



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة
المعرفة في مادة التاريخ في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا

فرونزا نايف عبد الرحمن جوهر

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1437 هـ / 2016 م

درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة
المعرفة في مادة التاريخ في محافظتي "رام الله والبيرة" وأريحا

إعداد:

فرونزا نايف عبد الرحمن جوهر

بكالوريوس تربية- تخصص اجتماعيات - جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

المشرف: د. باسم راتب محيسن

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس
من كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1437 هـ / 2016 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب تدريس عامة

اجازة الرسالة

درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في
محافظة "رام الله والبيرة" وأريحا

اسم الطالبة : فرونزا نايف عبد الرحمن جوهر
الرقم الجامعي : 21310031

المشرف: الدكتور باسم راتب محيسن

نوقشت هذه الدراسة وأجيزت بتاريخ : 5 \ 1 \ 2016 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة
اسماؤهم وتواقيعهم :

التوقيع
التوقيع
التوقيع

1. رئيس لجنة المناقشة : د. باسم راتب محيسن
2. الممتحن الداخلي : د. ابراهيم محمد عرمان
3. الممتحن الداخلي : د. ايناس عارف ناصر

القدس - فلسطين

1437 هـ / 2016 م

الإهداء

إلى من علمني النجاح والصبر في مواجهة الصعاب أبي الحنون
إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها الى نبع الحنان والعطاء الذي لا
مثيل لهأمي الحبيبة

إلى من به أكبر وعليه أعتمد .. إلى الشمعة التي تنير ظلمة حياتي..
إلى من بوجوده أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها إلى ..رفيق دربي في هذه الحياة زوجي
العزير (أكرم)

إلى براعم حياتي وسر سعادتي أبنائي قيس ولولو ونسيم

إلى القلوب الصادقة الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي أخي
وأخواتي

إلى كل طالب علم
أهديكم جهدي المتواضع

إقرار:

أقر أنا معد هذه الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، وأن هذه الرسالة أو جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الاسم: فرونزا نايف عبد الرحمن جوهر.

التاريخ: 2016 / 1 / 5

الشكر والتقدير

قال تعالى: (لئن شكرتم لازيدنكم) ابراهيم: 7 صدق الله العظيم.

انه لمن دواعي الامتتان والاعتزاز أن أتقدم بأسمى درجات العرفان إلى الدكتور الفاضل د. باسم راتب محيسن مع كل التقدير على الجهود العظيمة التي أحاطني بها والذي كان له الدور الأساسي في قطف الثمرات لإتمام هذا العمل والانجاز المتواضع الذي طالما انتظرتة منذ سنوات كل الاحترام. كما أتوجه بالشكر للهيئة الإدارية والتدريسية والقائمين عليها في جامعة القدس/ أبو ديس. واتقدم بالشكر الجزيل للجنة المناقشة الدراسة الدكتور الفاضل " ابراهيم عرمان والدكتورة الفاضلة ايناس ناصر" لتكرمهم بقراءة الرسالة ومناقشتها والذين كان لملاحظاتهم الاثر الكبير في اثناء هذه الرسالة فجزاهم الله خير الجزاء .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لجميع الأساتذة الذين قاموا بالتحكيم اداة الدراسة. كما اتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساندني ووقف معي حتى وصلت إلى هذه الدرجة الرفيعة من العلم .

الباحثة

فرونزا نايف جوهر

المخلص

هدفت الدراسة الحالية فحص درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مبحث مادة التاريخ في ضوء بعض المتغيرات، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظتي رام الله والبيرة وأريحا والمكون من (186) معلم ومعلمة تكونت عينة الدراسة من (102) بنسبة مقدارها 55% وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتمثلت أداة البحث التي استخدمتها الباحثة بأداتين الأولى استبيان تكون بصورته النهائية من (32) فقرة. مقسمة على ثلاثة مجالات رئيسية: معرفة افراد العينة بمنهجية التاريخ العلمية ومصادره، ومعرفة افراد العينة بالعلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى، ومعرفة افراد العينة بالعلاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل) والثانية أداة المقابلة وقد تكونت من ثلاثة أسئلة مفتوحة، وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء اختبار التناسق الداخلي واستخراج معامل الثبات (كرونباخ الفا) على عينة الدراسة بأكملها، حيث كان معامل ثبات الأداة (0.80).

واستخدمت الباحثة برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وكانت النتائج كمايلي: أن الدرجة الكلية كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.68). ودرجة مجال منهجية التاريخ العلمية ومصادره مرتفعا بمتوسط حسابي مقداره (3.66) ودرجة مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى مرتفع بمتوسط حسابي مقداره (3.64)، ودرجة مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل مرتفعا بمتوسط حسابي مقداره (3.74)، وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس وكانت الفروق جوهرية ولصالح الإناث على الذكور تبين وجود فروق ايضا على متغير المؤهل العلمي لصالح ماجستير فأعلى، وتبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير العمر ومتغير سنوات الخبرة. أما عن نتائج أسئلة المقابلة فتبين انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية

لدرجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في أريحا ورام الله والبييرة.

بينما تبين من نتائج تحليل المقابلة ان مادة التاريخ تحتاج إلى معرفة بأصل المادة وارتباطها بالمواد الأخرى وعلاقتها بالأحداث المستقبلية بالإضافة إلى اهتمام مادة التاريخ بالتطور التكنولوجي وأنها إحدى المواد التي تهتم بشكل كبير بشخصياتها وتحترمها وتقدرها وقد اوصت الباحثة بأجراء ابحاث على نفس الموضوع ويتناول مراحل اخرى ومتغيرات اخرى.

The Degree of Perception of Social Science Teachers for the Basic Stage of the Nature of Knowledge in History in the Provinces ' Ramallah ' Jericho.

BY: Fronza Naif Abdulrahman Joher

Supervision by : Dr . Basem Muhaisen

Abstract

The aim of the current study examined the degree of perception of social science teachers for the basic stage of the nature of knowledge in the subject in the light of the history of some variables, where the population of the study consisted of all social science teachers for the basic stage in the governorates of Ramallah and Jericho (186) parameter and parameter study sample consisted of proportion amounting to 55% and had been selected by random way, search tool used by the researcher in the first questionnaire tools be finalized (32). Divided into three main areas: see the sample methodology of scientific history and sources, see the sample in the relationship between history and other sciences, see respondents relationship history, present and future) and the second the corresponding instrument consisted of three open questions, and ensure the stability of the tool through an internal consistency testing and extraction reliability coefficient (Alpha kronbakh) on the sample as a whole, where plants were firming tool (0.80).

And the researcher used the programme of statistical packages for the social sciences, spss and the results were as follows: the level of the total area was high with arithmetic (3.68). And methodology of scientific history and confiscate high arithmetic average (3.66) and the degree of the relationship between history and other sciences high average arithmetic of (3.64), relationship history, present and future high arithmetic average (3.74), has been shown statistically significant differences depending on the variable sex on the third area was the substantial differences in for of females and males showed also differences on a variable degree on the first area where these differences between diploma and master degree or above in for of Ms or above, and Bachelor and master Up in for of master up, shows that there are significant differences depending on the variable age and years of experience variable. As for the outcome of the interview questions showed that there were significant differences for the degree of perception of social science teachers for the basic

stage of the nature of knowledge in the subject in the light of the history of some variables in Jericho, Ramallah and Al-Bireh.

While the corresponding analysis results showed that history need to know the origin of the article and linked to other articles and their relationship to future events as well as to the attention of history and technological development as one of the articles dealing with personalities and respects and appreciates the researcher recommended that research on the same topic and deals with other stages and other variables.

