالدرجة الأولى على الرجوع إلى المصادر الأولية، وتحليلها، وإدراك المراد.

٤- يؤيد المشاركون وبقناعة الاستقصاء الفعال القائم على الانهماك بالمحتوى بأسلوب استقصائي.

٥- يؤكد المشاركون في الدراسة أن يكون للمعلم عاطفة واتجاه إيجابي نحو المبحث الذي يعلمه، وإذا لم يكن للمعلم عاطفة وحماس نحو مبحثه الذي يدرسه سيكتشف طلبته ذلك، وهذا ينعكس سلبًا على فهمهم واتجاههم نحو المبحث.

٦- يعمل المعلمون المشاركون على مساعدة الطلبة على تكوين قدرة على امتلاك المحتوى وتكوين رأي عن الموضوع مبني على التفكير التاريخي.

أجرت كالمن وأليس (Kalman & Aulis,2003) دراسة هدفت إلى استقصاء معرفة الطالب في التعارض بين المؤرخين في تكون البناء المفاهيمي لدى الطلبة حول موضوعات (الحرب العالمية الأولى والثانية) لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين في كندا وبلغ عددهم ٥٠ طالبًا وطالبة، واستخدمت الباحثتان دراسة الحالة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في بداية التحليل أظهر الطلبة انزعاجاً من التعارض بين المؤرخين وبعد تقدم المسار أبدى الطلبة اندماجاً أكبر في النشاطات اجتماعياً ومعرفياً وأظهروا تفهماً أكبر للاختلاف في وجهات النظر، وإن التحليل التاريخي ليس عملاً روتينياً آلياً وأن تجربة التعارض المفاهيمي أكثر إعمالاً للإدراك وأصبح الطلبة يتأملون أكثر من معتقداتهم وبنائهم المفاهيمي والبدء في عملية التغيير مما حدا بهم إلى تطبيق أسلوب التفكير التاريخي في فهمهم لرؤية الانسجام المفاهيمي، كما حصل تغيير دال حول تفكيرهم بالمفهومين المركزيين للمسار.

أجرى إيتن و إيرنك (Ayten & Ernic, 2005) دراسة في مدينة أضنا التركية هدفت إلى تقييم أنشطة التعلم وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية التي يقوم بها المعلمون لطلاب الصف الرابع وطلاب الصف السابع في ضوء مفاهيم التفكير التاريخي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب من طلاب ست مدارس أساسية في منطقة سيهان الواقعة في أضنا التركية ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان وبمساعدة المعلمين بتدريس الطلاب وحدتين في مادة التاريخ هما "الإمبراطورية العثمانية في القرن ١٩ والقرن ٢٠ " والموطن الأول ومنطقة "أناطوليا" وبعد انتهاء الدرس تم عقد مقابلات شبه فردية مع الطلاب وملاحظة أداء المعلمين في الغرف الصفية وتحليل المنهاج حيث خلصت الدراسة إلى أن المعلمين الأتراك لا يستخدمون الأساليب التي تشجع الطلاب على ممارسة التفكير التاريخي وأن المعلمين يستخدمون مادة الكتاب فقط في تدريسهم للتاريخ وأوصت الدراسة بإدخال استراتيجيات التفكير التاريخي للمنهاج وتدريب المعلمين على استخدامها.

وقام كوليمر (Kohlmeir, 2005) بتصميم دراسة للتعرف على أثر الاستخدام الثابت لاستراتيجية تعلم ذات ثلاث خطوات في قراءة الوثائق (المصادر) الأولية على التفكير التاريخي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لدى طلبة الصف التاسع الذين يدرسون تاريخ العالم في إحدى مدارس الولاية الغربية في الولايات المتحدة الأمريكية.

تكونت عينة الدراسة من عينة قصدية بلغت (١٠ طلاب) خمسة ذكور وخمس إناث مثلوا أحسن تمثيل للصف التاسع الذين يدرسون تاريخ العالم وعددهم (٥٢ طالباً).

واستخدم كوليمر (Kohlmeir) منهجية البحث النوعي ووظفت في هذه الدراسة الأدوات المناسبة للبحث النوعي، التي فرضتها طبيعة الدراسة.

وركزت دراسة كوليمر (Kohlmeir) على ثلاثة مظاهر (جوانب) من التفكير التاريخي استخدمها جرانت (Grant, 2001) وهي:

١- المعرفة التاريخية historical knowledge

٢- الأهمية التاريخية historical significant

٣- العاطفة (التعاطف) التاريخية : historical empathy

ولكي يقود كوليمر (Kohlmeir) طلبة تاريخ العالم إلى تحليل أعمق للمصادر الأولية مما يمكنهم من التفكير التاريخي صمم استراتيجية تعليمية ذات خطوات ثلاث لعكس العملية التي يستخدمها المؤرخون عندما ينشئون التاريخ، وتقوم الإستراتيجية ذات الخطوات الثلاث في قراءة الوثائق على الخطوات التالية:

١- إنشاء شبكة لقراءة الوثيقة أو المصدر تتم من خلال ثلاثة أسئلة.

- ماذا تصف الوثيقة (what)
- لماذا كتبت الوثيقة (why)
- كيف كتبت الوثيقة (how)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- الحلقة الدراسية – (السمنار) (الطريقة السقراطية) وتسمح الحلقة النقاشية بمناقشة أعمق، لتعميق فهم الطلبة للوثيقة، وفهم عميق لوجهة نظر المؤلف.

٣- كتابة مقالة تاريخية: ستسمح هذه الخطوة بإنشاء معنى جديد مستند إلى تقييمهم للمصدر (الوثيقة) وتتم الكتابة التاريخية في هذه الخطوة من خلال إجابة لسؤال تاريخي حول الفترة الزمنية التي تمثلها الوثيقة بالاعتماد على المعلومات التي تم الحصول عليها من الوثائق في الخطوتين الأولى والثانية.

ولتحقيق أهداف الدراسة طلب كوليمر من طلبة الصف التاسع قراءة وتحليل وثائق تاريخية، وعبر الخطوات الثلاث.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة تمكنوا من :

١- القدرة على تفسير وتحليل الأحداث التاريخية.

٢- إدراك دور المؤرخ في تفسير الوثائق واختيار المعلومات لأهميتها وبناء وتشكيل الرواية.

٣- تقدير أهمية الوثيقة لأهميتها في السجل التاريخي إلا أنهم أي الطلبة لم يصلوا إلى براعة المؤرخ في قراءة الوثيقة .

٤- أظهر الطلبة ارتباطاً في اعتبار (تقدير) وجهات نظر عديدة في الوثيقة.

٥- أدرك الطلبة الفجوات في معرفتهم السابقة.

٦- القدرة على ربط الحاضر بالماضي.

٧- إدراك وتحليل السياق التاريخي.

٨- تقدير وجهة نظر المؤلف (التعاطف التاريخي).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة الدويري (٢٠٠٦) إلى التعرف على مستوى فهم معلمي التاريخ لطبيعة مادة التاريخ للمرحلة الأساسية في الأردن وعلاقة ذلك بالممارسة الصفية لدى المعلمين في المرحلة الأساسية.

وتكونت عينة الدراسة من ٢٥ معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية منهم ٣ معلمين و ٦ معلمات من مديرية تربية عمان الأولى و ٤ معلمين و ١٢ معلمة من مديرية تربية عمان الثانية ممن يدرسون مادة التاريخ للصفوف السادس والسابع والثامن في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي عمان الأولى والثانية واستخدمت الباحثة منهجية البحث النوعي ووظفت الأدوات المناسبة للبحث النوعي والمتمثلة في المقابلات الشخصية المفتوحة مع المعلمين وأداة تحليل الحصص الصفية وأظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في مستوى فهم المعلمين والمعلمات لطبيعة مادة التاريخ على النحو التالي:

- نسبة معلمي التاريخ الذين يمتلكون فهماً عالياً لطبيعة التاريخ قليلة.
- نسبة معلمي التاريخ الذين يمتلكون فهماً متوسطاً لطبيعة التاريخ متوسطة.
- نسبة معلمي التاريخ الذين يمتلكون فهماً متدنياً لطبيعة التاريخ مرتفعة.

ومن خلال الدراسة خرجت (الدويري) بجملة من الاستنتاجات أهمها :

- تدني مستوى فهم المعلمين والمعلمات لطبيعة مادة التاريخ يقودهم إلى استخدام أساليب تقليدية في التدريس.
- إن المعلمين والمعلمات يرون أن مادة التاريخ مجرد حقائق وأرقام وسنوات وتعريفات، مما يحكم دورهم في التعليم.
- قناعات المعلمين والمعلمات وتصوراتهم وأدوارهم في عملية التعليم بأنهم مصدر المعلومات الرئيس أثر في اتباعهم أساليب تقليدية في التدريس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- القناعات المسبقة للمعلمين تجاه الطلبة بأنهم ليسوا على استعداد للتفكير جعلهم يستخدمون الأساليب التقليدية من خلال تقديم المادة جاهزة لطلبتهم بهدف تخزين المعلومات وحفظها.
- وفي دراسة قام بها دراي وآخرون (Drie et.al. , 2006) بهدف كشف نوع الأسئلة التاريخية وأثرها في إثارة التفكير التاريخي، ولتنفيذ ذلك تمت مقارنة سؤال تاريخي تقويمي بسؤال إيضاحي، وتبين أن السؤال التقويمي استجر (أنتج) مزيداً من التفكير التاريخي، حيث شملت الإجابة عن السؤال التقويمي الجدل والمناقشة، ووصف التغير والاستمرارية والتوضيح والشرح والفهم، وأشارت هذه النتيجة إلى أن بعض الأسئلة قد تكون أكثر قوة في إثارة تفكير تاريخي ثري (Rich) من أسئلة أخرى، وهذا ما تحقق لأسئلة التقويم، حيث كانت أكثر قوة في إثارة التفكير التاريخي من الأسئلة التوضيحية.

وتعد دراسة هيو (Hu, 2006) التي أجريت في الصين من الدراسات القلائل التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتدريس التاريخ يركز على قدرات التفكير التاريخي (مهاراته العملية) للذين يدرسون المنهاج الحالي كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأداء المعرفي ومستويات التفكير التاريخي عند طلاب الصف التاسع كما هدفت إلى اختبار أثر تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، وتكونت عينة الدراسة من ٣٣ طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية بحسب البرنامج بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وبعد انتهاء فترة التدريس التي استمرت ١٨ أسبوعاً تم تطبيق اختبار بعدي على المجموعتين حيث خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كانت نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من الضابطة في مجال الاستيعاب التاريخي وفي النتيجة الكلية إلا أن مجالات التفكير الزمني التاريخي والتحليل والتفسير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التاريخي وقدرات البحث التاريخي وتحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار لم تظهر أية فروق.

- ضرورة امتلاك الطلاب للمعرفة التاريخية لكي يتمكنوا من اكتساب مهارات التفكير التاريخي.
- ساعد البرنامج الطلاب في المجموعة التجريبية على تطوير مهارات التفكير التاريخي وعلى تحليل الوثائق والمصادر التاريخية.

ولقياس أثر تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص في اكتساب مهارات التفكير التاريخي وتنمية الاتجاه نحو مبحث التاريخ لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، جاءت دراسة الجبور (2007) وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أثر طريقة التدريس (تحليل النص، الطريقة الاعتبارية) في اكتساب مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
- ما أثر طريقة التدريس (تحليل النص/ الطريقة الاعتيادية) في اتجاه طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو مبحث التاريخ؟

تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة رجم الشامي الغربي الثانوية الشاملة للبنات موزعة على شعبتين، وتم الاختيار بصورة قصدية، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تدرس وحدة دراسية مختارة بطريقة تحليل النص، ومجموعة ثانية ضابطة تدرس الوحدة الدراسية نفسها حسب الطريقة الاعتيادية .

وبيّنت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالات إحصائية في مدى اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي لمهارات التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة تحليل النص التاريخي ، وأن هناك فروقاً ذات دلالات إحصائية في المجموعة التجريبية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في الصف التاسع نحو مبحث التاريخ لصالح المجموعة التجريبية اللواتي درسن مبحث التاريخ بطريقة تحليل النص .

وللوقوف على معنى التفكير التاريخي لدى عيّنة من معلميّ التاريخ المبتدئين الذين يدرّسون تحت وطأة الإختبارات المقنّنة التي تعدها الولاية ، ويترتّب عليها قرارات مصيريّة تخصّهم وتخصّ الطلاب، أجرى ستيفاني و آخرون (Stephanie et. Al. , 2007) دراسة باستخدام منهجية البحث النوعي والتركيز على صنع المفهوم ووجهة نظر المعلمين بالمعاني، واشترك في الدراسة سبعة من معلمي التاريخ المبتدئين (سنة إلى أربع سنوات) في المدارس الثانوية من الصف التاسع إلى الثاني عشر، واشتملت مصادر البيانات على المقابلات، الملاحظة، والاتصالات بواساطة الإنترنت ووثائق المعلمين، وكانت المقابلات مصدر البيانات الرئيسي، واهتمت الدراسة بمعرفة ما الذي تعنيه عبارة التفكير التاريخي للمعلمين المبتدئين وكيفية فهمهم لهده الفكرة في ظل الإختبارات المقنّنة التي تجرى لهم، ويحدد على ضوئها تقييم مصيرهم التدريسي.

وأشارت النتائج أن المعلمين أظهروا أن لا وقتاً كافيًا لديهم لتدريس التاريخ تدريسًا قائمًا على التفكير التاريخي، لأنهم يوجّهون تدريسهم نحو إجتياز تلك الإختبارات المقنّنة حتى لا يقعوا تحت طائلة المساءلة.

وحول علاقة التفكير التاريخي بأنماط التفكير أجرى بالليجرينو (Pellegrino,2007) دراسة في ولاية فلوريدا الأمريكية هدفت إلى إبراز التفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية الأمريكية عبر تطبيق خطط دروس وأنشطة تتضمن مهارات التفكير التاريخي، وتكونت عينت الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية في ثلاث مدارس أمريكية ثانوية وعددهم ٦٠٠ طالب حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

درست المجموعة التدريبية حسب الخطط القائمة على مهارات التفكير التاريخي ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وبعد انتهاء التجربة وإجراء الاختبار البعدي خلصت الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً واضحاً في مهارات التفكير الناقد وفي مهارات ما وراء المعرفة أيضاً.

أجرى فالس وآخرون (Fallace et. Al.,2007) دراسة في ولاية فرجينيا هدفت الكشف عن برنامج قامت به معلمتان إثنتان للصف الثاني الابتدائي لتدريب طلبتهن على التفكير تاريخياً، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع فالس وزملاؤه (Fallace et al) منهجية البحث النوعي القائمة على الزيارات الميدانية والملاحظات الصفية لأعمال الطلبة وممارسات المعلمتين التدريسية، وبعد جمع المعلومات وتحليلها خلصت الدراسة إلى تقييم الممارسات التدريسية التي استخدمت التفكير التاريخي من قبل المعلمتين على النحو الآتي :

- المعلمة الأولى : استخدمت الأساليب التالية :
  - إنشاء خط زمني لبعض مشاهير أمريكا.
  - وضعت على كل فترة زمنية صورة لأحد المشاهير ووضحت للطلاب السياق التاريخي للشخصية وقامت بالتوسع في التاريخ للشخصية وربطها بقضايا عالمية مثل الملبس والنقل وإنشاء المدارس.
  - تخصيص حصة كاملة لتوثيق الخط الزمني وفكرة التعامل مع الصور وأدارت المعلمة حواراً صفياً حول أنواع الصور المختلفة مع طرح أسئلة على الطلاب.
  - قامت المعلمة بشرح الصور وطرح الأسئلة، وبدأ الطلاب بالتعاطف مع الشخصيات والإجابة عن الأسئلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- استخدمت المعلمة أسلوب التقويم عبر أسلوب المطابقة وتوصيل خط بين صورة الشخصية ومجموعة صور تمثل الفترة الزمنية التي عاشت فيها.
- أكدت المعلمة ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب في مادة التاريخ من خلال استخدام الصور التاريخية.
- كلفت المعلمة الطلبة بواجب بيتي لتعزيز التعلم.

المعلمة الثانية:

١- قامت بتطوير الوحدة الدراسية لتنمية القدرات السردية عند الطلبة.

٢- أدخلت المعلمة قصصاً عن شخصية أمريكية مشهورة وربطتها بأحداث مع شخصية أخرى.

٣- أدارت المعلمة النقاشات مع الطلاب وعرفتهم بالأفكار الجديدة.

٤- طرحت الأسئلة على الطلاب وطلبت منهم رسم صور وكتابة مجموعة من التعليقات عليها.

٥- ناقشت المعلمة المفاهيم مع الطلاب.

٦- طلبت المعلمة من الطلاب تحليل حياة الشخصية المشهورة.

٧- كلفت الطلبة بواجبات بيتية.

وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي الصف الثاني على المفاهيم السردية وعمليات التعاطف التاريخي وتطوير المناهج بحيث يتضمن محتوى التاريخ أفكاراً وأساليب ومهارات تسهم في تنمية التفكير التاريخي بكافة جوانبه.

وبهدف وضع إطار عام يشكل علامات هادية للطلبة خلال تحليل وتفسير وبيان الأسباب والنتائج للأحداث التاريخية أثناء دراسة التاريخ أجرت فان دراي وفان بوكستل (Van Drie & Van Boxtel, 2008) دراسة في مدينة أمستردام – هولندا ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بمراجعة شاملة للأدب النظري والدراسات السابقة التي أجريت حول التفكير التاريخي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبعد جمع البيانات من الأدب النظري والدراسات السابقة، قامت الباحثتان بتطوير إطار نظري للتفكير التاريخي، يهدف إلى الحصول على مزيد من التبصر في التفكير التاريخي وعناصره المختلفة، والمساعدة في تحليل التفكير التاريخي في سياق تعليم التاريخ وضمن الإطار المطور خلصت الدراسة إلى تحديد ستة عناصر تشكل إطاراً للتفكير التاريخي على النحو الآتي:

- طرح الأسئلة التاريخية.
- استخدام المصادر والوثائق الأولية.
- تكوين السياق التاريخي.
- الجدل أو المناقشة.
- استخدام مفاهيم حقيقية أو واقعية (جوهرية).
- استخدام مفاهيم ما وراء المعرفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن الدراســـات الســـابقة نحت منحى امبريقيا في تناول التفكير التاريخي في المنهاج والتدريس، وهي متعددة وذات أهمية وفائدة كبيرتين، وجاءت متنوعة من حيث المنهجية والأهداف والفئة المســـتهدفة، بعضها هدف إلى تقصي أثر التفكير التاريخي في فهم واستيعاب التاريخ وامتلاك مهارات التفكير التاريخي وتنمية الاتجاه الايجابي نحو التاريخ لدى الطلبة، ومن هذه الدراســـات ، (Booth,1992, ،Solamon,1992 ، محمد وبدوي،٢٠٠٠، عبد الـــرحـــمن شـــنـــاوه،١٩٩٤ ، Holliday,1996، Kohlmeir,2005، Kalman & Aulis,2003، عبد الرزاق،٢٠٠٠، Dulberg,2002، الجبور،٢٠٠٧، Pellegrino,2007، Hu,2006) ومن الدراســـات السابقة ما أثبتت تفوق طريقة استخدام مهارات التفكير التاريخي في تدريس التاريخ على الطريقة الاعتيادية في فهم واســـتيعاب التاريخ، واكتســـاب مهارات التفكير التاريخي، مما يتفق مع هذه الدراســـة كما في دراســـة (Booth,1992، محمد بـــــدوي،٢٠٠٠، Hu,2006، Kohlmelr, 2005، Kalman & Aulis,2003، Dulberg,2002، الجبور ،٢٠٠٧، Pellegrino,2007) .

وركزت بعض الدراســـات على أهمية استخدام الوثائق والمصادر الأولية عند تدريس التاريخ، بما ينمي مهارات التفكير التاريخي لتقود إلى فهم واستيعاب التاريخ، وهذا أيضاً يتفق مع هذه الدراســـة، ومن هذه الدراســـات (Klages,1999، Kalman & Aulis,2003، Kohlmeir,2005، الجبور ٢٠٠٧).

وتناولت دراسات عديدة مفهوم التفكير التاريخي ومهاراته المتعددة بإسهاب وتوضيح، ووضـــع علامات هادية لاســـتخدام استراتيجيات التفكير التاريخي وتوضيح ملامح تطبيق هذا المنحى في التدريس، ومنها دراسة (Yeager & Davis,1994، عبد الرزاق،٢٠٠٠،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Bogdau & Diklen, 2003, Kohlmeir, 2005, Dulberg, 2002, Stephanie,

(Van Drie & Boxtel, 2008, 20007, Fulaceetal, 2007

وسعت العديد من الدراسات إلى الكشف عن الممارسات الصفية للمعلمين ومدى تأثير التفكير التاريخي وفهمهم له على الممارسات الصفية، وكذلك وصف كيفية تطبيق منحى التفكير التاريخي داخل الغرف الصفية، مؤكدة على دور المعلم في إكساب الطلبة مهارات التفكير التاريخي، ومنها دراسة (Yeager & Wilson,1997، Yeager & Davis,1994، الصعوب،٢٠٠٣ ، الخريشة والصفدي،٢٠٠٣، الصفدي،١٩٩٩، الخريشة ١٩٩٨، Ayten & Ernic,2005، Bogdan & Biklen,2005، Duwkins & Vital,1999 ، الدويري،٢٠٠٧، Stephanie,etw).

وتتشابه هذه الدراسة مع دراسات أخرى من حيث استخدامها برنامج تدريبي لإكساب الطلبة مهارات التفكير التاريخي مثل دراسة (Holiday,1996، Pellegrino,2007، Fallace,2007، Hu,2006، Kohlmeir,2005)

واختلفت عن تلك الدراسات التي استخدمت برنامجاً تدريبياً أنها ربطت بين اكتساب مهارات التفكير التاريخي، وتنمية اتجاهات الطلبة نحو التاريخ، وهذا يسجل لهذه الدراسة وتفردها به، إلا أن هناك دراسات أخرى تناولت موضوع الاتجاه نحو مبحث التاريخ، وعلاقته في الفهم والاستيعاب والتحصيل، من خلال استخدامها بعض مهارات التفكير التاريخي، واستخدام أساليب تدريسية قائمة على التفكير بشكل عام مثل دراسة (عبد الرحمن وشناوه،١٩٩٤، Klages,1996،عبد الرزاق،٢٠٠٠، Bogdon & Biklen,2003، Kohlmeir martin,2004,2005، Zhao & Hog, 2005.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبنظرة متعمقة إلى ما ســبق من الدراسات السابقة تتضح وحدة سياقها، إذ تدور معظمها في سياق واحد، ألا وهو التفكير التاريخي وأهميته في فهم واستيعاب التاريخ، وتنمية اتجاه ايجابي نحوه من خلال اكتساب واتقان مهارات التفكير التاريخي.

أفاد الباحث من تلك الدراســات عند صــياغة أســئلة الدراسة، وعند إعداد البرنامج التدريبي القائم على اكتساب مهارات التفكير التاريخي، وتنمية الاتجاه نحو هذا المبحث ، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري لهذه الدراسات والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، ومعرفة كيفية اعدادها وتطويرها.

ويؤمل من هذه الدراســة (التي أفادت من الدراسات النظرية والتجريبية (الامبريقية) إفادة كبيرة في استخلاص بعض مهارات التفكير التاريخي التي يبحث عنها الباحث في التفكير التاريخي) أن تقدم فهمًا وتنويرًا أعمق لمنحى التفكير التاريخي في استقصاء التفكير التاريخي في المنهاج، أو أن تطرح رؤى تعين على تجويد عمليات تخطيط المنهاج وتطوير وتحســين آليات إعداد معلمي التاريخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، إذ يتضمن وصفاً لمجتمع الدراسة، وعرضاً لطريقة اختيار عينة الدراسة، والأدوات المستخدمة لتحقيق الأهداف، وكيفية التحقق من ثبات الأدوات وصدقها، وإجراءات بناء البرنامج وتطبيقه ، فضلاً عن متغيرات الدراسة وتصميمها والمعالجة الإحصائية التي استخدمت فيها.

أفراد الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي (الذكور) للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ التابعين لمدراس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة وعددهم (١٩٠٠) طالب موزعين على (٤٨) شعبة، وذلك من خلال الرجوع إلى التقرير الإحصائي الصادر عن قسم التخطيط التربوي في مديرية تربية عمان الرابعة، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة.

الجدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة

الجنس	عدد الشعب	عدد الطلاب
ذكور	٤٨	١٩٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدراسة :

بعد قيام الباحث بإجراء مســـح لمدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، وذلك من خلال الرجوع إلى التقرير الإحصائي التربوي في المديرية للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ تم تحديد المدارس التي توجد فيها شـــعب للصـــف العاشر، وبلغ عدد المدارس (١٩) مدرســـة موزعة على كافة المناطق الجغرافية في لواء ماركا الذي يقع ضـــمن اختصـــاص مديريةالتربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، وبعد ذلك تم حصر عدد شعب وعدد طلبة الصف العاشـــر في كل مدرسة، ثم تم اختيار مدرسة أحمد طوقان الثانوية للبنين كعينة قصدية لتوافر امكانات التطبيق فيها، وتضـــم أربع شـــعب للصف العاشر الأساسي، وتم اختيار شعبتين منها عشوائياً، إحداها تجريبية والثانية مجموعة ضابطة وتضم كل مجموعة (٣٠) طالباً، والجدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المجموعة والشعبة.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المجموعة والشعبة

المجموعة	الشعبة	العدد
التجريبية	ج	٣٠
الضابطة	أ	٣٠
الكلـــــــــــــــــــــي		٦٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهجية الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي وتمثل في اختيار التصميم شبه التجريبي المناسب وتنفيذه لضبط متغيرات البحث، وتم تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى مهارات التفكير التاريخي على المجموعة التجريبية مقابل البرنامج الاعتيادي لإكساب الطلبة مهارات التفكير التاريخي. وقبل البدء في تنفيذ البرنامج التدريبي طبق الباحث اختباراً قبلياً يقيس مهارات التفكير التاريخي، ومقياساً قبلياً يقيس الاتجاه نحو مبحث التاريخ وذلك على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي الذي استغرق (١٠) أسابيع طبق الباحث اختباراً بعدياً يقيس مهارات التفكير التاريخي، ومقياساً بعدياً يقيس الاتجاه نحو مبحث التاريخ.

البرنامج التدريبي:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير برنامج تدريبي أنظر الملحق (١) وذلك لإكساب الطلبة مهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي في مجال التفكير التاريخي، ومن خلال الرجوع إلى بعض البرامج التدريبية العالمية التي تناولت التفكير التاريخي والتدرب على مهاراته، تم إعداد أنشطة تدريبية ومواقف تدريبية تهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير التاريخي، وقد اتبع الباحث في تطوير البرنامج التدريبي الخطوات التالية:

أولاً: تحديد مسوغات البرنامج التدريبي:

انطلاقاً من الشعور بوجود مشكلة تتمثل في تدني مستوى الطلبة في استيعاب وفهم النصوص والمواضيع والقضايا التاريخية الواردة في مبحث التاريخ والعائد إلى تدني مستواهم في التفكير وخاصة التفكير التاريخي، وعدم امتلاكهم مهاراته الحيوية، وتعرضهم إلى اساليب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تدريســـية تقليدية قائمة على الحفظ والتلقين مما يولد الشـــعور بالملل والجفاء لدى الطلبة تجاه مبحث التاريخ وعدم مراعاة طبيعة التاريخ القائمة على التفكير، وأي إهمال لهذه الطبيعة يفقد مبحث التاريخ حيويته وأهميته وأيضـــاً فإن مهارات التفكير التاريخي ذات أهمية ليس لمبحث التـــاريخ وحـــده إنما تســـهم في فهم واســـتيعاب الكثير من المباحث الأخرى ذات العلاقة (Kohlmeier,2005).

ثانيًا: تحديد أسس البرنامج التدريبي :

قام الباحث بتحديد جملة من الأسس يستند عليها البرنامج التدريبي أهمها:

- اســـتخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على استثارة تفكير الطلبة ونبذ الأسلوب القائم على الحفظ والتلقين.
- مراعاة طبيعة التاريخ القائمة على التفكير.
- مراعاة الفروق الفردية.
- إعطاء الدور الرئيس للمتعلم في إنتاج المعرفة.
- دور المعلم موجه وميسر.
- إثارة دافعية الطلبة .

ثالثًا: تحديد الهدف الرئيس للبرنامج:

يتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في إكســـاب طلبة الصـــف العاشـــر الأساسي مهارات التفكير التـــاريخي، ومن هذا الهدف تنبثق جملة من الأهداف الفرعية إن تحققت يكون الطالب قادراً على أن:

١. يميز بين الماضي والحاضر والمستقبل في النصوص التاريخية.

٢. يفسر المعلومات المعروضة بخطوط زمنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. يبني ترتيباً زمنياً متسلسلاً عند روايته للأحداث التاريخية.

٤. يتابع الاستمرارية والتغيير عبر الزمن.

٥. يتعرف على المؤلف أو المصدر الخاص بالوثيقة أو النص التاريخي.

٦. يتعرف على بيئة النص التاريخي.

٧. يعيد تشكيل وصياغة نص تاريخي ويضع عنواناً مناسباً له.

٨. يتعرف وجهة نظر المؤلف.

٩. يحدد مدى مصداقية وموثوقية المصادر التاريخية.

١٠. يستنتج المعلومات من الخرائط والصور والجداول التاريخية.

١١. يحلل السبب والنتيجة.

١٢. يحلل وثيقة أو نصا تاريخيا إلى عناصره الرئيسة.

١٣. يقارن بين الأحداث التاريخية من حيث الأهمية.

١٤. يميز بين الرأي التاريخي والحقيقة التاريخية.

١٥. يطرح أسئلة تاريخية.

١٦. يقارن بين الأدلة.

١٧. يستنطق المعلومات التاريخية.

١٨. يتعرف على القضايا والمشكلات التاريخية ويحلل القيم.

١٩. يحلل القيم المتضمنة في النصوص التاريخية.

٢٠. يقيم قرارات تاريخية مهمة.

٢١. يعلل أحداثًا تاريخية.

٢٢. يصدر حكماً على مواقف تاريخية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: تحديد مهارات التفكير التاريخي المستخدمة في البرنامج التدريبي:

بعد الاطلاع على أدب التفكير التاريخي ومهاراته، وأهم دراسات وبرامج تدريب الطلبة عليه، وبعد مراجعة عدد من التجارب والمشاريع التربوية التي سعت إلى تفعيل التفكير التاريخي في تعليم التاريخ توصل الباحث إلى مجموعة من مهارات التفكير التاريخي، التي لها دور كبير وفاعل في تنمية التفكير التاريخي ويحتاج الطلبة إلى التدرب عليها، وكانت المهارات التالية التي تتمثل في قدرة الطلبة على: استيعاب النص التاريخي (الفهم التاريخي)، التفكير المنطقي الزمني (التسلسل الزمني المرتب منطقياً)، والتفسير والتحليل التاريخي، البحث التاريخي، تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار، وهذه المهارات يمكن إكسابها للطلبة من خلال مواقف تدريبية، لذلك عمل الباحث على إعداد مواقف تدريبية وأنشطة متنوعة من خلال المحتوى المتضمن، نصوص، ووثائق، وصور، وجداول، وخرائط، وقضايا تفكيرية وغيرها، تستثير جميعها التفكير وتضع الطالب في مواقف تمنحه القدرة على المقارنة، والنقد، والتحليل، والحكم، والتقييم، والتمييز، واتخاذ القرار والتعليل، وغيرها من المهارات مما يسهم في فهم وإدراك الطالب للتاريخ، ويولد لديه الشعور بالمسؤولية تجاه التاريخ وقضاياه المتعددة، ويقبل على دراسته برغبة ومتعة.

خامساً: تحديد استراتيجيات التدريس والوسائل المناسبة للبرنامج التدريبي:

إن برنامجاً تدريبياً يهدف إلى تدريب الطلبة على مهارات التفكير التاريخي، لا بد أن يأخذ استراتيجيات التدريس الحديثة، وينبذ طرق التدريس التقليدية وعليه عمل الباحث على اختيار استراتيجيات التدريب المناسبة لتدريب الطلبة على مهارات التفكير التاريخي وكانت التالية: استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية k.w.l للفهم والاستيعاب، استراتيجية Kholmer، ذات الخطوات الثلاث (القراءة، الحلقة الحوارية المبنية على سؤال تاريخي، كتابة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقالة تاريخية) لتحليل النصوص التاريخية، استراتيجية (SRQ2R) للفهم والاستيعاب وكتاب مهارات التفكير العليا، واستراتيجية الاستقصاء، وطرح الأسئلة التاريخية، وتحليل الخرائط والصور والجداول التاريخية، أما الوسائل المستخدمة فكانت التالية: نصوص تاريخية، وأفلام وثائقية، وكتب ومراجع، وخرائط وصور وجداول تاريخية، والسبورة والأقلام، وعمل الباحث على تصميم الأنشطة التالية: أوراق عمل، ومشاريع بيتية، وتلخيص النصوص وعرضها أمام الطلبة، وحلقات حوارية، وعمل أبحاث تاريخية، وتحليل نصوص تاريخية، وطرح أسئلة تاريخية.

سادساً: استراتيجيات تقويم أداء الطلبة:

سعى البرنامج إلى تحقيق نتاجات تعلم قائمة على اكتساب الطلبة لمهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، ويتطلب اكتساب المتعلم لهذه المهارات استخدام استراتيجيات تقويم تتوافق مع هذه المهارات، ومن هذه الاستراتيجيات استخدام استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، حيث يتطلب إظهار المتعلم لتعلمه من خلال عمل يقدم مؤشرات دالة على اكتساب تلك المهارات، ومن الفعاليات التي اندرجت تحت هذه الاستراتيجية، التقديم العرض التوضيحي، الأداء، المحاكاة، لعب الأدوار، المناقشة، المناظرة، كما تم استخدام استراتيجية الملاحظة، القلم والورقة، مراجعة الذات، واستخدم الباحث أدوات التقويم مثل، سلم التقدير وقوائم الرصد إضافة إلى استراتيجيات المتابعة المباشرة لأعمال الطلبة، والاحتفاظ بنماذج لأعمال الطلبة، وإجراء المقارنات والتقييم لها، وطرح الأسئلة لكل نشاط، وطرح الأسئلة في نهاية كل درس، ومتابعة النشاطات، والمشاريع التي تعطى للطلبة، وتقديم التغذية الراجعة والتدخل في الوقت المناسب، والتقويم الذاتي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سابعاً: المادة التعليمية:

عمل الباحث على اختيار ستة دروس من كتاب التاريخ للفصل الدراسي الثاني، والمقرر لطلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ وقام الباحث بتطوير هذه الدروس وإثرائها بعدد من النصوص الإضافية والأنشطة الهادفة لغايات تلبية المحتوى لأهداف البرنامج، وبما يحقق إكساب الطلبة مهارات التفكير التاريخي وينمي اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ.

والجدول (٣) يبين المحتوى المقرر تدريسه في البرنامج وعدد الحصص المقررة لكل موضوع.

جدول (٣)

المحتوى المقرر تدريسه في البرنامج وعدد الحصص لكل موضوع

الرقم	الموضوع	عدد الحصص
١	القضية الفلسطينية: الأطماع الاستعمارية والصهيونية في فلسطين (١)	٢
٢	القضية الفلسطينية: الحروب العربية الإسرائيلية (٢)	٢
٣	مشكلة جنوب السودان	١
٤	مشكلة الصحراء الغربية	١
٥	القدس عبر العصور	٢
٦	القدس من ١٩١٧ إلى الوقت الحاضر	٢

صدق البرنامج التدريبي

لغايات التأكد من أن البرنامج التدريبي يحقق الأهداف التي صمم من أجلها، وهي إكساب الطلبة مهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ تم عرضه على مجموعة محكمين من الأساتذة المتخصصين في المناهج وعدد من المشرفين التربويين في مديرية تربية عمان الرابعة كما في الملحق (٤)، لتتم قراءة محتويات البرنامج وإبداء آرائهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واقتراحـــاتهم حولـــه من حيث: أهدافه، والمهارات المســـتخدمة، واســـتراتيجيات التطبيق، واستراتيجيات التقويم، والمحتوى وغير ذلك.