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

يعد ماضي الشعوب وماضي الإنسان حافل بشتى الصور وهو عزيز عليه في كل أدواره، سواء أكانت عهود المجد والقوة والرفاهية أم عهود الكوارث والآلام والمحن، والشعوب التي لا تعرف لها ماضيا محددًا مدروسًا بقدر المستطاع، لا تعدّ من شعوب الأرض المتحضرة. وعلى ذلك نجد أنه لا غنى للإنسان عن دراسة ماضيه باعتباره كائنا اجتماعيا، فينبغي عليه أن يعرف تاريخ تطوره وتاريخ أعماله وآثاره ليدرك من هو حقا وإلى من ينتمي (الغول، 2010).

وترجع أهمية التاريخ في باعتباره شعاعا ينعكس على الماضي وضوءا يضيء الحاضر ونورا يبين المستقبل، فبدون مناهج التاريخ يضيع الحق والمستحق؛ لهذا يجب الاهتمام بمستوى كتب التاريخ لكافة المراحل الدراسية. وتزداد أهمية التاريخ وتعلمه؛ لأنه يؤثر تأثيرا مباشرا في بقية المواد الدراسية؛ إذ يستحيل - بدون إتقان التاريخ ومهاراته - أن يتقدم المتعلم في المواد الأخرى مثل التربية الدينية والجغرافيا والتربية الوطنية والمدنية والقضايا المعاصرة، ويبدع فيها (الغول، 2010).

حيث يعتبر (السقاف، ب ت) علم التاريخ من أهم العلوم التي ينبغي العناية بها، فبدراسة التاريخ ندرك سنن الله في خلقه، ونستخلص الدرس والعبرة، ونتفهم حاضرنا، ولما دخل علم التاريخ ما دخله من

تزييف للحقائق وتشويه للمعالم في كتابات المستشرقين وأصحاب الدعوات المخالفة كالقومية وغيرها كان لابد من إعادة النظر في كتابة التاريخ، وتحديد المنهج، ووضع القواعد والشروط التي ينبغي مراعاتها عند معالجة الأحداث التاريخية.

وكما نعلم فإن طبيعة تعليم المواد الاجتماعية وبالأخص مادة التاريخ تؤكد على تنمية الثقافة لدى الطلبة، إذ يؤكد (عدس، 2009) أن مدخل التدريس لتعليم التاريخ ينبغي أن يتم عن طريق "التعليم من خلال العلم" بدلا من "العلم من خلال التعليم"، والأفضل أن يتم الاعتماد على أنموذج منظم لطبيعة تعليم العلم قائم على نظرية النشاط بدلا من الاعتماد على المنطقية، وهذا يشمل فهم طبيعة العلم مع روابط إنجاز الأهداف في البعد الشخصي وتنمية الذكاء ومهارات التواصل والاتجاهات الإيجابية، بالإضافة إلى تحقيق الأهداف في البعد الاجتماعي، مع الاهتمام بالتعلم التعاوني واتخاذ القرارات في المواقف العلمية والاجتماعية، كما ينظر إلى فهم طبيعة العلم كعنصر مهم لتحقيق المواطنة وتنمية الثقافة الاجتماعية.

حيث تسعى عملية التدريس إلى إعداد أجيال من المتعلمين الملمين بأساسيات العلم، ولديهم القدرة على التفكير العلمي، وعندهم ميول واتجاهات وقيم إيجابية، وبما أن المعلم هو الدعامة الأساسية للعملية التعليمية؛ فمن الضروري الاهتمام به، والتعرف إلى قدراته المختلفة بصورة دورية ومستمرة، والتعرف إلى مدى فهمه لطبيعة العلم، بما يمكن أن ينعكس إيجابيا على قدرات المتعلمين، وتوظيفها في التدريس بما يعمل على تحقيق أهداف التدريس بشكلٍ شامل ومتوازن (ابو ججوح، 2013).

فكما نعلم ان لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة والتي تميزه عن غيره من فروع المعرفة الإنسانية الاخرى، وهذه تشتمل على ميادينه واهدافه ومسلّماته وطرق البحث فيه والمحتوى النظري له وبنيته التركيبية وما إلى ذلك من سمات تميزه عن باقي الفروع الإنسانية الاخرى، والتاريخ كفرع من

فروع المعرفة الإنسانية تميزه طبيعته الخاصة به والتي تمثل نواتجه وموضوعاته وطرقه ونواتجه (الناقاة، 2013).

وحتى يتحقق ذلك فان (Tutak & Adams, 2015) يتوجهان إلى ضرورة امتلاك المعلم للمعرفة والالمام بطبيعة علم التاريخ حتى يكون قادرا على اىصال المعرفة للطلبة بكل سهولة. حيث يتوجهان إلى ان معلم التاريخ عليه ان يتمتع بالمعرفة التي تنقسم إلى ثلاثة أنواع من المعرفة وهي موضوع المعرفة ومعرفة المحتوى التربوي واتباع منهج المعرفة، وبذلك يتجاوز المعلم المعرفة إلى ابعاد أخرى في الموضوع الواحد وهذا ما يميز المعلم صاحب المعرفة الواسعة إذ يقوم بدمج مادة التاريخ بالمواد الاخرى مثل الجغرافيا والرياضيات والعلوم الاخرى.

وبهذا يكون معلم التاريخ بحاجة ماسة إلى الالمام بطبيعة المعرفة التاريخية المتعمقة، حيث أنها تساعده على اعطاء مادته بشكل أفضل، ويجعل من المادة المقدمة مادة منظمة تحتاج إلى الكثير من التفكير والتمعن بها من قبل الطلبة، وبهذا يكون المعلم قد قدم مادة تاريخية مفصلة وجعل لمادة التاريخ معنى، وتصبح الاحداث التاريخية بحد ذاتها متتالية ومنسجمة مع باقي الاحداث التي درسها الطلبة (Harris & Bain, 2011).

حيث تعتبر تنمية مهارات عمليات العلم من أهم الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها أثناء عملية التدريس، فالعلم هو ثمرة النشاط العقلي للإنسان بما ينجم عنه من نظريات وقوانين تحكم علاقات الأشياء ببعضها، ويتميز العلم بصفة العمومية لأنه نتاج فكري، وليس له هوية ولا تحده حدود قومية أو جغرافية أو سياسية. وتتبع أهمية هذا الهدف من ربط المشكلات التدريسية بالحياة العملية وجعلها مشابهة للمشكلات الحياتية اليومية التي تواجه التلميذ في المنزل والمدرسة والمجتمع، ويجب على المعلم أن يتيح الفرصة للتلميذ للتفكير بحرية والتخطيط الهادف لحل المشكلة، وتحمل المسؤولية

والاستقلالية في التفكير، ليس هذا فحسب بل يجب على المعلمين أيضاً أن يساعدوا التلاميذ ليس فقط في اكتساب و فهم المعرفة العلمية ، بل يحتاجون إلى فهم طبيعة العلم بنفس القدر . وبهذا الصدد كان لابد من الحديث عن هناك فرع من العلوم يسمى بـ " علم العلم " أو الابستمولوجيا (epistemology) ويطلق عليه أيضا علم المعرفة أو المعرفية، أو فلسفة العلوم. والابستمولوجيا هي العلم المتخصص في درس كيفية تكوين المفاهيم وتحولها، وكيفية تبادلها بين علم وعلم، وكيفية تشكل حقل علمي. ودراسة الأحكام والقواعد التي يعاد بمقتضاها تنظيم المفاهيم للعلم.

ويتناول هذا العلم البحث في أهداف العلوم وحدودها وعلاقاتها ببعضها البعض، والقوانين التي تحكم تطورها وفلسفة العلم (ابستمولوجيا العلم) ليست جزءا من العلم ذاته لأن فلسفة العلوم تأتي في صعيد وحدها لأنها حديث عن ذلك العلم وتعليق عليه وقول عنه ، فعندما نقول عن علم الاجتماع أنه علم وصفي لا يكون هذا القول من علم الاجتماع وداخل ضمن قضاياها بل حديث عن علم الاجتماع ، وقد شهدت العقود الخمسة الماضية العديد من الدراسات التي تحرت وجهات نظر المعلمين حول طبيعة العلم، وقد ظهر في هذه الدراسات اجماع بان وجهات النظر حول طبيعة العلم يؤثر على عملية التعليم. كما ان وجهات النظر هذه ربما تزيد من قدرتهم للإدراك الفوقي(عدس، 2009).

1.2 مشكلة الدراسة

انبثقت هذه الدراسة كون الباحثة معلمة تخصص العلوم الاجتماعية ورأت الباحثة ضعف او تدني في إدراك الطلبة وخاصة في مادة التاريخ والتعامل معى هذه المادة على انها مادة للحفظ لوقت الامتحان وهناك اهمال لمادة التاريخ وذلك جاءت الدراسة لما للمعلم الدور الاكبر في العملية التربوية كما ان، إن لطبيعة العلم اثر كبيرا على محتوى المنهج المدرسي وعلى كيفية تنظيم الخبرات التي يقدمها المعلم للطلبة اثناء الحصة الدراسية، إذ يقوم العلم بتوضيح العلاقة بين المسبب والحدث والنتائج، وهذا

بدوره يمكن الطلبة من زيادة الفهم والربط بين الاحداث السابقة وبين ما يجري في الوقت الحاضر واعطاء توقعات مستقبلية مما يزيد من معرفتهم العلمية، بناء على المادة التي وصلت اليهم من قبل المعلم الملم بالمادة. كما ان فهم الشخص لطبيعة العلم يساعده على فهم البيئة المحيطة وما يجري بها ما احداث ومساعدته على ايجاد الحلول ان امكن وبهذا يساهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بحل المشكلات في البيئة المحيطة. بالإضافة إلى تمكنه من التعامل مع الاجهزة المتداولة والافكار المطروحة في الحياة اليومية بأسلوب يتناسب مع هذا التقدم. لذلك فقد اصبح فهم طبيعة العلم والمعرفة من اهم المتطلبات التي تساعد المعلم على اوصول المعرفة للطلبة وجاءت هذه الدراسة لبيان درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ. وعليه فان مشكلة الدراسة سعت للإجابة عن السؤال الرئيس الاول:

ما درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ؟
السؤال الرئيس الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية في درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر) ؟

1.4 فرضيات الدراسة

قامت الباحثة بتحويل سؤال الدراسة الرئيس الثاني إلى فرضيات صفرية:
الفرضية الصفرية الاولى والتي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تعزى إلى متغير الجنس".

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة".

الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية في درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تعزى إلى متغير العمر".

1.5 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- 1- الكشف عن درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ.
- 2- دراسة اثر المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، العمر) على درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ.

1.6 أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة في معرفة طبيعة المعرفة لدى معلمي التاريخ ومدى تمكنهم من المادة الموجودة في منهاج التاريخ، بالإضافة إلى معرفتهم بطبيعة المنهاج وعلاقته بالمنهاج الاخرى وعليه إذ تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها على مستوى على علم الباحثة. كما تكمن أهمية الدراسة في

انها اختصت بموضوع المعرفة في مادة التاريخ وتناولت أهمية طبيعة المعرفة وعلاقتها بالتاريخ وكيفية التوصل إلى المعرفة التاريخية، كما أن للدراسة دورا في ابراز دور التاريخ والعمل على تطوير منهاج التاريخ وعدم اغفال أهميته، بحيث يقوم الطالب بربط مادة التاريخ بالماضي والحاضر والمستقبل. كما تناولت الدراسة أهمية ودور المعلم في العملية التعليمية حيث تساعد المهتمين في مجال التربية على الاهتمام بتفكير المعلم ومعتقداته من اجل اجراء الدورات وورشات العمل اللازمة لتأهيل المعلمين، وقد اجريت دراسات عديدة حول طبيعة المعرفة في كثير من الحقول المعرفية وبشكل جلي في العلوم والرياضيات وتندر هذه الدراسات في التاريخ الانسانية ومنها الدراسات الاجتماعية التاريخ لذا فإن هذه الدراسة تسعى إلى سد النقص في البحث التربوي في هذا المجال. حيث انه من المتوقع أن تغني الأدب التربوي بأبحاث تسد الفجوة في طبيعة المعرفة للمادة التاريخ.و يستفيد منها المعلمون في التركيز على بعض المفاهيم والمصطلحات التي لها علاقة بطبيعة المعرفة. وقد تفيد هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم من خلال تطوير المناهج الفلسطينية الاهتمام بالدراسات الاجتماعية وبالأخص مادة التاريخ.

1.7 حدود الدراسة

تحددت الدراسة بالحدود التالية:

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الأساسية العليا التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظتي رام الله وأريحا.

الحدود الزمانية: اجريت هذه الدراسة في الفصل الاول من العام الدراسي 2015\2016.

الحدود البشرية: معلمي العلوم الاجتماعية في محافظتي " رام الله والبيرة " وأريحا.

الحدود المفاهيمية: حددت هذه الدراسة في المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

1.8 مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

التاريخ: يعرفه (اللقاني، 1990) بأنه يختص بدراسة الحاضر وجذوره الضاربة في الماضي القريب: والبعيد، وهو-في هذا- يتبع قصة الإنسان ونشأته وتطوره وعلاقاته ومشكلاته وتطورها(في الغول، 2010).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه مجموعة الاحداث التي حدثت في الزمن الماضي ولها علاقة وثيقة بما يحدث في الحاضر.

معلمو العلوم الاجتماعية:

وتُعرفهم الباحثة المعلمون تعريفاً إجرائياً بأنهم المعلمين أو المعلمات، الذين يحملون درجة الدبلوم أوالبكالوريوس في التربية- تخصص اجتماعيات يدرسوا المواد (جغرافيا، التاريخ، التربية الوطنية).

المرحلة الأساسية العليا:

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هي المرحلة التعليمية التي يطلق عليها اسم مرحلة التمكين والتي تضم الصفوف من الصف الخامس الاساسي إلى العاشر وفقاً لما اقرته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وهي مرحلة اجبارية على الطالب انهاءها قبل الدخول إلى المرحلة الثانوية

طبيعة المعرفة :

" بناء من المعرفة المنظمة ، وطريقة للبحث عن هذه المعرفة لاستخدامها لصالح الإنسان في ضوء أهداف يسعى إليها، وطرق وأساليب وأخلاقيات يلتزم بها، ويتضمن أربعة أبعاد تميزه عن غيره من ميادين المعرفة الأخرى هي (أهدافه- خصائصه- أخلاقياته- نتائجه) " (شحادة، 2008).