تم الاطلاع على ملاحظـــات واقتراحـــات المحكمين، وتم الأخـــذ بهـــذه الملاحظات، وأجريت التعديلات والتحسينات المناسبة لمحتويات البرنامج، وتم اعتبار ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم بمثابة الصدق الظاهري والمنطقي لمحتوى البرنامج.

منفذ البرنامج

بعد أن تم بناء البرنامج التدريبي الهادف لإكساب مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة وتنميـــة اتجـــاهـــاتهم نحو مبحـــث التاريخ وفق الإجراءات المتبعة في بناء البرامج التعليمية والتدريبية أنظر الملحق (١)، وتم القيام بعدة زيارات اســـتطلاعية وإرشـــادية لمدرســـة أحمد طوقان الثانوية للبنين وعقد عدة لقاءات مع طلبة الصف العاشر وإدارة المدرسة ومعلم مبحث التاريخ، وذلك بهدف تعريفهم بطبيعة البرنامج التدريبي وأهدافه واســـتراتيجيات التدرب على محتوياته.

وجد الباحث رغبة لدى معلم مبحث التاريخ في مدرســـة أحمد طوقان الثانوية وطلبته في التدرب على البرنامج، وهذا ما ظهر جلياً خلال سير تنفيذ البرنامج، وتولى تنفيذ البرنامج التـــدريبي على المجموعة التجريبية معلم مبحث التاريخ في المدرســـة، وهو من حملة درجة الـــدكتوراة في الجغرافيـــة، وخضـــع البرنامج إلى إعداد معلم التاريخ وله خبرة في تدريس المرحلة الأســـاسية العليا لمدة (٥) سنوات في مباحث المواد الإجتماعية (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية)، وقام المعلم نفســـه بتدريس المجموعة الضابطة، ولضبط الظروف التدريبية اجتمع الباحث مع المعلم، وزوده بالإرشـــادات والمواد اللازمة وحدد له استراتيجيات وطرائق التعلم والتعليم التي يجب تنفيذها في البرنامج، وقد قام الباحث بعقد حلقة نقاشية موسعة مع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعلم تنـــاولت مفهوم التفكير التاريخي ومهاراته الفكرية وأثرها الفاعل في فهم واســـتيعاب مبحث التاريخ لدى الطلبة وانعكاســـات ذلك على اتجاه الطلبة نحو مبحث التاريخ، وتم إطلاع المعلم على نمـــاذج وتجـــارب ودراســـات تربوية عالمية في مجال تطبيق مهارات التفكير التاريخي.

أدوات الدراسة:

وظفت في هذه الدراسة الأدوات التالية:

١- اختبار (قبلي، بعدي) يقيس مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

٢- مقياس اتجاه (قبلي، بعدي) يقيس اتجاه طلبة الصف العاشر الأساسي نحو مبحث التاريخ.

٢- اختبار مهارات التفكير التاريخي:

تكون اختبار مهارات التفكير التاريخي من (٣٥) فقرة في صـــورته النهائية كما في الملحق (٣) وقد صـــمم الاختبار لقياس مســـتوى الطلبة في مهارات التفكير التاريخي، وقد تم اتباع الخطوات والإجراءات التالية عند إعداد اختبار مهارات التفكير التاريخي:

- اختيار المادة العلمية وهي نصـــوص تاريخية منتقاة ذات علاقة مباشـــرة بالدروس التي سيدرسها الطلبة في البرنامج وعددها خمسة نصوص.
- تمت صـــياغة فقرات لأســـئلة الاختبار بصورته الأولية والبالغ عددها ٣٥ فقرة من نوع الاختيار من المتعدد وبأربعة بدائل، بديل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة.

صدق اختبار مهارات التفكير التاريخي:

- تم عرض الاختبـــار على مجموعة من المحكمين المختصـــين بطرائق تدريس التاريخ، ومشرفي مبحث التاريخ في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة ومجموعة من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مدرســـي مبحث التاريخ للصف العاشر الأساسي كما في الملحق (4)، وطلب منهم إبداء آرائهم في الاختبار من حيث:

- وضوح فقرات الاختبار وسلامته اللغوية.
- دقة الإجابة الصحيحة.
- مناسبة السؤال لمستوى الصف العاشر.
- قدرة السؤال على قياس المهارة المراد قياسها.

وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات التالية على الاختبار:

- إلغاء البديل (كل ما ذكر صحيح) في سبعة فقرات.
- تعديل خمسة بدائل لوجود بديلين في كل فقرة صحيحين.
- زيادة المموهات في إجابة ثلاثة أسئلة لوضوحها.

ثبات اختبار مهارات التفكير التاريخي:

- للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة اســـتطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالباً من طلبة الصـــف العاشـــر في إحدى مدارس تربية عمان الرابعة بتاريخ ٢٠٠٩/٣/٨م وتمـــت إعادة الاختبار بتاريخ ٢٠٠٩/٣/٢٧م وتم حســـاب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (KR-20) للاتساق الداخلي فكان معامل الثبات (٨٠%) وهذه النسبة تعد مناسبة لأغراض هذه الدراسة.
- تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار ا وقد تراوحت معاملات الصعوبة للإختبار (٠,٢٥ – ٠,٧٧) أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (٠,٤٧ – ٠,٨٨).

٣- مقياس الاتجاه نحو مبحث التاريخ:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبياناً لقياس اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي الذين يدرســـون في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة نحو مبحث التاريخ، حيث قام الباحث في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها بتصميم مقياس الاتجاه كما في الملحق (٣) وذلك على النحو التالي:

- قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بإتجاهات الطلبة نحو المباحث الدراسية ومن ضمنها مبحث التاريخ.
- مراجعة مقاييس الاتجاهات العالمية المتوافرة لدى الباحث والإفادة منها في وضـــع مقياس اتجاهات يناسب طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو مبحث التاريخ.
- تكون هذا المقياس من (٣٥) عبارة، وقد استخدم مقياس تدريجي خماسي على نمط مقياس (ليكرت) بحيـــث تتكون كل عبارة من خمس درجات هي: (موافق بشـــدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق المقياس:

تم التحقق من الصـــدق الظاهري وصـــدق المحتوى للمقياس عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصـــصـــين في الجامعات الأردنية ومجموعة من مشرفي مبحث التـــاريخ في مـــديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة عمان الرابعة كما في الملحق (٤) وذلك لإبداء الملاحظات والاقتراحات المتعلقة بالمقياس من حيث:

أ- وضوح الفقرات وسلامتها لغوياً.

ب- مناسبة الفقرات للمستجيب (الطالب).

ج- مطابقة الفقرات لمعايير صياغة عبارات الاتجاه.

د- إجراء أية تعديلات على فقرات المقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين تم تعديل صياغة بعض فقرات المقياس.

ثبات مقياس الاتجاه:

تم التحقق من ثبات مقياس الاتجاه بطريقة الاتساق الداخلي وباستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وتعد هذه القيمة مقبولة لغايات البحث العلمي.

إجراءات تطبيق الدراسة

يمكن توضيح الإجراءات التي اتبعها الباحث لتطبيق هذه الدراسة في الأمور التالية:

- إعداد أدوات الدراسة التي استخدمت في هذه الدراسة وهي (البرنامج التدريبي، واختبار مهارات التفكير التاريخي، ومقياس الاتجاه).
- الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم ومن ثم مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة ثم اختيار مدرسة أحمد طوقان الثانوية للبنين.
- اختيار شعبتين في المدرسة المذكورة لتمثل إحداها المجموعة التجريبية والثانية المجموعة الضابطة.
- زيارة المدرسة المذكورة والالتقاء مع مدير المدرسة ومعلم مبحث التاريخ وإعطاؤه صورة واضحة عن البرنامج التدريبي وأهدافه والرد على أسئلتهم واستفساراتهم، وقد أبدى كلاهما كل الترحيب وتقديم كل التسهيلات اللازمة لإنجاح تطبيق البرنامج.
- قام الباحث بالالتقاء مع طلبة المجموعة التجريبية شعبة (ج) وشرح لهم بإسهاب أهداف البرنامج واستراتيجياته التدريسية بحضور معلم المبحث، وقد أبدى الطلبة رغبتهم المقرونة بتشوقهم للتعلم في ظل هذا البرنامج التدريبي.
- قام الباحث بعقد لقاء منفصل مع معلم المبحث، تم فيه تقديم شرح كامل للبرنامج من حيث الأهداف، والاستراتيجيات، والمهارات، والدروس المستخدمة، وقد لمس الباحث رغبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شـــديدة من معلم المبحث في تطبيق البرنامج ورغبته في تطبيق برامج من هذا النوع، لما لها من أثر إيجابي في فهم واســـتيعاب الطلبة لمبحث التاريخ وتغيير اتجاهاتهم نحو هذا المبحث لتغدو اتجاهات ايجابية يبنى عليها تقدير ومسؤولية من قبل الطالب تجاه التاريخ.

- قـــام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير التاريخي كاختبار قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه نحو مبحث التاريخ كمقياس قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق الدراســـة على عينة الدراسة بحيث تدرس المجموعة التجريبية بالبرنامج التدريبي المقترح وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
- حضـــر الباحث حصة إشرافية للمعلم للتأكد من أن تطبيق الدراسة يسير بالطريق السليم، وقد كانت للباحث زيارات متابعة غير صـــفية للمعلم لمتابعة ســـير تطبيق التجربة في المجموعة التجريبية.
- قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير التاريخي كاختبار بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- قام الباحث بتطبيق مقياس اتجاه بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- تصحيح اختباري مهارات التفكير التاريخي القبلي والبعدي.
- تصحيح مقياسي الاتجاه نحو مبحث التاريخ القبلي والبعدي.
- جمع البيانات وتحديد النتائج وتحليلها وتفسيرها.
- التوصل إلى توصيات الدراسة ومقترحاتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير التاريخي.
- المغيرات التابعة: وتتضمن متغيرين هما:
- إكساب الطلبة لمهارات التفكير التاريخي.
- اتجاهات الطلبة نحو مبحث التاريخ.

تصميم الدراسة:

يمكن تمثيل تصميم الدراسة بالرموز الآتية:

EG O1 O2 X O_1O_2

CG O1 O2 O_1O_2

EG: المجموعة التجريبية O1: اختبار مهارات التفكير التاريخي (القبلي، والبعدي)

CG: المجموعة الضابطة O2: مقياس اتجاه الطلبة نحو التاريخ (القبلي، والبعدي)

X: المعالجة باستخدام البرنامج التدريبي.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة وهي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول الباحث في هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها والمعالجة الإحصائية لبيانات أداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التفكير التاريخي وأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مبحث التاريخ وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي القبلي، والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي مرتبة تنازلياً

المهارات	العلامة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
التفكير المنطقي الزمني	٧	4.03	1.41	١	متوسطة
استيعاب النص	٧	3.82	1.16	٢	متوسطة
البحث التاريخي	٧	2.42	1.05	٣	منخفضة
التحليل والتفسير التاريخي	٧	1.70	1.06	٤	منخفضة
تحليل القضايا واتخاذ القرار	٧	0.71	0.72	٥	منخفضة
الدرجة الكلية للمهارات	**٣٥**	**12.67**	**4.25**	–	**متوسطة**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (٤) أن متوسط درجات الطلبة أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي (١٢,٦٧)، وبانحراف معياري (٤,٢٥)، علماً أن العلامة العظمى للاختبار (٣٥) درجة، ولمعرفة مستوى امتلاك أفراد الدراسة لمهارات التفكير التاريخي تم استخدام المعادلة الآتية اعتماداً على العلامة العظمى.

35-5=30/3=10

5-15منخفض

15.1- 25متوسط

25.1 – 35مرتفع

هذا وشكلت مهارة التفكير المنطقي الزمني أعلى درجة امتلاك لدى الطلبة بتموسط حسابي قدره (٤,٠٣)، في حين شكلت مهارة تحليل القضايا واتخاذ القرار أدنى درجة امتلاك لدى الطلبة بمتوسط حسابي قدره (٠,٧١) ولمعرفة درجة امتلاك المهارة والرتبة تم استخدام المعادلة الآتية اعتماداً على العلامة العظمى لكل مهارة.

٧-1=6/3=2

1-3منخفض

٣ 1-5.متوسط

5.1 – 7مرتفع

ثانيا": النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في اكتساب مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تم بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التاريخي ، وقد تمثلت مرجعية هذا البناء للبرنامج في الاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والذي أرتكز على التفكير التاريخي كأساس لمهارات التفكير التاريخي، والاعتماد على خبرة وملاحظات الباحث من خلال المساس المباشر مع الميدان التربوي وذلك لطبيعة عمله التي تمكنه من ذلك مما منحه القدرة والفرصة على رصد وتشخيص حاجات الطلبة لمهارات التفكير التاريخي، وتم رصد ذلك من خلال حضور مواقف صفية متعددة في مبحث التاريخ، والالتقاء بالطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين وأخذ آرائهم ووجهات نظرهم في مبحث التاريخ والأساليب والاستراتيجيات التي يدرس بها، إضافة إلى فحص منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي بوثائقه الثلاث (النتاجات التعلمية، دليل المعلم، كتاب التاريخ للصف العاشر) والتي أظهرت بمجملها نقصاً واضحاً في استخدام وتوظيف مهارات التفكير التاريخي في المنهاج، ولم يراع المنهاج بوثائقه الثلاث طبيعة التاريخ القائمة على التفكير.

ثم تم عرض البرنامج على ذوي الخبرة والاختصاص الذين أبدوا صلاحيته وملاءمته لتحقيق هدف الدراسة، وقد احتوى البرنامج المكونات الآتية:

١- مسوغات البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير التاريخي.

٢- أسس البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير التاريخي.

٣- أهداف البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير التاريخي.

٤- قائمة مهارات التفكير التاريخي المستخدمة في البرنامج والمتضمنة

- التعريف بالمهارة
- النتاجات التعلمية للمهارة
- أدوار المتعلم والمعلم بما يحقق اكتساب المهارة

٥- استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تسهم في تنفيذ البرنامج واكتساب المهارات.

٦- استراتيجيات التقويم.

٧- محتوى البرنامج (دروس البرنامج).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(أنظر إلى الملحق (١) تحت عنوان البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في اكتساب مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا).

وما يبرر هذه المكونات للبرنامج علمياً هو استنادها إلى مرجعية نظرية ونتائج بعض الدراسات في مجال التفكير التاريخي ومهاراته، وبرامج تطويرية للمنهاج تبنتها عدد من المؤسسات التربوية العالمية، واعتماد الدراسة على نتائج رصد حاجات الطلبة الذين يدرسون مبحث التاريخ إلى مهارات التفكير التاريخي بما ينسجم مع طبيعة التاريخ القائمة على التفكير وأهمية التفكير في العصر الحالي كضرورة تربوية، بما يحقق الأهداف المرجوة نحو إكساب المتعلم مهارات التفكير التاريخي ليغدو مبحث التاريخ مبحثًا فاعلاً في خلق مواطن صالح يمتلك مهارات التفكير العليا، ومنها مهارات التفكير التاريخي التي تعينه في التكيف مع العصر ويؤدي دوره على أحسن وجه، ويولد لديه اتجاهًا إيجابيًا نحو التاريخ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات في مبحث التاريخ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي، وفقا للمجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، والجدول (٥) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي، وعلاماتهم القبلية تبعا للمجموعتين: (التجريبية، والضابطة)

المهارة	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استيعاب النص	التجريبية	٣٠	4.10	1.03	5.77	0.77
	الضابطة	٣٠	3.53	1.22	3.73	1.17
التفكير المنطقي الزمني	التجريبية	٣٠	4.23	1.50	5.90	1.03
	الضابطة	٣٠	3.83	1.32	3.93	1.51
التحليل والتفسير التاريخي	التجريبية	٣٠	2.10	1.00	3.67	1.06
	الضابطة	٣٠	1.30	0.99	1.37	0.77
البحث التاريخي	التجريبية	٣٠	2.17	1.02	3.90	1.35
	الضابطة	٣٠	2.67	1.03	2.80	0.89
تحليل القضايا واتخاذ القرار	التجريبية	٣٠	1.00	0.79	2.17	1.37
	الضابطة	٣٠	0.41	0.50	0.67	0.66
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	13.60	4.26	21.40	4.60
	الضابطة	٣٠	11.73	4.10	12.50	3.93

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي في كافة المهارات والدرجة الكلية للاختبار، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي (21.40) ،وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، والذي بلغ (12.50). ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات في مبحث التاريخ، والجدول (٦) يبين نتائج التحليل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي تبعاً لمتغير للمجموعة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
استيعاب النص	الاختبار القبلي	33.663	1	33.663	81.407	*0.000
	المجموعة	38.42	1	38.42	92.91	*0.000
	الخطأ	23.57	57	0.414		
	المجموع	95.653	59			
التفكير المنطقي الزمني	الاختبار القبلي	47.868	1	47.868	56.029	*0.000
	المجموعة	42.928	1	42.928	50.247	*0.000
	الخطأ	48.698	57	0.854		
	المجموع	139.494	59			
التحليل والتفسير التاريخي	الاختبار القبلي	9.854	1	9.854	14.12	*0.000
	المجموعة	49.689	1	49.689	71.2	*0.000
	الخطأ	39.779	57	0.698		
	المجموع	99.322	59			
البحث التاريخي	الاختبار القبلي	24.366	1	24.366	27.161	*0.000
	المجموعة	28.347	1	28.347	31.599	*0.000
	الخطأ	51.134	57	0.897		
	المجموع	103.847	59			
تحليل القضايا واتخاذ القرار	الاختبار القبلي	12.548	1	12.548	13.056	*0.001
	المجموعة	13.831	1	13.831	14.39	*0.000
	الخطأ	53.825	56	0.961		
	المجموع	80.204	58			
الدرجة الكلية	الاختبار القبلي	698.109	1	698.109	109.744	*0.000
	المجموعة	771.068	1	771.068	121.213	*0.000
	الخطأ	362.591	57	6.361		
	المجموع	1831.768	59			

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠,٠٥).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يظهر من الجـــدول السابـــق أن قيمة (ف) بالنسبـــة للمجموعتين: (التجريبية، والاعتيادية) على الدرجة الكلية للاختبار بلغت (121.213)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، ، كما بلغت قيمة (ف) لمهارة استيعاب النص (92.91)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، و(50.247)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، لمهارة التفكير المنطقي الزمني، و(71.2) وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، لمهارة التحليل والتفسير التاريخي، و(31.599) وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، لمهارة البحث التاريخي، و(14.39) وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، لمهارة تحليل القضايا واتخاذ القرار، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي ومهارات التفكير التاريخي كافة، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على انه : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (α = ٠,٠٥) في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي في مبحث التاريخ يعزى إلى البرنامج التدريبي (المقترح، والاعتيادي).

ولمعرفة لصالح من كانت الفروق في الدرجة الكلية ومهارات التفكير التاريخي كافة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي ومهارات التفكير التاريخي كافة والجدول (٧) يبين تلك المتوسطات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي تبعًا للمجموعة

المهارة	المجموعة	العدد	الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
استيعاب النص	الضابطة	٣٠	3.92	0.12
	التجريبية	٣٠	5.58	0.12
التفكير المنطقي الزمني	الضابطة	٣٠	4.06	0.17
	التجريبية	٣٠	5.77	0.17
التحليل والتفسير التاريخي	الضابطة	٣٠	1.53	0.16
	التجريبية	٣٠	3.50	0.16
البحث التاريخي	الضابطة	٣٠	2.64	0.18
	التجريبية	٣٠	4.06	0.18
تحليل القضايا واتخاذ القرار	الضابطة	٣٠	0.90	0.19
	التجريبية	٣٠	1.96	0.19
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	13.27	0.47
	التجريبية	٣٠	20.63	0.47

يلاحظ من الجدول (٧) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي في المهارات كافة والدرجة الكلية للاختبار، كانت لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج المقترح بدليل ارتفاع المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في المهارات كافة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو مبحث التاريخ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو المبحث البعدي، وفقًا للمجموعتين: (التجريبية، والاعتيادية)، والجدول (٨) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو المبحث البعدي، وعلاماتهم القبلية تبعاً للمجموعتين: (التجريبية، والاعتيادية)

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي للمقياس		التطبيق البعدي للمقياس	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٠	51.40	12.55	103.00	20.47
الضابطة	٣٠	53.67	12.62	56.43	14.67

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو المبحث البعدي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي (103.00) ،وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ (56.43). ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو في مبحث التاريخ، والجدول (٩) يبين نتائج التحليل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو المبحث البعدي تبعا لمتغير للمجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي للمقياس	6518.641	1	6518.641	31.285	*0.000
المجموعة	34955.963	1	34955.963	167.764	*0.000
الخطأ	11876.726	57	208.364		
المجموع	٥٣٣٥١,٣٣	59			

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠,٠٥)**

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ف) بالنسبة للمجموعتين: (التجريبية، والاعتيادية) على الدرجة الكلية للمقياس بلغت (167.764)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو المبحث البعدي، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (α = ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو مبحث التاريخ يعزى للبرنامج التدريبي (المقترح، والاعتيادي).

ولمعرفة لصالح من كانت الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والجدول (١٠) يبين تلك المتوسطات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مبحث التاريخ البعدي تبعاً للمجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	٣٠	55.48	2.64
التجريبية	٣٠	103.96	2.64

يلاحظ من الجدول (١٠) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مبحث التاريخ البعدي، كانت لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج المقترح بدليل ارتفاع متوسطها الحسابي الذي بلغ (103.96) عن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والذي بلغ (55.48).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج واتوصيات

هدفت هذه الدراسة تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، مقارنة بالطريقة الاعتيادية المعتمدة في التدريس.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باختيار عينة مكونة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة أحمد طوقان الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما درست بالبرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية) والأخرى درست بالطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة) وبعد انتهاء الدراسة طبق الباحث أدوات القياس المستخدمة في البرنامج.

فيما يلي عرض لمناقشة النتائج التي قادت إليها الأدوات البحثية في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكذلك أهم التوصيات التي يرى الباحث أهميتها استناداً إلى نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه

ما درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي؟

أشارت نتائج الدراسة التي تم عرضها في الفصل الرابع كما في الجدول (٤) والتي تم فيها توظيف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بغرض تحديد درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي ، إن الدرجة الكلية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي القبلي جدول (٤) بلغت (١٢,٦٧%) وبالرجوع إلى فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي والبالغة (٣٥) فقرة وعلامته العظمى (٣٥ درجة) فإن مستوى أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي القبلي دون المستوى المتوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبمقارنة الدرجة الكلية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي القبلي مع الدرجة الكلية لأداء المجموعة التجريبية التي تعلمت بالبرنامج التدريبي على اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي نجد أن الفرق كبير وهذا يؤكد ويعزز أهمية إجراء الدراسة ويبرر حاجة طلبة المرحلة الأساسية العليا الى برنامج تدريبي يكسبهم مهارات التفكير التاريخي والتي لم يخبروها من قبل.

يمكن أن نفسر النتائج السابقة والمتعلقة بتدني مستوى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمهارات التفكير التاريخي أن الأسلوب المتبع في تدريس مبحث التاريخ أسلوب تقليدي قائم على الحفظ والاستظهار والتلقين والنمطية والجمود والفهم الخاطأ بأن التاريخ حقائق وتواريخ وأحداث ثابتة مسلم بها لا تقبل أن نمعن الفكر فيها ونحلل مجرياتها وأحداثها ونفسرها وننتقدها وهذه النتيجة تتفق مع ما دعا إليه راغلند (Ragland, 2007) بإقناع معلمينا بأن التعلم الحقيقي للتاريخ يتجاوز القصص البسيطة، إنه يشمل التفسير وبناء أو تكوين التوضيحات أو الشروحات وبدون إطار تفسيري ووجهة نظر أوسع عن عمل أو فعل التاريخ لم يفهم الطلبة أو يتذكروا ما تعلموه بالفعل. وتأتي هذه النتيجة وأسبابها التي ذكرت لتتفق مع ما ذكره ليفستك وبارتون (Lestik & Barton, 2001) بأن تدني مستوى طلبة المرحلة الأساسية في مهارات التفكير التاريخي يعود إلى ذلك التعليم التقليدي الذي يتجاهل الطبيعة التفسيرية للتاريخ، يضاف إلى ذلك التفسير أن التعليم الحالي لمبحث التاريخ في مدارسنا يعتمد على مصدرين رئيسين فقط هما الكتاب المقرر والمعلم ولم يوجه المتعلم في تعليمه نحو البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة وذلك له خطورة وهذا ما نبه إليه شملت (Shemilt,1987) بالقول إن الطلبة الذين يعتمدون على الكتب المقررة أكثر احتمالاً في الوصول إلى استنتاجات ضحلة ومعلومات رديئة من الطلبة الذين تقدم لهم أشكا متعددة من الأدلة ومنذ منتصف القرن الماضي بين بورستون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Burston,1962) أن الحديث عن قيمة التاريخ كمادة مدرسية تسعى إلى تنمية مهارات التفكير العلمي يبقى عديم المعنى والجدوى إذا ظلت طريقة الإلقاء هي السائدة في مدارسنا وإذا بقي المعلم والكتاب المدرسي هما المصدران الوحيدان للتعلم، ومن الأمور الجديرة بالإلتفات إليها عند مناقشة نتائج تدني مستوى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمهارات التفكير التاريخي ذلك الأمر المتعلم بمحتوى مبحث التاريخ، إنه محتوى يتسم بالتجريد والعمومية ويقدم للطلاب بصورة موضوعات متناثرة ليس لها صلة مباشرة بحياتهم وبمعنى آخر مواضيع تفتقر الى الوظيفية وهذا التفسير الذي ذهبنا إليه يتفق مع الأسباب التي حفزت كوليمر (Kohlimeir, 2005) ودعته لإعادة النظر في تدريسه لمبحث التاريخ وذلك عندما عبر طلبته عن رأيهم بمبحث التاريخ بالقول إن مبحث التاريخ غير مهم بالنسبة لهم ولا يساوي أهمية الرياضيات والقراءة مما دفعه إلى استخدام استراتيجيات تدريسية جديدة قائمة على مهارات التفكير التاريخي بهدف تغيير نظرة طلبته نحو مبحث التاريخ.

ويبقى هناك تفسير لا يقل أهمية عن التفسيرات السابقة ذلك المتعلق بضعف برامج إعداد معلمي التاريخ قبل وأثناء الخدمة من حيث عدم شمولها وتضمينها التفكير التاريخي ومهاراته المتعددة في مساقات برامجها بما يتناسب مع أهمية هذا المنحى ودوره في إكساب المعلمين والطلبة للمهارات الفكرية اللازمة لفهم واستيعاب التاريخ، وكان لهذا القصور في إعداد معلمي مبحث التاريخ إعداداً يمكنهم من اتقان مهارات التفكير التاريخي الأثر السلبي على أداء معلمينا في غرفهم الصفية وعدم قدرتهم على ايصال هذه المهارات إلى الطلبة وهذا بدوره ولد ضعفاً في الفهم والاستيعاب لدى الطلبة وعزوفهم عن دراسة التاريخ، ويتفق هذا التفسير مع الكثير من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع برامج إعداد المعلمين ومساقات الدراسات الاجتماعية ومدى تضمينها للتفكير التاريخي ومن هذه الدراسات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Evans,1988, Yeager & Davis,1994, Yeager & Wilson,1997, Bogdan &)
الخريشة والصفدي،(Biklen,2003, Ayten & Ernic,2005, Stephanie et al,2007,)
٢٠٠١، الصفدي،١٩٩٩، الدويري،٢٠٠٦)

ونتيجة لواقع تدريس التاريخ المتمثل في أساليب تدريس تقليدية قائمة على الحفظ والتلقين ولا تراعي طبيعة التاريخ القائمة على التفكير، ومحتوى جامد ونمطي لا يسمح بإمعان الفكر والنقد والتحليل والتفسير، ومعلمون لا يمتلكون مهارات التفكير التاريخي كل ذلك ولد لدى الطلبة شعور بالملل والجفاء تجاه مبحث التاريخ وأصبح مبحث التاريخ بالنسبة لهم موضوعاً ثانوياً ليس ذا قيمة وأهمية، وأن البحث عن مباحث أخرى فيها فائدة وقيمة تفوق قيمة التاريخ ووظيفية وقريبة من حياتهم أولا وأهم من الانشغال في التاريخ، وهذا ولد اتجاهًا سلبيًا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تجاه مبحث التاريخ، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة. والتي تتفق مع الكثير من الدراسات والأبحاث التي أكدت على أن محتوى مبحث التاريخ وأساليب واستراتيجيات تدريسه التي لا تراعي طبيعة التاريخ القائمة على التفكير ولا تهيء فرصاً أمام الطلبة لإمعان الفكر والتفسير والتحليل والنقد ستقود لا محالة إلى حالة من عدم الرضى والعزوف عن مبحث التاريخ وهذا اتجاه سلبي بحد ذاته، وأكدت هذه الدراسات على ضرورة تطوير مناهج التاريخ بما ينسجم ويتوافق مع طبيعة التاريخ القائمة على التفكير مما يعيد إلى هذا المبحث حيويته وموقعه المميز بين المباحث وبالتالي يصبح مبحثاً محبباً لدى الطلبة

(Bogdan & Biklen,2003, Kohlmeir,2005, Zhao & Hoge,2005)، (عبد الرحمن وشناوه ، ١٩٩٤، عبد الرزاق،٢٠٠٠)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه:

ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ؟

أشارت نتائج الدراسة التي تم عرضها في الفصل الرابع أن عملية إعداد البرنامج التدريبي أشارت إلى جملة من النتائج الدالة على أن البرنامج التدريبي وما تضمنه من مصوغات وأسس وأهداف ومهارات واستراتيجيات تدريس واستراتيجيات تقويم ومحتوى جاء ليلبي حاجة طلبة المرحلة الأساسية العليا لاكتساب مهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، وانسجام هذا البرنامج مع التوجهات العالمية في السعي الدؤوب نحو تفعيل التفكير التاريخي ومهاراته المتعددة في مبحث التاريخ ليغدو هذا المبحث حيوياً وينتصر بطبيعته القائمة على التفكير، كما أشارت عملية بناء وإعداد البرنامج التدريبي إلى اقترابه إلى حد كبير من معيار التماسك والشمول وأنه من خلال مضمونه أعلى من شأن التفكير التاريخي مقارنة بالمنهاج الحالي.

جاءت مصوغات البرنامج مستندة إلى جملة من المنطلقات والمبادئ شكلت علامات هادية للبرنامج وساعدت في وضع أسس وأهداف ومهارات البرنامج ومن أهم المبادئ والمنطلقات التي بنيت عليها مصوغات البرنامج تأتي الحاجة الماسة إلى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ هذه الحاجة التي حددها وكشفها الباحث من خلال خبرته ومساسه المباشر بالميدان التربوي واستطلاع الرأي الذي قام به مع الفئات المستهدفة، وجاءت نتائج السؤال الأول والمتعلقة في درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي ومستوى اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ لتؤكد حقيقة هذه الحاجة وأهمية بناء برنامج يلبيها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عند مطالعة البرنامج التدريبي نلاحظ أنه وفق في معالجة الفروق الفردية فالمحتوى والاستراتيجيات والأنشطة جاءت متنوعة وجاءت هذه السمة في معالجة الفروق الفردية نتيجة قيام الباحث بدراسة مسحية شاملة حول حاجات التلاميذ واهتمامهم وميولهم إضافة إلى خبرة الباحث واطلاعه على واقع سير العملية التعليمية التعلمية في الميدان التربوي وضمن منطقته الجغرافية.

جاء البرنامج ومن خلال دروسه لينوع في تمثيل المعرفة المقدمة للتلاميذ والتحرر من سطوة الكتاب المقرر ومرجعية المعلم الثابتة ليذهب مع الطالب إلى فضاءات أبعد تمنحه القدرة على البحث عن المعرفة وتنويع مصادرها واتقان الحوار انطلاقاً من أن المعرفة حوار اجتماعي وهذا يساعد التلاميذ على تملك معرفة موثوقة وبنمي لديهم مهارات فكرية قائمة على النقد والتفسير والتحليل والبحث وكشف التحيز واتخاذ القرار.

والجزء الرابع من البرنامج يشكل جوهر البرنامج التدريبي ويتمثل في مهارات التفكير التاريخي والتي تشكل ضرورة ملحة لمن أراد أن يفهم ويستوعب التاريخ، وروعي في استراتيجيات التاريخ والوسائل والأنشطة أن تكون قادرة على استثارة تفكير الطلبة وتنسجم مع طبيعة التاريخ وتراعي الفروق الفردية وتعطي الدور الأكبر للطالب في التعلم والنتيجة الأهم أن البرنامج التدريبي وبعد عرضه على مجموعة من ذوي الاختصاص من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين والأساتذة قد نال الموافقة والتأييد وهذا يعني أن جميع مكونات البرنامج التدريبي ملائمة ومناسبة مما يعطي البرنامج مصداقية أكثر لتحقيق هدف اكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاههم نحو مبحث التاريخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسات أخرى عنيت ببناء برامج تدريبية وخطط دراسية استندت على مهارات التفكير التاريخي ومن هذه الدراسات دراسة (HU,2006) ودراسة (Holliday,1996) ودراسة (Kohlmeir,2005) ودراسة (Fallase et al,2007) ودراسة عبد الرزاق (٢٠٠٠) ودراسة محمد وبدوي (٢٠٠٠) ودراسة عبد الرحمن وشناوه (١٩٩٤).

ثالثاً :مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه:

ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات في مبحث التاريخ؟

أظهرت نتائج الدراسة التي تم عرضها في الفصل الرابع كما في الجداول (٥، ٦ ، ٧) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي بلغ (21.40) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد الدراسة الذين تعلموا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ(12.50) ، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي ومهارات التفكير التاريخي كافة، وبهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على انه :لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند المستور (a = 0.05) في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي في مبحث التاريخ يعزى إلى لبرنامج) التدريبي المقترح، الاعتيادي (كما أظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت بالبرنامج التدريبي بلغ)20.63) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة والبالغ (13.27) وهذا يعني أن الفرق بين المجموعتين كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالبرنامج التجريبي المقترح مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب أفراد المجموعة التجريبية مهارات التفكير التاريخي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي الذي بني استناداً على مهارات التفكير التاريخي قد وفر أمام الطلبة خبرات جديدة لم يألفوها من قبل حيث وفر لهم البرنامج ولأول مرة محتوى تاريخياً ونشاطات ووسائل تتحدى تفكير المتعلم وتمنحه دوراً رئيساً في انتاج المعرفة فلم يعد المتعلم متلقياً سلبياً ولم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة ولم يعد التلقين والمحاضرة أسلوباً يقبله المتعلم في ظل البرنامج التدريبي المقترح.

وكان لمهارات التفكير التاريخي واستراتيجيات التدريس التي وفرها البرنامج الأثر الكبير في نقل المتعلم من حالة كان ينظر بها إلى التاريخ على أنه حقائق وأحداث ثابتة ومسلم بها لا يمكن مناقشتها إلى حالة من امعان الفكر في كل حدث تاريخي وتحليله وتفسيره ونقده واتخاذ قرار لهذا الحدث أو ذاك.

وثمة تفسير يمكن أن تذكره إذ تتفحص هذه النتائج أن البرنامج التدريبي وفر أنشطة وضعت المتعلم في موقع المؤرخ عندما يصنع التاريخ وهذا ساعد على تمرس المتعلم واستخدامه لعادات المؤرخ مثل البحث عن المصادر والتحليل والتفسير والنقد وهي من أهم مهارات التفكير التاريخي وجاء تبني البرنامج التدريبي لمهارات التفكير التاريخي في تدريس التاريخ ونبذ الأسلوب التقليدي القائم على الحفظ والتلقين والمحاضرة منسجماً مع التوجهات التربوية الحديثة التي دعت إلى تدريس مبحث التاريخ وفق مهارات التفكير التاريخي واستخدام استراتيجيات وأنشطة تتحدى تفكير المتعلم وتضعه في موقع المؤرخ ليمعن الفكر في تحليل وتفسير ونقد النصوص والأحداث التاريخية والبحث عن المصادر المتنوعة وهذا ما دعا إليه ونادى به كل من المركز الوطني للتاريخ في المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية(NCHS,1996) ، الفريق التربوي في الدائرة الوطنية للأرشيف والسجلات في واشنطن(E.S.N.A.R,2009) ، جامعة ايلنوي (Illinois,1997)، وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية-بطاقة تقرير الأمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

، (Casauello,2007)، (Drake & Brown,2003)، (Wikpedia,2009)
، معايير التاريخ الوطني (Burnheied,2007)، (Deros,2007)،(Larue,2007)
(Winburg,2001).،(N.H.S,1994)

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Booth,1992) ودراسة (Hu,2006) ودراسة (Bellegrino,2007)، ودراسة (Solomon,1992) ودراسة (Holliday, 1996) ودراسة (Kohlmeir,2005)ودراسة (Fallace et al,2007) ودراسة الجبور (2007) ودراسة عبد الرزاق (200) ودراسة محمد وبدوي.(2000)

رابعاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص :

ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير التاريخي في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو مبحث التاريخ؟

أظهرت نتائج الدراسة التي تم عرضها في الفصل الرابع كما في الجداول (٨ ، ٩ ، ١٠) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو مبحث التاريخ البعدي إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية) الذين تعلموا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح (103.00) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين تعلموا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ (53.43) وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو المبحث البعدي وبهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفية الثانية التي تنص على انه :لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (a=0.05) في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو مبحث التاريخ يعزى إلى البرنامج) التدريبي المقترح، الاعتيادي (كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي المعدل لأداء المجموعة التجريبية التي تعلمت بالبرنامج التدريبي على مقياس الاتجاهات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نحو مبحث التاريخ البعدي بلغ (103.96) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة التي تعلمت بالبرنامج الاعتيادي على مقياس الاتجاهات نحو مبحث التاريخ البعدي الذي بلغ (55.48) مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو مبحث التاريخ.

وثمة تفسير يمكن أن تذكره اذ تتفحص هذه النتائج وهو أن البرنامج التدريبي المقترح الذي استند على مهارات التفكير التاريخي قد أثار دافعية الطلبة وتحمسو للتعلم عندما وجدوا تجربة جديدة تحترم القدرات وتؤكد ذاتية الطالب وتمنحه فرصة إمعان الفكر مما جعل مبحث التاريخ بالنسبة للمتعلم مبحثاً حيوياً وهذه النتيجة تتفق مع رأي (Wineburg,1999) القائل بأن تطبيق مهارات التفكير التاريخ يكسر جمود التاريخ.

زيادة على ذلك أن الأسلوب التي طرحت به مواد ونصوص البرنامج أدى إلى تفاعل الطلبة معها وحفز لديهم النشاط العقلي وأصبح المبحث بالنسبة للمتعلم ذا معنى وعلى مساس مباشر بحياته وله فائدة وقيمة في حياته وهذا التحول في اتجاه الطلبة نحو مبحث التاريخ ما كان له أن يكون لولا مهارات التفكير التاريخي الذي طرحها البرنامج وأسهمت في إقبال المتعلم على دراسة التاريخ بحماس ودافعية وهنا نشير إلى أن هذا التحول يشبه ذلك التحول الذي لمسه (Kohlmeir,2005)من طلبته في مبحث التاريخ بعد استخدامه مهارات التفكير التاريخي حيث أصبح مبحث التاريخ بالنسبة لهم مهماُ وممتعاً.

وثمة تفسير آخر قائم على أن البرنامج أسهم في تعزيز استقلالية الطالب من خلال الأنشطة والاستراتيجيات وهذا ولد شعوراً لدى المتعلم بأهميته وأهمية المبحث الذي يتعلمه يضاف إلى ذلك أن المهارات المتعلقة بنقد النصوص ومقارنتها بغيرها ورفض التسليم بالنص التاريخي دون الإمعان فيه والتي وفرها البرنامج ربما لبى رغبة لدى التلاميذ كانوا يبحثون عنها ولم يوفرها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرنامج الاعتيادي فأقبلوا على مبحث التاريخ بكل حماس ودافعية وأصبح مهماً ومحبباً لهم وتكون لديهم اتجاه ايجابي نحوه.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Kohlmeir, 2005) ودراسة (Zhao & Hoge.2005)ودراسة (Bogdan & Biklen,2003) ودراسة عبد الرزاق (2000) ودراسة الجبور (2007) ودراسة عبد الرحمن وشناوه.(1994)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت نتائجها وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ يرى الباحث ضرورة الالتفات إلى بعض الأمور وأهمها:

- الأخذ بمهارات التفكير التاريخي التي تبنتها الدراسة لتشكل علامات هادية في تدريس مبحث التاريخ، وضرورة التركيز على المهارات التي أثبتت الدراسة تدني مستوى امتلاك الطلبة لها.

- أن يقلص عدد الموضوعات التي تطرحها كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا ليصبح الوقت كافياً أمام الطلبة ليخبروها خبرة قائمة على التفكير التاريخي دون أن يكون هذا التقليص على حساب توازن الموضوعات.

- برامج إعداد معلمي مبحث التاريخ عليها أن تركز على الفهم الواعي لطبيعة التاريخ القائمة على التفكير إلى جانب إدراك أهمية التفكير التاريخي ومهاراته المتعددة في إعداد المعلمين لتدريس مبحث التاريخ.

- إجراء المزيد من الدراسات التجريبية لكل مهارة من مهارات التفكير التاريخي كل على حده في مبحث التاريخ.

- على الباحثين أن يفكرو في الأسلوب الذي تكتب فيه دروس التاريخ في الكتب المدرسية ومدى أخذ هذا الأسلوب بملامح فكرية تبعث في نفس الطالب شيئاً من الدهشة وتحدي التفكير والمتعة واكتشاف المجهول والبحث عن الحقيقة واكتشاف التحيز، ولا شك أن دروساً كهذا ستحفز المعلمين لينظموا دروسهم تنظيماً قائماً على مهارات التفكير التاريخي مبايناً لما هو موجود.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ضرورة توظيف البرنامج المقترح والإفادة من الدروس التي تم اعدادها من جانب الباحث كي يطبقها المعلمون في الموضوعات التاريخية المختلفة.

- أن يعيد مجلس التربية في الأردن النظر بقرار اعتبار مبحث التاريخ مبحثاً اختيارياً في المرحلة الثانوية ليغدو مبحث التاريخ إجبارياً، ومتطلب نجاح لتلك المرحلة.

- إن البيئة التعليمية التي تخدم التفكير يجب أن تنهض في سياق (Context) داعم، فالمدرسة بإدارتها وطاقمها يجب أن تعي أهمية التفكير ومن ضمنه التفكير التاريخي وأن يصبح هذا البعد جزءاً هاماً من رسالة المدرسة، وهذا يعني الاهتمام بالحوارات، والندوات، والمناظرات، والمسابقات الفكرية، من خلال تعزيز دور المجالس الطلابية والبرلمان المدرسي والإذاعة المدرسية والمكتبة بما يحقق امتلاك التلاميذ مهارات فكرية متعددة مثل اتخاذ القرار، والمقارنة، والحس النقدي، واكتشاف التحيز وغيرها من المهارات التي من شأنها تعزيز فهم واستيعاب التلميذ لمبحث التاريخ وتكوين اتجاه إيجابي نحوه.

وبعد فإن من المؤمل أن تقود هذه الدراسة إلى المزيد من الأبحاث التي قد تفيد مما يتمخض عنها من نتائج، ولعل الفكرة الأجل هنا البحث في طرائق وسبل تشير إلى كيفية تحالف الفهم والاستيعاب لفهم طبيعة التاريخ القائمة على التفكير وبالتحديد مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مبحث التاريخ، فالأول لن يكتمل تمام الاكتمال دون الثاني والثاني بدوره يلزمه الأول بالضرورة حتى ينهض ويقوم وما قيل إنما يتطلب تفكيراً جاداً بإستراتيجيات من شأنها اكساب مهارات التفكير التاريخي وهذه قد تطال الطرائق التي يطرح فيها التفكير التاريخي في الكتب المدرسية أو قد تطال أساليب تساعد على تنوع تمثيل المعرفة وأخرى تجعل الحوار والتفاوض سمة بارزة جلية في الممارسات التدريسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يمكن التفكير بوحدات دراسية قائمة على مهارات التفكير التاريخي تجري داخل الغرف الصفية وهي وحدات تنهل من معايير وسمات التفكير التاريخي التي تناولتها هذه الدراسة للمعالجة، وهنا يمكن للباحثين مقارنة استجابات المتعلمين لهذه الوحدات الدراسية القائمة على التفكير التاريخي باستجاباتهم لوحدات تقليدية تروم الموضوع عينه ثم يقاس الفارق بين الحالتين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- إبراهيم، سعد الدين ، (1990) **تعلم الأمة في القرن الحادي والعشرين** عمان: منشورات منتدى الفكر العربي .

- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، **المقدمة**. الجزء الأول، ١٩٨٤، الطبعة الخامسة، بيروت: دار القلم.

- أبو حلو، يعقوب و مرعي، توفيق، وخريشة ، علي ، (2004) **مناهج و طرق للتدريس الدراسات الاجتماعية**، الصفاة ، الكويت، الجامعة العربية المفتوحة.

- برقي، ناصر محمد، (٢٠٠٨) **المشكلات المستقبلية وتدريس التاريخ**، مكتبة الأنجلو المصرية.

- التل، سعيد، وآخرون (١٩٩٣). **المرجع في مبادئ التربية**، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الجبور ، محمد فالح (2007) . **أثر تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص في اكتساب مهارات التفكير التاريخي وتنمية الاتجاه نحو مبحث التاريخ لدى طلبة المرحلة لأساسية العليا في الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- جروان ، فتحي عبد الرحمن (1999) **تعليم التفكير : مفاهيم و تطبيقات** العين، دولة الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

- حاطوم، نور الدين وعاقل، نبيه (١٩٨١). **المدخل إلى علم التاريخ**، دمشق، مطبعة الهلال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الحداد، عبد الكريم سليم (٢٠٠٦). "فاعلية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي"، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، المجلد ٢٢ – العدد الأول، دمشق.

- الخريشة ، علي (1998) مستوى معرفة معلمي الدراسات الإجتماعيه للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ، وأثر متغيرات الجنس و المؤهل والتخصص فيها، **مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات** ، المجلد الثامن العدد الأول (ص ص 135_174) .

- الخريشه ، علي والصفدي ، حسين (2001) . معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الإجتماعيه في كليات التربية بالجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد 17 من العدد الثالث(ص 119 – 146) .

- خريشه ، علي (2000) ، "مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد التاسع العشرة ، ص/ (4213) .

- الدجاني، محمد، والدجاني، منذر (١٩٨٦). السياسة نظريات ومفاهيم، عمان، دار بالمينو بريس.

- الدوري، عبد العزيز (٢٠٠٢). مقابلة فكرية، **مجلة المستقبل العربي**، السنة الخامسة، العدد ٢٧٩، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت. (ص ٣-١٥).

- الدويري، ميسون (٢٠٠٦). "مستوى فهم معلمي التاريخ لطبيعة مادة التاريخ وعلاقته في ممارستهم الصفية في المرحلة الأساسية في الأردن"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- زريق ، قسطنطين، نحن والتاريخ: مطالب وتساؤلات في صناعة التاريخ وصنع التاريخ، مركز دراسات الوحدة العربية، مؤسسة عبد الحميد شومان، ١٩٨٥م ص ٤١-٤٨

- زيادة، نقولا (١٩٩٣). **التاريخ: ضروبه وأبعاده وفلسفته**. إربد، الأردن، جامعة اليرموك.

- سليمان ، جمال احمد(1999) **طرائق تدريس التاريخ** ، الطبعة الأولى منشورات جامعة دمشق .

- الشيخ، رأفت (٢٠٠٠). تفسير مسار التاريخ، نظريات في فلسفة التاريخ، عين شمس للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية، الطبعة الأولى، القاهرة.

- الصعوب، ماجد محمود (٢٠٠٣). "درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك- الأردن لمهارات التفكير التاريخ"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان – جامعة عمان العربية للدراسات العليا – الأردن.

- الصفدي ، حسين محمد سليمان (1999) . "مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث و التفكير التاريخي" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك .

- عبد الرحمن، أنور وشناوه، جابر (١٩٩٤). أثر استخدام الوثائق والنصوص بطريقتي المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاه نحو مادة التاريخ، جامعة اليرموك، إربد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- عبد الرزاق ، صلاح عبد السميع (2000) **تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية على ضوء متطلبات الثقافة التاريخية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق مصر.

- عثمـــان ، حســـن (١٩٧٦). **منهج البحث التاريخي**، الطبعة الرابعة، دار المعارف- مصر.

- عصفور ، وصفي (1987) ، "مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها عند معلمي التاريخ للصفوف الإعدادية بمدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقتها بخبرة المعلمين وفهمهم طبيعة التاريخ" ، رسالة ماجستير غير منشورة (الجامعة الأردنية) .

- علي، نبيـــل (٢٠٠٩). العقـــل العربي ومجتمع المعرفة / مظاهر الأزمة والاقتراحات للحلول، **عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب/الكويت.

- فروخ، عمر (١٩٨٠). **تجديد التاريخ في تعليله وتدوينه**، الطبعة الأولى، دار الباحث للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان.

- اللقـــاني ، أحمد وآخرون (1976) **تدريس المواد الاجتماعية** ط٢ ، القاهرة: عالم الكتب .

- اللقـــاني ، أحمـــد ، (1979) ، **المواد الإجتماعيه وتنمية التفكير**، القاهرة : عالم الكتب.

- مؤتمن ، منى عمـــاد الدين (2004) ، "دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي" ، **رسالة المعلم**، المجلد(43) ، العدد الأول .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- محمـــد، علي جودة وبـــدوي، عـــاطف (٢٠٠٠). "فـــاعلية وحدة مقترحة عن القلاع والحصـــون في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصـــف الثالث الإعدادي"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

- محمود، أحمد (١٩٩٠). **في فلســفة التاريخ**، الطبعة الثانية، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية: مصر.

- مهران ، محمد بيومي (1992) . **التاريخ والتأريخ** ، الإســـكندرية : دار المعرفة الجامعية.

- نشوان، يعقوب حسين (٢٠٠٥). التفكير العلمي والتربية العلمية، دار الفرقان، عمان – الأردن.

- الهاشـــمي ، عبد الرحمن والعزاوي فائزة (2007) ، **المنهج والاقتصـــاد المعرفي**، عمان : دار المسيرة.

- هنداوي، حســـين (٢٠٠٠). **التاريخ والدولة ما بين ابن خلدون وهيغل**، دار الســـاقي، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

- Alberta learning (2003). Program of studies: social studies: kirdergarten to grade 12, Volidationdraft. Edmontion: Alberta learning.

- A Lerner, G (1997). Why history matters. Newyork : Oxford Univercity press.

- Alichin, A.(2000). "Conceptualizing history". **Journal of Educational Research**, 31(5/,PP.2-60).

- Ankny, et. Al., (1996). **For teaching states history** (Los Angeles : National center for History in the school, university of California, Los Angeles).

- Ayten, I & Ernic, c.(2005). "An assessment of 4th and 7th grade social studies instruction in terms of historical thinking skills". **Mediterranean journal of educational studies**, 10(1), PP 17-43.

- Barton, K.C (2001) "Asociocultural perspective on children's under standing of historical change: Comparative findings from northern Irland and United States". **American Education Research Jounal**, 38(4), 881-913.

- Barton, K.C. (1996) "Narrative simplications in elementary students historical thinking". **Advance in Research on Teaching**, Vol.6: Teaching and learning in history, Brophy. Green wich, CN: JA1 press, Inc., 51-84.

- Barton, K.C. and levstik, L.S.(1998). "It wasn't a good part of history": National identity and students explanations of historical significance. **Teachers College Record**, 99 (3). Retrieved August 23, 2004 from black well synergy data base.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- Barton, K.C.(1997). "Bossed around by the queen": Elementary students understanding of individuals and institious in history". **Journal of Curriculum and Super vision**, 12(4), PP. 290-315.

- Barton, K.C, & Levistik, L.S.(2004). **Teaching history for the common good**. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Beyer, B .K (1987). **Practical strategies for the teaching of thinking**, Boston, MA.Allyn & Bacon, Inc.

- Beyer, Barry (1979) **Teaching in social studies inquiry in the classroom**. Columbus, Ohio: Publishing Co.

- Bogdan, R.C & Biklen, S.K, (2003) **Qualitative research for education: An introduction to theories and methods** (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.

- Booth, M. (1992). "Students' historical thinking and the history: National curriculum in England". **ERIC** reproduction document, ED 352-292.

- Brown, A.L., Collino, A., & Duguid, P.(1989). "Situated cognition and the culture of learning" **Educational Research**, 18, 32-42.

- Burnheide, B.(2007), "I can do this: Revelations on teaching with historical thinking", **The History Teacher**, Vol. 41 (1), P.56.

- Burston, W.H. Green, C.H(1962) **Handbook for history teachers**, London, Methuen and Co.

- Cassauello, Robert (2007). "Using raneway slave advertis. ments to teach historical thinking", **OAH Magazine of History**, Volume 21,No 2 April 2007.

- Carretero, M. & Voss, J.F. (Eds) (1994) **Congitive and intructional processes in history and social sciences**: Hillsdale, NJ: Erlbaum.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- Carretero, M., Lopez-Mangon, A., & Jacott, L., (1997). "Explaining historical events". **International Journal of Educational Research, 27.**

- Cooper, H.(1995). **History in the early years**. London. Routledge.

- Crabtree, David (1993). "The importance of history", Mckenzie study center, Gutenberg college, Inc., Art project Gutenberj press.

- Davis, O.L. (2001). "In pursuit of historical empathy". In Davis, O.L., Yeger, E.A., and Foster, S.J. (Eds). **Historical empathy and perspective taking in the social studies**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield publishers, Inc, 1-12.

- Dawkins S. & Vital, MR. (1999). "Using historical cases to change teacher understanding and practices related to nature of geography". Paper presented to the Annual Meeting of National Association Of Research In Teaching, Boston.

- De Bono, E (1976). **Teaching thinking**. London, Temple – Smith

- Denuis , Charles(1986) . "Future students learning needs". A National Delphi study for high curriculum planning **Dissertation Abstracts In International** ,VOL (1-2)

- Derose. John J(2007), "Comparing International thinking", **Social Education** 71(1), PP. 36-39.

- Dickinson, A.K., & Lee, P . J (edrs). (1980). **History teaching and historical understanding**. London , Heinemann.

- Downey, M. & Lestik, L . (1991) "Teaching learning listory " In Handbook of research on social studies teaching and learning : A project and the National Council for the Social Studies, Edited by Shaver . J. P . New York: , Macmillan . PP. 400-410 .

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- Downey, MT. (1995). "Perspective taking and historical thinking: Doing history in a fifth-grade classroom". paper presented at the American Educational Research Association San Francisco. California.

- Drak, D, Frederick & Brown, S, D. 2003 "Asystematic approcach to improve students historical thinking" **The history thinking** . Vol, 36, No,4.

- Duffy, T.M, & Jonassen, D.H.(1992). "Constructivism: New implications for instructional technology". In T.M. Duffy, & D.H. Jonassen (Eds) **Construction and the teaching of instruction** (PP.1-16). Hillsdale. NJ: Erlbaum.

- Dulberg, N.(2002). "Engaging in history: Empathy and prespective-taking in children's historical thinking". ERIC reproduction document, ED 474-135.

- E.S.N.A.R (2009) Education staff of the National arechives and records administration. Washington. DC.20408

- Evans . Ronald W . (1988) " Lessons history : Teacher and student conceptions of the meaning of history " **Theory and Research in Socil Education** , Vol.XVI.No , 3 , PP.2003-225.

- Fallace, T., Blscor, & Perry, J.(2007). Second Graders thinking historically: Theory and practice. Social studies research Journal, 31 (11 PP un-53).

- Farmer . Rod (1983) " The Benefits of Historical Study " **The Social Studies** .Voi.74 No. 1.PP.14-15 .

- Fielding. John (2002) Engaging students in learning history **Canadian social studies**, Vol um (39) Wo (2)2005.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- Foster, S.J., (1999). "Using historical empathy to excite studies about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain?" **The social studies** Vol.90, PP. 18-24.

- Fosters, S.J. and Yeager, E.A.(1999):"You're got to put together the pieces":English 12-years-olds encounter and learn from historical evidence. **Journal of curriculum and supervision**, 14, 286317

- Risinger.c Fredrick , (2008), "Teaching historical analysis and thinking using the internet (Surfing the net)" , **Social education**, Vol.72 (1), PP.31-33.

- Freire, P .(1970) , Pedagogy Of Oppressed , Translated By Myra Ramos , The Seabury Press , New York .

- Furay , Conal and Salevouris, Michael J.(2000). The methods and skills of history: **A practical Guide**, 2and edition, Harlan Davidson, 2000.

- Grant, S.S. (2001). "It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understanding of history.' **Theroy and Research in social education**. 29 (1) 63-108.

- Graves , Michal & Avery . Patricia . (1997).

- Greene , Stuart , (1994) "The Proplems of Learning to Think Like Historian : Writing History in The Culture of Classroom " **Educational Psychologist** vol . 29, no .2.PP89-96 .

- Heykin, A. (2004). Historical thinking in the elementary years: A Review of current research **Candian social studies**, 39(1), PP 1-16.

- Heyking, Amy Van (2004). Alberta learning program of studies: Social studies, **Canadian social studies**, Vol 39, University of Alberta.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- Holliday, K. (1996). The effect of historical based thinking teaching on academic achievement and relations in social studies of secondary students. **Journal of educational psychology**, 13(6), 11-59.

- Holt, T.C. (1990). **Thinking historically: Narrative, imagination, and understanding** New York: College entrance examination boards.

- Hu. L. (2006) The research of the teaching for historical thinking ability of the junior high school students- based on the course of the world civilization development in the ninth grade. PHD dissertation, New York University.

- Illinois (1997) state board of Education. Illinois learning standards (ISBE, 1997), 16 A

- Joyce , Bruce (1972) New Strategies For Social Education , Chicago Science Research Association , INC.

- Kalman, C. & Aulis, M. (2003) can an analyses of contras of between historical theoretical frameworks help students develop a historical midset. **Instruction & education**, 12(7) 761-772.

- Kathryn , T & Luther , W (1994) " Learning to think Historically " **Educational Psychologist** Vol 29 No.2, PP.71-77 .

- Kay, Treiber, (1999) Teaching Historical Thinking To Elementary and Middle school Students Price Laboratory school Professional Development .

- Klages. C. (1999). Secondary social studies students' engagement with historical thinking and historical empathy as they use oral history interviews. Ph.D., The University of Texas at Austin.

- Kohlmeier, Jadu. (2005). The Impact of Having 9th Hrader "Do history". **The History Teacher**. Volume 38, Wo (4), PP. 500-524.

www.manaraa.com

- Kuhn, D, Winestock, M., & Flaton, R. (1994). Historical reasoning as theory- evidence coordination. In M. Carretero & J.F Voss (Eds) cognitive and instructional processes in history and the social Sciences (PP.377-402) . Hillsdale, NJ:Erlbam.

- Larue. Paul (2007) **Promoting Historic preservation in the classroom, social education**, Volum (71) No (6).

- Laughlin M . & Hartoonian, H, (1993), Challenges Of Social Studies Iust Ruction In Middle And High Schools , Harcourt Bruce College Publisher.

- Lee and Ashby, (2001) "Progression in historical understanding among students ages 7-14", P210.

- Lee and Shemilt (2003) "Asscafold batacage PP.14-15, and Lowenthal, Dilemmas and Delights, PP-63-65.

- Lee.P & D.Shemilt (2003). "A scaffold not a cage: progression and progression models in history", Teaching history, no.113, PP.13-29, P15, and Levstik and Barton, Doing history, P.17.

- Lee, P. & Ashby, R. (2000) . Progression in historical understanding among students age. 7-14. In P.N. Steams, P.Seixas, & wineburg (Eds) **knowing teaching and learning history: National and International perspectives** (PP.199-222) New York: New York university press.

- Lee, P. (2002). "Walking back wards in to tomorrow, historical conseiosnes and under standing history, Annual meeting of American educational research association, New Orleans.

- Lee, P.J. & Ashby, R. (2001). "Empathy, perspective taking, and rational understanding. "Chaptre 3 in Davis, Yrager, and Foster's **historical empathy and perspective taking in the social studies**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield publisher, Ins, 21-50.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- Lee, P.J. (1984). "Historical imagination." In A.Dickinson's **learning history**. London: Heinemann, 85 – 116.

- Leihardt, G., Beck, I.L., & stainton, C. (Eds.) (1994). Teaching and learning in history, Hillsdele, NJ: Erlbaum.

- Levstik, L.S., & Barton, K.C. (2001). **Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools**. Malway , NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Little, Y. (2005). History through computer. **Journal of teaching through technology**, 1(1):11-21.

- Lowenthal, D., Dilemmas, (2000). Delights of learning history in knowing teaching, and learning history**: National and International perspectives**. New York: New York university press PP.67-74.

- Mayer, R., (1999) :Use the story of anne Hutchinson to teach historical thinking:, The **Social Studies**, vol, 90, No 3, pp, 105-109

- Maggioni, L. Alexander, P. & Van Sled right, B. (2004). At across roads? The development of epistemological beliefs and historical thinking **Europeam Journal of school psychology**, 2(1-2), 169-197.

- Martin, L. (2004). History in American schools: Attitudes and opinions. **Journal of American history**, 3(2): 20-70.

- Mc Carthy Young, K., & Leinhardt, G(1998a). writing from primary decument. Away of knowing in history. Written communication, 15(1), 25-68.

- Mola, S. (2005). Comparison of secondary students attitudes towards American history. **D.A.I**. 48(7): 20-45.

- Munford , Richard . L , (1991) " Teaching Through Analytical and Aeflective Thinking Skills " **The Social Studies**, Vol. 82.No.5.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- Munslow, Alun (2001) History in focus: the natute of history, the institute of Historical Research.

- National center for history in the schools (1996). National standards for history. Los Angels.

- National council for the social studies (1994), **Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies**.

- Nickerson . S, & Others , E . E , (1985) . **The Teaching Of Thinking** , Ist Edition , lawrence Erlbaum Associationes , N. Jersy .

- O'Connell . Peter & Lavin . Patrica (1983) " A Living History Museum " **Social Education** Vol . 50 , No . 1.PP.284-287.

- O'Reilly, K.(1991).Informal reasoning in high school history. In J.F.Voss, D.N. perkins, & J.W. Segal (Eds) **Informal reasoning and education** Hillsdale, N.J:Erlbaum.

- Pellegrino, A. (2007). The manifestation of critical thinking and metacognition in secondary American history students through the implementation of lesson plans and activities consistent with historical thinking skills. Ph. D Dissertation, The Florida state University, AAT3282653.

- Perfetti, C.A.Britt, M.A, & Georgi, M.C.(1995). **Texed-based learning and reasoning studies in history**. Hillsdale, N.J.Elbaum.

- Quimby , N., & Sternberg, R. J.(1985). On Testing And Teaching In Telligence : Aconversation With Roberts Sternberg . **Educational Leadershipe** , 43(2) .53.

- Ragland, Rachel O. (2007) Changing secondary teachers views of teaching American history, **The history teacher**. Vol.(40), No.(2).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- Mumford . Richard L . (1991) " Teaching History Through Analytical and Reflective Thinking Skills " **The Social Studies** . Vol . 82.No.5.PP.191.

- Risinger, C. Frederick (2008) Teaching historical an a lysis and thinking using the internet (Surfing the het) **social education,** Vol (72), PP 31-33.

- Rosa, A., Blanco, F., Huertas, J.A. (1998) use of historical know ledge: An exploration of the construction of professional idinty in students of psychology, in J.F. Voss & M.Curretero (Eds) **Learning and resenting in history**. **International review of history education** (Vo.2) PP. 61-73.

- Rouel, J.F., Britt, M.A., Mason, R.A, & pefetti, C.A.(1996) . using multiple sources of evidence to reason about history. Journal of **educational psychology**, 88(3).478-493.

- S.J. Foster (2000) ."Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts", in historical empathy and perspective taking in the social studies, (Lanham: Rowman & Littlefield), P173.

- Seedfeldt, Carol.(1993). History for Young children. Theory and research in social education, 21(2), 143-155.

- Seixas, Peter (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding the handbook of education and Human development. Olson, DB and Torrance,N,(eds). Cambridge. MA. Black well Rublishersltd 763-783.

- Seixas.B, (2000). "Schweigen die kinder, or does postmodern history have a place in the schools?" , In knowing, Teaching and learning history: **national and international perspective** (New York : New York University press.PP-31-33.

- Seixas, P.(1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. Carriculum. In quiry, 23 (3), 301-327.

www.manaraa.com

- shemilt .D, (1987) 'Adolescent ideas about evidence and methodology in history' in c. portal (ed), **The history curriculum for teachers** (London, New York: Falmer press. (PP.42-59.

- Shemilt. D, (2000). "The caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching", in **knowing, teaching, and learning: history National and international** prespective (New York: New York university press. PP. 85-60.

- Solomon, F. (1992). History of history and instruction design: The case of social studies. **Instruction & education,** 7(3) 261-239.

- Stephanie , Hover, Hicks David, Irwin Williame (2007). Historical thinking Negotiang the context of verging high-stakes test, **International journal of social education** – Vol.22, Issue 1.

- Tesser, A. (2008) on the importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. Psychological review, 10 (1): 129-142.

- Van Drie, J, & Van Baxtel, C.(2008) historical reasoning: Towards a framework for analyzing students reasoning about the past. Education psycho rev. (2008) 20:87-110

- Vansledright.B & Brophy,J (1992) story telling, Imagination and fanciful elaboration in childrens historical recoustructions. **American education research journal**,29 (4)837-859.

- Vansledright.B ،(٢٠٠١) "From empathetic regard to sell- understanding: Im positionality empathy, and historical contextualisation" in historical empathy and perspective taking in social studies: London: Rowman & littlefield, 2001, PP. 64-65.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

- Veuren, Van Pieter (2009). Does it make sense to teach history through thinking skills? Areworked vesion of apaper presented at the sixth international conference on thinking, Massa chusetts Institute of technology, July 17-22, 1994.

- VonKeyking. A, (2004). "Historical thinking in the elementary years".

- Voss, J.F., & Carretoro, M. (Eds) (1998). Learning and reasoning in history International **review of history education** (Vol.2) London : Woburn.

- Wertch, J.V, &. Rozin, M (1998). The Russian revolution official and unofficial accounts. In J.F. Voss, & M. Carretero (Eds. Learning and reasoning in history. **International review of history education** (Vo1.2), (PP.39-60). London.Woburn.

- Wertsch, JV. (1991). **Voices of the mind: Asociocultural approach to mediated action**. Cambridge, MA: Harvard university press.

- Wilson, S.M (2001). Research on history teaching. In V. Richardson(ed) **handbook of & research on teaching** (4th ed) (PP.527-544). Washington DC: American Education research Association.

- Wineburg , S.S.(1991a). Historical problem solving. A study of the lognctive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. **Journal of educational psychology**, 83, 73, 87.

- Wineburg.S(2001), "Unnatural and essential: the nature of historical thinking ", **Teaching history** , no.129, PP. 6-11.PP.6-7.

- Wineburg, S. (1991). "On the reading of historical texts: Note from the breach between school and the academy." **American educational research journal**. 28 (3) 495-519.

www.manaraa.com

- Wineburg, S. (1994). "The cognitive representation of historical texts." Chapter 4 of Linhardt's **teaching and learning in history**. Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum associates, publishers, 85-135.

- Wineburg, S. (1999). "Historical thinking and other Unnatural Act**." Phi Delta Kappan**, 80(7), PP. 488-499.

- Wineburg, S.S . (1998). Reading Abraham Lincoln: Anexpert/expert study in the interpretation of historical texts. Cognitive science, 22, 314-346.

- Yeager . Elizabeth & Davis . Jr (1994) " Understanding the Knowing How " of History Elementary Students Teachers ' Thinking About Historical Texts" Journal of Social Studies Research . Vol . 18 . No .2 . PP . 29 .

- Yeager . Elizabeth & Wilson , Elizabeth (1997) . " Teaching Historical Thinking in the Social Studies methods Course : A Case Study " **The Social Studies** . Vol. 88 . No 3 . PP . 121-126 .

- Yeager, E.A., & Foster, S.J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding**,** In Davis, O.L., Yeager, E.A., Foster, S.J. (Eds), Historical empathy and perspective taking in the social studies (PP.13-20), Lanham, MD: Rowman & Littlefield publisher, Inc.

- Zhao, Y & Hog, d. D. (2005) What elementary students and teachers say about social studies. **The social studies** 9,(5)21.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المواقع الالكترونية:

-OAH(2002).http://www.OAH.OVG/bubs/nl/nov.2002/ets.html.

- Overview of standards in historical thinking http.iinchs. ucla.edu/standards/thinking 5-12.html

- Wikpedia (2009). Htt//en. Wikpedig.org/wiki/historical-Thinking-2009.

- (mhtml:file.//G:1history in focus the nature of history (article).mht29/10/2009)

-www.ammonnews.net\article.aspx?articleNo=72236(25/10/2010

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (١)

البرنامج التدريبي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرنامج التدريبي

تحقيقًا لأهداف الدراسة قام الباحث بتطوير برنامج تدريبي قائم على اكتساب مهارات التفكير التاريخي وتنمية الاتجاه نحو مبحث التاريخ وذلك من خلال الإطلاع على الأدب التربوي في مجال التاريخ والتفكير التاريخي هذا وبعد الرجوع لبعض البرامج التدريبية التي تناولت التفكير التاريخي والتدرب على مهاراته ومن خلال إعداد أنشطة تدريبية أو مواقف تدريبية تهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير التاريخي وقد اتبع الباحث في تطوير البرنامج الخطوات الآتية:

١- تحديد مسوغات البرنامج التدريبي.

٢- تحديد أسس البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير التاريخي.

٣- تحديد أهداف البرنامج التدريبي.

٤- تحديد مهارات التفكير التاريخي المستهدفة في البرنامج وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي المرتبط في التفكير التاريخي، وعقد لقاءات مع الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين تم فيها التعرف إلى مستوى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير التاريخي وتوصل الباحث إلى المهارات التي يحتاج الطلبة إلى التدرب عليها وإتقانها مع بيان مؤشرات اكتساب تلك المهارات وتم عرضها على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات، والمشرفين التربويين، والمعلمين ثم الأخذ بملاحظاتهم وتوجيهاتهم ثم تم التوصل إلى الصيغ النهائية لتلك المهارات.

٥- تحديد محتوى البرنامج.

٦- تحديد استراتيجيات التدريس.. تم تحديد جملة من استراتيجيات التدريس التي تساهم في تنفيذ البرنامج وتم تضمينها في دليل المعلم والمتعلم لتنفيذ المهارات.