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة طبيعة المعرفة إجرائيا على أنها الفعل العقلي الذي يقوم به العقل إلى الولوج إلى المعرفة من خلال الاطلاع على موضوع معين ومن ثم يستطيع من خلالها الشخص ان يربط بين الأفكار والمفاهيم ومنها يربط الاحداث.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة

يعرض هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت طبيعة التاريخ ويتضمن الأدب التربوي تأصيلا تاريخيا لنظرية المعرفة وتطور مفهوم المعرفة بالإضافة إلى علم التاريخ والعلوم الاجتماعية ودورها في الحياة ومدى أهميتها في التعليم كعلم مستقل بحد ذاته، ومن ثم تناول الفصل أهم الدراسات السابقة التي درست الموضوع من نواحي مختلفة ولمواد مختلفة.

2.1 الإطار النظري

تنشأ مادة المعرفة العلمية ككل من نتائج التجارب، أو قل من خليط العمليات والمشاهدات التي تتألف منها التجارب، ولكن المادة العلمية ليست ببساطة هذه النتائج. فلو كانت كذلك لكان خليقا بالعلم أن يصبح بعيد المنال وأن يصعب علينا فهمه، كما هو الحال في الطبيعة التي بدأ منها. فلكي نتمكن من الاستفادة من هذه النتائج، وفي بعض الأحيان، لكي نستطيع الحصول عليها، لا بد من وضعها معا في مجموعات، وتجميعها وإيجاد العلاقة التي تربط بعضها البعض (برنال، 1981).

وهذه هي مهمة الجزء المنطقي من العلم. وقد أدت محاولات العلم، واستخدام الرموز والعلاقات الرياضية، وكانت الأسماء تستخدم في المراحل الأولى، أدى هذا إلى استمرار خلق ما قد يكون صريحا متلاحما من القوانين والمبادئ والفروض والنظريات (الشيخ، 2002). إلا أن هذا ليس نهاية

المطاف. فمن هنا يبدأ العلم دائماً. إذ أن التطبيقات العملية للعلم إنما تنبثق من مثل هذه الفروض والنظريات. فإذا أفلحت هذه التطبيقات، بل في معظم الأحيان إذا لم تفلح، فإنها تؤدي إلى مشاهدات جديدة وتجارب جديدة ونظريات جديدة. فالتجربة والتفسير والتطبيق، تسير بعضها بعضاً، وتصنع فيما بينها الكيان الفاعل والحي والاجتماعي للعلم (Naugle,1993).

2.1.1 المعرفة

تعني الإحاطة بالشيء، أي العلم به. المعرفة أشمل وأوسع من العلم، لأنها تشمل كل الرصيد الواسع والهائل من المعارف والعلوم والمعلومات التي استطاع الإنسان أن يجمعه عبر مراحل التاريخ الإنساني الطويل بحواسه وفكره وعقله (Moser & Mulder,1998).

المعرفة ضرورية للإنسان، لأن معرفة الحقائق تساعد على فهم القضايا التي تواجهه في حياته، وبفضل المعلومات التي يحصل عليها يستطيع (الإنسان) أن يتعلم كيف يجتاز العقبات التي تحول دون بلوغه الغايات التي ينشدها، وتساعد أيضاً على تدارك الأخطاء، واتخاذ الإجراءات الملائمة التي تمكنه من تحقيق أمانه في الحياة (عواد، 2005).

تختلف المعرفة العلمية عن المعرفة العادية فيكونها قد بلغت درجة عالية من الصدق والثبات، وأمكن التحقق منها والتدليل عليها، والمعرفة العادية هي علم، أما المعرفة العلمية هي التي يتم تحقيقها بالبحث والتمحيص، ويعتبر "العلم" معرفة مصنفة تنسق في نظام فكري له مفاهيمه ومقاييسه الخاصة من مبادئ وقوانين ونظريات.

طبيعة المعرفة ومصادرها

يقول ديكرت في كتابه مقال في المنهج : العقل هو عدل الأشياء قسمة بين الناس (بالتساوي) إذ يعتقد كل فرد أنه أوتي منه الكفاية.

أولاً : طبيعة المعرفة ومصادرها:

أ- معنى المعرفة: عرف الشيء أي أدركه بالحواس أو غيرها، وللمعرفة معنيان خاص وعام
-المعنى العام: المعرفة هي المعنى العقلي الذي يتم به حصول الشيء في الذهن.
-المعنى الخاص: المعرفة هي الفعل العقلي الذي يتم بواسطته النفاذ إلى جوهر الموضوع بعيداً عن
الذاتية ومحيطة بالموضوعية. إذاً يتفق المعنيان على أن هناك ذات تعرف وموضوع يعرف، المعرفة
أوسع من العلم بل العلم أحد فروع المعرفة والعلم أدق من المعرفة وأكثر تخصصاً لذلك ربط (لالاند)
المعرفة بالتصور والعلم بالفهم، وفي حياتنا العادية نستخدم كلمة علم ومعرفة كمرادفات وفي الحقيقة
(كل علم معرفة ولكن ليس كل معرفة علم(عواد، 2005).

ب- عناصر المعرفة:

العنصر الأول: وجود ذات عارفة أي العقل - العنصر الثاني: وجود الموضوع أي الشيء المعروف
أي العالم الخارجي.

العلاقة بين العنصرين السابقين: أي البحث الفلسفي حول أولوية أحدهما على الآخر وشكل التأثير
المتبادل بينهما.

ثانياً - الموقف الفلسفي من المعرفة:

هناك ثلاث اتجاهات حول إمكان المعرفة، (الاتجاهات تصلح موضوع)

أ- الاتجاه الشكي: الشك في الفلسفة (البحث أو التقصي) وهو على نوعين :

1- الشك المطلق:- يرى أنصاره باستحالة قيام المعرفة حيث ينكرون قدرة العقل والحواس على
المعرفة، ومن أبرز ممثلي هذا التيار السفسطائي غورغياس حيث يرى أنه لا يمكن معرفة شيء وان
أمكن لا يمكن نقلها للآخرين ويرى(بيرون) أنه ينبغي على الإنسان ألا يتخذ أي رأي في موضوع

المعرفة لأنه لا يمكن الوثوق بالحس ولا بالعقل معاً، مذهب الشك لم ينتشر في الفكر الفلسفي لأنه يتعارض مع الطبيعة الإنسانية التي تسعى دائماً إلى الوصول إلى المعرفة والحقيقة

الشك المنهجي: مرحلة أو تجربة عابرة يمر بها الباحث عن الحقيقة عند انتقاله من الجهل إلى الحقيقة مكرها نتيجة نقص الأدلة والبراهين وأحياناً قد يختار الفيلسوف بنفسه تجربة الشك المرحلي كي ينتقد معارفة السابقة ويتأكد من صحتها بالدليل القاطع كما فعل ديكارت بدأ بالشك بكل ما يعرفه بالعقل والحواس حيث توصل إلى أنه لا يمكن الشك بوجوده كذات عاقلة ومفكرة لقب ديكارت أبو الفلسفة الحديثة لأن فلسفته كانت علامة فارقة أنهت فلسفة العصر الوسيط وأعلنت ميلاد فلسفة العصور الحديثة. أراد ديكارت إيجاد علم يتصف باليقين الذي تتصف به العلوم الرياضية، فوضع ديكارت في كتابه (مقال في المنهج) أربع قواعد لبلوغ هذا الهدف (الخالدي، 1997).

1. قاعدة البداهة والوضوح: أي يجب أن تتصف الحقائق بالوضوح العقلي التام الذي ينفي إمكانية أي شك فيها.

2. قاعدة التحليل: تقسيم الأفكار الصعبة إلى أجزائها البسيطة لإزالة كل غموض .