٧- تحديد استراتيجيات تقويم أداء الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مكونات البرنامج التدريبي لاكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا مهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ

أولاً : مسوغات البرنامج التدريبي

انطلاقاً من مشكلة تدني مستوى الطلبة في استيعاب وفهم النصوص والمواضيع التاريخية الواردة في مبحث التاريخ نتيجة لعدم امتلاكهم مهارات التفكير التاريخي وتعرضهم لأساليب تدريسية تقليدية قائمة على الحفظ والتلقين مما يولد لديهم الشعور بالملل والجفاء اتجاه مبحث التاريخ والشعور بعدم أهمية ووظيفة هذا المبحث الدراسي، ولأهمية إعادة النظر في الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تدريس التاريخ في بناء برامج واستراتيجيات ترتقي بمستوى الفهم والاستيعاب لدى الطلبة وتغير اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ جاء هذا البرنامج الذي ينطلق من مسوغات عدة هي :

- هناك مؤشرات دالة على انخفاض مستوى التفكير وأداء مهاراته ومن ضمنها مهارات التفكير التاريخي في مراحل التعليم وهذا ما ظهر جلياً للباحث من خلال ما قام به من استطلاع آراء المعلمين والمشرفين التربويين، والإطلاع على الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريس مبحث التاريخ وحضور مواقف صفية عديدة جميعها أشارت إلى تدني مستوى فهم واستيعاب الطلبة لمبحث التاريخ وعدم الميل لدراسة التاريخ بسبب عدم امتلاكهم مهارات التفكير التاريخي إضافة إلى ما أشارت إليه دراسات عالمية حول هذه الظاهرة وتشخيصها من حيث تدني مستوى معظم الطلبة في امتلاك هذه المهارات.
- أهمية مبحث التاريخ والدور الذي يلعبه في إعداد المواطن الصالح والمخلص لوطنه وأمته، المتفهم لما يدور حوله من أحداث وتغييرات، القادر على النقد والتفكير والتمحيص،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العـــارف لحقوقه وواجباته، والذي يعمل على تطوير نفســـه والارتقاء بمجتمعه ويعمل لمصلحة وطنه.

- طبيعـــة مبحث التاريخ تلك الطبيعة القائمة على مهارات التفكير التاريخي وأي إهمال لهذه المهـــارات وعدم اســـتخدامها يفقد هذا المبحث حيويته وأهميته ويجعله مبحثًا جامداً لدى المتعلمين.
- إن النتاجات العامة لمبحث التاريخ في الأردن تؤكد على ضرورة امتلاك الطلبة للمهارات الفكرية ومن ضمنها التفكير التاريخي.
- إن مهـــارات التفكير التاريخي ذات أهمية ليس لمبحث التاريخ وحده، فقدرة الطالب على التفكير تاريخياً تساهم في فهم واستيعاب المتعلم لكافة المباحث الدراسية بما فيها التاريخ.

ثانياً : أسس البرنامج التدريبي

يستند البرنامج التدريبي القائم على إكساب مهارات التفكير التاريخي على منظومة من الأسس والمعايير نذكر منها :

- استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على استثارة تفكير الطلبة عند تعاملهم مع النصوص التاريخية ونبذ الأسلوب التقليدي القائم على الحفظ والتلقين.
- مراعاة طبيعة التاريخ القائمة على التفكير.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بتنويع الاستراتيجيات التدريسية.
- إعطـــاء الدور الرئيســـي للمتعلم في إنتاج المعرفة وتوفير مواقف تعليمية تطلق تفكيره للوصول لحل المشاكل التي تواجهه.
- دور المعلم موجه وميسر للمتعلم ويتدخل في الوقت المناسب.
- إثارة دافعية الطلبة في التعلم والإقبال على دراسة التاريخ بمتعة من أجل الفهم والفائدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً : الأهداف

الهدف الرئيس: اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي مهارات التفكير التاريخي وتنمية اتجاهاتهم نحو المبحث التاريخي ومن هذا الهدف تنبثق الأهداف الفرعية الآتية القائمة على أن يكون الطالب قادراً على أن:

١- يميز بين الماضي والحاضر والمستقبل في النصوص التاريخية.

٢- يفسر المعلومات المعروضة بخطوط زمنية .

٣- يبني ترتيب زمني متسلسل عند روايته للأحداث التاريخية.

٤- فهم الاستمرارية والتغيير عبر الزمن.

٥- يتعرف على المؤلف أو المصدر الخاص بالوثيقة أو النص التاريخي.

٦- يتعرف على بيئة النص التاريخي.

٧- يعيد تشكيل وصياغة نص تاريخي ويضع عنواناً مناسباً له.

٨- يتعرف وجهة نظر المؤلف.

٩- يحدد مدى مصداقية وموثوقية المصادر التاريخية.

١٠- يستنتج المعلومات من الخرائط والصور والجداول التاريخية.

١١- يحدد السبب والنتيجة لأي حدث تاريخي.

١٢- يحلل وثيقة أو نص تاريخي إلى عناصره الرئيسية.

١٣- يقارن بين الأحداث التاريخية من حيث الأهمية.

١٤- يميز بين الرأي والحقيقة.

١٥- يطرح أسئلة تاريخية.

١٦- يقارن الأدلة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٧- يستنطق المعلومات التاريخية.

١٨- يحصل على الحصول على المعلومات من مصادر متعددة.

١٩- يتعرف إلى القضايا والمشاكل التاريخية ويحلل القيم.

٢٠- يتخذ موقف إيجابي من قضية ما.

٢١- يقيم قرارات تاريخية مهمة.

٢٢- تعليل أحداث تاريخية.

٢٣- يصدر حكم على مواقف تاريخية.

رابعاً: قائمة مهارات التفكير التاريخي المستخدمة في البرنامج التدريبي

((التعريف بالمهارة، النتاجات التعلمية للمهارة، أدوار المتعلم والمعلم))

المهارة رقم (١) :استيعاب النص التاريخي (الفهم التاريخي)

- التعريف بالمهارة: القدرة على إدراك حدث تاريخي ما من حيث العوامل المشكلة لهذا الحدث، والأسباب والنتائج، والظروف المصاحبة له، والقيم والآمال والدوافع والمخاوف والشكوك لدى الأشخاص الذين عاشوا الماضي، ووصف الماضي بلغة الطالب الخاصة من خلال إدراكه للأحداث الماضية وخبرات الأشخاص والحكم على ذلك الحدث التاريخي استناداً إلى السياق التاريخي في الماضي وليس بالعقل الحاضر والقيم الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتاجات التعليمية للمهارة

يتوقع من المتعلم بعد التدرب على هذه هذه المهارة أن يكون قادراً على :

١- القدرة على التعرف إلى المؤلف أو المصدر الخاص بالوثيقة التاريخية.

٢- تحديد الأفكار الرئيسية في النص التاريخي.

٣- إعادة تشكيل المعنى الموضوعي للحقبة الزمنية التي يطرحها النص.

٤- فهم العلائق بين فقرات النص.

٥- التمييز بين الآراء والحقائق.

٦- تقدير البعد التاريخي من حيث القدرة على وصف التاريخ من وجهة نظر الأشخاص أنفسهم، وتجنب الحكم على الماضي بقيم ومعتقدات الحاضر ومراعاة المحتوى التاريخي الذي يكشف ويعبر عن القيم والخيارات والزمان والمكان.

أدوار المتعلم والمعلم بما يحقق اكتساب المهارة

دور المتعلم	دور المعلم
١- قراءة النص قراءة صامتة ٢- التعرف على المؤلف أو المصدر ٣- تحديد الفكرة العامة للنص ٤- التمييز بين الرأي والحقيقة ٥- فهم العلائق بين الفقرات ٦- فهم السياق التاريخي وإعادة تشكيل وبناء النص التاريخي ٧- يصف الحدث التاريخي من وجهة نظر الأشخاص أنفسهم والحكم عليه بقيم ومعتقدات الماضي وليس بلغة الحاضر	١- يخطط المعلم لدرسه كأي درس عادي ويحدد أهدافه على شكل نتاجات تعليمية ٢- تعريف الطلبة بالمهارة والنتاجات التعليمية المتوقع منهم تحقيقها ٣- يوجه المعلم الطلبة نحو استخدام استراتيجية K.W.Lالقائمة على: k: what I know - ما أعرفه: w: what I want to - ما أرغب معرفته: know - ما تعلمته أو تم فهمه واستيعابه L:what I learned وحسب النموذج التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨- تحديد السياق التاريخي وما يشمله من قيم ومعتقدات وخيارات وزمان ومكان. ٩- يستخلص المعلومات التاريخية من الصور والخرائط والرسومات التاريخية.	<table><tr><td>L</td><td>W</td><td>K</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table> يوزع المعلم النموذج على المتعلمين بعد أن يقوم الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة يعطيهم المعلم فترة قصيرة للتأمل بالنص والتفكير بالتساؤلات التي يرونها حوله ويتم تعبئة النموذج وحسب خطوات الاستراتيجية. يستمع المعلم إلى تساؤلات الطلبة ويكتبها على السبورة. يحاول المعلم والطلبة الإجابة عن هذه التساؤلات عن طريق الحوار. - يوزع المعلم على الطلبة عدد من النصوص والرسوم والخرائط التاريخية (علي الدين، ٢٠٠٧). ٤- يوجه المعلم المتعلمين نحو استخدام استراتيجية (SRQ2R) للفهم والاستيعاب وترمز هذه الاستراتيجية إلى ما يلي: (S) SURVEY تصفح (استطلع) (R) READ إقرأ (Q) QUESTION إسأل (2R) REMEMBER تذكر REVIEW راجع (الحداد، ٢٠٠٦)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارة رقم (٢) : القدرة على التفكير المنطقي الزمني (التسلسل الزمني المرتب منطقياً).

- التعريف بالمهارة : القدرة على بناء ترتيب زمني منطقي والتمييز بين الماضـــي والحاضر والمســـتقبل وتفســـير المعلومات بخطوط زمنية (القدرة على حساب الزمن) (يوم / أسبوع / شهر/سنة/عقد/قرن).

النتاجات التعليمية للمهارة

يتوقع من المتعلم بعد التدرب على هذه المهارة أن يكون قادراً على:

١- التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل

٢- التعرف على البنية والهيكل الزمني لحدث أو قضية تاريخية

٣- بناء ترتيب زمني عند رواية الأحداث التاريخية

٤- تفسير المعلومات المعروضة بخطوط زمنية

٥- قياس وحساب الزمن (أيام/أسابيع/ أشهر/ سنوات/ عقد/ قرون)

٦- المقـــارنة بين نماذج بديلة للفترات الزمنية عن طريق التعرف على المبادئ التي تنظم هذه الفترات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أدوار المتعلم والمعلم

دور المتعلم	دور المعلم
قراءة النص/ الموضوع التاريخي – تحديد لأحداث التاريخية بتسلسل زمني منطقي من الأقدم إلى الأحدث وتفسير ترتيبه للأحداث مع تصنيف الأحداث حسب الأهمية. – إعادة سرد حادثة تاريخية مراعياً العنصر الزمني.	– توضيح أهمية التسلسل الزمني للحدث التاريخي. – الحوار والمناقشة (طرح الأسئلة ذات العلاقة بالتسلسل الزمني). – استخدام استراتيجية العصف الزمني. – تمكين الطلبة من إدراك أهمية الرجوع لمراجع متعددة للحصول على المعلومات. – يوزع المعلم على المتعلمين نموذجين يمثلان فترتين تاريخيتين ويطلب منهم تحديد أهم المبادئ التي تنظم كل فترة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارة رقم (٣) : التحليل والتفسير التاريخي

- التعريف بـــالمهارة : القدرة على تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة حول حدث أو رواية تاريخية إلى أجزاء صـــغيرة، مع تحديد مســـمياتها وأصـــنافها، وإقامة علاقات مناســـبة بين الأجزاء، والمقارنة بين أفكار وآراء مختلفة بإيجاد أوجه الشـــبه والاختلاف، وتحديد الأسباب والنتائج من خلال تناول هذه الأحداث تناولاً عقلياً يرمي إلى اكتشـــاف أو تصـــور العلاقات بينهما وبين غيرهما من المتغيرات، والحكم على الشواهد والأدلة، والتمييز بين التعميمات التي تبررها الأدلة والتي تفتقد للأدلة، والإدراك بأن التفســـيرات التاريخية غير ثابتة وأنها عرضة للتغيير عند ظهور تفســـير جديد مبني على أدلة جديدة، والقدرة على طرح البدائل التاريخية التي تفند حتمية التاريخ.

النتاجات التعلمية للمهارة

يتوقع من المتعلم بعد التدرب على هذه المهارة أن يكون قادراً على :

١- المقارنة بين الأفكار ووجهات النظر المختلفة.

٢- مراعاة آراء مختلفة في الماضي ويحترمها ويوضح الاختلاف في الدوافع والمعتقدات والاهتمامات والآمال والمخاوف.

٣- تحليل وتفسير السياق التاريخي الذي وجد فيه الحدث أو الواقع التاريخي.

٤- تحليل السبب والنتيجة مع مراعاة أن هناك أسباب مختلفة.

٥- التمييز بين الآراء غير الموثقـــة وغير المـــدعومـــة وبين النظريـــات التي لها جذور تاريخية.

٦- المقارنة بين الروايات التاريخية المتنافسة.

٧- معـــاملة التفســـيرات التاريخية بأنها مؤقتة وتجريبية وعرضـــة للتغيير عند ظهور معلومات جديدة.

٨- القدرة على طرح بدائل تاريخية تفند مقولة حتمية التاريخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دور المتعلم والمعلم في تنفيذ المهارة

دور الطالب	دور المعلم
١- ربط الأسباب بالنتائج. ٢ التعبير عن فهم حدث تاريخي بلغته الخاصة. ٣- تحليل حدث تاريخي إلى عناصر الرئيسية. ٤- التمييز بيم الآراء والأفكار الموثقة وغير الموثقة. ٥- يقارن بين الأفكار ووجهات النظر والآراء والحقائق. ٦- يطرح تفسيرات جديدة تفند تفسيرات قديمة. ٧- يطرح بدائل تفند حتمية التاريخ. ٨- كتابة مقالة تاريخية ٩- اكتشاف التحييز في نص تاريخي ما.	١- يوجه المعلم الطلاب نحو استخدام استراتيجية تدريسية تعزى إلى Kohlmeir كوليمر استخدمها في تدريب الطلاب على مهارات التفكير التاريخي وتتكون من ثلاثة خطوات على النحو التالي: أ- ينشئ الطلاب شبكة لقراءة النص التاريخي أو الوثيقة بناء على طرح ثلاثة أسئلة هي : - ماذا يصف النص أو الوثيقة (أهم الافكار) - كيف كتب النص او الوثيقة (اكتشاف التحييز) - لماذا كتبت الوثيقة أو النص (السياق التاريخي). ب- اشراك الطلبة ضمن حلقة حوارية (الطريقة السقراطية) يتم خلالها مناقشة سؤال تاريخي يصمم لتشجيع التفكير التاريخي وتشمل إجابته معظم مهارات التفكير التاريخي. ج- كتابة مقالة تاريخية بناء على فهم وتحليل وتفسير الطلبة للنص التاريخي اعتماداً على الخطوات السابقة. (Kohlmeir ، ٢٠٠٥) ٢- يشرح المعلم للطلاب نماذج من أسئلة تاريخية. ٣- تزويد الطلبة بنماذج من أفكار ووجهات نظر موثوقة وغير موثوقة. ٤- استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في مناقشة قضية تاريخية. ٥- توضيح مفهوم البدائل التاريخية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارة رقم (٤) : البحث التاريخي

- التعريف بالمهارة: القدرة على إحياء التاريخ عن طريق طرح أسئلة تاريخية عند تناول المصادر التاريخية، والبحث عن مصادر متعددة تدعم أو تفند حدث معين، واستنطاق المعلومات التاريخية، والقدرة على اكتشاف مواطن الخلل في المصادر والوثائق التاريخية وتقييمها مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة التاريخية السابقة عن الموضوع أو الحدث مدار البحث، والقدرة على كتابة بحث تاريخي وفق الخطوات التالية لمنهجية البحوث التاريخية العلمية:

١) اختيار موضوع البحث: أو عملية طرح المشكلة.

٢) جمع المصادر بكافة أنواعها.

٣) نقد المصادر والأصول التاريخية ضمن عمليتين رئيسيتين.

- النقد الخارجي.

- النقد الداخلي: والذي يتم ضمن عمليتين.

أ- النقد الداخلي الإيجابي: تفسير النص وإدراك معناه.

ب- النقد الداخلي السلبي: معرفة مدى دقة الحقائق التي أوردها صاحب المصدر وموضوعيته.

٤) التركيب التاريخي: وهي عملية تكوين قطعة من المعرفة التاريخية المنظمة من حقائق جزئية.

٥) إنشاء البحث التاريخي وتتضمن عمليتين:

- الصياغة التاريخية: وضع الحقائق في صيغة عامة.

- العرض: إخراج الموضوع على شكل وحدة متكاملة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتاجات التعليمية للمهارة

يتوقع من المتعلم بعد التدرب على هذه المهارة أن يكون قادرا على:

١- صياغة أسئلة تاريخية عند التعرض لوثائق تاريخية أو رسائل أو صور أو غيره.

٢- الحصول على معلومات تاريخية من مصادر مختلفة.

٣- كشف الغطاء عن المعلومات السياسية والاجتماعية والاقتصادية واختبار المعلومات التاريخية من حيث مصداقيتها وشموليتها.

٤- اكتشاف مواطن الضعف والخلل في الوثائق والمصادر المتوفرة.

٥- توظيف التحليل الكمي لاكتشاف معلومات حول التغييرات في الحياة الاقتصادية والحياة الاجتماعية والحكم على مواقف معينة.

٦- بناء جدال عقلاني بدلاً من آراء وهمية يتبنى التفسيرات المدعومة بأدلة تاريخية.

٧- كتابة بحث تاريخي وفق المنهجية العلمية للبحوث التاريخية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دور المتعلم والمعلم

دور المتعلم	دور المعلم
– صياغة الأسئلة التاريخية. – البحث عن مصادر متعددة. – استنطاق المصدر التاريخي والكشف عن أية معلومات سياسية، واجتماعية، واقتصادية. – النقد الخارجي والباطني للمصدر التاريخي. – كتابة بحث تاريخي وفق المنهجية العلمية. – رصد التفسيرات المدعومة بأدلة وبناء جدال عقلاني يدحض الآراء الوهمية. – توظيف المعلومات الكمية في تحليل أحداث تاريخية معينة.	– توجيه المتعلمين وتعريفهم بالأسئلة التاريخية وأهميتها. – إحضار عدد من المصادر والوثائق والصور التاريخية وتعريف الطلبة فيها. – تكليف المتعلمين بعمل بحث تاريخي وفق المنهجية العلمية. – تنظيم زيارة للمكتبة للتعرف على المصادر التاريخية. – استضافة مؤرخ في حوار مع الطلبة حول عمل المؤرخ. – تزويد المتعلمين بعدد من التفسيرات التاريخية المدعومة وغير المدعومة بأدلة تاريخية. – تنظيم أنشطة مختلفة لاكتساب المهارة. – جمع معلومات كمية تاريخية متعددة وتوزيع المتعلمين إلى مجموعات وتكليف كل مجموعة بتحليل المعلومات الكمية والخروج بتصور ما عن جانب معين من الحياة الإنسانية. – توجيه المتعلمين بأسس المنهجية العلمية في كتابة البحوث التاريخية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارة رقم (٥) : تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار.

لتعريف بالمهارة: القدرة على تحليل القضـــايا الرئيسية والنشاطات التي تتعلق باتخاذ القرار، الانغماس في القضايا التاريخية والمشاكل التي حصلت في أوقات حرجة في الماضي والحاضر القريب، ومواجهة القضايا والمشاكل، وتحليل البدائل الممكن اتخاذها، وتقييم النتائج الممكن حدوثها المرتبطة بقرارات يمكن اتخاذها ومقارنتها بالقضـــايا العامة للمجتمع، وتحليل الاهتمامات والقيم، وإبداء الرأي والحكم أخلاقيا على الماضـــي، وتوضـــيح القيم التي تم بناء الحكم عليها.

النتاجات التعلمية للمهارة

يتوقع من المتعلم بعد التدرب على هذه المهارة أن يكون قادرا على:

١- التعرف على القضايا والمشاكل في الماضي.

٢- تحليل القيم والاهتمامات ووجهات النظر لمن عاش تلك الأحداث.

٣- ترتيب الدلائل لظروف الأسلاف في الماضي والتي لها علاقة بالمشاكل المعاصرة.

٤- التعرف على الماضي التاريخي المترابط وتمييزه عن الأحداث التي ليس لها علاقة وغير ملائمة للقضايا المعاصرة.

٥- بناء موقف إيجابي اتجاه قضية ما.

٦- تقييم عملية اتخاذ قرار تاريخي ما من جميع النواحي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دور المتعلم والمعلم

دور المتعلم	دور المعلم
– تحديد الأفكار العامة للدرس. – التعرف على القضايا والمشاكل الرئيسية في الماضي. – العمل على تحديد القيم والاهتمامات ووجهات النظر وتحليلها. – تحديد الدلائل لظروف الماضي وعلاقتها بالمشاكل المعاصرة. – اختبار قضية تاريخية واتخاذ موقف إيجابي منها. – تنظيم قرارات تاريخية ملائمة للقضايا المعاصرة. – اختبار وثائق ونصوص تدعم أو تفند حدث أو رواية تاريخية يتضمنها الكتاب.	– قراءة النص قراءة واضحة أو تكليف احد المتعلمين بقراءة النص بوضوح. – يخطط المعلم لدرسه كأي درس عادي ويحدد أهدافه على شكل نتاجات تعلمية. – يعطي المتعلمين فترة قصيرة للتأمل في النص والتفكير في التساؤلات التي يرونها حوله. – يستمع إلى تساؤلات المتعلمين ويدونها على السبورة ويصنفها حسب انسجامها مع مهارات التفكير التاريخي (أسئلة تاريخية). – يطلب من المتعلمين القيام بالأنشطة المقررة مستخدماً استراتيجية Kohlmeir ذات الخطوات الثلاث: ١– إنشاء شبكة قراءة (what,why,how) ٢– عقد حلقة حوارية للإجابة على أسئلة تاريخية. ٣– كتابة مقالة تاريخية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً :- استراتيجيات التدريس والوسائل والنشاطات المستخدمة في البرنامج

١. استراتيجيات التدريس .

- استراتيجية k.w.l للفهم والإستيعاب .
- استراتيجية (Kohlmeir) ذات الخطوات الثلاث لتحليل النصوص التاريخية .
- استراتيجية SRQ2R لفهم واستيعاب النصوص.
- استراتيجية الاستقصاء .
- استراتيجية التعلم من خلال النشاط .
- استراتيجية التعلم التعاوني .
- طرح الأسئلة .
- الشرح والتوضيح .
- تحليل الخرائط والصور والجداول التاريخية.

٢. الوسائل.

- نصوص تاريخية.
- أفلام وثائقية .
- الكتب والمراجع .
- الخرائط والصور والجداول التاريخية .
- السبورة والأقلام .

٣. الأنشطة .

- أوراق العمل .
- المشروع البيئي الذي يجيب عنه الطلبة .
- تلخيص بعض النصوص وعرضها أمام الطلبة .
- عمل سجل تدون فيه أعمال الطلبة في أثناء البرنامج .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً :- تقويم أداء المتعلمين :

اســـتخدم في هذا البرنامج استراتيجيات التقويم الحديثة المعتمدة على الأداء على النحو التالي:

١- اســـتراتيجية الملاحظة وأداتها ســـلم تقدير لتقويم مدى امتلاك المتعلم لمهارات التفكير التاريخي أثناء المناقشات الصفية لنتاجات الدرس.

٢- اســـتراتيجيـــة مراجعـــة الذات وأداتها الشـــطب لتقويم ذاتي لمهارات التفكير التاريخي والمعارف التي تعلمها الطالب.

٣- اســـتراتيجية الملاحظة والعمل ضمن فريق ومعرفة مدى امتلاك المتعلم لمهارات التفكير التاريخي في جلسة النقاش.

٤- استراتيجية التقويم بالقلم والورقة وأداتها الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سابعاً : محتوى البرنامج

يحتوي البرنامج على دروس من كتاب التاريخ من الفصـــل الدراسي الثاني والمقرر لطلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

الجدول التالي يبين المحتوى المقرر تدريســـه في البرنامج وكذلك الوقت الزمني المقرر لكل موضوع .

"**المحتوى المقرر في البرنامج والوقت الزمني المخصص له**"

الرقم	الموضوع	الزمن المخصص بالحصة
١	القضية الفلسطينية : الأطماع الاستعمارية والصهيونية في فلسطين (١)	٢
٢	القضية الفلسطينية : الحروب العربية الإسرائيلية (٢)	٢
٣	مشكلة جنوب السودان	١
٤	مشكلة الصحراء الغربية	١
٥	القدس عبر العصور	٢
٦	القدس منذ ١٩١٧ إلى الوقت الحاضر	٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الأول : القضية الفلسطينية، والأطماع الاستعمارية والصهيونية في فلسطين (١)

دروس البرنامج التدريبي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتاجات التعلمية :

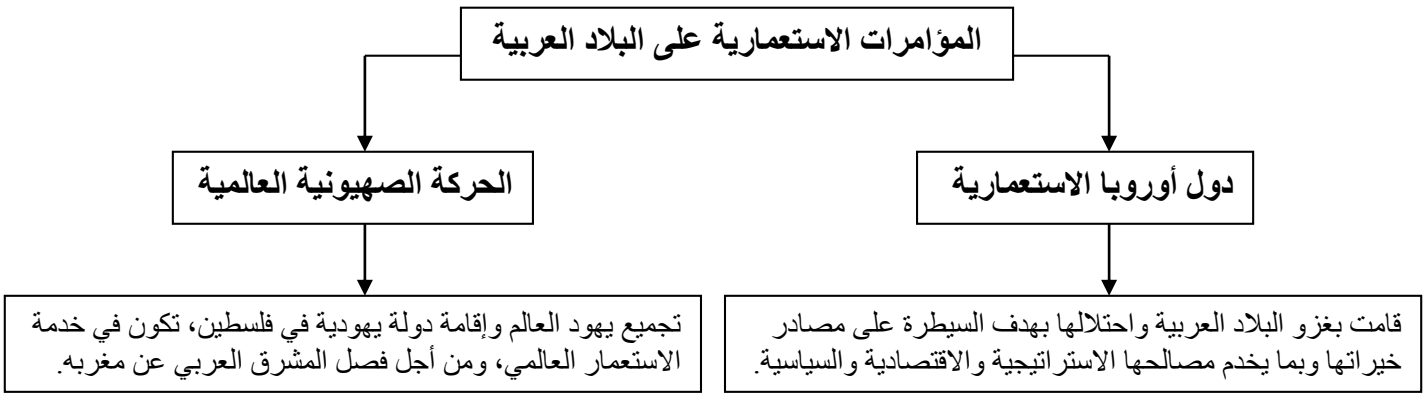
يتوقع من الطالب نهاية الدرس أن يكون قادر على :

١- إدراك العلاقة الارتباطية بين الدول الاستعمارية الأوروبية والحركة الصهيونية.
٢- إدراك دور الهاشميين في الحفاظ على عروبة فلسطين.
٣- فهم واستيعاب السياق التاريخي للاستيطان اليهودي في فلسطين.
٤- المقارنة بين مراحل الاستيطان اليهودي في فلسطين من حيث:
- **أهمية المرحلة.**
- **الوسائل المستخدمة.**

٥- فهم واستيعاب السياق التاريخي لنشوء الحركة الصهيونية.
٦- إدراك دور بريطانيا في إقامة إسرائيل.
٧- بناء خط زمني منذ نشوء الحركة الصهيونية حتى قيام إسرائيل مروراً بمرحلة الانتداب البريطاني ودور بريطانيا في ذلك.
٨- بناء مقف ايجابي من قضية أو موقف ما.

تنفيذ الدرس

أولاً : الأطماع الاستعمارية والصهيونية في فلسطين



الشكل (١-١) الأطماع الاستعمارية والصهيونية في فلسطين

عزيزي الطالب اقرأ الشكل (١-١) قراءة صامتة ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

١- ما الفكرة العامة للشكل المذكور.

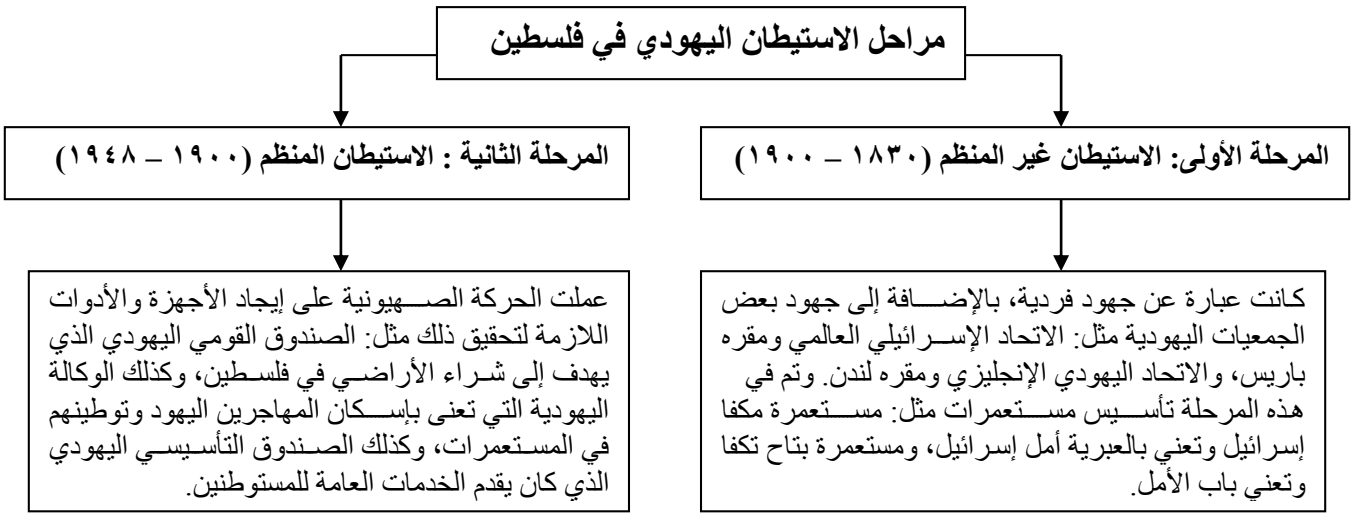
٢- هل هناك علاقة ارتباطية بين الدول الاستعمارية الأوروبية والحركة الصهيونية العالمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- صنف الجمل الواردة في الشكل إلى حقائق تاريخية وآراء تاريخية.

عزيزي الطالب اقرأ الشكل (١-٢) قراءة صامتة ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

***استغل اليهود في الدول الأوروبية ضعف الدولة العثمانية، وانشغالها بحروبها المتكررة، فعملوا على استيطان فلسطين بالطرق المختلفة، وقد مر هذا الاستيطان في مرحلتين.**



الشكل (١-٢) مراحل الاستيطان اليهودي في فلسطين

١- استخرج الأفكار الأساسية التي ذكرت حول مراحل الاستيطان اليهودي في فلسطين.

٢- حدد المحتوى التاريخي لكل مرحلة من مرحلة الاستيطان اليهودي في فلسطين من حيث:

أ- الأفكار والمعتقدات الرئيسية التي توجه حركة الاستيطان .

ب-الزمان والمكان لكل مرحلة من مراحل الاستيطان.

٣- قارن بين مراحل الاستيطان اليهودي المنظم وغير المنظم في فلسطين من حيث :

١- السياق التاريخي

٢- الأهمية

٣- الوسائل والأدوات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (١)

عزيزي الطالب اقرأ النصين التاليين قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة التي تليهما:

النص الأول

نشأت الحركة الصهيونية باعتبارها حركة سياسية عنصرية استيطانية مرتبطة بالحملات الأوروبية الاستعمارية ، ومتأثرة بنمو الروح القومية الأوروبية. ويتزايد النشاط اليهودي من أجل العودة إلى ما يزعمه اليهود بأن فلسطين هي أرض الميعاد، ومن أجل ذلك الهدف عقد أول مؤتمر صهيوني في مدينة بال في سويسرا عام ١٨٩٧م. وفي عام ١٩١٧م أصدرت بريطانيا وعد بلفور، ثم قامت عام ١٩٢٠م بفرض الانتداب البريطاني على فلسطين، فعملت على تسهيل الهجرة اليهودية ودعم المشاريع والاقتصاد اليهودي، كما عملت بريطانيا على تدريب المنظمات اليهودية وتسليحها، وفي الوقت نفسه عملت على تضييق سبل العيش للعرب الفلسطينيين وأجبرت البعض على ترك أرضه أو بيعها، وأخمدت الثورات المتلاحقة، وضربت بعرض الحائط وعودها للعرب وبخاصة للشريف الحسين بن علي، الذي أصر على عروبة فلسطين، وأنها جزء من الدولة العربية التي وعده بها الحلفاء، فكان موقفه مشرفاً عندما تنازل عن منصبه احتجاجاً على ما حل بفلسطين وأهلها. كما أوصى بأن يدفن في القدس.

النص الثاني

مذكرة وايزمن المقدمة إلى وزارة الخارجية البريطانية بعنوان (برنامج لإدارة جديدة في فلسطين حسب أماني الحركة الصهيونية)

اعتبرت هذه المذكرة كأساس للمفاوضات بين بريطانيا والمنظمة الصهيونية حول مستقبل وقد طالبت المذكرة في القسم الأول المتعلق (بالسكان اليهود الحاليين بالاعتراف بيهود فلسطين كوحدة قومية واعتبار العبرية لغة قومية ومنح اليهود الاستقلال الذاتي في كل ما يتعلق بالشؤون التعليمية والدينية والاجتماعية والحكم الذاتي والضرائب المحلية.

القسم الثاني في المذكرة يتعلق بتوطين اليهود القادمين من البلدان الأخرى فطالب بالترخيص لشركة يهودية باستعمار فلسطين ومنحها هذه الأولوية في الاستيلاء على أراضي التاج وغيرها من الأراضي والإمتيازات وبناء الموانئ والطرق واستيراد البضائع وحق استقدام المهاجرين. ص٩٩.

عبد الوهاب الكيالي / تاريخ فلسطين / ص ٩٩

١- ما الفكرة الرئيسة المشتركة بين النصيين؟

٢- أعد صياغة النص بناء على فهمك للسياق التاريخي لتلك المرحلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- حدد الســـياق التاريخي لمرحلة نشأة الحركة الصهيونية من حيث الأفكار والمعتقدات والقيم والزمان والمكان.

٤- قيم موقف الشريف الحسين بن علي تجاه فلسطين

٥- قارن بين مراسلات الحسين مكماهون ومذكرة وايزمن المقدمة إلى وزارة الخارجية البريطانية من حيث تحيز بريطانيا.

٦- ما جنسية كاتب النص وهل كان معاصراً للفترة الزمنية التي يتحدث عنها النص؟

نشاط (٢)

عزيزي الطالب: مواطن فلسطيني ولد عام ١٨٩٧م وتوفي عام ١٩٤٨م وأراد أن يعمل خطاً زمنياً لأهم الأحداث المباشرة وغير المباشرة التي أدت إلى ضياع وطنه فلسطين منذ ولادته حتى وفاته هل تستطيع مساعدته في رسم خط زمني لأهم تلك الاحداث؟ نفذ ذلك

نشاط (٣)

عزيزي الطالب أمامك جدولين يبينان الهجرة اليهودية إلى فلسطين من حيث :

١- الدول التي هجرت اليهود.

٢- السنوات الأكثر عددًا لهجرة.

حلل المعلومات الواردة في الجدولين وأجب عن الأسئلة التي تليهما:

الهجرة اليهودية إلى فلسطين (١٩١٩ – ١٩٤٥م)

اسم الدولة	عدد المهاجرين اليهود
بولندا	١٣٧٢٣٥
روسيا	٣٠٨٣٦
ألمانيا	٣٩١٣١
رومانيا	٢١١٦٥
بريطانيا	١٢٤٢
الولايات المتحدة الأمريكية	٦٤٠٠
باقي دول أوروبا	٤٨٧٩٥
دول آسيا	٣١١٦٢
دول إفريقيا	٩٤٦

السنوات الخمس الأكثر عددًا لهجرة اليهود إلى فلسطين خلال الفترة من (١٩١٩ – ١٩٤٥م)

السنة	العدد
١٩٣٥	٦١٨٥٤
١٩٣٤	٤٢٣٥٩
١٩٢٥	٣٤٣٨٦
١٩٣٣	٣٠٣٢٧
١٩٣٦	٢٩٧٢٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- كانت الخمس سنوات المذكورة في الجدول أعلاه أكثر السنوات لأعداد اليهود المهاجرين إلى فلسطين منذ عام (١٩١٩-١٩٤٥) . فسر ذلك؟
٢- علل: أكثر موجات المهاجرين كانت من بولندا؟
٣- بماذا تفسر قلة عدد المهاجرين من بريطانيا مقارنة مع دول أخرى؟
٤- برأيك هل كانت الدول التي هاجر منها اليهود على تنسيق مسبق مع الحركة الصهيونية؟ برر إجابتك.

ثانياً : المقاومة الفلسطينية والعربية للانتداب والمشاريع الصهيونية ما بين (١٩٢٠ – ١٩٤٨م).

رفض أبناء الأمة العربية المؤامرة الاستعمارية الصهيونية على عروبة فلسطين، فرفضوا وعد بلفور والانتداب البريطاني على فلسطين، وتمثلت المقاومة الفلسطينية بأشكال مختلفة على النحو التالي:

الشكل (١-٣) أشكال المقاومة الفلسطينية

نشاط (٤)

عزيزي الطالب: قبل قراءة الشكل (١-٣) حول أشكال المقاومة الفلسطينية والعربية للانتداب والمشاريع الصهيونية اتبع استراتيجية K.W.L وفق النموذج التالي:

L ماذا تعلمت	W ما أرغب بمعرفته	K ماذا أعرف

- ماذا تعرف عن تلك المقاومة: دون ذلك في خانة K بالنموذج المرفق
- ماذا ترغب أن تعرفه عن هذه المقاومة : دون ذلك في خانة W بالنموذج المرفق
- هل تحقق المعلومات الواردة بالشكل ما ترغب معرفته إذا لم يتحقق ذلك ارجع إلى كتاب تاريخ فلسطين الحديث – تأليف عبد الوهاب الكيالي.
- ماذا تعلمت عن المقاومة الفلسطينية والعربية للانتداب والصهيونية دون ذلك في خانة L بالنموذج المرفق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عزيزي الطالب اســـتخدامك للاستراتيجية السابقة سيساعدك في فهم واستيعاب أشكال المقاومة الفلسطينية، وأرجو الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- قارن بين مرحلة النضال السياسي (السلمي) والنضال المسلح (العسكري) من حيث:

- المبررات
- النتائج
- الوسائل

٢- برأيك ما أسباب فشل النضال السياسي (السلمي) في تحقيق أهدافه؟

٣- قيم مشاركة عدد من الأردنيين والعرب في الثورات الفلسطينية.

٤- ما اسم أول شهيد أردني على أرض فلسطين؟

ثالثاً: إعلان قيام دولة إسرائيل عام ١٩٤٨م والحرب العربية الإسرائيلية الأولى

إعلان قيام دولة إسرائيل عام ١٩٤٨ والحرب العربية الإسرائيلية الأولى

عجزت بل تعاجزت بريطانيا عن حل القضية الفلسطينية فأحالتها إلى الأمم المتحدة عام ١٩٤٧م، التي أصدرت قراراً بتقسيم فلسطين إلى دولتين : عربية ويهودية، وأن تبقى القدس تحت وصاية الأمم المتحدة. إلا أن العرب رفضوا قرار التقسيم، بينما رحب اليهود به. وبعد أن أعلنت بريطانيا إنهاء انتدابها على فلسطين في ١٩٤٨/٥/١٥م، استولى اليهود على المناطق المخصصة لهم بموجب قرار التقسيم، وتم الإعلان عن قيام دولة إسرائيل.

إثر ذلك قرر القادة العرب إرسال الجيوش العربية الأردنية، المصرية، العراقية، السورية، واللبنانية، "إلى فلسطين للدفاع عنها، وحققت انتصارات واضحة، لكن قرار هيئة الأمم المتحدة بوقف القتال،الذي التزم به العرب ولم تلتزم به إسرائيل، أدى إلى تحول الموقف العسكري لصالح إسرائيل على مختلف الجبهات العسكرية، ومع ذلك فقد استطاع الجيش العربي "الأردني" الاحتفاظ بالمناطق المخصصة له بما فيها مدينة القدس.

عزيزي الطالب انظر النص المثبت أعلاه وعنوانه إعلان قيام دولة إســـرائيل عام ١٩٤٨ والحرب العربية الإسرائيلية الأولى مستخدماً استراتيجية (SRQ2R) على النحو التالي:

١- تصفح (SURVEY) النص واقرأ عناوينه وخلاصته.

٢- اقرأ النص (READ) قراءة متأنية وتعرف على الأفكار الرئيســـة والثانوية وحاول التعرف على دلالات الكلمات واستكشف المضامين بين النصوص.

٣- قم بصياغة أسئلة (QUESTION) للمواضيع التي لم تتضح لك عند قراءة النص مما يزيد فهمك واستيعابك للنص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

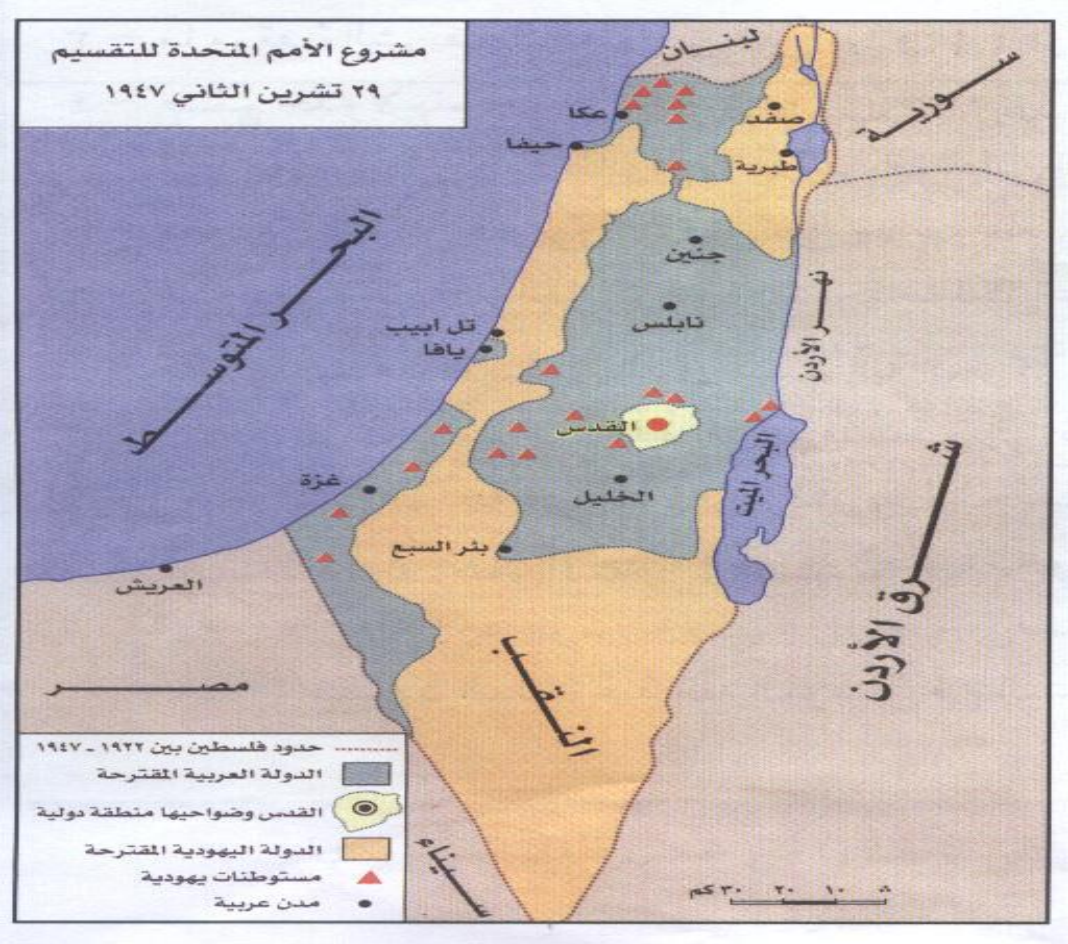
٤- ضـــع النص جانباً وقم باستذكار (REMEMBER) ما تم قرائته وقم بالإجابة على الأسئلة التي وضعتها بالخطوة السابقة والإجابة تكون بلغتك الخاصة.

٥- عد إلى النص وقم بمراجعته (REVIEW) للإجابة عن الأســـئلة التي لم تســـتطع الإجابة عنها والتأكد من إجاباتك الأخرى.

عزيزي الطالب بعد قرائتك النص الســـابق واســـتخدامك اســـتراتيجية (SRQ2R) للفهم والاستيعاب أجب عن الأسئلة الآتية:

- سجل قائمة بالتنبؤات التي تتوقع الإطلاع عليها عند قراءة النص.
- صنف جمل النص إلى حقائق تاريخية وآراء تاريخية
- ما المعلومات التي تقترح إضافتها للنص المذكور؟
- برأيـــك لو أن العرب قبلوا قرار التقســـيم عـــام ١٩٤٧ هل تقوم الأمم المتحدة بتنفيذ القرار؟ برر إجابتك بالأدلة التاريخية.
- حـــدد العلاقـــة الارتباطية بين إنهاء بريطانيا لانتدابها لفلســـطين وإعلان قيام دولة إسرائيل.
- حدد الظروف الدولية والعربية والفلسطينية التي سبقت قرار التقسيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل (١-٤) خارطة تقسيم فلسطين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (٥)

عزيزي الطالب أنظر الشكل (١-٤) والذي يمثل خريطة تقسيم فلسطين وقم بتفسير وتحليل ما يلي:

- عدم وجود حدود مشتركة بين الدولة العربية المقترحة وسوريا.
- انتشار المستوطنات اليهودية في أراضي الدولة العربية المقترحة.
- ضم نصف الشاطئ الغربي للبحر الميت للدولة اليهودية.

رابعاً : وحدة الضفتين

عزيزي الطالب أمامك نص عنوانه وحدة الضفتين

- اقرأ النص قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة التي تليه :

استطاع الجيش العربي "الأردني" الاحتفاظ بالضفة الغربية بما فيها مدينة القدس، ورأي زعماء فلسطين أن خير وسيلة للاحتفاظ بما تبقى من فلسطين هو الوحدة مع الأردن؛ ومن أجل ذلك تم عقد العديد من المؤتمرات، منها مؤتمر أريحا، ومؤتمر رام الله، ومؤتمر نابلس. وعرضت قرارات تلك المؤتمرات على الملك عبد الله الذي رحب بها تحقيقاً لرغبة وأماني الشعبين الأردني والفلسطيني.
وفي نيسان ١٩٥٠م افتتح الملك عبد الله مجلس الأمة الأردني الموحد الذي أقر الوحدة، وفي ٢٠تموز ١٩٥١م استشهد الملك عبد الله بن الحسين في المسجد الأقصى وهو في طريقه لأداء صلاة الجمعة.

١- ما الفكرة الرئيسة للنص؟

٢- ما أسباب وحدة الضفتين؟

٣- حدد المحتوى التاريخي لتلك المرحلة من حيث آمال وطموحات الشعب الفلسطيني؟

٤- برأيك ما الأسباب الحقيقية وراء مؤامرة الشهيد الملك عبد الله بن الحسين الأول؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (٦)

تعتبر وحدة الضـــفتين في نظر الكثيرين ضـــرورة دينية، وقومية، وتاريخية، وســـياســـية، واقتصادية، واجتماعية. برأيك أي الضرورات المذكورة أهم؟ رتبها تنازلياً من حيث الأهمية.

عزيزي الطالب اقرأ النصيين التاليين قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة التي تليهما:

نظراً لمعرفة الملك عبد الله التامة بضعف وضع العرب العسكري وافتقارهم إلى الاستعداد السياسي والعسكري فقد اقترح على الدول العربية قبول مشروع التقسيم إلى أن تتحقق للعرب القوة الكافية للقضاء على الدولة الصهيونية ومع أن الساسة ومدعي وطنية العرب استنكروا رأي الملك عبد الله هذه ووصفوه بأنه خيانة للقضية العربية إلا أن الحروب العربية الإسرائيلية التي بدأت في ٥ أيار سنة ١٩٤٨ أثبتت أن الجيش العربي الأردني كان أفضل أداء من غيره وكان القوة الرصيد– نحو ٦٠٠٠ جندي– التي وقعت في مواجهة جيش إسرائيل البالغ ١٢٠ ألف عند نهاية الحرب في ربيع سنة ١٩٤٩ على إثر هدنة رودوس إذ كانت بقية الجيوش العربية قد أخرجت من مسرح العمليات إما بسبب انسحابها أو نتيجة لهزيمة ألحقتها لها إسرائيل ومن المفارقات أن الجيش العربي الأردني هو الذي انقذ المجهود العسكري العربي من الهزيمة الشاملة سنة ١٩٨٤ وذلك بإنقاذه لمدينة القدس القديمة وضفة الأردن الغربية.

وقد قال جلوب باشا قائد الجيش الأردني وقتها أن الجيش العربي الأردني وقتها أن الجيش العربي الأردني لم يتخل عن شبر واحد من الأرض التي احتلها، كما ذكر وسيط الأمم المتحدة الكونت برناردت التي اغتاله الصهاينة في أيلول سنة ١٩٤٨ في مذكراته (لقد كان كثير من الناس يحاربون في فلسطين ولكن جيشاً واحداً فقط –هو الجيش العربي– حارب بشجاعة فائقة دون أن يتخلى عن الأخلاق وقواعد الشرف المتعلقة بالحرب.

العميد الركن المتقاعد سيد علي العدروس (الجيش الباكستاني) الجيش العربي الهاشمي ١٩٠٨–١٩٧٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دعا الأمير عبد الله بن الحسين إلى إنشاء صندوق الأمة عام ١٩٤٤م؛ بهدف إنقاذ الأراضي في فلسطين، والحيلولة دون انتقالها إلى اليهود، ولجمع التبرعات والهبات لشراء الأراضي المهددة بالانتقال إلى اليهود، ولإعمار ما يحتاج منها للإعمار، ولإدخال مهاجرين عرب شهرياً مواز لعدد المهاجرين اليهود، للوقوف في وجه تفريغ الأرض الفلسطينية من سكانها.
وتبرع الأمير عبد الله بمبلغ ألف جنيه فلسطيني سنوياً لدعم المشروع، وكان يرى أن العرب لا يستطيعون دفع العدوان الصهيوني إلا إذا وقفوا جبهة واحدة، وانه بتشجيعهم لمشروع صندوق الأمة يحتفظون بأراض فلسطينية عربية، وبذلك يثبت العرب للأجنبي أنهم شعب لا يفرط بعروبته ووحدته، وأن الذي يبيع أرضاً لليهود والأجانب إنما هو خارج عن العروبة.

(الوثائق الهاشمية، صندوق الأمة، المجلد الثاني، جمع وإعداد محمد عدنان البخيت، ورندة نصري مقحار. جامعة آل البيت، عمان، ١٩٤٤م، ص٣-٦)

- ما الأفكار الرئيسة المشتركة بين النصيين؟
- استخلص من النصين ثلاثة أدلة تاريخية تبين صدق وسلامة النهج الأردني تجاه فلسطين.
- ما رأيك بمقولة الملك عبد الله بن الحسين (إن الذي يبيع أرضاً لليهود والأجانب انما هو خارج عن العروبة) عبر عن ذلك بلغتك الخاصة.
- قيم دعوة الملك عبد الله بن الحسين إنشاء صندوق الأمة عام ١٩٤٤ على ضوء معرفتك بالسياق التاريخي لتلك المرحلة.
- ما جنسية كل من الكاتبين للنصين السابقين وهل كانا معاصرين لتلك الأحداث؟
- أكتب بحثاً تاريخيا عن معركة باب الواد واللطرون عام ١٩٤٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات التقويم وأدواته:

سيتم في هذا الدرس استخدام استراتيجية الملاحظة وأداتها سلم تقدير لتقويم مدى امتلاك المتعلم لمهارات التفكير التاريخي أثناء المناقشات الصفية لنتاجات الدرس.

معايير الأداء	الدرجة			
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
يدرك دور الهاشميين في الحفاظ على عروبة فلسطين				
يستوعب العلاقة الارتباطية بين بريطانيا والصهيونية				
يفهم السياق التاريخي للصراع العربي الإسرائيلي				
يبني مواقف إيجابية من قضايا ومواقف معينة				
يمتلك اتجاهاً ايجابياً نحو التاريخ				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الثاني: القضية الفلسطينية، والحروب العربية الإسرائيلية (٢)

النتاجات التعلمية:

يتوقع من الطالب نهاية الدرس أن يكون قادراً على :

١- صياغة أسئلة تاريخية حول استعمار الصهيونية والحروب العربية الإسرائيلية.

٢- بناء خط زمني في تسلسل منطقي لمراحل نشوء وتطور الصراع العربي الإسرائيلي محددا من خلاله ما يلي:

١) المؤامرات على فلسطين.

٢) الحروب التي هزم فيها العرب.

٣) الحروب التي انتصر فيها العرب:

٣- إعادة تشكيل المعنى الموضوعي للعزة بين عام ١٩٥٦-١٩٦٧.

٤- القدرة على الحكم على حرب ١٩٦٧ معركة الكرامة، حرب ١٩٧٣ بلغة الماضي وليس بلغة الحاضر.

٥- أسباب ونتائج : العدوان الثلاثي على مصر ١٩٥٦، حرب ١٩٦٧، معركة الكرامة ١٩٦٨، حرب تشرين، غزو لبنان.

٦- يقارن بين وجهات النظر العربية والفلسطينية – الإسرائيلية في الصراع العربي الإسرائيلي.

٧- القدرة على طرح بدائل تفند حتمية الاحتلال الصهيوني للفلسطينيين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنفيذ الدرس

العدوان الثلاثي على مصر ١٩٥٦

- **نشاط (١)**

عزيزي الطالب :

اقرأ النصين التاليين حول العدوان الثلاثي على مصر عام ١٩٥٦ واقرئهما قراءة صامتة ثم أجب عن الأسئلة التالية:

قرار الرئيس جمال عبد الناصر تأميم قناة السويس، وأصبحت عائداتها ملكاً لمصر؛ وذلك لتمويل بناء السد العالي بعد أن كان لكل من بريطانيا وفرنسا نصيب الأسد من تلك العائدات، فكان ذلك القرار مقدمة للعدوان الثلاثي الغاشم. واتخذت كل من أطراف العدوان هذا القرار فرصة في تحقيق دوافعها الخاصة بها؛ فبريطانيا وجدت فيه الفرصة للانتقام من التأميم واستعادة مركزها الذي خسرته بجلائها عن مصر، أما فرنسا فقد وجدته فرصة مناسبة للانتقام من التأميم ومعاقبة مصر لدعمها الثورة الجزائرية، أما إسرائيل فقد رأت أن الفرصة مناسبة لتدمير قوة مصر العسكرية والتوسع إلى قناة السويس. بدأ هذا العدوان عندما هاجمت القوات الإسرائيلية مصر، ثم ما لبثت أن أعلنت بريطانيا وفرنسا بوجوب إخلاء القوات المتحاربة من القناة؛ بحجة تأمين الملاحة فيها. وقد تصدى الشعب المصري لهذا العدوان بكل الطرق والوسائل، ووقفت الأمة العربية والمجتمع الدولي إلى جانب مصر، وقد أعلن الملك الحسين بن طلال، رحمه الله، عن وقوف الأردن ملكاً وحكومة وشعباً إلى جانب مصر الشقيقة إيماناً منه بالدور الأردني في الدفاع عن قضايا الأمة العربية.

عندما ذاعت أنباء العدوان والزحف الإسرائيلي في سيناء دعا الملك حسين مجلس وزراءه إلى جلسة طارئة طلب إليهم فيها أن يقرروا دخول المعركة إلى جانب مصر على الفور لا عملاً بالاتفاقية العسكرية التي لم تجف مداها فحسب وإنما عملاً بما تحتمه المشاعر القومية والمصلحة العربية، ولكن وزارة السيد النابلسي التي كانت قد تألفت قبل بدء العدوان ببضع ساعات رأت أن تأخذ جانب الحذر وأن لا تتورط في دخول المعركة بحجة أن إسرائيل قد تشن هجوماً مماثلاً على الأردن وأن المصلحة تقتضي بالوقوف على أهبة الاستعداد انتظاراً للتطورات ووقفت الحكومة السورية الموقف الذي وقفته الحكومة الأردنية فلم تدخل المعركة فوراً كما تحتم الاتفاقية العسكرية واتصل الملك حسين هاتفياً بالرئيس جمال عبد الناصر قائلاً: ((إنه وجيشه على استعداد لخوض المعركة في الحال إلى جانب مصر)) وأجاب الرئيس المصري شاكراً للحسين موقفه الأخوي النبيل وراجياً جلالته بإلحاح ان لا يتخذ الأردن أي خطوة للإشتراك في القتال وقد برر الرئيس المصري فيما بعد اعتذاره هذا برغبته في حصر المعركة في أضيق نطاق ممكن.

سليمان الموسى : تاريخ الأردن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- ما الفكرة الرئيسة لكلا النصين؟
٢- ما برأيك السبب الرئيسي للعدوان الثلاثي على مصر ١٩٥٦؟
٣- حلل أسباب ونتائج العدوان الثلاثي على مصر على المستوى العربي.
٤- قارن بين النصين وحدد أوجه النسبة والاختلاف في معالجة موضوع العدوان الثلاثي على مصر.
٥- برأيك لماذا فشل العدوان الثلاثي على مصر؟
٦- استخرج من النصين ما يدل على وجود خطة مؤامرة على مصر
٧- برأيك ماذا كان على الرئيس جمال عبد الناصر أن يقوم به لتفادي الحرب؟
٨- قيم موقف الملك الحسين بن طلال من العدوان الثلاثي على مصر.
٩- برأيك ما أهم التطورات العسكرية والسياسية التي كان يمكن أن تحصل لو دخل الأردن الحرب إلى جانب مصر.
١٠- ضع سؤال تاريخي حول العدوان الثلاث على مصر ١٩٥٦.
١١- ابحث في النص الثاني عن أية ملامح تشير إلى تحيز الكاتب.

ثانياً : حرب حزيران ١٩٦٧م

عزيزي الطالب أنظر الشكل (٢-١) حول حرب حزيران ١٩٦٧ وقم بإتباع استراتيجية K.W.L وحسب الخطوات التالية:

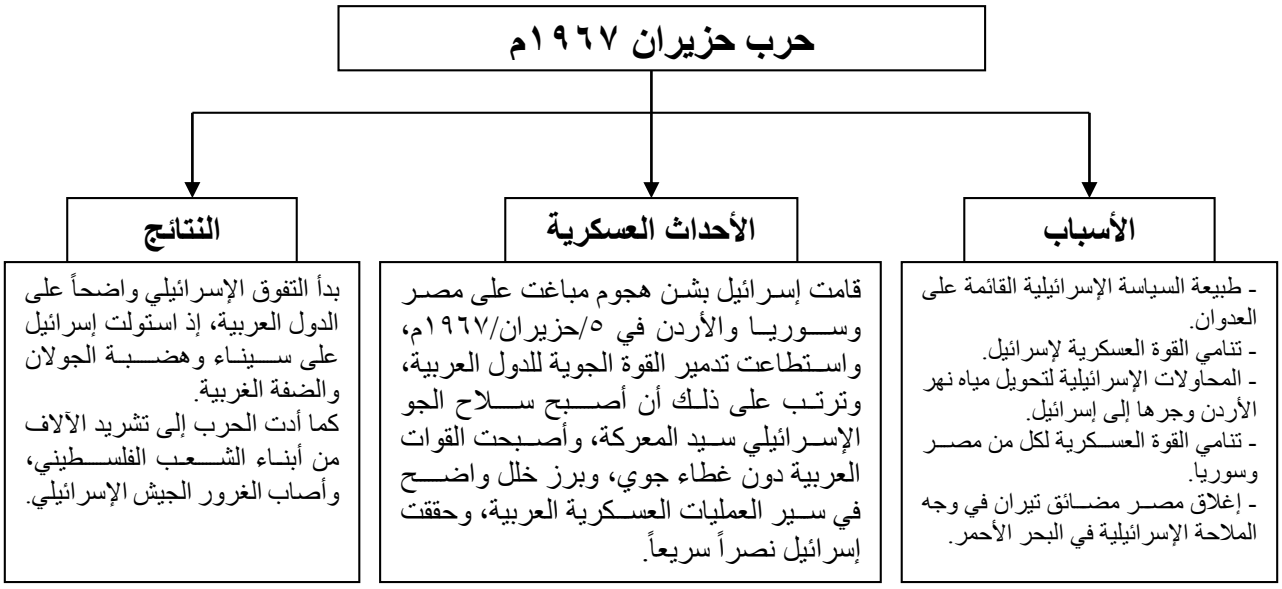
١- ماذا أرغب أن أعرف عن حرب ١٩٦٧ دون ذلك في خانة What I know? حسب الجدول أدناه.
٢- ماذا أرغب أن أعرف عن حرب ١٩٦٧ دون ذلك في خانة What I want to know?.
٣- الآن اقرأ المعلومات الواردة في الشكل قراءة صامتة وابحث ما في الشكل من معلومات بما يجيب عن سؤال ماذا أرغب أن أعرف عن حرب ١٩٦٧. ودون ذلك في خانة L

L	W	K
ماذا تعلمت عن حرب ١٩٦٧؟ What I learned?	ماذا أرغب أن اعرف عن حرب ١٩٦٧؟ What I want know?	ماذا أعرف عن حرب ١٩٦٧؟ What I know?

عزيزي الطالب : بعد الانتهاء من النشاط قارن بين ما رغبت بتعلمه إذا لم تتحقق لديك كافة المعلومات التي رغبت تعلمها ارجع إلى المكتبة وابحث في المصادر التالية.

١) تاريخ الأردن. سليمان الموسى.
٢) تاريخ فلسطين. عبد الوهاب الكيالي.
٣) مهنتي كملك. الملك الحسين بن طلال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل (٢-١) حرب حزيران ١٩٦٧

نشاط (١)

عزيزي الطالب اقرأ النصيين التاليين المأخوذين من كتاب الأردن وفلسطين وجهة نظر عربية لمؤلفه سعيد التل، اقرأها قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة التي تليها:

النص (١)

نتيجة لعوامل تاريخية وجغرافية وسياسية كان أمام المسئولين الأردنيين موقفان.

الموقف الأول: الرضوخ لمبدأ العقل والمنطق وعدم دخول الحرب مهما كانت الظروف والأحوال، وهو موقف نتيجته المتوقعة – في ظل الواقع العربي العام وبحكم التجربة السابقة– أن يتهم الأردن بأنه سبب هذه الهزيمة وأن النصر لولا تخاذل الأردن وتقاعسه لكان حليف الأمة العربية.

أما الموقف الثاني : فهو دخول الأردن الحرب مع المعرفة المسبقة نتيجتها، وهي الهزيمة وما سيتبعها من ذل وعار ومزيد من التشرد وضياع الأرض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النص (٢)

ويوضح جلالة الملك حسين بن طلال عدم استعداد الأردن لدخول الحرب بالعبارة التالية ((لم يكن لدينا نحن الأردنيين سوى خطة دفاعية ولم يكن وارد في أذهاننا إعداد خطة هجومية أو مجرد التفكير في خطة من هذا النوع اعتماداً على الامكانات العسكرية المحددة المتوافرة لدينا)) وبين جلالته أن لا أمل في النصر في مثل هذه الحرب بالعبارة التالية :

((أما نحن الأردنيين فقد حاولنا أن نضع ثقلنا في الميزان لتخفيف الضغط عن سوانا والتقليل من الأضرار التي ستحدث في حال نشوب حرب وذلك كله دون أي أمل أن نربح الحرب)).

سعيد التل

الأردن وفلسطين وجهة نظر عربية

١٩٧٦ / عمان

- ضع عنواناً واحداً لكلا النصين
- ما العلاقة الارتباطية بين مبادئ الثورة العربية الكبرى والتي تشكل نهج الأردن وبين دخول الأردن الحرب برغم معرفته أنها خاسرة لاختلاف ميزان القوى.
- ما السياق التاريخي عشية حرب عام ١٩٦٧ والذي لمح له الكاتب بعبارة (في ظل الواقع العربي القائم وبحكم التجربة السابقة).
- تخيل الموقف الشعبي العربي لو لم يدخل الأردن الحرب.

نشاط (٢) واجب بيتي

عزيزي الطالب : أضع بين يديك سؤالين تاريخيين أجب على أحدهما بلغتك الخاصة آخذاً بعين الاعتبار السياق التاريخي للمرحلة التاريخية.

السؤال الأول: ما أسباب غياب التعاون والتنسيق العسكري بين دول المواجهة (سوريا ، الأردن، مصر) قبل حرب ١٩٦٧

السؤال الثاني: ما أهم أسباب انتصار اسرائيل في حرب ١٩٦٧ على العرب؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً : معركة الكرامة ٢١ آذار ١٩٨٦م.

عزيزي الطالب اقرأ النص التالي قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة التي تلي النص.

في الساعة الخامسة والنصف من صبيحة يوم ٢١/آذار/ ١٩٦٨م شنت إسرائيل هجوماً عسكرياً مفاجئاً على الأراضي الأردنية بقوة عسكرية كبيرة مدعومة بسلاح الجو والمدفعية، وذلك على ثلاثة محاور رئيسة؛ بغية تحقيق أهداف استراتيجية تتمثل في احتلال المرتفعات الغربية من الأردن، والقضاء على حركة المقاومة الفلسطينية في منطقة الكرامة. وقد كانت قواتنا الأردنية المسلحة الباسلة (الجيش العربي) لهم بالمرصاد، إذ قدم الجيش العربي الأردني بطولات رائعة في الدفاع عن حمى الوطن العزيز، مما اضطر إسرائيل لأول مرة في تاريخها العسكري أن تطلب وقف إطلاق النار. إلا أن الملك الحسين بن طلال، رحمه الله، رفض وقف إطلاق النار ما دام هناك جندي إسرائيلي واحد شرقي النهر. وهكذا أجبرت القوات المعتدية على الانسحاب، تاركة وراءها (٢٥٠) قتيلاً و (٤٥٠) جريحاً بالإضافة إلى عدد من الآليات والدبابات على أرض المعركة. وقد قدم الجيش العربي الأردني (٦١) شهيداً و (١٠٨) جريحاً، وفي تلك المعركة تحطمت الأساطير والمزاعم الإسرائيلية حول عقده التفوق العسكري الإسرائيلي.

١- ما أسباب معركة الكرامة ؟

٢- ما الدروس المستفادة من معركة الكرامة؟

٣- ادعم الرأي الثاني بالأدلة (لقد كان انتصار معركة الكرامة تحطيماً لأسطورة الجيش الإسرائيلي الذي لا يهزم).

٤- قيّم موقف الملك الحسين بن طلال رفضه وقف اطلاق النار خلال معركة الكرامة ما دام هناك جندي اسرائيلي على الأرض الأردنية.

نشاط (٣)

ارجع إلى كتاب معركة الكرامة لمؤلفه / معن أبو نوار وحدد عدد شهداء الجيش الأردني وعدد قتلى العدو الصهيوني وخسائره في الآليات ، فسر تلك المعلومات الكمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية معركة الكرامة

عزيزي الطالب : مثبت أدناه عدة نقاط تبين أهمية معركة الكرامة، برأيك أي منها أكثر أهمية؟ وهل تضيف نقاط أخرى لم تذكر حول أهمية معركة الكرامة؟ أذكر ذلك.

١- كانت أول نصر عربي على إسرائيل، وأول معركة يستولي فيها جيش عربي على معدات إسرائيلية.
٢- أسقطت اعتقاد إسرائيل ومقولتها بان جيشها لا يقهر.
٣- أسهمت في رفع معنويا الشعوب العربية بعد الهزائم التي مرت بها الأمة العربية.
٤- أثبت الجيش العربي الأردني قدراته القتالية، وأنه قادر على صد المعتدين والدفاع عن الوطن.

نشاط (٤)
سيتم استضافة أحد المحاربين القدامى المشاركين في معركة الكرامة للحديث عن مجريات المعركة ومن ثم يتم إجراء نقاش بينه وبين الطلبة يتم خلاله التعرف على المعركة لأهمية الشهادة المباشرة في الأحداث التاريخية. (اللقاء أو المحاضرة سيكون خارج الوقت الزمني المحدد للبرنامج)

رابعاً : حرب الاستنزاف (١٩٦٩ – ١٩٧٠)

وهي اشتباكات عسكرية متقطعة بين إسرائيل والدول العربية: مصر وسوريا والأردن، تخللها بعض المواجهات الضارية، ولم تتوقف تلك المواجهات إلا بعد تدخل الأمم المتحدة، وقبول مبادرة وزير خارجية الولايات المتحدة الأمريكية وليام روجرز.

نشاط (٥) واجب بيتي
عزيزي الطالب : أكتب مقالة حول مبادرة روجرز مبيناً السياق التاريخي لتلك المرحلة وكشف التحيز إن وجد في نصوص تلك المبادرة

خامساً : حرب تشرين ١٩٧٣م، "رمضان" ١٣٩٣هـ

عزيزي الطالب : اقرأ النص الآتي وسيتم استخدام استراتيجية كوليمر (KOHLMEIR) حسب الخطوات الآتية:

١- انشاء شبكة لقراءة النص من خلال طرح الأسئلة الآتية:
- ماذا يصف النص وأهم الأفكار فيه؟
- كيف كتب النص؟ وهل هناك مظاهر للتحيز فيه؟
- لماذا كتب النص؟ وما السياق التاريخي الذي يمثله النص؟

٢- عقد حلقة حوارية حسب الطريقة السقراطية لمناقشة سؤال تاريخي تشمل إجابته عدد من مهارات التفكير التاريخي وليكن السؤال التاريخي على النحو الآتي:
- تعد حرب ١٩٧٣ أول حرب امتلكت فيها الدول العربية زمام المبادرة، ناقش هذا القول من حيث الأسباب، مجريات الحرب، النتائج، العبر والدروس المستفادة؟

٣- بناء على الخطوات السابقة وما تم همه واستيعابه أكتب مقالة تاريخية حول حرب تشرين ١٩٧٣.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعد هذه الحرب أول حرب امتلكت فيها الدول العربية زمام المبادرة، فقد خططت مصر وسوريا لاستعادة الأراضي العربية التي احتلتها إسرائيل عام ١٩٦٧م، كما تم وضع خطة للهجوم، وتحديد تنفيذه يوم ٦ تشرين أول ١٩٧٣م. بدأت الحرب بهجوم مباغت من القوات المصرية والسورية مستغلة احتفال إسرائيل بيوم الغفران وحققت انتصارات عسكرية واضحة؛ فعلى الجبهة المصرية استطاعت القوات المصرية تدمير خط بارليف الذي أقامته إسرائيل بينها وبين مصر بعد احتلالها سيناء عام ١٩٦٧م، وعلى الجبهة السورية استطاعت القوات السورية من اجتياح المواقع الإسرائيلية في هضبة الجولان، وقد استخدم العرب النفط سلاحاً فعالاً ضد القوى الأجنبية الداعمة لإسرائيل،ولكن تدخل مجلي الأمن الدولي بوجوب وقف القتال، وإصداره قراره رقم ٣٣٨ الداعي إلى عودة الأطراف المتحاربة إلى حدود عام ١٩٦٧م. وقبلت مصر وسوريا هذا القرار، وترتب على هذه الحرب تكبد إسرائيل خسائر فادحة في الأرواح والمعدات. ثم جرت مباحثات ثنائية بين مصر وإسرائيل ترتب عليها قيام الرئيس المصري أنور السادات بزيارة إسرائيل عام ١٩٧٧م، ثم عقد اتفاقية كامب ديفيد عام ١٩٧٨م، وإقامة سلام بين الدولتين، فكان ذلك الحدث فاتحة لسلسلة من معاهدات الصلح والسلام بين العرب وإسرائيل.

عزيزي الطالب : بعد تنفيذك استراتيجية كوليمر أجب عن الأسئلة التالية:

١- ما السبب الرئيسي لحرب ١٩٧٣ ؟

٢- حدد الأفكار الرئيسية في النص؟

٣- قارن بين حرب ١٩٦٧ وحرب ١٩٧٣من حيث الأسباب والنتائج؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (٦)

عزيزي الطالب : اقرأ النص التالي وأجب عن الأسئلة التي تليه.