3. قاعدة التركيب: إعادة ترتيب الأفكار من البسيط إلى المركب ومن الأسهل إلى الأصعب

4. قاعدة الإحصاء: إجراء إحصاء ومراجعة شاملة لجميع الأفكار التي حللتها وركبتها للتأكد من

أنني لم أغفل شيئاً.

مما تقدم نرى أن المعرفة تعود إلى الذات وأهمها قاعدة الوضوح وعلى هذه القاعدة أسس ديكارت منهج الشك أي أن نشم في كل حقيقة تقبل الشك وخصيصاً الحقائق التي توصلنا إليها الحواس لأن ثقتي بحواسي في معرفة الموضوعات هي موضع شك أيضاً، والحقيقة التي لا تقبل الشك عند ديكارت هي وجود الذات المفكرة (علل) واعتبر هذا اليقين مبدأ (الكوجيتو) الذي يقول (أنا أفكر إذاً أنا

موجود) وهذا ينطبق على جميع أفراد البشر لأنهم يمتلكون العقل الذي هو (أعدل الأشياء قسمة بين الناس) والعقل وحده هو القادر على المعرفة دون الاعتماد على الحواس لأن العقل يحتوي بطبيعته على أفكار فطرية تمثل معارف يقينية أولية تأسس عليها كل معرفة سابقة . قسم ديكارت العالم إلى ثنائية (الفكر والامتداد) الفكر يخص الذات العاقلة والامتداد يخص الموضوع الماديات وأنكر أثر الموضوع في المعرفة(الخالدي، 1997).

ب- الاتجاه الوثوقي (أو الاعتقادي): يذهب أنصاره إلى الاعتقاد القاطع والجازم بإمكان المعرفة ومن الوصول إلى المعرفة والحقيقة وإدراكها، حيث يوثقون بالمعرفة التي تحصل عليها بالعقل ويشككون بالمعرفة بواسطة الحواس لأنها زائفة ومتبدلة، فرفضوا المعرفة القائمة على التجربة معتمدين على (عالم المثل) مثل أفلاطون، و(المحرك الأول) عند أرسطو هي ضمان المعرفة .

ج- الاتجاه النقدي: بعد تطور المعرفة العلمية انحصر التيار الوثوقي ولا سيما بعد اكتشاف الكثير من الحقائق التي تتناقض مع الفلسفة الميتافيزيقية، مما دفع الفيلسوف الألماني (كانط) في القرن الثامن عشر إلى تأسيس الاتجاه النقدي الذي يقوم على فحص ملكات المعرفة وأدواتها قبل تأسيس أي مذهب لتحديد الأدوات اللازمة لكل بحث، وميز بين ما يعرف بالعقل من حقائق وما يسلم به من حقائق ضرورية للسلوك الإنساني مثل: (الحرية والإرادة والواجب)

ثالثاً: مصادر المعرفة : ذهب الفلاسفة على أن هناك ثلاث مصادر للمعرفة العقل والتجربة والحدس .

العقل:

العقل هو الأداة الرئيسية للمعرفة عند أنصار المذاهب الفلسفية العقلية- حيث يرون أن في العقل مبادئ عقلية وحقائق كلية ندرك بواسطتها طبيعة الأشياء- وهي عبارة عن نماذج عامة مجردة تقابل الأشياء_ والحقيقة تكمن في تطابق ما في الذهن مع ما في الواقع، _ ويعد أفلاطون وديكارت من

أهم أنصار هذا الاتجاه، حيث يرى أفلاطون أن الحقيقة لا تستمد من الحواس إنما من المثل والأفكار المفارقة للعالم الحسي الموجودة في عالم المثل ونصل إليها بالإدراك العقلي ومن ثم تنظيم الأشياء الحسية بناءً عليها، حيث يرى ديكارت أن الحقائق موجودة في العقل بشكل فطري وتنمو وتتطور مع نمو الإنسان وتفكيره فالإنسان لا يتعلم شيء جديد بل يكتشف الحقائق الموجودة (عواد، 2005).

ب- التجربة: يذهب أنصار الاتجاه الوضعي والتجريبي إلى أن المعارف ليست فطرية بل يكتسبها الإنسان عن طريق التجربة من خلال الاتصال بالعالم الحسي منذ ولادته ثم تتطور مع تطور تفكيره من الحسي إلى المجرد، ومن أبرز ممثلي الاتجاه التجريبي (جون لوك) حيث أنكر وجود أي معرفة فطرية سابقة في العقل، وذهب إلى أن مصدر المعرفة الإحساس والاستبطان أي جميع الأفكار الأولية تنشأ عن الحواس وتتنوع هذه الأفكار على أربعة أنواع هي :

- أفكار صادرة عن حاسة واحدة مثل اللون والصوت .
- أفكار صادرة عن حاستين أو أكثر مثل الامتداد والكمية والحركة.
- أفكار صادرة عن الاستبطان مثل الإدراك والتفكير والانفعال
- أفكار صادرة عن الإحساس والاستبطان مثل الوجود والحرية (مجدلاوي، 2008).

ج- الحدس: معرفة مباشرة نحصل عليها دون عناء وله ثلاثة أنواع :

1- الحدس التجريبي : ويقسم إلى قسمين:

- أ- حدس حسي: نحصل عليه بواسطة الحواس الخمس وهو أولى درجات معرفتنا بالعالم الخارجي.
- ب - حدس نفسي: المعرفة المباشرة لما يدور داخل الإنسان من انفعالات وعواطف وأفكار وحزن وفرح.

2- حدس عقلي: وبه نعرف المقولات العقلية (مثل قانون الهوية والسببية) والمفاهيم الرياضية (مثل النقطة والمستقيم والعدد) .

3 - حدس مبدع: وهو أعلى درجات الحدس يعتمد عليه الفلاسفة في وضع مذاهبهم وأفكارهم ويعتمد عليه الأدباء والشعراء في إبداعهم. (ملاحظة العقل والتجربة تصلح موضوع) (الخالدي، 1997).

نشأة المعرفة وأشكالها

أولاً : المعرفة العملية:

- المرحلة البدائية :

بدأت المعرفة منذ وجد الانسان على سطح الأرض واستخدم الأدوات لسد حاجاته الأولية والدفاع عن نفسه ضد الأخطار التي تهدد حياته لا يمكن الفصل بين المعرفة العملية والغايات التي تعمل على تحقيقها لأن المعرفة وجدت منذ وجدت البشرية على الأرض وفكروا بالطرائق التي تسد حاجاتهم الأولية والدفاع عن أنفسهم ضد الأخطار التي تهدد حياتهم. وأطلق عليها المعرفة العملية لأنها ارتبطت بالممارسات ارتباطاً وثيقاً . إلا أن المعرفة العملية بقيت بطيئة التطور لقلّة حاجات البشر قديماً حيث كانت محصورة بما يضمن بقاء النوع والدفاع عن النفس(الخالدي، 1997).

والإنسان عرف أدوات الصيد قبل أن يعرف الزراعة وأدواتها لأن مرحلة الصيد والترحال سابقة على مرحلة الزراعة والإستقرار. وكان لاختراع اللغة الأثر الكبير في تطور الجنس البشري حيث أنتقل من العيش في جماعات إلى العيش في مجتمع يتطلب بناء المدن والتنظيم الاجتماعي.

أخترع الكتابة : يعد اختراع الكتابة منذ سبعة آلاف عام ساعد في تطور المعرفة العملية لأنها مكنت من نقل المعارف إلى الأجيال اللاحقة والمجتمعات الأخرى، وكانت أساس لتطور العلوم مثل: الفلك

والرياضيات والهندسة، إلا أن هذه العلوم في تلك المرحلة لم تتحول إلى العلم النظري لأنها بقيت مرتبطة بالحاجات المادية للإنسان.