هل تعلم عزيزي الطالب، أن المشـــاركة الأردنية في حرب ١٩٧٣م كانت على قدر كبير من الأهمية والفاعلية على المستويات الاستراتيجية والمعنوية؛ فقد عملت قواتنا المسلحة الأردنية الباسلة على حرمان إسرائيل من تعزيز قواتها على الجهتين السورية والمصرية، كما منعت إســرائيل من الالتفاف حول الجناح الأيســر للقوات الســورية، وذلك من خلال تأمين القوات الأردنية الحماية لمحور درعا- دمشــق، كما عملت القوات الأردنية بالتعاون والتنســيق مع القوات العراقية على منع إسرائيل من تطوير عملياتها الهجومية.

٢- ضع سؤال تاريخي يجيب عليه النص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (٧)

عزيزي الطالب : أنظر إلى الصورة التالية وأجب عن الأسئلة التي تليها

١- لأي جيش عربي ينتسب الأشخاص المبينين في الصورة؟
٢- ما مناسبة التقاط هذه الصورة؟
٣- ما هي الرتبة العسكرية لقائد هذه المجموعة؟
٤- ضع عنوانًا مناسبًا للصورة.
٥- إن عرفت مناسبة التقاط هذه الصورة اتخذ موقفًا ايجابيًا من هذه المناسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً : الغزو الإسرائيلي لجنوب لبنان ١٩٨٢م.

عزيزي الطالب : اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه بعد الرجوع إلى المكتبة واختيار المصادر المناسبة.

قامت إسرائيل بغزو جنوب لبنان لإخراج حركة المقاومة الفلسطينية هناك، والسيطرة على منابع نهر الليطاني، وقد أطلقت إسرائيل على عملية الغزو اسم: أمن وسلامة الجليل. توسطت الولايات المتحدة الأمريكية لإنهاء القتال، وتوصل مبعوثها فيليب حبيب إلى الاتفاق مع منظمة التحرير الفلسطينية إلى خروج قواتها من لبنان، مقابل تعهد أمريكا بعدم دخول القوات الإسرائيلية بيروت. انسحبت إسرائيل من لبنان، وكنها أبقت على وجودها في جنوبه، ثم انسحبت في ٢٥- أيار – ٢٠٠١م باستثناء مزارع شعبا، وذلك بفعل تصاعد حركة المقاومة اللبنانية.

١- هل كان إخراج المقاومة الفلسطينية من لبنان والسيطرة على منابع نهر الليطاني الأسباب الرئيسية لغزو لبنان من قبل إسرائيل؟ ابحث عن أسباب أخرى مدعومة بالأدلة .

٢- تصاعد المقاومة كان وراء انسحاب إسرائيل من لبنان فسر ذلك؟

٣- ما أهمية مزارع شبعا وعدم خروج إسرائيل منها.

٤- ماذا يعني إطلاق إسرائيل اسم ((أمن وسلامة الجليل)) على عملية غزو لبنان؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إعلان قرار فك الارتباط وقيام الدولة الفلسطينية

عزيزي الطالب اقرأ النصين التاليين ثم أجب عن الأسئلة التالية:

النص الأول

فالحياة كلها لا تساوي أن يقال يوماً بأن هاشمياً في مرحلة من المراحل لا سمح الله قد أضحى بحقوق الفلسطينيين وحقوق العرب المسلمين في فلسطين .

المغفور له جلالة الملك حسين بن طلال طيب الله ثراه

حديث جلالته مع طلبة جامعة اليرموك ١٩٨١

النص الثاني

قال جلالة الملك الحسين بن طلال، طيب الله ثراه، بمناسبة فك الارتباط بالضفة الغربية بتاريخ ١٩٨٨/٧/٢١م : ((ويأتي هذا القرار كما تعلمون بعد ثمانية وثلاثين عاماً من وحدة الضفتين، وبعد أربعة عشر عاماً من قرار قمة الرباط، باعتبار منظمة التحرير الفلسطينية الممثل الشرعي والوحيد للشعب الفلسطيني، وبعد ستة أعوام من قرار قمة فاس التي أجمعت على قيام دولة فلسطينية مستقلة في الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين كأساس من أسس التسوية السلمية ونتيجة لها.. وفي الفترة الأخيرة يتبين أن هناك توجهاً فلسطينياً وعربياً يؤمن بضرورة إبراز الهوية الفلسطينية بشكل كامل في كل جهد أو نشاط متصل بالقضية الفلسطينية وتطوراتها... وإزاء هذا التوجه المنبثق حتماً عن رغبة فلسطينية خالصة، وتصميم عربي أكيد على نصرة القضية الفلسطينية، أصبح من الواجب أن نكون جزءاً من هذا التوجه، ونتجاوب مع متطلباته؛ فنحن أولاً وأخيراً جزء من أمتنا، حريصون على نصرة قضاياها وفي مقدمتها القضية الفلسطينية.

(من خطاب جلالة القائد الأعلى الملك الحسين بن طلال
بمناسبة فك الارتباط بالضفة الغربية بتاريخ
١٩٨٨/٧/٣١)

١- ما العلاقة الارتباطية بين النصين؟

٢- هل كان نص خطاب الملك حسين قبل أم بعد أم خلال فك الارتباط؟

٣- ناقش القول التالي (الحفاظ على الهوية الفلسطينية مصلحة فلسطينية وأردنية في آن واحد).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (٨)

عزيزي الطالب: انظر الخط الزمني الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه

١٩٧٨	**معاهدة كامب ديفيد بين مصر وإسرائيل.**
١٩٨٨	**الإعلان عن قيام الدولة الفلسطينية.**
١٩٩١	**مؤتمر مدريد للسلام، حضره مندوبون عن الأردن ومصر ولبنان وسوريا وإسرائيل.**
١٩٩٣	**مفاوضات سرية بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل في أوسلو عاصمة النرويج.** **تم فيها التوقيع بين الرئيس الفلسطيني ياسر عرفات ورئيس وزراء إسرائيل إسحق رابين على معاهدة سلام بحضور الرئيس الأمريكي بيل كلينتون ومثل روسيا، وسبق ذلك اعتراف متبادل بين إسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية.**
١٩٩٤	**انسحب الجيش الإسرائيلي من غزة وأريحا، وحلت محله قوات فلسطينية.**
١٩٩٤	**التوقيع على اتفاقية وادي عربة بين الأردن وإسرائيل.**
١٩٩٩	**جرت مفاوضات واي ريفر، وتخلل ذلك إقامة علاقات اقتصادية، وتبادل التمثيل الدبلوماسي بين عدد من الدول العربية وإسرائيل.**
٢٠٠١	**إعلان الولايات المتحدة الأمريكية عن خارطة الطريق، وذلك نحو إقامة الدولة الفلسطينية، والتي يفترض أن ينتهي العمل من تطبيقها عام ٢٠٠٥م.**

١- بلغتك الخاصة ضع عنواناً لكل مرحلة زمنية

٢- قيم مسيرة السلام مع إسرائيل من حيث النجاح والفشل برر إجابتك بالأدلة

٣- قارن بين المرحلة التاريخية من ١٩٨٧-٢٠٠١ المبينة بالجداول وبين المرحلة التاريخية من عام (١٩٤٨-١٩٧٨) من حيث:

- وحدة الصف العربي
- الدعم العربي والأمريكي لإسرائيل.

٤- ما المبادئ التي كانت تنظم كل مرحلة؟ وبرأيك ما البدائل التاريخية لكل مرحلة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات التقويم وأدواته:

١- سيتم استخدام استراتيجية مراجعة الذات وأداتها الشطب لتقويم ذاتي لمهارات التفكير التاريخي والمعارف التي تعلمها الطالب

المعايير	التقدير	
	لا	نعم
أتتبع الصراع العربي الإسرائيلي بخط زمني		
أتمكن من صياغة أسئلة تاريخية حول الاستعمار والصهيونية والصراع العربي الإسرائيلي		
القدرة على طرح بدائل تاريخية تفند حتمية الاحتلال الإسرائيلي لفلسطين		
أحدد أسباب ونتائج الحروب العربية الإسرائيلية		
القدرة على إصدار حكم على الحروب العربية الإسرائيلية بلغة الماضي وليس بلغة الحاضر		
أقارن بين وجهات النظر العربية، والإسرائيلية، والدولية، حول الصراع العربي الإسرائيلي		

(٢) سيتم استخدام استراتيجية التقويم بالقلم والورقة (الاختبار) عبر الأسئلة الآتية:

١) وضح المقصود بالمصطلحات والمفاهيم الآتية :

- معركة الكرامة - فك الارتباط - كامب ديفيد
- تأميم قناة السويس - مبادرة روجرز

٢) قارن بين معركة الكرامة وحرب عام ١٩٦٧ من حيث

١- الجيوش العربية المشاركة.

٢- خسائر إسرائيل.

٣- الأثر النفسي والمعنوي.

٣) حلل الأسباب الحقيقية للعدوان الثلاثي على مصر.

٤) فسر تردد الأردن في دخول حرب عام ١٩٦٧

٥) بلغتيك الخاصة تخيل أنك مواطن سوري صف شعورك وأنت ترى الجيش الأردني يدخل الحدود السورية للوقوف إلى جانب سوريا ضد إسرائيل عام ١٩٧٣.

٦) ما أسباب انسحاب إسرائيل من جنوب لبنان؟

٧) قيم قرار الملك الراحل الحسين بن طلال بفك الارتباط مع الضفة الغربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الثالث : مشكلة جنوب السودان

النتاجات التعلمية

يتوقع من الطالب نهاية الدرس أن يكون قادراً على أن :

١- يتبع مشكلة السودان بخط زمني.

٢- يحلل مشكلة السودان من حيث الأسباب – التطورات والنتائج ويكون موقفاً خاصاً به عند المشكلة.

٣- استخلاص المعلومات من خارطة السودان للاستفادة منها في بيان أثر الموقع في مشكلة جنوب السودان من حيث تعدد اللغات والديانات.

٤- تقدير السياق التاريخي لمشكلة جنوب السودان.

٥- يقارن بين شمال وجنوب السودان اجتماعياً ودينياً واقتصادياً.

٦- يحلل دور بريطانيا في خلق وتفاقم مشكلة جنوب السودان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنفيذ الدرس

أولاً مشكلة جنوب السودان مقدمة تاريخية

يشغل جنوب السودان حوالي (٧٠٠ ألف كم٢) أي ما يعادل ٢٥% من المساحة الكلية للبلاد.
ويحدد جنوب السودان على أنه ذلك الجزء الذي يقع جنوب خط عرض ١٠ شمالاً، يمتد جنوباً إلى بحيرة إلبرت بأوغندا، ويشتمل على ثلاث مديريات هي بحر الغزال، والمنطقة الاستوائية، وأعلى النيل.

نشاط (١)

عزيزي الطالب أنظر الشكل (٣-١) والنص الذي يليه ثم اقرأهما وأجب عن الأسئلة الآتية:

١- استخلص من الجدول أهم الاختلافات بين الشمال والجنوب السوداني.

٢- برأيك ما أهم اختلاف بين الشمال والجنوب تأثيراً على الاستقرار السياسي.

٣- اقرأ النص المذكور ولخص بأسلوبك الإجراءات التي اتبعتها بريطانيا في السودان مبيناً دوافعها من وراء ذلك.

نشاط (٢)

عزيزي الطالب

ارجع إلى الأطلس وحدد موقع السودان على خارطة إفريقيا واستخلص ما يلي :

١- أثر الموقع في التنوع السياسي والديني واللغوي.

٢- أثر الموقع اقتصادياً.

أثر الموقع على علاقات السودان بالدول العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

*** مقارنة بين شمال السودان وجنوبة**

مجال المقارنة	الشمال	الجنوب
اللغة	اللغة العربية هي اللغة السائدة	يوجد تعدد لغات، وهناك ما يقرب من (١٢) لغة مستخدمة ومنها اللغة العربية.
الدين	الدين الإسلامي هو الدين السائد	الغالبية من سكان الجنوب وثنيون، ويوجد ما يقرب من ٢٠% من السكان اعتنقوا الديانتين الإسلامية والمسيحية.
الناحية الاقتصادية	اقتصاد متوسط، بالإضافة إلى وجود نمو اقتصادي.	اقتصاد مختلف.

الشكل (٣-١) مقارنة بين شمال السودان وجنوبه

عملت بريطانيا على تنمية الشمال اقتصادياً، وأهملت الجنوب، كما عملت على منع انتشار اللغة العربية والدين الإسلامي في الجنوب، ففتحت جنوب السودان أمام الإرساليات التبشيرية لتنصير السكان، وعملت على طرد الموظفين الشماليين القاطنين في الجنوب وأنشأت قوة عسكرية من أبناء الجنوب باسم القوات الاستوائية، كما جعلت العطلة الرسمية في جنوب السودان يوم الأحد بدلاً من يوم الجمعة، وعملت على إيجاد سياسة تعليمية منفصلة عن شمال السودان. كما حرصت على إيجاد عدد من الزعماء الجنوبيين المنفذين لمخططها الانفصالي قبل خروجها من السودان.

ثانياً : التطور التاريخي لمشكلة جنوب السودان بعد الاستقلال .

عزيزي الطالب مثبت أدناه تسلسل زمني لمراحل التطور التاريخي لمشكلة جنوب السودان بعد الاستقلال اقرأ النص تلك المراحل واكتب بلغتك الخاصة مقالة تاريخية حول ذلك الموضوع.

- حصل السودان على استقلاله عام ١٩٥٦م
- حدثت أول حرب أهلية عام ١٩٦٢م، وانتهت تلك الحرب باتفاقية أديس أبابا عام ١٩٧٢م
- في عام ١٩٨٢م تجدد العنف بعد محاولة الحكومة السودانية تطبيق الشريعة الإسلامية في جنوب .
- في عام ١٩٩١م عملت الحكومة السودانية على استثناء جنوب السودان من تطبيق الشريعة الإسلامية، كما منحته نوعاً من الحكم الذاتي فيما يتعلق بالشؤون الداخلية.
- في عام ١٩٩٧م جرت مباحثات جديدة بين الطرفين، إلا أنها لم تسفر عن شيء جديد.
- في عام ٢٠٠٢م وقع طرفا النزاع اتفاق مشاكوس لإنهاء الحرب الأهلية بالسودان.
- في السابع من كانون الثاني عام ٢٠٠٤م توصلت الحكومة السودانية مع قادة الجنوب إلى اتفاق يحدد تقاسم السلطة والثروة كمقدمة لاتفاقية سلام لانهاء الصراع الذي أودى بحياة مليوني شخص.
- في الحادي والثلاثين من كانون أول عام ٢٠٠٤م اتفق الطرفان على العناصر النهائية للسلام.
- في كانون الثاني عام ٢٠٠٥م تم التوقيع على اتفاقية السلام النهائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (٤)

استناداً إلى السياق التاريخي لمشكلة السودان ودور بريطانيا فيها ملاحظاً التطورات التي شهدتها مشكلة جنوب السودان ، حلل المشكلة وكون موقفاً خاصاً بك من هذه المشكلة.

نشاط (٣)

أرسم خطاً زمنياً لمشكلة جنوب السودان منذ الاستقلال وصياغة عنوان لكل مرحلة بأسلوبك الخاص.

فكر

لو كنت معاصراً للحكومات السودانية المعاصرة ماذا كنت تقترح عليهم لإحباط مشاريع بريطانيا الاستعمارية؟

نشاط (٤)

بالرجوع إلى المكتبة والإنترنت أكتب بحثاً تاريخياً عن الحركة الشعبية لتحرير السودان متبعاً المنهجية العلمية في كتابة الأبحاث التاريخية.

نشاط (٥)

يوزع الطلبة إلى ثلاث مجموعات وكل مجموعة تجري فيما بينها مناقشة حول مشلكة جنوب السودان وتحاول أن تجد علاقة تاريخية بين السياسة البريطانية في فلسطين إبان فترة الانتداب وبين السياسة البريطانية في السودان ويقوم قائد كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه مجموعته أمام الطلبة.

نشاط (٦)

عزيزي الطالب اقرأ النص التالي وأجب عن الأسئلة التي تليه :

((إن أجندة الولايات المتحدة الأمريكية واضحة في السودان وتريد أن ينزلق السودان باتجاه التفكيك على النحو الذي جرى في السودان ويتضح ذلك من خلال الطريقة التي تتعامل بها الولايات المتحدة مع حكومة جنوب السودان أي عندما يدعي رئيس حكومة الجنوب وحده مرتين للولايات المتحدة ولا توجه الدعوة لأي مسؤول شمالي لزيارة واشنطن فالهدف من ذلك واضح عموماً، حكومة الجنوب والحركة الشعبية تحظيان برعاية ومعاملة خاصة من الولايات المتحدة بل ومحاولات لتحريك الأوضاع في الجنوب بعيداً عن حكومة الوحدة الوطنية ومهما تقل واشنطن أنها مع حكومة السودان المركزية فإن الواقع شيء مختلف يضاف إلى ذلك وجود اتصالات مباشرة بين الإدارة الأمريكية والمتمردين على الحكومة في دارفور بل يجدون رعاية من كل الأطراف الأمريكية. بالفعل هناك خطة واضحة جداً بأن الذي جرى في العراق يراد تحقيقه في السودان))

علي الكرني

وزير الخارجية السوداني عام ٢٠٠٦

الوطن العربي العدد ١٥٤٢ – الأربعاء

٢٠٠٦/٩/٢٠

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

١- قارن بين مشكلة جنوب السودان ومشكلة دارفور من حيث :

- الأطراف الخارجية الداعمة لخلق المشكلة.

- درجة الخطورة على الأمن الوطني.

٢- ما العلاقة الارتباطية بين مشاكل السودان ومشاكل العراق؟

٣- لخص باسلوبك النص السابق وبين وجهة نظرك في مشكلة جنوب السودان انطلاقاً من السياق التاريخي.

٤- ضع عنوانًا مناسبًا للنص.

٥- هل تعتقد أن كاتب النص غير موضوعي ومتحيز في طرحه ؟ برر إجابتك.

استراتيجيات التقويم وأدواته

استخدم في هذا الدرس استراتيجية التقويم المعتمد على الذات وأداتها سلم تقدير لتقويم نتاجات الدرس ومدى امتلاك المتعلم لمهارات التفكير التاريخي

المعايير	التقدير	
	مرضٍ	غير مرضٍ
أتتبع مشكلة السودان بخط زمني وأدرك السياق التاريخي لكل مرحلة.		
أحدد العلاقة الارتباطية التاريخية بين السياسة البريطانية في فلسطين وفي السودان		
أقارن بين شمال السودان وجنوبه اجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا		
أستخلص المعلومات التاريخية بالنظر إلى خارطة السودان وأثر الموقع على مشكلة السودان وتعدد اللغات والديانات		
أحلل مشكلة السودان من حيث الأسباب والنتائج		
أقارن بين وجهات النظر المختلفة حول مشكلة السودان		
أكون موقفًا خاصًا بي عن مشكلة السودان		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الرابع : مشكلة الصحراء الغربية.

النتاجات التعلمية
يتوقع من الطالب نهاية الدرس أن يكون قادراً على :
١- يستخلص من موقع الصحراء الغربية على الخارطة الأهمية الاستراتيجية للصحراء الغربية.
٢- يحدد الأسباب الرئيسية لمشكلة الصحراء الغربية.
٣- يستخلص أهم نتيجة لمشكلة الصحراء الغربية.
٤- يرسم خط زمني لنشوء وتطور مشكلة الصحراء الغربية.
٥- يحلل مشكلة الصحراء الغربية ويكون موقفاً خاصاً به وبلغته الخاصة.
٦- يعيد بناء السياق التاريخي لمشكلة الصحراء الغربية بلغته الخاصة.
٧- يطرح أسئلة تاريخية حول مشكلة الصحراء الغربية.
٨- يقارن بين مواقف الدول المتنازعة على الصحراء الغربية ويصنف الأدلة الموثوقة والصادقة والأدلة غير الموثوقة والصادقة لكل طرف من أطراف النزاع.
٩- يقترح بدائل منطقية لو استخدمت لما كان هناك مشكلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنفيذ الدرس

نشاط (١)
عزيزي الطالب أنظر الشكل (٤-١) ثم أجب عن الأسئلة التالية :
١- بين على الخريطة موقع الصحراء الغربية.
٢- حدد الاهمية الاستراتيجية للصحراء الغربية.
٣- هل هناك علاقة بين تحديد حدود الصحراء من قبل الاستعمار وخلق النزاع برر إجابتك.

الشكل (٤-١) موقع الصحراء الغربية

عزيزي الطالب أنظر النص التالي والشكل (٤-٢) الأبعاد السياسية للنزاع وقم باستخدام استراتيجية (SRQ2R) وحسب خطواتها الخمسة والتي تم شرحها في درس سابق على النحو التالي:

١- تصفح واقرأ عناوين النص والشكل.(S)
٢- اقرأ النص والشكل قراءة متأنية والتعرف على العناوين الرئيسة والمضامين. (R)
٣- قم بصياغة أسئلة تاريخية حول مشكلة الصحراء الغربية. (Q).
٤- استذكر ما تم قرائته وقم بالإجابة على الأسئلة التي وضعتها (R)
٥- راجع النص والشكل وقم بالإجابة على الأسئلة التي لم تتمكن من الإجابة عليها وتأكد من إجابتك الأخرى (R).

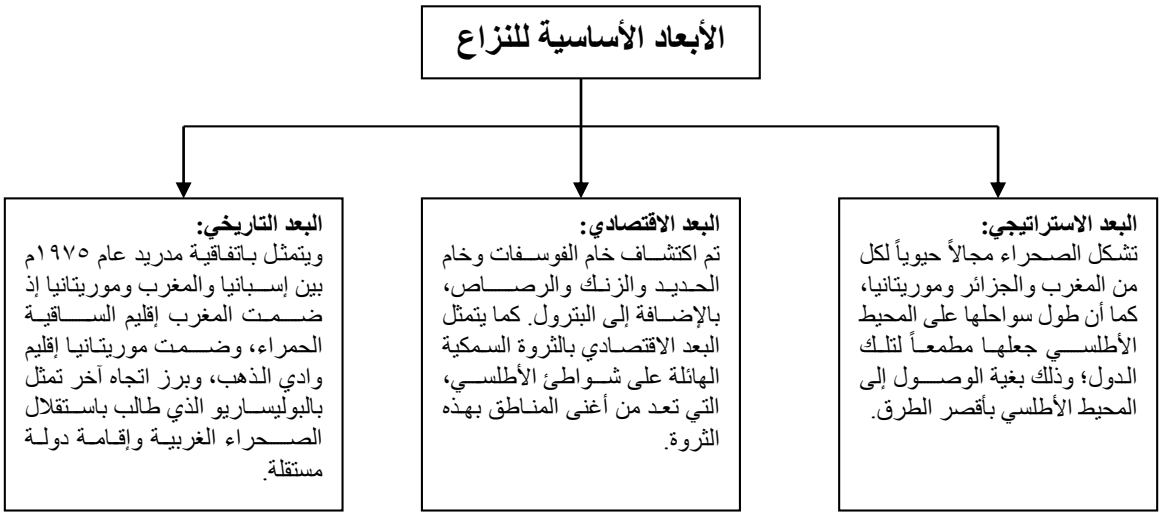
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ظهرت مشكلة الصحراء الغربية إلى حيز الوجود قبل انسحاب الاستعمار الأسباني منها عام ١٩٧٥م، إذ رأت المغرب وموريتانيا أن الصحراء الغربية جزء من أراضيهما، وفي الوقت نفسه دعت الجبهة الشعبية لتحرير الساقية الحمراء ووادي الذهب (البوليساريو) إلى إقامة دولة مستقلة في الصحراء الغربية باسم : الجمهورية العربية الصحراوية الديمقراطية وذلك بدعم وتأييد من الجزائر.
تبلغ مساحة الصحراء (٢٦٦) ألف كم٢، وتنقسم إلى قسمين هما: الساقية الحمراء شمالاً، ووادي الذهب جنوباً.

نشاط (٢)

عزيزي الطالب بعد استخدامك استراتيجية (SRQ2R) للفهم والاستيعاب سيتم تقسيمك وزملائك إلى ثلاث مجموعات وستوزع عليكم الأسئلة التالية:
١- ما الفكرة الرئيسة للنص؟
٢- ما أسباب مشكلة الصحراء الغربية؟
٣- قارن بين الاستعمار الأسباني للصحراء الغربية والاستعمار الإنجليزي للسودان من حيث :
- السياسة الاستعمارية.
- خلق المشاكل الداخلية في البلد المحتل.

نشاط (٣)
عزيزي الطالب حلل النص السابق إلى عناصره الرئيسية وقم بإعادة صياغته وفق السياق التاريخي للمشكلة وبلغتك الخاصة.
عزيزي الطالب أنظر الشكل (٤-٢) وتمعن به وأجب عن الأسئلة التي تليه:

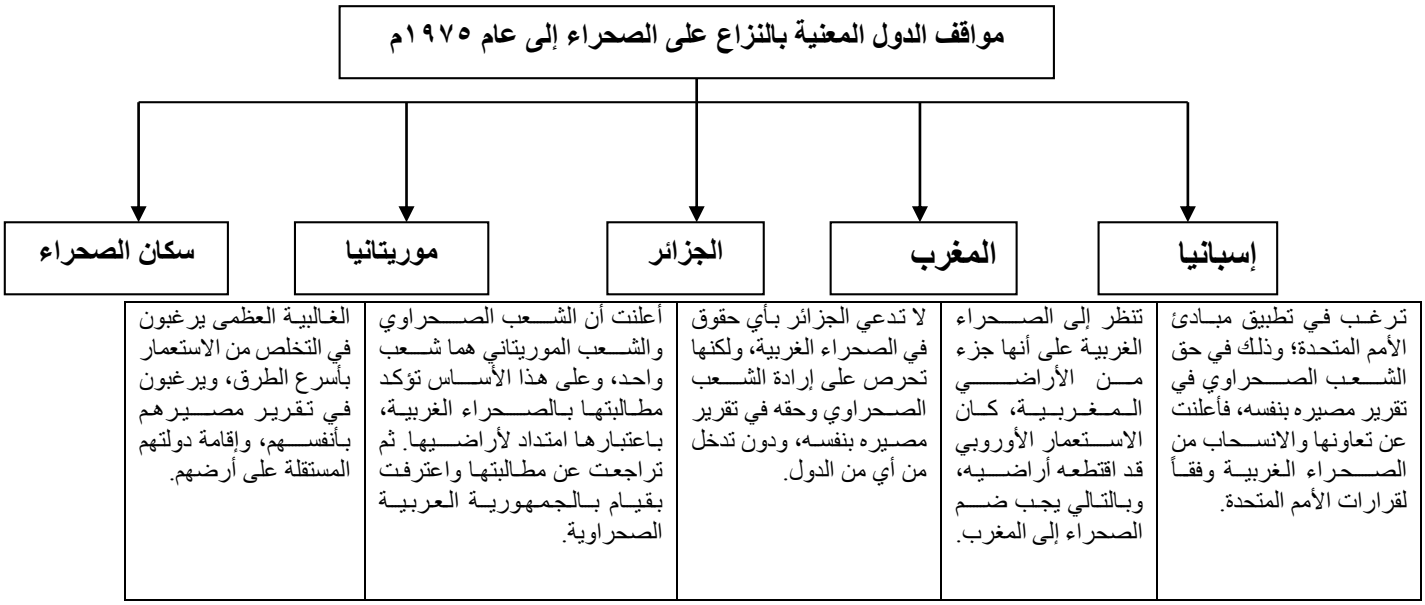


الشكل (٤-٢) الأبعاد الأساسية للنزاع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- برأيك أي الأبعاد أكثر أهمية؟ مبرراً إجابتك بالأدلة
٢- حدد علاقة ارتباطية بين البعدين الاقتصادي والاستراتيجي.

نشاط (٤)
انظر الشكل (٤-٣) ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

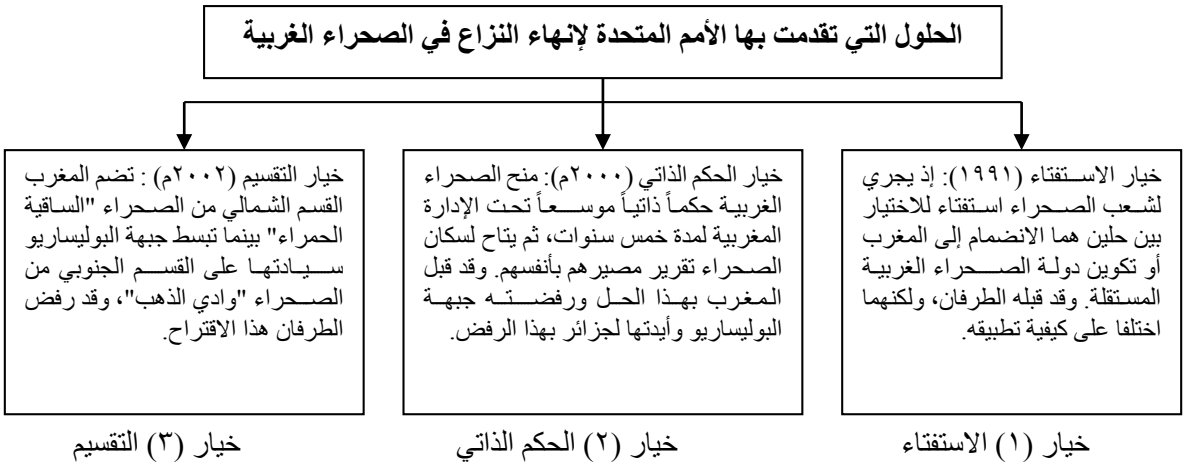


الشكل (٤-٣) مواقف الدول المعنية بالنزاع على الصحراء إلى عام ١٩٧٥

١- قارن بين مواقف الدول المعنية بالنزاع على الصحراء من حيث:
- الأدلة والأسانيد لكل دولة.
- أهمية الموقف.
- الانسجام والتقارب مع مشاعر وهموم الشعب الصحراوي.
٢- هل تعتقد أن موقف الجزائر من مشكلة الصحراء الغربية أصدق المواقف وأقربها إلى مبدأ تقرير المصير؟
٣- استخلص من الشكل (٤-٣) الحقائق والآراء التاريخية وضعها في قائمتين منفصلتين.

عزيزي الطالب أمامك الشكل (٤-٤) والذي يمثل الحلول التي تقدمت بها الأمم المتحدة لإنهاء النزاع في الصحراء الغربية سيتم توزيعكم على ثلاث مجموعات وكل مجموعة تتبنى واحدًا من الحلول ويقوم قائد كل مجموعة بعرض الحل الذي تبنته مجموعته أمام الطلبة والدفاع عنه مع الاستشهاد بالأدلة التاريخية وإثبات أن هذا الحل يمثل بديل تاريخي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل (٤-٤) الحلول التي تقدمت بها الامم المتحدة لإنهاء النزاع في الصحراء الغربية

نشاط (٥)

عزيزي الطالب: هل كان لجامعة الدول العربية دور في حل النزاع ؟ برر إجابتك معتمداً على المصادر التاريخية.

((خيال تاريخي)): عزيزي الطالب تخيل حوارًا بين أطراف النزاع وصف هذا الحوار وقناعات كل طرف بلغتك الخاصة:

نشاط (٦) (واجب بيتي)

أكتب بحثاً تاريخياً حول مشكلة الصحراء الغربية وفق المنهجية العلمية للبحوث التاريخية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات التقويم وأدواته:

سيتم استخدام استراتيجية الملاحظة والعمل ضمن فريق ومعرفة مدى امتلاك المتعلم لمهارات التفكير التاريخي في جلسة النقاش

معايير الأداء	مستويات الأداء			
	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
يحدد السياق التاريخي لمشكلة الصحراء الغربية				
يرسم خطًا زمنياً لمراحل نشوء وتطور مشكلة الصحراء الغربية				
يعبر بلغته الخاصة عن موقف كل طرف من أطراف النزاع				
يقترح بدائل تاريخية يمكن لها أن تحول دون نشوء وتطور مشكلة الصحراء الغربية				
يكشف ملامح التحيز ومؤشرات استغلال المشكلة لمصالح خاصة من قبل بعض الأطراف الدولية				
يميز بين الحقائق والآراء في سجل مشكلة الصحراء				
يتخذ موقف ايجابي من قضية ما تتعلق بمشكلة الصحراء				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس الخامس
القدس عبر العصور التاريخية

النتاجات التعلمية:

يتوقع من الطالب نهاية الدرس أن يكون قادراً على :

١- بناء خط زمني للشعوب والحضارات التي تعاقبت على أرض القدس عبر التاريخ.
٢- يدرك الأهمية التاريخية والدينية والحضارية للقدس.
٣- يحدد أسباب الصراع على القدس عبر التاريخ.
٤- يحلل السياق التاريخي لفترة ما قبل وبعد تحرير القدس على يد صلاح الدين الأيوبي.
٥- يفند الإدعاءات الإسرائيلية بالحق التاريخي في مدينة القدس.
٦- استخلاص سماحة الإسلام من خلال العهدة العمرية.
٧- يقارن بين فترة الحكم الإسلامي للقدس والفترات التاريخية الأخرى من حيث:
- العناية بالعلم والعلماء
- النهضة العمرانية.
- الأمن والاستقرار.

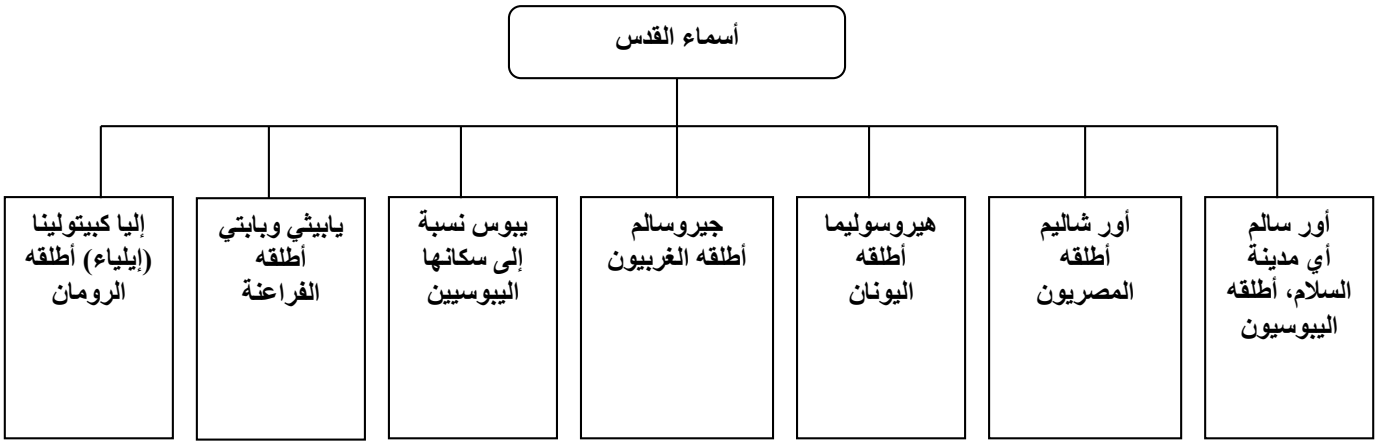
٨- يكتب بحثاً تاريخياً عن مدينة القدس عبر العصور وفق المنهجية العلمية التاريخية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنفيذ الدرس

القدس في العصور القديمة ٣٠٠٠ق.م – ٦٣٦م

هاجر الكنعانيون العرب من شبه الجزيرة العربية إلى فلسطين بداية العصر البرونزي حوالي عام ٣١٠٠ق.م، وأطلق على المنطقة التي استوطنوها اسم (أرض كنعان) وكان هذا أول اسم لفلسطين؛ مما يؤكد أن تسمية أرض كانت راسخة الاستخدام في مضمونها وشموليتها الدالة على الأرض والشعب. وأنشأ فيها الكنعانيون حضارة عريقة ومزدهرة، وقد وصفت بالأرض التي تفيض لبناً وعسلاً، وأقاموا معظم مدن فلسطين وقراها.
وتعد مدينة القدس من أقدم المدن الكنعانية، فقد بناها اليبوسيون، إحدى القبائل الكنعانية، حوالي عام ٣٠٠٠ق.م.



الشكل (٥-١) أسماء القدس

عزيزي الطالب : اقرأ النص أعلاه والشكل (٥-١) الذي يليه قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة الآتية:

١- أرسم خطاً زمنياً تبين فيه الحضارات والدول التي تعاقبت على أرض القدس عبر العصور من (٣٠٠٠ق.م- ٦٣٦ م).
٢- فسر تعدد الأسماء التي أطلقت على مدينة القدس.
٣- أطلق الفراعنة اسم (بايثي وبايتي) على مدينة القدس، ما دلالات هذا الاسم وبرأيك ماذا يعني تسمية القدس من قبل الفراعنة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (١)
عزيزي الطالب : حسب النص التالي فإن الحضارة الكنعانية صمدت أمام كل الحروب والغزوات وفرضت نفسها فسر ذلك بلغتك الخاصة:

وقد تعرضت مدينة القدس للغزو الخارجي على يد العبرانيين والفرس واليونان والرومان والبيزنطيين، فعانت من التدمير والتخريب والحرق. ورغم هذه الظروف إلا أن الحضارة الكنعانية فرضت نفسها عليها.

نشاط (٢)
عزيزي الطالب : اقرأ النص التالي وقم بتحليله وأجب عن الأسئلة التي تليه:

إن فترة حكم الملك داوود (١٠٠٤-٩٦٣ق.م) وفترة حكم الملك سليمان (٩٦٣ – ٩٢٣ ق.م) كانت نحو أربعة وسبعون عاماً كان نصيب الملك داوود منها أربعة وثلاثون عماً فقط، وبعد حكم الملك سليمان انقسمت مملكته إلى مملكتين هما المملكة الإسرائيلية وامتدت من ٩٢٣ق.م إلى عام ٧٢٢ق.م ، ثم أسقطها الأشوريون بقيادة سرجون الثاني أما المملكة الثانية فهي المملكة اليهودية (٩٢٣ – ٥٨٦ ق.م)، وأسقطها نبوخذ نصر الذي دخل القدس ونفى أهلها للعراق وأحرق الهيكل وخرب المدينة وأذاق اليهود الذل المهين.
حازم نسيبة / الصراع على القدس/ ٢٠٠٢-عمان

١- ما الفكرة الرئيسية للنص؟
٢- فسر ما يلي :
- تم سقوط الدولتين اليهوديتين على يد حكام العراق.
- قيام نبوخذ نصر بنفي اليهود إلى العراق وليس إلى أي بلد آخر.
- قارن بين فترة الحكم اليهودي للقدس وفترة الحكم العربي الإسلامي.

نشاط (٣)
عزيزي الطالب: أنظر الجدول التالي وأصـــدر حكماً موضـــوعياً على مطالب اليهود في القدس ومطالب العرب في القدس مع إبراز دليل آخر موثوق.

اسم الشعب الذي حكم فلسطين	مدة الحكم
اليبوسيين العرب	٢٠٠٠ عام
العرب المسلمين	١٢١١ عام
اليهود	٤١٨ عام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

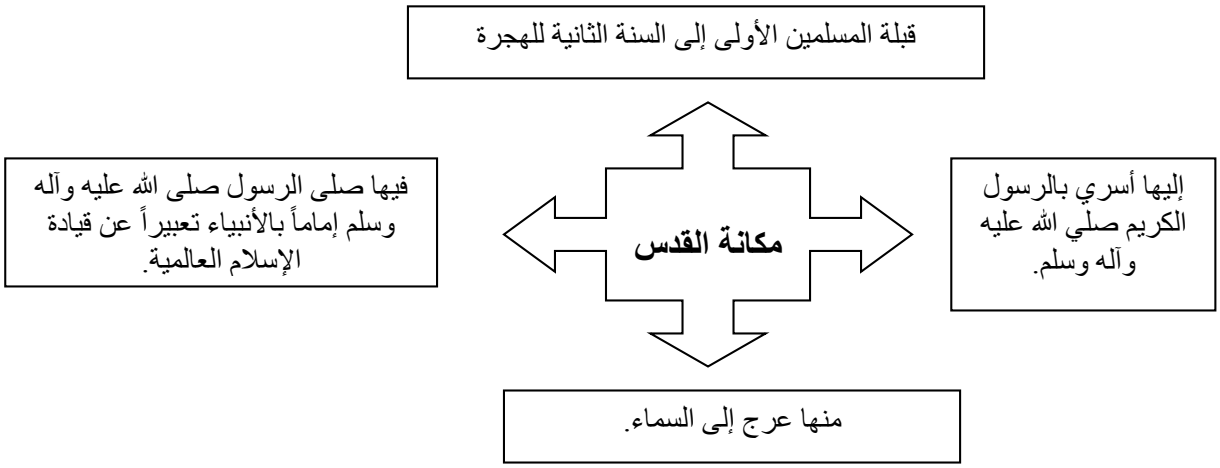
ثانياً : القدس في العهد الإسلامي ٦٣٦ – ١٥١٦م

قال تعالى " سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله" صدق الله العظيم

احتلت مدينة القدس مكانة رفيعة سامية في عقيدة العرب والمسلمين ووجدانهم، وهي المكانة التي جعلتها محط أنظارهم ومهوى أفئدتهم.

نشاط (٤)

عزيزي الطالب : أنظر الشكل (٥-٢) والذي يبين مكانة القدس عند المسلمين وأجب عن الأسئلة التي تليه:



الشكل (٥-٢) قبلة المسلمين الأولى إلى السنة الثانية للهجرة

١- بالرجوع إلى المصادر التاريخية أرسم خطاً زمنياً للأحداث التي شكلت المكانة الدينية للقدس عند المسلمين.
٢- برأيك: أي الأحداث المذكورة أعلاه في الشكل أكثر أهمية عند المسلمين أم جميعها على درجة واحدة من الأهمية؟

القدس بلد عربي منذ نشأته وعلى مدى تاريخه الطويل، فاليبوسيون هم بناة القدس الأوائل منذ ٣٠٠٠ سنة ق.م وقد استوطنوا القدس بعد نزوحهم عن الجزيرة العربية مع القبائل الكنعانية وقد حافظت القدس على عروبتها الكنعانية على الرغم من تعاقب الكثير من العائلات على سكناها وفي عام ١٢٠٠ق.م قدم الفلسطينيون لأرض كنعان قادمين من كريت وامتزجوا مع الكنعانيين وأجادوا لغتهم واندمجوا معهم وهذا يعني أنه لا علاقة لليهود بالقدس وهم دخلاء عليها.

محمد الهزايمة / القدس في الصراع العربي الإسرائيلي / ١٩٨٥م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (٥)
عزيزي الطالب : النص السابق يتحدث عن الحق العربي في القدس وقد تقدم أحد اليهود بدعوى ضد النص المذكور مدعياً أن النص ينافي الحقيقة وينكر الحق اليهودي في القدس ، قم أنت وزملاءك بتشكيل هيئة تحقيق على النحو التالي :
- الطالب (١) القاضي.
- الطالب (٢) محامي المدعي عليه.يقدم لائحة تبين عروبة القدس مدعمة بالأدلة والأسانيد
- الطالب (٣) محامي المدعي. يقدم لائحة تبين حق اليهود في القدس
- الطالب (٤) المدعي العام. يقوم بطرح إدعاءات المدعي.
- بحضور الطالب (٥) كاتب النص.
- الشهود يطلبوا من قبل المحاميين. الشهود يمثلوا كافة العصور التاريخية التي مرت على القدس (شاهد من كل عصر).

عزيزي الطالب القاضي قم بإدارة المحاكمة وأصدر لنا حكماً على هذه القضية بكل موضوعية ودون تحييز مع ذكر الأدلة والبراهين واقرأ الحكم أمام الجميع.

القدس في عهد الراشدين

توجه أبو عبيدة عامر بن الجراح القائد العام لجيوش فتح بلاد الشام بعد معركة اليرموك نحو مدينة القدس لفتحها، ثم حاصر المدينة وبعث إلى أهلها طالباً منهم الاستسلام دون أن يتعرض لهم ولمدينتهم بأذى، وكان شرط أهلها أنهم لن يسلموا المدينة إلا لخليفة المسلمين عمر بن الخطاب، فاستجاب الخليفة لطلبهم وتوجه إلى القدس ليتسلمها، إذ استقبله البطريرك صفر ونيوس وأهلها، وتسلم مفاتيح المدينة من البطريرك وكتب إلى أهلها عهداً خاصاً عرف باسم: العهدة العمرية، وتعهد لهم فيها بأن تصان أرواحهم وأموالهم وكنائسهم، ومنحهم حرية أداء شعائرهم الدينية، على أن لا يسكن معهم فيها أحد من اليهود، وهذا نصها:

بسم الله الرحمن الرحيم
(هذا ما أعطى عبد الله عمر أمير المؤمنين أهل أيلياء من الأمان، أعطاهم أماناً لأنفسهم، وأموالهم وكنائسهم، وصلبانهم، سقيمها وبريئها وسائر ملتها، أنه لا تسكن كنائسهم ولا تهدم، ولا ينتقص منها، ولا من حيزها، ولا من صليبهم، ولا من شيء من أموالهم، ولا يكرهون على دينهم، ولا يضار أحد منهم، ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود. وعلى أهل إيلياء أن يعطوا الجزية كما يعطي أهل المدائن، وعليهم أن يخرجوا منها الروم واللصوص. فمن خرج منهم فإنه آمن على نفسه وماله حتى يبلغوا مأمنهم، ومن أقام منهم فهو آمن، وعليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية، ومن أحب من أهل إيلياء أن يسير بنفسه وماله مع الروم، ويخلي بيعهم وصلبهم فإنهم آمنون على أنفسهم وعلى بيعهم وعلى صلبهم، حتى يبلغوا مأمنهم، ومن كان فيها من أهل الأرض، فمن شاء منهم قعد، وعليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية، ومن شاء سار مع الروم ومن رجع إلى أهله، فإن لا يأخذ منهم شيء حتى يحصد حصادهم، وعلى ما في هذا الكتاب عهد الله وذمة رسوله وذمة الخلفاء وذمة المؤمنين، إذا أعطوا الذي عليهم من الجزية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عزيزي الطالب : بعد الاطلاع على النص السابق والمتضمن العهدة العمرية سيتم الآن استخدام استراتيجية كوليمر (KOHLMEIR) للفهم والاستيعاب وسيتم توزيعكم ثلاث مجموعات وكل مجموعة تقوم بالخطوات الآتية:

١- انشاء شبكة لقراءة النص من خلال طرح الأسئلة الآتية:
أ- ماذا يصف النص وما أهم الأفكار فيه؟
ب- كيف كتب النص وهل يوجد مظاهر تحيز وعدم موضوعية؟
ج- لماذا كتب وما هو السياق التاريخي للنص؟

٢- سيتم دمج المجموعات الثلاث في حلقة حوارية لمناقشة السؤال التاريخي الآتي: هل جاء فتح القدس نتيجة غير مباشرة لانتصار المسلمين في معركة اليرموك أم هدف رئيس لدى المسلمين؟ ناقش ذلك مبيناً الأسباب والنتائج ومكانة القدس لدى المسلمين.

٣- بناء على فهمك واستيعابك لقراءة النص والإجابة عن السؤال التاريخي أكتب مقالة تاريخية حول القدس ومكانتها عند المسلمين.

نشاط (٦)

عزيزي الطالب بعد تنفيذك لاستراتيجية كوليمر أجب عن الأسئلة الآتية:

١- ما الفكرة الرئيسية للنص؟
٢- ما المبادئ الإنسانية التي تضمنتها العهدة العمرية؟
٣- لماذا أصر أهل القدس على تسليم المدينة لعمر بن الخطاب؟ ما دلالات ذلك؟
٤- فسر رفض عمر أن يسكن القدس أحد من اليهود.
٥- فسر منح عمر المسيحيين حقوقهم الدينية.
٦- برأيك لو أن الغرب قرأوا العهدة العمرية بموضوعية هل كان لهم أن ينعتوا الإسلام بالتعصب والإرهاب؟

نشاط (٧)

عزيزي الطالب : أنظر الأشكال (٥-٣) (٥-٤) (٥-٥) التالية والتي تمثل القدس في العصر الأموي، العصر العباسي، العصر الفاطمي، وأجب عن الأسئلة التي تليها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

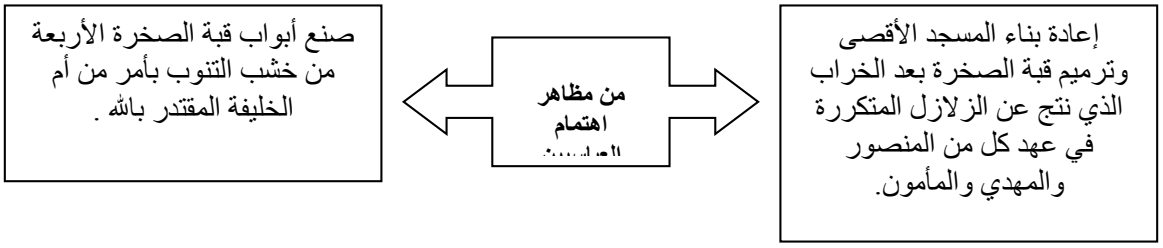
القدس في العهد الأموي

اهتم الخلفاء الأمويون بالقدس بشكل كبير، ومن أهم مظاهر هذا الاهتمام ما يأتي:

الشكل (٥-٣) من مظاهر اهتمام الأمويين بالقدس

القدس في العهد العباسي

واصل الخلفاء العباسيون عنايتهم بالمدينة المقدسة، وظهر ذلك من خلال:

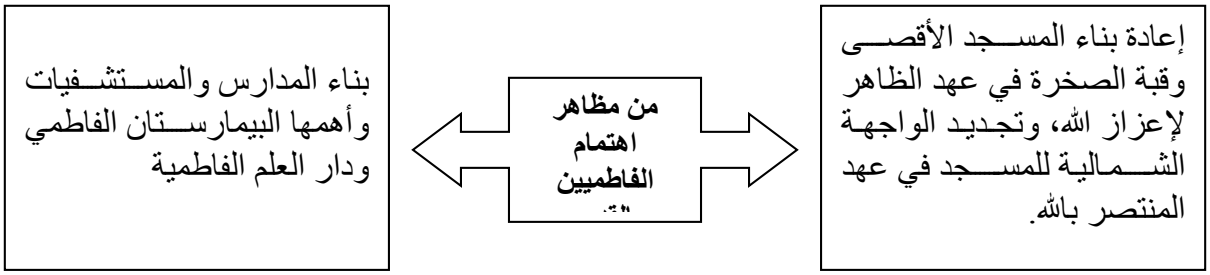


الشكل (٥-٤) مظاهر اهتمام العباسيين بالقدس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القدس في العهد الفاطمي

حظيت القدس باهتمام الخلفاء الفاطميين وعنايتهم، ويتجلى ذلك فيما يلي :



الشكل (٥-٥) مظاهر اهتمام الفاطميين بالقدس

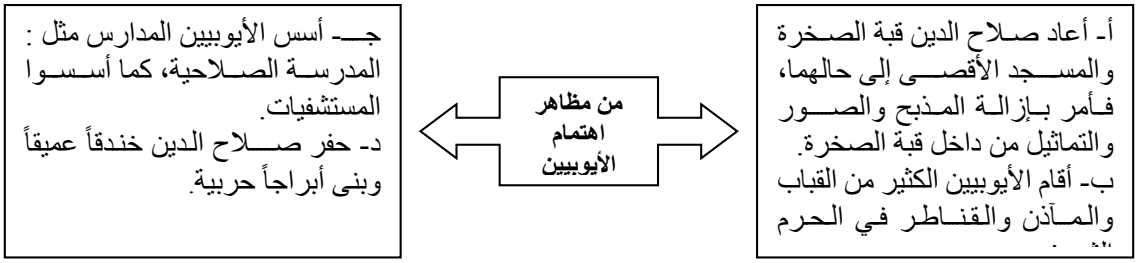
١- قارن بين العصور السابقة من حيث :
- فترة الحكم.
- أهم الإنجازات العلمية والثقافية.
- أهم الإنجازات العمرانية.

٢- برأيك من هو الخليفة الأكثر اهتماماً بالقدس في العصور الثلاثة السابقة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القدس في العهد الأيوبي

عزيزي الطالب أنظر النص الآتي والشكل (٥-٦) وأجب عن الأسئلة التي تليهما:
في عام ١٠٩٩م احتل الصليبيون القدس وارتكبوا مذبحة رهيبة قتلوا فيها الكثير من سكانها. ثم حولوا مسجد قبة الصخرة إلى كنيسة السيد المسيح، أما المسجد الأقصى فحولوا جزءاً منه إلى كنيسة، والجزء الآخر إلى مسكن لفرسان الداوية، وبنوا فيه مستودعاً للأسلحة، واستخدموا السراديب التي تحته إسطبلات خيول وهي المعروفة باسم: الأقصى القديم والمصلى المرواني. وقد استمر الاحتلال الصليبي للمدينة ٨٨ سنة.
حرر صلاح الدين الأيوبي القدس من الفرنجة (الصليبيين) في موقعه حطين عام ١١٨٧م، وعمل مع الأيوبيين على إعادة الطابع العربي والإسلامي للمدينة، فقاموا بما يلي:



الشكل (٥-٦) مظاهر اهتمام الأيوبيين بالقدس

١- برأيك ما أسباب انتصار صلاح الدين الأيوبي على الصليبيين وتحرير فلسطين في معركة حطين عام ١١٨٧م.
٢- ما أهم نتيجة لمعركة حطين؟
٣- فسر اهتمام الأيوبيين بالناحية العلمية والعمرانية في القدس.

نشاط (٨)
عزيزي الطالب: بالرجوع إلى مكتبة مدرستك والإطلاع على مصادر تاريخية حول القدس قارن بين الفترة الزمنية التي سبقت معركة حطين وتحرير القدس والفترة الحالية التي نعيش من حيث:
- التفكك والانقسام بين العرب والمسلمين.
- المؤامرات الدولية
- ميزان القوى.

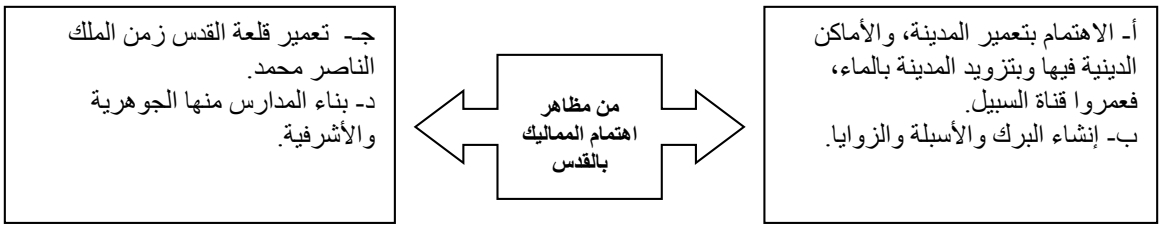
فكر
رفع صلاح الدين شعار الوحدة من أجل التحرير وفعلاً تحقق التحرير بفضل الوحدة بين مصر وسوريا برأيك هل نحن بحاجة اليوم لهذا الشعار- ناقش ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط (٩)
عزيزي الطالب : الشكلين (٥-٧) (٥-٨) أدناه يبينان مظاهر الاهتمام بالقدس في العصرين المملوكي والعثماني تمعن بتلك المظاهر وأجب عن الأسئلة التي تلي الشكلين:

القدس في العهد المملوكي

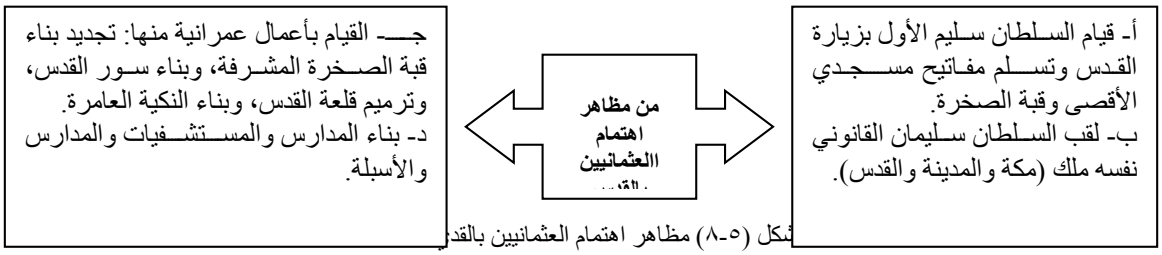
أخذ التطور الذي شهدته القدس منحىً متصاعداً وثابتاً في عهد المماليك، وتجلى هذا الاهتمام بما يلي:



الشكل (٥-٧) مظاهر اهتمام المماليك بالقدس

القدس في العهد العثماني

أولى العثمانيون القدس عناية واهتماماً كبيرين، وتجلى ذلك بالآتي:



الشكل (٥-٨) مظاهر اهتمام العثمانيين بالقدس

١- قارن بين الاهتمامات المملوكية والعثمانية بالقدس من حيث:
- الناحية العلمية والثقافية.
- الناحية العمرانية.
- البرك والقنوات والمياه.

٢- ما رأيك بقيام السلطان سليمان القانوني بإطلاق لقب ملك مكة والمدينة والقدس على نفسه؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات التقويم وأدواته

سيتم استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء
أداة التقويم : سلم التقدير حسب الآتي

معايير الأداء	ممتاز	جيد	ضعيف
يحدد السياق التاريخي لفترات الحكم العربي للقدس منذ دخول عمربن الخطاب حتى دخول دولة اسرائل سنة ١٩٤٧			
القدرة على كتابة مقالة تاريخية حول القدس			
يفند الادعاءات اليهودية بحقوقهم التاريخية بالقدس			
يرسم خط زمني للعصور التاريخية التي مرت بالقدس			
يتخذ موقفاً ايجابياً من القضايا المتعلقة بالقدس			
يطرح بدائل تاريخية تفند حتمية احتلال القدس			
يصدر حكماً على موقف ما			
يميز بين الآراء والحقائق			
يكشف أوجه التحيز وعدم الموضوعية			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرس السادس : القدس منذ عام ١٩١٧م إلى الوقت الحاضر

النتاجات التعلمية

يتوقع من الطالب نهاية الدرس أن يكون قادرًا على :

١- إدراك العلاقة الارتباطية بين دخول القوات البريطانية القدس عام ١٩١٧ وتنفيذ وعد بلفور
٢- بناء خط زمني لأهم الأحداث التي شهدتها مدينة القدس منذ العام ١٩١٧ إلى ١٩٤٨
٣- تحليل مظاهر انحياز بريطانيا إلى الصهيونية
٤- المقارنة بين مطالب العرب المسلمين ومطالب اليهود في القدس من حيث الدليل التاريخي والسند
٥- فهم واستيعاب دور الهاشميين في الحفاظ على عروبة القدس
٦- صياغة أسئلة تاريخية حول الإجراءات والتدابير التي اتخذتها إسرائيل بهدف تهويد القدس
٧- تشكيل وصياغة موقف تجاه قضية تهويد القدس
٨- إدراك العلاقة بين المقدسات الإسلامية والمقدسات المسيحية في مدينة القدس
٩- تفسير اهتمام الخلفاء والسلاطين والحكام العرب المسلمين بمدينة القدس
١٠- التمييز بين الحقائق والآراء المتعلقة بمدينة القدس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنفيذ الدرس

أولاً: القدس تحت الانتداب البريطاني

نشاط (١)

عزيزي الطالب اقرأ النصين التاليين قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة التي تليهما:

النص (١)

دخلت القوات البريطانية القدس أواخر عام ١٩١٧م، ووعد القائد البريطاني عند دخوله المدينة احترام الأماكن المقدسة، ولكن بريطانيا لم تلتزم بوعدها، إذ عينت حاكما للمدينة "مندوباً سامياً" يهودي الديانة، صهيوني الميول هو السير هيربرت صموئيل الذي اتبع سياسة عملية تؤدي إلى تنفيذ وعد بلفور، فعمل على انتزاع الأراضي من أصحابها العرب بالقوة وتسليمها لليهود، كما شجع اليهود على الاستيطان الكثيف في القدس، وعمل على تهويد المدينة، بإقامة الأحياء السكنية لليهود خارج أسوارها، وقد عبر الفلسطينيون عن سخطهم تجاه هذه السياسة، إذ قاموا بالعديد من الثورات قدموا من خلالها تضحيات كبيرة ، إلا أن بريطانيا كانت تقمعها بالقوة وفي عام ١٩٢٩م تجمع اليهود عن حائط البراق للمسجد الأقصى، ورفعوا العلم اليهودي عليه مدعين بأن الحائط الغربي للمسجد الأقصى هو حائط المبكى، فتصدى لهم العرب مما أدى إلى حدوث مصادمات عديدة استمرت أسبوعين، ووصل عدد الشهداء خلال هذه الفترة (١١٦) شهيداً. أمام هذا الغليان الشعبي عملت بريطانيا على تهدئة الموقف، وتم تشكيل لجنة تحقيق دولية عام ١٩٣٠م للنظر في ملكية حائط البراق، وجاءت نتائج اللجنة لصالح العرب، فقد جاء في التقرير: "للعرب وحدهم تعود ملكية الحائط الغربي؛ لأنه يؤلف جزءاً لا يتجزأ من ساحة الحرم الشريف" وحاز تقرير اللجنة على موافقة الحكومة البريطانية وعصبة الأمم.

النص (٢)

كان من أوائل الذين لفت نظر الإنكليز إلى أهمية التحالف الكامل مع الحركة الصهيونية من أجل دخول أمريكا الحرب إلى جانبهم رجل بريطاني من أصل آرمني اسمه (جيمس مالكولم) كان يعمل بالتعاون مع فرنسا وبريطانيا ضد تركيا أما السبب المباشر الذي دعا مالكولم إلى الاعتقاد بأن الصهيونيون قادرون على جر أمريكا للحرب إلى جانب الحلفاء، فكان نفوذ القاضي (لويس براندیس) زعيم الحركة الصهيونية في أمريكا لدى رئيس الولايات المتحدة الأمريكية (ودرو ولسون) وهكذا قامت صلة وثيقة بين المنظمة الصهيونية العالمية والمخابرات البريطانية، فعقدت سلسلة اجتماعات بين الصهيونيين والمسؤولين البريطانيين (سايكس) في بيت وايزمن انتهت بالاتفاق على الاتصال سرًا بالقاضي براندیس واخباره بأن الحكومة البريطانية مستعدة لمساندة اليهود في الحصول على فلسطين مقابل الدعم اليهودي النشيط لقضية الحلفاء في الولايات المتحدة بحيث يتغير الجو السياسي بشكل جذري لصالح الحلفاء، ومنذ ذلك الحين أصبحت دوائر الدولة البريطانية تعامل الصهيونية كحليف، ففتحت أمامها جميع التسهيلات بما في ذلك حق استعمال وسائل الاتصال السرية (الشيفرة) التابعة لوزارة الخارجية والإعفاء من التجنيد الإجباري بالنسبة للعاملين في المنظمة الصهيونية

عبد الوهاب الكيالي – تاريخ فلسطين الحديث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- حدد العلاقة الارتباطية بين دخول القوات البريطانية القدس عام ١٩١٧ وإنشاء اسرائيل
٢- استخلص أهم خمس فقرات في النصين تشير إلى انحياز بريطانيا إلى الصهيونية.
٣- برأيك: هل يحق لبريطانيا أن تمنح الصهيونية حق إقامة وطن قومي لهم في فلسطين والمساعدة في تهويد القدس؟ ما موقفك تجاه ذلك عبر بلغتك الخاصة.
٤- برأيك: هل كان التأثير الصهيوني في الدوائر الأمريكية من القوة التي تستطيع أن تؤثر على القرار السياسي والعسكري الأمريكي؟ فسر ذلك؟
٥- ضع عنوانًا مناسبًا لكلا النصين.
٦- ميز بين الحقائق والآراء في النصين السابقين.

نشاط (٢)
عزيزي الطالب اقرأ النص الآتي والذي يمثل رسالة بعث بها آرثر بلفور وزير الخارجية البريطاني إلى اللورد ريتشل الثري الصهيوني، عرفت فيما بعد بوعد بلفور وأجب عن الأسئلة التي تليه:

(إن حكومة جلالة الملك تنظر بعين العطف إلى تأسيس وطن قومي للشعب اليهودي في فلسطين وستبذل أفضل مساعيها لتسهيل تحقيق هذه الغاية على أن يفهم جليًا أنه لن يسمح بأي إجراء يلحق الضرر بالحقوق المدنية والدينية التي تتمتع بها المجتمعات غير اليهودية القائمة في فلسطين ولا بالحقوق أو بالمركز السياسي الذي يتمتع به اليهود في البلدان الأخرى)
عبد الوهاب الكيالي – تاريخ فلسطين الحديث

١- حلل النص إلى عناصره الرئيسة
٢- استناداً إلى النص السابق فسر عبارة "يعتبر وعد بلفور من أغرب الوثائق الدولية في التاريخ"
٣- يقال أن آرثر بلفور صهيوني ، برأيك ما الدليل التاريخي على ذلك.
٤- برأيك أي المطالب العربية أم الصهيونية أقوى حجة ودليلاً بالمطالبة بالحق التاريخي في فلسطين؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فكـــــــــر

بعد صدور وعد بلفور دخلت القوات البريطانية القدس: علل ذلك؟

نص إثرائي :
عندما قامت الثورة الفلســطينية الكبرى عام ١٩٣٦م وما أعقبها من أحداث دامية، زارت المنطقة لجنة بيل عام ١٩٣٧م، واتخذت قراراً بتقسيم فلسطين بين العرب واليهود.

مفارقة تاريخية

رفض العرب لجنة بيل على أن فلســطين بلادهم ولا حق لليهود فيها، ورفض اليهود قرار اللجنة على أن فلسطين بلادهم ولا حق للعرب فيها. وفي قرار الأمم المتحدة عام ١٩٤٧م بتقسيم فلسطين رفض العرب هذا القرار وقبله اليهود.

ما رأيك بهذه المفارقة؟؟

ثانياً: القدس في العهد الهاشمي

يرتبط الهاشميون بالقدس ارتباطاً وثيقاً؛ فقد ضحوا بأنفسهم وقدموا عروشهم وأرواحهم في سبيل القدس وفلسطين.

مواقف الهاشميين تجاه مدينة القدس

الشريف الحسين بن علي	الملك عبد الله الأول "المؤسس"	الملك الحسين بن طلال	الملك عبد الله الثاني بن الحسين
أصر على عروبة فلسطين وأهلها، وأن يوارى جسده الطاهر في أرض الحرم القدسي الشريف، الأرض التي أحبها وقدم عرشه فداء لها، كما فضل النفي والحرمان على أن يتنازل عن أي شبر من أرضها.	في عهده تم إنقاذ القدس من براثن اليهود الذين كانوا يسعون إلى احتلالها في حرب عام ١٩٤٨م. وبعد إعلان وحدة الضفتين أصبحت القدس العاصمة الروحية للملكة الأردنية الهاشمية، وحرص على أداء صلاة الجمعة في المسجد الأقصى، وكان رحمه الله حريصاً على متابعة المناقشات والتطورات المتعلقة بالقدس في هيئة الأمم المتحدة والمحافل الدولية.	نالت القضية الفلسطينية بشكل عام والقدس بشكل خاص اهتمام جلالته، رحمه الله، وبعد الاحتلال الإسرائيلي لها في حرب حزيران ١٩٦٧م، أبرز الأردن الخطر الذي يشكله اليهود لمدينة القدس، وأمر جلالته بإنشاء اللجنة الملكية لشؤون القدس، التي اتخذت من عمان مقراً دائماً لها. وبعد قرار فك الارتباط بين الضفتين عام ١٩٨٨بقيت المؤسسات في مدينة القدس تتبع وزارة الأوقاف الأردنية. كما تعد الترميمات والإعمار الذي أمر جلالته بها للأماكن المقدسة خير شاهد على ذلك.	يأتي موقف جلالته في سياق المسؤولية التاريخية والدينية للهاشميين تجاه القدس والمقدسات الإسلامية، إذ أطلق جلالة الملك عبد الله الثاني رسمياً الجهد الأردني لإعادة بناء منبر صلاح الدين الأيوبي، بدلاً من المنبر الذي أحرقه أسترالي يهودي عام ١٩٦٩. ولم يدخر جلالته جهداً من أجل الدفاع عن القدس والمقدسات الإسلامية والمسيحية.

الشكل (٦-١) مواقف الهاشميين تجاه مدينة القدس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عزيزي الطالب : اقرأ الشكل (٦-١) أعلاه الذي يمثل مواقف الهاشمين تجاه مدينة القدس ثم أجب عن الأسئلة التالية:

١- أرسم خطًا زمنيًا لمواقف الهاشميين تجاه مدينة القدس منذ عام ١٩١٥ إلى ٢٠٠٨م

٢- أوصى الشريف حسين بن علي أن يدفن في القدس. فسر دلالات هذه الوصية.

٣- برغم قرار فك الارتباط بين الضفتين إلا أن الأردن استمر في دعم القضية الفلسطينية والقدس بكل الوسائل ، أذكر ثلاثة أدلة تاريخية توثق ذلك؟

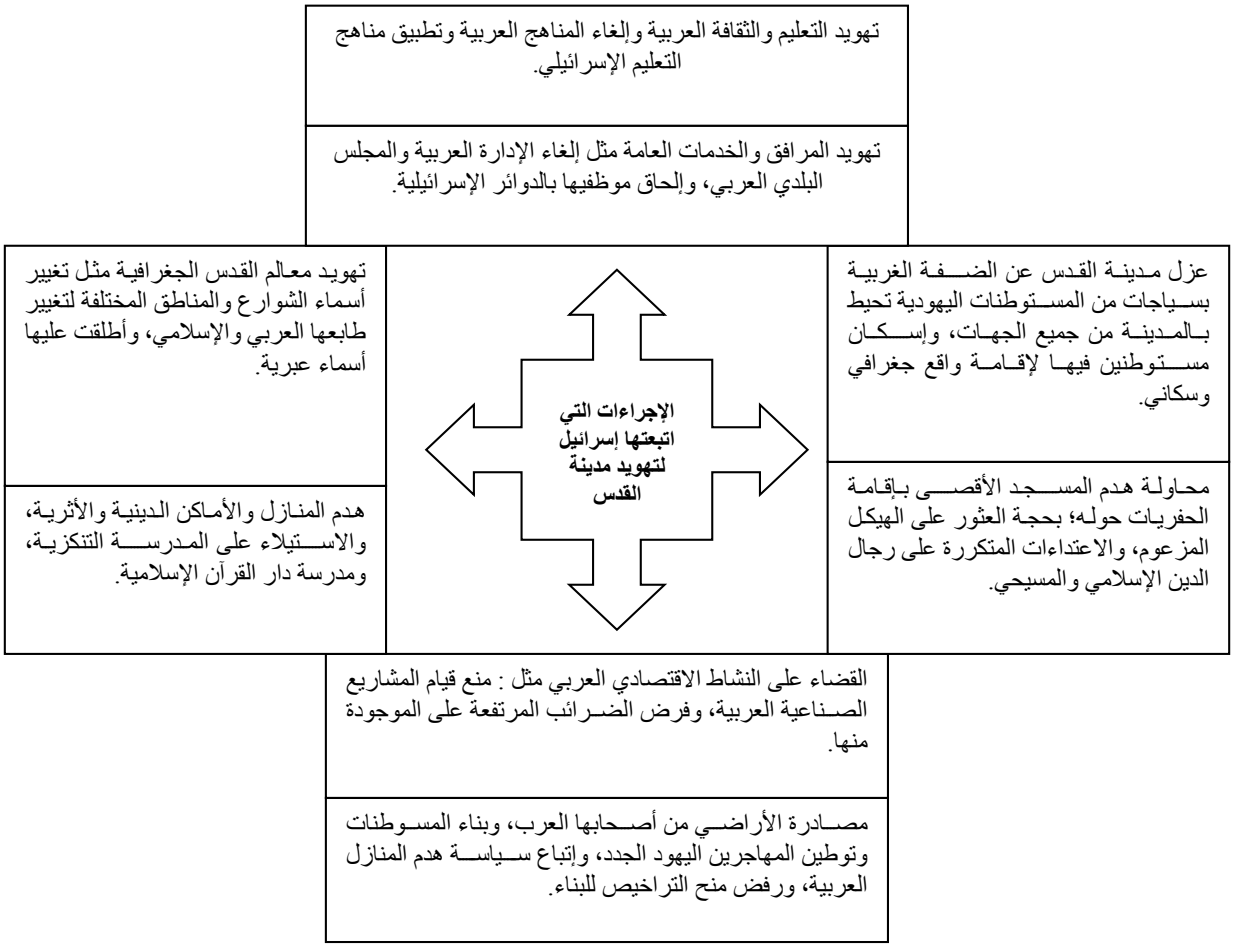
نشاط (٣)

عزيزي الطالب : بين يديك قرص مدمج (CD) يتحدث بالكلمة والصورة عن دور الهاشميين تجاه القدس والإعمار الهاشمي لمعالمها الدينية، قم بمشاهدة القرص واكتب تقريراً بذلك وبلغتك الخاصة مع المقارنة بين دور الهاشميين مع أدوار الدول العربية والإسلامية الأخرى تجاه القدس.