إلا أن تطور الفنون في العمران والصناعة والسفر والموسيقى مهد للانتقال إلى المعرفة النظرية. سمات المعرفة العملية :

أ - استمدت المعرفة العملية صحتها من إمكان تطبيقها وما أعطته من فائدة للإنسان.
ب - إلا أن المعرفة العملية لا تتصف بالتعميم لأنها ارتبطت بشكل أساسي باختلاف الجماعات التي كانت تمارسها والبيئة التي تعيش فيها .

ج - اتصفت المعرفة العملية : بالقداسة والسرية : لأنها كانت حكراً على فئة قليلة السحرة والكهنة وكبار الموظفين في الحكم وهذا ما حال دون إنتشارها .

د - وكان هناك تباين في تطور العلوم: مثلاً علم الفلك لما فيه من فائدة عملية حيث ارتبط بالملاحة والزراعة والأمطار والحصاد والتجارة، حيث كانت الفلسفة والفيزياء أقل تطوراً.

ثانياً : من المعرفة العملية إلى المعرفة النظرية :

في البداية تكون الوعي الإنساني على شكل وعي أسطوري بسبب امتزاج المعارف العملية مع الآراء الغامضة والمجهولة التي تثير قلق الإنسان مثل: الحياة والموت والخلود حيث برزت القصص والأساطير حول الآلهة والقوة الخارقة التي تمتلكها، حيث كان هذا التفكير عائق أمام حرية العقل.

وفي منتصف الألف الثاني قبل الميلاد بدأ الشك بمصادقية الأفكار الأسطورية الذي أدى إلى التردّي الاجتماعي والاقتصادي، وبعد ازدهار التجارة في اليونان ثم التواصل مع باقي الشعوب مما أدى إلى تشكيل ثقافة جديدة أكثر انفتاحاً ووعياً بالوجود الإنساني، ودعت إلى التفكير العقلاني الذي مهد لولادة الفكر النظري الذي كانت الفلسفة أول إنتاجاته وشهدت الرياضيات في ظله تقدماً

في المرحلة اليونانية لم تكن الفلسفة اختصاصاً كما هي اليوم، حيث كان الفلاسفة موسوعيين والذي ساعد على الفكر الموسوعي قلة المعارف التي كانت موجودة في ذلك العصر وكما أدى تقسيم العمل إلى فكري وجسدي إلى تفرغ الفلاسفة للعمل الفلسفي (عواد، 2005).

ثالثاً: تصنيف المعرفة:

تعد المعرفة موضوعاً مهماً بالنسبة إلى الفلاسفة والعلماء لأن العقل العلمي يميل دوماً إلى التنظيم والترتيب.

وأدى البحث الدائم في المعرفة إلى نشوء اختصاصات تهتم بدراسة المعرفة من أهمها: الغنوصولوجيا : نشأت الغنوصولوجيا في قلب الفلسفة ويطلق عليها (فلسفة المعرفة) لأنها تبحث في نظرية المعرفة فتدرس طبيعتها وأصولها وحدودها وآلياتها وتفسر العلاقة بين الذات والموضوع.

الأيستيمولوجيا : تختص بالمعرفة العلمية لذلك يطلق عليها (فلسفة العلم)

الميتودولوجيا: سميت علم المناهج وهي فرع من فروع المنطق يبحث في مناهج العلوم المختلفة والطرق والأدوات المستخدمة.

رابعاً : أشكال المعرفة: حيث هناك ثلاث أشكال أساسية للمعرفة وهي :

المعرفة الاعتقادية :

الاعتقاد هو تسليم العقل بفكرة ما مع عدم إمكانية إثبات صحتها منطقياً أو تجريبياً، والعامل الوجداني يلعب دور في الاعتقاد كالاقتقاد بالمعجزات. ومن أهم موضوعات المعرفة الاعتقادية معرفة الله والإيمان بالأديان مثلاً يرى ابن سينا وابن طفيل الاعتقاد بوجود الله ناتج عن معرفة فطرية يمكن أن يتوصل إليها الإنسان بمفرده بالتأمل والتفكير بالكون وهناك من يرى أنها غيبية معرفتها تحتاج إلى الوحي والنبوة(عواد، 2005).

المعرفة العقلية:

موضوعها الأفكار المجردة التي لا يمكن إدراكها عبر الحواس بل بواسطة العقل نفسه .
نصل إليها عبر منهج التأمل الذي يعتمد على الحدس والاستدلال والاستنتاج ومعيار صدقها عدم
التناقض وتماسك المقدمات مع النتائج.

وتعتبر الفلسفة والرياضيات من أشهر مجالات المعرفة العقلية لأن صحة نتائجها لا تعتمد على
البرهان التجريبي إنما على تماسك المقدمات مع النتائج.

المعرفة العلمية :

المعرفة العلمية تشتمل على الموضوعات المادية المحسوسة في الواقع وهي تطبيق لقانون السببية
لأن لكل حادث سبب يؤدي إلى حدوثها ، وتعتمد المعرفة العلمية على المنهج العلمي الذي بدأ
بالملاحظة ثم الفرضية ثم التجربة ثم البرهان ثم القانون.

بقيت المعرفة العلمية حتى منتصف الألفية الثانية بعد الميلاد ملحقة بالفلسفة لأنها كانت معرفة
نظرية تعتمد على التأمل.

ثم بدأت العلوم تستقل تباعاً من الفلك ثم الفيزياء وللمعرفة العلمية قسمين أساسيين:

العلوم الطبيعية:

موضوعها الطبيعة المادية سواء كانت جامدة أو حية وتعتمد على منهج الاستقرائي التجريبي وتتصف
نتائجها بالدقة والموضوعية ويتلخص هدف العلوم الطبيعية في فهم الحوادث الطبيعية والتنبؤ بها
وتوجيهها.

وتضم العلوم الطبيعية ثلاث مجالات رئيسية وهي الفيزياء والكيمياء والأحياء (أو البيولوجيا) بالإضافة إلى علم الفلك والفضاء الذي يدرس حركة المادة خارج الأرض، ومع تطور المعارف أصبح لكل علم اختصاصاته.

العلوم الإنسانية:

تدرس العلوم الإنسانية كل ما يتعلق بشؤون الإنسان وسلوكه أفراداً وجماعات.

ظلت العلوم الإنسانية منطوية تحت الفلسفة إلا أنها بدأت بالانفصال مع تطور المناهج العلمية وأول علم استقل عن الفلسفة علم النفس ثم علم الاجتماع ثم تطورت هذه العلوم وأصبح لكل علم اختصاصاته. وأخذت تطبق المنهج العلمي في دراستها إلا أنها واجهت صعوبات كثيرة لأسباب أخلاقية وتقنية في أحيان أخرى(المامني، 2010).

العلاقة بين الذات والموضوع في المعرفة

أولاً: الذات والموضوع :

انقسمت الفلسفة عبر تاريخها إلى اتجاهين اثنين هما الاتجاه المثالي والاتجاه المادي، الفيلسوف الذي يقول بأسبقية وجود الفكر على المادة فهو مثالي، والفيلسوف الذي يقول بأسبقية وجود المادة على الفكر فهو مادي.

الذات والموضوع :

الذات: الكائن الإنساني المفكر.

الموضوع: الموجود القابل للمعرفة .

وهنا نبرز إشكالية العلة بين الذات والموضوع فطرح الفلاسفة سؤال مهم وهو : كيف تتم المعرفة هل بواسطة الحواس أم عن طريق العقل ولا سيما أن جوهرهما مختلف الأول جوهره مادي والثاني روحي أول من ربط بين الذات العارفة وموضوع المعرفة هو عالم الفلك (غاليليو) حيث أشار إلى أن الصفات التي نعرف بها الأشياء ليست كلها في الأشياء منها ما هو في العقل، مثلاً: شكل البرتقالة الكروي وثقلها صفات خاصة بها أما لونها وطعمها صفات ابتكرها الجهاز الإدراكي. وانطلاقاً من ذلك ظهر اتجاهين في أثر الذات والموضوع في تشكيل المعرفة الاتجاه العقلي يمثله ديكارت وكانط والاتجاه التجريبي يمثله جون لوك وهيوم (مجدلاوي، 2008).

ثانياً: أولوية التجربة عند لوك:

رفض جون لوك أن تكون الذات هي الفاعل الوحيد في عملية المعرفة، ورأى أن المعرفة عملية مركبة يسهم في تكوينها الذات والموضوع، وقد جعل للموضوع الأولوية في حصول المعرفة عكس ما يرى ديكارت حيث يرى لوك أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء، وأورد لوك أدلة على عدم وجود أفكار فطرية:

- الطفل لا يدرك القوانين العقلية أو المنطقية إلا بعد التجربة .

- وجود بعض المجتمعات البدائية التي لا تعرف شيئاً عن المنطق.

يرى لوك أن لو كان هناك مبادئ فطرية لما اختلف الناس حول الخير والشر والصح والخطأ. ذهب لوك على أن المعرفة تتكون من خلال مجموعة من العمليات تبدأ بالموضوع ثم الذات، وهذه العمليات:

التجربة: التجربة التي تتكون فيها الانطباعات الحسية نتيجة اتصال الحواس بالعالم الخارجي وتنقل هذه الانطباعات إلى الذهن، والعمليات العقلية التي يجريها الذهن على الانطباعات الحسية تشمل:

تركيب مدركات بسيطة متعددة في فكرة واحدة مركبة.

المقارنة بين فكرتين أو أكثر.

تجريد ما هو متشابه في مجموعة الأفكار البسيطة وإغفال الفروق الجزئية وتأكيد العنصر المشترك فيتكون مفهوم عام.

إذاً أعطى لوك للموضوع المكانة الأساسية في المعرفة دون أن يهمل أثر الذات في عملية المعرفة لأنه أناط بها اكتشاف العلاقات والأفكار وتكوين المفاهيم العامة والكلية (مجدلاوي، 2008).

ثالثاً: الأثر السلبي للذات عند هيوم:

لم يوافق هيوم على آراء لوك حول أثر الذات في المعرفة وحصرها في الأثر السلبي الذي يمكن أن تؤديه، فصنف محتويات العقل في صنفين هما:

الانطباعات : وهي المعطيات المباشرة للحواس التي نتركها في الذهن نتيجة اتصال الحواس بالعالم الخارجي.

الأفكار: وهي ما يحتفظ به العقل من معطيات ذهنية نتيجة الانطباعات السابقة بعد زوال المؤثر الخارجي، لذلك يمكن استعادة اللون الأخضر للشجرة دون أن نراها.

وتحصل المعرفة من خلال ملكتين في العقل :

أ . الذاكرة : تحتفظ بالأفكار وفق الترتيب الذي دخلت عليه إلى العقل والعقل يحتفظ بفكرة الترتيب الزمني.

ب. المخيلة: تقوم بالتصرف بالأفكار بشكل حر فيكون العقل أفكار مركبة من الأفكار البسيطة المحفوظة في الذاكرة (مجدلاوي، 2008).

العلم وخصائصه العقلية:

إن تحقيق المنافع شرط وجود العلم فإن ذلك لا يعني أن المنفعة بمفردها خليفة بأن تصنع علما عقليا أو أن تضمن عقلانية العلم. لذلك فإن للعلم والعلوم العقلية على وجه الخصوص، مميزاتا في عصر ابن خلدون وبحكم تأثر العلماء المسلمين باليونان القديم وتفاعلهم مع التراث الفكري راجت مبادئ المنطق وتولدت عنه مناهج من أشهرها الاستدلال والاستقراء (Heylighen,1993). حيث يعد الاستدلال والاستقراء من أهم المناهج القائمة على استخدام العقل في البحث العلمي والبحث في الأسباب (Kirkham,1997)، ونرى أن ابن خلدون قد استخدمها في حدود رسمها لنفسه تحد من القول بالاحتمية المطلقة وتطبيق الاستقراء على منوال علوم الطبيعة في القرن الثامن عشر (المأمي، 2010). فليس هناك شروط موحدة على العلوم باسم العلمية أو مبادئ العلوم من وجهة معرفية ابستمولوجية صرفة.

مبدأ الصدق في المعرفة:

تلتحم المعرفة بالأخلاق عبر البحث عن مبدأ الصدق، وهو مبدأ لصيق بالخبر اذا ما اعتبرنا ان الخبر يقبل التصديق والتكذيب كما ورد ذلك في علوم البلاغة وعلوم الاخبار والعلوم الدينية، أسس بناء على ذلك منهج التعديل والتجريح وهو منهج يقوم على التحقق في أمر المخبر واستحقاقه الثقة دون تأمل الخبر المنقول (مجدلاوي، 2008). ويبين ابن خلدون أن شرط الصدق غير كاف لتحقيق العلمية فلا بد من مطابقة الخبر الواقع. وهنا يميز ابن خلدون بين الممكن والمرجح وبين الحدث الحاصل فعلا (بوبر، 1986). أما التاريخ فلاقتارنه بالأحداث الماضية يحتاج صاحبه إلى تدوين الوقائع الحاصلة فعلا. وأما علم العمران مثله مثل علوم الطبيعة فهو يساعد على تمييز الممكن من غير الممكن في الروايات أي ما يتفق أو يخالف طبائع العمران ويكون بذلك علما عقليا يستخدم في التاريخ للتحقيق في الأحداث (الخالدي، 1997).

تصنيف المعرفة:

يتضح مما سبق أن المعرفة أوسع واشمل من العلم، إلا أن طرق الحصول على المعرفة تختلف من موضوع لآخر، فالمعرفة تصنف إلى ثلاثة أصناف رئيسية، وهي:

(أ) **المعرفة الحسية:** وهي التي يكتسبها الإنسان عن طريق حواسه المجردة كاللمس والاستماع والمشاهدة المباشرة، وهذا النوع من المعرفة بسيط، باعتبار أن أدلة الإقناع متوافرة (لموسة) أو ثابتة في ذهن الإنسان (عواد، 2005).

(ب) **المعرفة التأملية (الفلسفة الوضعية):** وهذا النوع من المعرفة يتطلب النضج الفكري، والتعمق في دراسة الظواهر الموجودة، حيث أن مستوى تحليل الأحداث والمسائل المدروسة يوجب الإلمام بقوانين وقواعد علمية لاستنباط الحقائق عن طريق البحث والتمحيص (Heylighen,1993)، ولكن في العادة لا يحصل الباحث على أدلة قاطعة وملموسة تثبت حججه، ولكنه يقدم البراهين عن طريق استعمال المنطق والتحليل، ويثبت أن النتائج التي توصل إليها تعبر عن الحقيقة والمعرفة الصحيحة للقضية أو المسألة وذلك بعد المشاهدة والملاحظة (White,1969).