ثالثاً : القدس تحت الاحتلال الإسرائيلي ١٩٦٧ – حتى الآن

عزيزي الطالب اقرأ النص التالي والشكل (٦-٢) وأجب عن الأسئلة التي تليهما

تمكنت إسرائيل من احتلال الضفة الغربية بما فيها مدينة القدس في حرب حزيران عام ١٩٦٧م، وشرعت على الفور في اتخاذ التدابير والإجراءات المختلفة لتغيير الطابع العربي والإسلامي في المدينة، كما قامت بأعمال الهدم والنسف للمنازل العربية داخل أسوار المدينة، فنتج عن ذلك مزيد من التشريد لسكانها العرب.



الشكل (٦-٢) الإجراءات التي اتبعتها إسرائيل لتهويد مدينة القدس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- ما الأسباب الكامنة وراء قيام إسرائيل بعدة اجراءات وتدابير لتغيير الواقع العربي الإسلامي في مدينة القدس؟
٢- برأيك: أي الإجراءات والتدابير التي اتخذتها اسرائيل أكثر خطورة على مدينة القدس وهويتها العربية والإسلامية؟ برر اجابتك.

نشاط (٤) واجب بيتي
باستخدامك الانترنت ارجع إلى خطابات جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين واستشهد بإحدى العبارات التي ينبه جلالته فيها من خطورة الإجراءات الصهيونية على القدس مبيناً مناسبة الخطاب وتاريخه.

رابعاً : أبرز الأماكن الدينية في مدينة القدس

١- المسجد الأقصى
قبلة المسلمين الأولى، ومسرى الرسول محمداً صلى الله عليه وسلم. يقع في الزاوية الجنوبية الغربية من الحرم القدسي الشريف، بدأ العمل ببنائه الخليفة عبد الملك بن مروان، وتم الانتهاء من بنائه في عهد ابنه الوليد، وقد عمل به صناع من مصر وبلاد الشام، وجلبت له الفسيفساء من القسطنطينية، وقد جرى إعمار له في العهد الفاطمي.
وبعد تحرير صلاح الدين الأيوبي مدينة القدس أمر بإزالة ما أحدثه الصليبيون بالمسجد الأقصى، وقام بإصلاح قبته ورصفها بالرخام والفسيفساء، وجدد محرابه وكساه بالرخام. كما حظي المسجد الأقصى باهتمام السلاطين المماليك والعثمانيين، فأجروا عليه بعد الإصلاحات.

٢- مسجد قبة الصخرة
أمر الخليفة عبد الملك بن مروان ببنائه تشريفاً وتذكاراً لقبة الصخرة التي عرج منها الرسول محمد صلى الله عليه وآله وسلم إلى السماوات العلى. إن بناء مسجد الصخرة وقبته الجميلة يعد أقدم أثر في تاريخ العمارة الإسلامية، فقد جاء آية في فن الهندسة المعمارية لا في العصر الذي بني فيه، وإنما في كل العصور، فقد بهرت قبته ببنائها ورونقها وفخامتها وتناسقها كل من أمعن النظر فيها.

٣- حائط البراق
وهو أحد الأماكن الإسلامية المقدسة عند المسلمين لأنه المكان الذي ربط فيه الرسول صلى الله عليه وسلم دابة البراق التي نقلته من مكة المكرمة إلى القدس الشريف، وهو الجزء الغربي من جدار الحرم الشريف وقد أكد تقرير هيئة عالمية شكلت في عهد الانتداب البريطاني على فلسطين عام ١٩٣٠م، أن ملكية هذا الجدار إسلامية، ومع ذلك فإن اليهود يعتبرونه أحد جدران هيكل سليمان؛ لذلك أقاموا عنده أحد طقوسهم الدينية وهو البكاء، لذلك سموه "حائط المبكى".

٤- كنيسة القيامة
تعد أهم المعالم المسيحية في العالم، ومهوى أفئدة المؤمنين لمعظم الطوائف المسيحية. أمرت ببنائها القديسة هيلانة، والدة الإمبراطور البيزنطي قسطنطين الأول عام ٣٨٦ في المنطقة التي قيل أن السيد المسيح عليه السلام رفع إلى السماء منها. وسقطت قبة الكنيسة في عام ٦١٤م، ثم أعيدت عمارتها عام ١٦١٧م، ثم سقطت القبة مرة أخرى عام ٨٠٨م وأعيد ترميمها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نشاط رقم (٥)
عزيزي الطالب سيتم توزيعكم إلى أربع مجموعات وتسمية كل مجموعة على النحو الآتي

١- مجموعة المسجد الأقصى
٢- مجموعة قبة الصخرة
٣- مجموعة حائط البراق
٤- مجموعة كنيسة القيامة

النشاط المطلوب عمله: كل مجموعة تكتب تقريرًا عن المعلم الديني الذي تمثله من حيث:
- سنة الإعمار واسم الحاكم الذي تم في عهده الإعمار، وأهم الأحداث ذات العلاقة بالمعلم الديني (خط زمني)
- الأهمية الدينية للمعلم الديني
- إجراء صهيوني يهدد هذا المعلم الديني

ملاحظة : سيتم تنفيذ هذا النشاط داخل مكتبة المدرسة للاستعانة بالمراجع التاريخية واستخدام الانترنت داخل المكتب.

استراتيجيات التقويم وأدواته

سيتم استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الذات وأداتها سلم تقدير لتقويم نتاجات الدرس ومدى امتلاك الطالب لمهارات التفكير التاريخي.

المعايير	الدرجة		
	عالية	متوسطة	ضعيفة
يدرك العلاقة الارتباطية بين دخول القوات البريطانية القدس عام ١٩١٧ وتنفيذ وعد بلفور			
يبني خطًا زمنيًا لأهم الأحداث التي شهدتها القدس منذ عام ١٩١٧ إلى ١٩٤٨م			
يكتشف مظاهر انحياز بريطانيا إلى اسرائيل			
يكون موقف إيجابي تجاه دور الهاشميين في الحفاظ على عروبة القدس			
يصيغ ويشكل موقف تجاه قضية تهويد القدس			
يميز بين الحقائق والآراء المتعلقة في القدس			
يمتلك القدرة على كتابة مقالة تاريخية			
لديه اتجاه ايجابي نحو التاريخ			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٢)

اختبار
مهارات التفكير التاريخي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختبار مهارات التفكير التاريخي (الصف العاشر الأساسي)

عزيزي الطالب :
بين يديك اختبار صمم لأغراض البحث العلمي، ويهدف إلى قياس درجة اتفانك لمهارات التفكير التاريخي، أرجوا قراءة التعليمات الآتية قبل الإجابة.
التعليمات:

- **عدد الأسئلة (٣٥) سؤالاً)**
- **اختر إجابة صحيحة واحدة فقط لكل سؤال.**
- **الزمن المخصص للإختبار (٦٠) دقيقة.**
- **اقرأ فقرات الاختبار بتمعن قبل الإجابة.**

شاكراً لكم حسن التعاون

الباحث
سيف المجالي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عزيزي الطالب: أرجو قراءة النصوص الآتية بشكل متعمق ومن ثم الإجابة على الأسئلة التي تليها:

النص الأول / قرار تقسيم فلسطين

رفض العرب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة، القاضي بتقسيم أراضي فلسطين بين العرب واليهود، في حين وافق اليهود عليه. ونتيجة لهذا الاختلاف حول القرار، بدأ الصراع المسلح على أرض فلسطين. وفي الوقت الذي كان قصد اليهود من هذا الصراع المسلح تحقيق حلمهم بإنشاء دولتهم، كان قصد العرب منع هذا القرار، وتحرير كل التراب الفلسطيني من العدوان الصهيوني. ومع الاختلاف الكلي في الهدف بين العرب واليهود، كان هنالك أيضاً اختلاف في الاستعداد، وفي المقدرة لمتابعة الهدف، فقد كان العرب منقسمين على أنفسهم على شكل معسكرات متنافرة، تعوزهم مقومات الاستعداد العسكري، وخاصة في السلاح والذخير، في حين كان اليهود مستعدين لهذا الصراع، وكانوا يمتلكون الجنود المدربين، والسلاح، والذخيرة."سعيد التل / الأردن وفلسطين وجهة نظر عربية / عمان / ١٩٨٦م / ص٣١"

١- الفكرة الرئيسة للنص تقوم على :
أ- الاختلاف في الاستعداد العسكري للحرب بين العرب واليهود لصالح اليهود.
ب- الاختلاف بين العرب واليهود في المقدرة لمتابعة الهدف.
ج- رفض العرب قرار التقسيم في ظل عدم استعدادهم العسكري وانقسامهم
د- قبول العرب قرار التقسيم في ظل استعدادهم العسكري الكامل
٢- عرض مشروع التقسيم على الجمعية العمومية للأمم المتحدة بتاريخ :
أ- ٢٩ شباط ١٩٤٨م
ب- ٢٩ تشرين الثاني ١٩٤٧م
ج- ٢٩ تشرين الثاني ١٩٤٦م
د- ٢٩ أيلول ١٩٤٧م
٣- يوم في التاريخ العربي أعقب قرار التقسيم وسيبقى عار يوسم تاريخ العرب حتى تزول إسرائيل إنه يوم :
أ- ١٥ أيار ١٩٦٧م ب- ١٥ أيار ١٩٦٢م
ج- ١٥ أيار ١٩٤٨ د- ١٥ أيار ١٩٤٧م
٤- أحد البدائل التاريخية الآتية لو تبناه العرب عام ١٩٤٧م ربما حال دون ضياع فلسطين:
أ- تجاوز الخلافات ووحدة الموقف.
ب- التحالف مع بريطانيا.
ج- قبول قرار التقسيم.
د- عدم قبول الهدنة.
٥- أهم أسباب تفوق إسرائيل وانتصارها المتكرر على العرب:
أ- التخطيط المستقبلي السليم
ب- الدبلوماسية الحكيمة.
ج- البحث المستمر عن حلفاء جدد.
د- استخدام الخيار العسكري دوماً.
٦- بعقل الماضي وما يحمله من قيم وأفكار وأهداف وظروف دولية فإن تقرير مسؤولية هزيمة العرب في حرب عام ١٩٤٨ تعود إلى:
أ- بريطانيا
ب- العرب.
ج- الفلسطينيين
د- الولايات المتحدة الأمريكية.
٧- يقيم قرار العرب برفض قرار تقسيم فلسطين بأنه:
أ- قرار واقعي.
ب- قرار غير واقعي.
ج- قرار موجه من الخارج.
د- قرار مذل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النص الثاني / اتفاقية سايكس – بيكو

قبل أن يجف مداد مراسلات حسين – مكماهون دخلت وزارة الخارجية البريطانية في مفاوضات مع الحكومة الفرنسية لاقتسام مناطق النفوذ في الولايات العربية الخاضعة للحكم التركي ضاربة عرض الحائط بالالتزامات والوعود التي قطعتها حول الاعتراف بالاستقلال العربي في تلك المناطق.

تمخضت هذه المباحثات عن اتفاقية سايكس بيكو المعروفة والتي حصلت بموجبها فرنسا على أجزاء كبيرة من سوريا وجنوب الأناضول وعلى منطقة الموصل في العراق ولونت هذه المناطق على خارطة الاتفاق باللون الأزرق.

أما حصة بريطانيا فشملت الأراضي الواقعة من أقصى جنوب سوريا إلى العراق شاملة بغداد والبصرة والمناطق الواقعة بين الخليج العربي والأراضي الممنوحة لفرنسا، كما شملت مينائي عكا وحيفا ولونت جميعها باللون الأحمر. أما بالنسبة لفلسطين فقد لونت باللون البني إذ اتفق على اقامة نظام دولي خاص بها.

ويلاحظ أن تقسيمات معاهدة سايكس بيكو تنسجم مع الوجود والمصالح الاقتصادية والتجارية للدول الاستعمارية وتكاد تتطابق مع امتدادات سكك الحديد للدول الأوروبية المعنية.

د. عبد الوهاب الكيالي / تاريخ فلسطين الحديث / ط٨ / ١٩٨١م / بيروت / ص٩٢

١- السؤال الرئيس للنص:

أ- لماذا تم استثناء فلسطين من اتفاقية سايكس بيكو وإقامة نظام دولي خاص بها؟

ب- في أي سنة أبرمت اتفاقية سايكس بيكو؟

ج- ما عدد الدول المساهمة في توقيع الاتفاقية؟

د- ما أهم النتائج التي تمخضت عن مباحثات فرنسا مع بريطانيا؟

٢- الحكم على العلاقة بين فرنسا وبريطانيا والصهيونية يقوم على أنها علاقة:

أ- تجارية. ب- ثقافية.

ج- اقتصادية. د- استعمارية.

٣- يحلل استثناء فلسطين من مناطق النفوذ البريطاني والفرنسي في اتفاقية سايكس بيكو بأنه :

أ- الخوف من المقاومة الفلسطينية. ب- عدم أهمية فلسطين.

ج- التمهيد لإصدار وعد بلفور. د- معارضة روسيا واهتمامها بفلسطين.

٤- أهم الأسباب والدوافع لمؤامرة سايكس بيكو:

أ- سلب خيرات البلاد العربية.

ب- الوقوف بوجه أطماع روسيا في المنطقة.

ج- الوقوف في وجه أطماع الصين في المنطقة.

د- احباط مشروع الوحدة العربية الذي حمله الشريف حسين بن علي.

٥- وثيقة اتفاقية سايكس بيكو دليل تاريخي يثبت:

أ- حرص بريطانيا على أمن واستقرار البلاد العربية وتقدمها.

ب- الوفاء بالوعود التي قطعتها بريطانيا للشريف حسين بن علي.

ج- مكر وخداع بريطانيا وتنكرها للعرب.

د- الوقوف في وجه الاطماع الألمانية في المنطقة.

٦- إن البحث في اتفاقية سايكس بيكو واصدار حكم محايد يستدعي الاطلاع على :

أ- المصادر الأجنبية فقط.

ب- المصادر العربية فقط.

ج- المصادر والوثائق العربية والبريطانية.

د- المصادر والوثائق العربية والبريطانية والفرنسية والعثمانية.

٧- وجهة نظر كاتب النص الرئيسية تقوم على ما يلي:

أ- حرص بريطانيا وفرنسا على أمن واستقرار المنطقة.

ب- حرص بريطانيا وفرنسا على وحدة البلاد العربية.

ج- تنكر بريطانيا لوعودها للعرب بما يخدم مصالحها الاقتصادية في المنطقة.

د- تنكر بريطانيا لوعودها للصهيونية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النص الثالث / التصريح الإنجليزي – الفرنسي ٧ تشرين الثاني ١٩١٨م

((إن السبب الذي من أجله حاربت فرنسا وإنكلترا في الشرق تلك الحرب التي أهاجتها مطامع الألمان إنما هو لتحرير الشعوب التي رزحت أجيالاً طوالاً تحت مظالم الترك تحريراً تاماً نهائياً وإقامة حكومات وإدارات وطنية تستمد سلطتها من اختيار الأهالي الوطنيين لها اختياراً حراً. ولقد اجتمعت فرنسا وانكلترا على أن تؤيدا ذلك بأن تشجعا وتعينا على إقامة هذه الحكومات والإدارات الوطنية في سوريا والعراق- المنطقتين اللتين أتم الحلفاء تحريرهما، وفي الأراضي التي ما زالوا يجاهدون في تحريرها أن تساعد هذه الهيئات وتعترفا بها عندما تؤسس فعلا-وليس من غرض لفرنسا وانكلترا أن تنزلا أهالي هذه المناطق على الحكم الذي تريدانه ولكن همهما الوحيد أن يتحقق بمعونتهما ومساعدتهما المفيدة عمل هذه الحكومة والإدارات التي يختارها الآهلون من ذات أنفسهم وأن تضمن لهم عدلاً منزهاً يساوي بين الجميع ويسهل عليهم ترقية الأمور الاقتصادية في البلاد بإحياء مواهب الأهالي الوطنيين وتشجيعهم على نشر العلم ووضع حد للخلاف القديم الذي قضت به السياسة التركية- تلك هي الأغراض التي ترمي إليها الحكومتان المتحالفتان في هذ الأقطار المحررة)).

جورج أنطونيوس / يقظة العرب/ تاريخ حركة العرب القومية / ط٧ / بيروت / ١٩٨٢م / ص ٥٩٠+٥٩١.

١- وجهة نظر بريطانيا وفرنسا في هذا التصريح تقوم على:
أ- الوقوف في وجه ألمانيا وتركيا حفاظاً على مصالح بريطانيا وفرنسا.
ب- إنشاء وطن قومي لليهود في فلسطين.
ج- تحرير الشعوب العربية التي رزحت تحت الظلم التركي والمساعدة في تقدمها وتطورها.
د- استعمار البلاد العربية والسيطرة على منابع النفط فيها.
٢- تتدعي بريطانيا وفرنسا أن همهما الوحيد مساعدة الشعوب العربية في اختيار القيادات التي تمثلها وضمان العدل والمساواة بينهما ومن أهم الأدلة التاريخية التي تفند هذا الإدعاء:
أ- سن قانون التجنيد الإجباري.
ب- اتباع سياسة قمع الحركات الوطنية ونفي قادتها خارج أوطانهم.
ج- عدم السماح بإصدار الصحف الوطنية.
د عدم السماح بإقامة صناعات وطنية.
٣- الموقف الإيجابي الذي يتخذه المواطن العربي المعاصر لفترة اصدار التصريح المذكور تجاه بريطانيا وفرنسا هو:
أ- التأييد ب- المقاومة
ج- المساومة د- الرضوخ.
٤- أهم وجه للشبه بين الاستعمارين البريطاني والفرنسي :
أ- إقامة علاقات حسنة مع السكان.
ب- إقامة مشاريع تنموية في البلاد العربية.
ج- المساهمة في إنشاء دولة إسرائيل.
د- الخروج من البلاد العربية بإرادتهما.
٥- يفسر إعلان التصريح البريطاني الفرنسي المذكور في هذا التاريخ على أنه:
أ- امتصاص نقمة العرب وغضبهم على بريطانيا وفرنسا بعد إصدار وعد بلفور واتفاقية سايكس بيكو. ب- التنكر للحركة الصهيونية.
ج- الوفاء للعرب. د- الاستجابة لقرارات عصبة الأمم المتحدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦- إن كنت معاصراً لتلك المرحلة التي صدر فيها التصريح المذكور وطلب منك وضع عنوان للنص فأي العناوين الآتية تجده مناسب للنص :

أ- من أجل تحرير الشعوب العربية. **ب- بريطانيا وفرنسا تخدع العرب ثانيةً.**

ج- بريطانيا وفرنسا تكفر عن أخطاءهما تجاه العرب. **د- وانتصر العرب.**

٧- من الحقائق الموضوعية التي تساهم في إعادة تشكيل المعنى الموضوعي للنص:

أ- إن السبب الذي من أجله حاربت فرنسا وإنكلترا في الشرق حماية المقدسات المسيحية في الشرق.

ب- إن السبب الذي من أجله حاربت فرنسا وانكلترا في الشرق الحد من مطامع روسيا في الشرق.

ج- إن السبب الذي من أجله حاربت فرنسا وانكلترا في الشرق السيطرة على البلاد العربية واقتسام خيراتها وإقامة دولة إسرائيل.

د- إن السبب الذي من أجله حاربت فرنسا وانكلترا في الشرق الحد من أطماع الولايات المتحدة الأمريكية في البلاد العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النص الرابع / حركة الثورة العربية الكبرى

جاءت حركة الثورة العربية استجابة عربية لمظاهر التحدي التي فرضتها السيطرة العثمانية على الوطن العربي . وعندما نذكر الوطن العربي نعني به بلاد العرب في الشمال الإفريقي وجنوب غرب آسيا، وبلغ هذا التحدي ذروته عندما استبد الأتراك، وحاولوا احتقار العرب في بلاد الشام والعراق مع مطلع القرن العشرين، وتغريبهم عن حضارتهم وتراثهم العربي الإسلامي الموروث.

لقد كللت الثورة العربية باندلاعها حركة النهضة العربية الحديثة التي تعود جذورها إلى قرون مضت وتمثلت فيها الاتجاهات الفكرية التالية:

١- الاتجاه الديني – الإصلاحي الذي نادى إلى بعث نهضة إسلامية وقام على أساس التوفيق بين الدين الإسلامي ومنجزات العلم الحديثة.

٢- الاتجاه القومي – التاريخي الذي نادى بالاهتمام برابطة الماضي الحضاري العربي والعمل على احياء بنائه على وعي العرب لتاريخهم.

٣- الاتجاه الديني – القومي الذي دعا إلى الرابطة الإسلامية، ونادى بخلافة عربية.

٤- الاتجاه الاجتماعي – التقدمي الذي اهتم ببناء الفكر التقدمي الذي يستند على فصل الدين عن السياسة، ويركز على الانتماء الوطني القومي، وإقامة حكم ديمقراطي على أساس المساواة بين الناس حسب الكفاءة والجهد الفردي.

مساق التربية الوطنية / إعداد الدكتور عبد المجيد زيد الشناق / ٢٠٠٦ / عمان / ص٦٦+٦٧

١- أكثر الاتجاهات تأثيراً خلال الفترة الزمنية التي سبقت الثورة العربية الكبرى هي الاتجاه:

أ- الديني – الإصلاحي ب- القومي – التاريخي

ج- الديني – القومي د- الاجتماعي – التقدمي

٢- كافة الاتجاهات الفكرية السائدة منذ بداية القرن التاسع عشر قائمة على:

أ- التعاون مع الدول الأوروبية ضد الدولة العثمانية.

ب- التعاون مع جماعة الاتحاد والترقي الحاكمة في تركيا

ج- تحدي السيطرة العثمانية على الأمة العربية وعدم الرضوخ للمارسات العثمانية التي تنتهك الكرامة العربية.

د- الاستسلام للمارسات العثمانية وعدم التعبير عن الرفض.

٣- من أهم الأدلة التاريخية لسياسة التتريك التي اتبعتها الدولة العثمانية ضد الولايات العربية

أ- إغلاق المدارس.

ب- عدم تعيين العرب في الوظائف العليا.

ج- فرض اللغة التركية كلغة رسمية في المعاملات والمخاطبات الرسمية داخل وخارج الولايات العربية.

د- فرض الضرائب على الولايات العربية.

٤- أهم خطوة في كتابة بحث تاريخي عن الثورة العربية الكبرى تتمثل في:

أ- نقد المصادر.

ب- العرض

ج- طرح المشكلة (الموضوع) بوضوح.

د- التركيب التاريخي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- الترتيب الزمني لعمليات الثورة العربية الكبرى العسكرية يمتد بين:
أ- ١٩١٤ - ١٩١٦
ب- ١٩١٦ – ١٩١٩
ج- ١٩١٨ – ١٩١٩
د- ١٩٢٠ – ١٩٢٢
٦- أعلنت الثورة العربية الكبرى يوم :
أ- ٩ حزيران ١٩١٧.
ب- ٩ أيلول ١٩١٦.
ج- ٩ حزيران ١٩١٦.
د- ٩ أيلول ١٩١٧.
٧- "هدفت الثورة العربية الكبرى إلى إحباط سياسة التتريك التي اتبعتها جماعة الاتحاد والترقي التركية ضد الشعوب العربية" هذا القول يعتبر:
أ- رأي. **ب- حقيقة**
ج – تصريح. **د- بيان.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النص الخامس / قدوم الشريف حسين إلى عمان عام ١٩٢٤.

وقدم الشريف الهاشمي الحسين بن علي إلى عمان في ١٩٢٤/١/١٨م ومكث فيها حتى ١٩٢٤/٣/٢٠م، وبايعه العرب بالخلافة في ١٩٢٤/٣/١١م من قبل علماء الحجاز والزعماء المحليين من فلسطين وشرقي الأردن، ولكن هذا الإعلان لم يلقى الاعتراف الإسلامي العام، ولم يحظى باعتراف بريطانيا كدولة عظمى صاحبة القرار الأول والأخير على أغلب البلاد الإسلامية ، وسبب ذلك كان يكمن في معارضة الشريف حسين بن علي للسياسة البريطانية بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى في الوطن العربي وخيانتها للعرب، وعدم التزامها بالمواثيق، وحقوق الإنسان العربي.

وعندما قابل الملك الحسين بن علي الوفود العربية في عمان قال أمامهم:

((لا أتنازل عن حق من حقوق البلاد، لا أقبل إلا أن تكون فلسطين لأهلها العرب، لا أقبل بالتجزية، ولا أقبل بالانتداب، ولا أسكت وفي عروقي دم عربي عن مطالبة الحكومة البريطانية بالوفاء بالعهود التي قطعتها للعرب، إذا رفضت الحكومة البريطانية التعديل الذي أطلبه فإني أرفض المعاهدة كلها، أقول المعاهدة كلها. لا أوقع المعاهدة قبل أن آخذ رأي الأمة ، إني عامل دائماً في سبيل الوحدة العربية والاستقلال التام أقول الاستقلال التام للأقطار العربية كلها، ولا فرق عندي إذا كان مركز الحكومة العربية في الحجاز أو في سوريا، أو في العراق، أو في نجد)). وبعد تحطم مشاريع المعاهدات بين الانكليز والملك حسين بن علي بسبب رفض الحسين الهاشمي التفريط بحق العرب القومي في فلسطين بدأت العمليات الحربية من قبل عبد العزيز بن سعود بتاريخ ١٩٢٤/٨/٢٩م بهدف زعزعة الحكم الهاشمي في الحجاز وإنهائه وأعلن الانكليز حيادهم في هذا النزاع.

مساق التربية الوطنية / الدكتور عبد المجيد زيد الشناق / ٢٠٠٦م / عمان / ص٩٧+٩٨.

١- عدم وفاء بريطانيا للشريف حسين وخيانتها للعرب وعدم التزامها بالمواثيق والعهود المعقودة مع العرب يعد:

أ- رأي. ب- حقيقة ج- وجهة نظر د- تهمة

٢- يفسر عدم اعتراف بريطانيا بمبايعة العرب للشريف حسين بالخلافة في ١٩٢٤/٣/١١م على أنه :

أ- عدم رغبة بريطانيا التدخل بالشؤون الداخلية للعرب.

ب- لم يلقى قرار مبايعة الشريف حسين بن علي اعترافاً إسلامياً.

ج- معارضة الشريف حسين لاتفاقية سايكس بيكو ووعد بلفور.

د- تأثير عبد العزيز بن سعود على بريطانيا.

٣- الموقف الإيجابي الذي يبنى تجاه الشريف حسين:

أ- عمل على استثناء الحجاز من اتفاقية سايكس بيكو.

ب- سعى لإقامة دولة عربية في مصر والحجاز والعراق.

ج- سعى لإقامة دولة هاشمية في الحجاز.

د- ضحى بملكه من أجل فلسطين والقضية العربية.

٤- السياق التاريخي للفترة الممتدة من قدوم الشريف حسين إلى عمان في ١٩٢٤/١/١٨م حتى تنازله عن العرش في ١٩٢٤/١٠/٣م يتمثل في :

أ- مبايعة العرب الشريف حسين بالخلافة ورفضه التوقيع على معاهدة مع بريطانيا خوفا من التفريط بحقوق العرب.

ب- مبايعة العرب للشريف حسين وتأييد بريطانيا لذلك ومقاومتها للعمليات العسكرية التي قام بها عبد العزيز بن سعود.

ج- معارضة العرب للشريف حسين بالخلافة وحياد بريطانيا من هذا الموقف.

د- توقيع الشريف حسين معاهدة مع بريطانيا واعترافه بوعد بلفور.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- الحكم على شدة اهتمام الشريف حسين بفلسطين وعدم التنازل عنها يقوم على:
أ- الطمع في حكم فلسطين . ب- الوفاء لمبادئ وقيم الأمتين العربية والإسلامية.
ج- استخدام فلسطين ورقة ضغط على بريطانيا.
د- الخوف من سيطرة عبد العزيز بن سعود على فلسطين.
٦- التزام بريطانيا الحياد تجاه العمليات العسكرية التي قام بها عبد العزيز بن سعود ضد الحكم الهاشمي في الحجاز دليل تاريخي على:
أ- التزام بريطانيا بالمواثيق الدولية. ب- وفاء بريطانيا للشريف حسين.
ج- تأكيد سياسة بريطانيا القائمة على مبدأ فرق تسد. د- عدم قدرة بريطانيا على التدخل.
٧- من يستنطق النص المذكور سيجد أن هناك تآمر عربي بريطاني ضد الشريف حسين أطرافه:
أ- بريطانيا وآل الرشيد بالسعودية ب- بريطانيا وإمام اليمن.
ج- بريطانيا وعبد العزيز بن سعود. د- بريطانيا وحكام مصر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٣)

مقياس

الاتجاه نحو مبحث التاريخ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٣)

مقياس الاتجاه نحو مبحث التاريخ لطلبة الصف العاشر الأساسي

عزيزي الطالب:

يرجى قراءة كل عبارة بعناية جيدة والتعبير عن اتجاهاتك بصراحة بوضع إشارة (×) تحت الرغبة التي تتوافق مع مشاعرك مقابل كل عبارة علماً بأن المقياس له تدريج خماسي على النحو التالي: (موافق بشدة = ٥)، (موافق = ٤)، (غير متأكد = ٣)، (غير موافق = ٢)، غير موافق بشدة = ١) إذا غيرت رأيك تستطيع أن تشطب إجابتك، ومن ثم وضع الإشارة حيث تريد واعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ.

مثال:

الرقم	العبارة	موافق بشدة (٥)	موافق (٤)	غير متأكد (٣)	غير موافق (٢)	غير موافق بشدة (١)
١	أشعر أن مبحث التاريخ يعد صعباً			×		

١- إذا كنت موافقاً بشدة ضع إشارة (×) تحت خانة موافق بشدة.

٢- إذا كنت موافقاً ضع إشارة (×) تحت خانة موافق.

٣- إذا كنت غير متأكد ضع إشارة (×) تحت خانة غير متأكد.

٤- إذا كنت غير موافق ضع إشارة (×) تحت خانة غير موافق.

٥- إذا كنت غير موافق بشدة ضع إشارة (×) تحت خانة غير موافق بشدة.

مع الشكر على حسن تجاوبكم

الباحث

سيف المجالي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الاتجاه نحو مبحث التاريخ لطلبة الصف العاشر الأساسي

ضع أمام كل عبارة ما يناسبها في رأيك:

الرقم	العبارة	موافق بشدة (٥)	موافق (٤)	غير متأكد (٣)	غير موافق (٢)	غير موافق بشدة (١)
١	انتظر حصة التاريخ بشوق					
٢	أشعر أن مبحث التاريخ يعد صعبا.					
٣	أحس أن حصة التاريخ مملة بالنسبة لي					
٤	أتابع حصص التاريخ كما أتابع حصص الرياضيات.					
٥	أشعر أن دراسة التاريخ تفيدني في التخطيط المستقبلي.					
٦	يحتاج النجاح في مبحث التاريخ إلى جهود مضاعفة.					
٧	لا أشعر بالفائدة من دراسة مبحث التاريخ.					
٨	تساعد دراسة التاريخ في حل كثير من المشكلات اليومية.					
٩	أشعر أن دراسة التاريخ مضيعة للوقت والجهد.					
١٠	أرغب في قضاء أطول وقت ممكن في دراسة التاريخ.					
١١	أشعر أن دراسة التاريخ تعيق حركة التقدم.					
١٢	أعتقد أن مبحث التاريخ يهمل مهارات التفكير					
١٣	أحب تبادل الآراء في حصة التاريخ					
١٤	أحب أن أكون مدرساً لمبحث التاريخ					
١٥	لو وجدت فرصة للتغيب عن حصة التاريخ لفعلت.					
١٦	أعتقد أن دراسة التاريخ تمنح الفرد كثيراً من التفاؤل.					
١٧	يستحق المؤرخون كل احترام وتقدير					
١٨	لا ينمي مبحث التاريخ لدى دقة الملاحظة للأحداث.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	العبارة	موافق بشدة (٥)	موافق (٤)	غير متأكد (٣)	غير موافق (٢)	غير موافق بشدة (١)
١٩	أحس أنني لا أثق بالتاريخ.					
٢٠	أعتقد أن مدارسنا لا تولي مبحث التاريخ اهتماماً كبيراً					
٢١	أحس أن مبحث التاريخ يشبع ميولي ورغباتي.					
٢٢	أحس بأنني أنسى مادة التاريخ طالما انتهيت من الامتحان.					
٢٣	أعتقد أن دراسة التاريخ لا تقوي الاعتماد على الذات.					
٢٤	أحس أن مبحث التاريخ ينمي قدرتي على البحث والاتصال.					
٢٥	أشعر أن دراسة التاريخ تساعدني في اتخاذ القرار.					
٢٦	أشعر أن مبحث التاريخ ينمي شخصيتي.					
٢٧	أرى أن المباحث الأخرى أهم من مبحث التاريخ.					
٢٨	أعتقد أن مبحثالتاريخ يمنحني القدرة على اتخاذ القرار.					
٢٩	أعتقد أن مبحث التاريخ يمنحني القدرة على تكوين موقف إيجابي من قضية ما.					
٣٠	أرى أن مبحث التاريخ مادة غير وظيفية.					
٣١	أكره مبحث التاريخ بسبب أسلوب التلقين والحفظ.					
٣٢	أحس أن دراسة التاريخ مهمة في كل المراحل الدراسية.					
٣٣	أحس أن دراسة التاريخ تساعد في فهم واستيعاب المباحث الأخرى.					
٣٤	أعتقد أن دراسة التاريخ تمنحني الجرأة في قول الحقيقة.					
٣٥	أشعر أنني لا أفكر بعمق عند دراسة التاريخ.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

253

ملحق (٤)

قائمة بأسماء محكمي البرنامج التدريبي، واختبار مهارات التفكير التاريخي، ومقياس الاتجاه نحو مبحث التاريخ

الرقم	الاسم	مكان العمل
١-	الاستاذ الدكتور عدنان الجادري	جامعة عمان العربية
٢-	الأستاذ الدكتور ابراهيم القاعود	جامعة اليرموك
٣-	الأستاذ الدكتور المرحوم توفيق مرعي	جامعة عمان العربية
٤-	الدكتور علي الجوارنة	جامعة اليرموك
٥-	الدكتور ماجد حرب	جامعة الزيتونة
٦-	الدكتور احمد الطراونة	مديرية المناهج / وزارة التربية والتعليم
٧-	الدكتور محمد عبد اللطيف الشريفات	مدرسة احمد طوقان الثانوية للبنين
٨-	المشرف التربوي محمد الدرابسة	مديرية تربية عمان الرابعة
٩-	المشرف الدكتور أيمن خاطر	مديرية تربية عمان الرابعة
١٠-	المعلم نعمان صالح الطوالبة	مدرسة الشريف حسين الثانوية للبنين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com