(ج- **المعرفة العلمية (التجريبية) (مبدأ التحقق):** وهذا النوع من المعرفة يقوم على أساس "الملاحظة المنظمة للظواهر" وعلى أساس وضع الفرضيات العلمية الملائمة والتحقق منها عن طريق التجربة وجمع البيانات وتحليلها (العلاف، 1991). حيث اتخذ كارل بوبر (Popper,1957) للتمييز بين ما هو علمي وما هو غير علمي وقال: "إن القضايا العلمية هي تلك التي يمكن اثبات زيفها، أما التي لا يمكن زيفها فهي ليست علمية".

طرق الوصول إلى المعرفة:

مؤسسة العلم حقيقة اجتماعية تتمثل في طائفة من الناس تضمهم معا روابط منظمة معينة، لكي يؤديوا أعمالا معينة في المجتمع. وأسلوب العلم هو بالمقارنة خلاصة لهذه الحقائق. ومن الخطر أن نعتبره

من الصيغ الأفلاطونية المثالية، كما لو كان هناك سبيل واحد للاهتداء إلى حقيقة الطبيعة أو الإنسان (برنال، 1981). وكانت الوظيفة الوحيدة للعلم هي ان يهتدي إلى هذه الحقيقة ولا يتزحزح عنها. هذا المفهوم المطلق يدحضه كل تاريخ العلم بما يحمل من تطور متواصل لتعدد الأساليب الجديدة. والأسلوب العلمي ليس شيئاً ثابتاً، ولكنه عملية نامية(عواد، 2005).

كما انه لا يمكن تناوله دون النظر إلى علاقاته الوثيقة بخصائص العلم الاجتماعية والطبقية منها على وجه الخصوص. ومن ثم فإن الأسلوب العلمي، كالعلم نفسه، ينفر من التعريف. إنه يتركب من مجموعة من العمليات، بعضها ذهني وبعضها يدوي، وكل منها أثبت فائدته في الوضع الملائم، أولاً في صنع الأسئلة التي تبدو ملحة في أي مرحلة، ثم في الاهتداء إلى الإجابات على هذه الأسئلة، واختبار هذه الإجابات واستخدامها(Code,1996). وفي الماضي كان معظم الأسئلة التي يمكن أن تلقى إجابات معقولة هي تلك التي تطرح في مجالات العلوم الرياضية مثل الفلك والفيزياء. أما في كل المجالات الأخرى فلم تكن هناك سوى نتائج معينة أوجدتها الخبرة، ولقيت الضمان من خلال فوائدها التكنولوجية. وقد طبق الأسلوب العلمي وطور فيما بعد في مجالات الكيمياء، وعلم الاحياء، وقد بدأنا الآن نتعلم كيف نطبقه على مشكلات المجتمع (Heylighen,1993). وقد لخصت طرق الوصول للمعرفة عن طريق المشاهدة والتجريب، التصنيف والقياس، والأجهزة.

أولاً: المشاهدة والتجربة

انبثقت الأساليب التي يستخدمها العلماء العاملون من تفريق الأساليب المستخدمة في الحياة العادية، وخاصة المهن اليدوية. فأنت في بادئ الأمر تلقى نظرة على الصفة، ثم تختبر بعضها منها لتقف على مدى صلاحيتها وفي تعبير ادق، نحن نبدأ بالملاحظات ثم نتبعها بالتجارب(White,1969). والجميع يشاهدون، سواء منهم العالم وغير العالم، ولكن المهم هو ماذا نشاهد وكيف نشاهد. وهذا هو الفرق بين العالم والفنان. والفنان يشاهد الشيء بهدف أن يحوله من خلال تجاربه ومشاعره إلى خلق

جديد مبدع. وليس معنى ذلك انه يفتقر إلى الهدف الواعي. فعلى العكس من ذلك، كما يحدثنا تاريخ العلم، نجد انه لكي نكتشف أشياء جديدة، يكاد يكون من الضروريات الأساسية وجود هدف معين، وغالبا ما يكون هدفا عمليا (Heylighen,1993). ان هذا يعني انه لتحقيق هدف ما في عالم لا إنساني، صاما أذنيك عن أقوى النداءات العاطفية، فانه عليك أن تخضع الرغبة للحقيقة والقانون (برنال، 1981).

ثانيا: التصنيف والقياس

ومع الوقت اسفرت عن المشاهدات عمليتان فئيتان: التصنيف والقياس، وكل منهما بالطبع أقدم كثيرا من العلم المتقدم، إلا أنهما يستخدمان الآن بطريقة خاصة تماما، فقد أصبح التصنيف في حد ذاته يمثل الخطوة الأولى نحو تفهم مجموعات الظواهر الجديدة، فلا بد من ترتيبها قبل أن يصنع بها أي شيء، والقياس هو مجرد مرحلة من مراحل الترتيب، والإحصاء هو ترتيب إحدى هذه المجموعات بالنسبة للأخرى (كون، 1992). والقياس هو إحصاء رقم مجموعة قياسية تتوازن أو تجاري النوعية التي يراد وزنها أو قياسها، والقياس هو الذي يربط بين العلم والرياضيات من جانب، وبينه وبين الممارسات التجارية أو الميكانيكية من جانب آخر. فالأرقام والأشكال إنما تجد طريقها إلى العلم عن طريق القياس. وبالقياس يمكن أيضا أن نحدد بدقة ما يجب عمله لكي نحقق شروطا معينة ونحصل على النتيجة المرجوة (برنال، 1981).

وهنا يبرز الوجه النشط للعلم في الصورة، التي نسميها (التجربة). فالتجربة، كما هو واضح من الكلمة، ليس إلا محاولة، والتجربة السابقة كانت في حقيقة الأمر محاولات أجريت على نطاق شامل (كون، 1992). وبمجرد استخدام القياس لم يصبح من المستطاع معاودة المحاولات بدقة فحسب، وأصبح من الممكن أيضا أن نجري هذه المحاولات على نطاق ضيق، وهو ما يعد أمرا جريئا. فالتجربة التي تجري على نطاق ضيق، أي التجربة الأنموذج، هي التي تمثل الملامح الرئيسية

للعلم الحديث. فالاشتغال داخل نطاق ضيق يعطي الفرصة لأن نجري في نفس الوقت محاولات أكثر وبتكاليف أقل. وفضلا عن ذلك، يمكن، باستخدام الرياضيات، أن نستخلص من تجارب عديدة ضيقة النطاق نتائج أفضل كثيرا مما نستخلصه من واحدة أو اثنتان من المحاولات الضخمة والمكلفة التي تجري على نطاق أوسع (Lehrer, 1990). وتتبلور جميع التجارب في عمليتين بسيطتين: تجزيء الشيء ثم تجميعه، أو، بتعبير علمي: التحليل والتركيب. فطالما أنك لا تستطيع أن تجزئ الشيء أو العملية إلى قطع صغيرة، فأنت لا تستطيع أن تصنع شيء حياله سوى أن تنتظر إليه ككل لا يتجزأ. وما لم تستطع تجميع الأجزاء معا مرة ثانية ليسترد الشيء طبيعته الأولى فلا سبيل أمامك لمعرفة ما إذا كنت قد أضفت شيئا جديدا أو أغفلت شيئا في تحليلك.

ثالثا: استخدام الأجهزة

لإجراء هذه العمليات، استحدث العلماء على مر القرون مجموعة مكتملة من الأدوات المادية _ أعني أجهزة العلوم _ ولم تعد الأجهزة الآن سرا. إنها الأدوات التي تستخدم في الحياة العادية بعد تحولت لأغراض خاصة جدا. فالجفنة ليست إلا إناء، والجفت هز ملقاط. وفي المقابل، تترد أجهزة العلماء في كثير من الأحيان إلى الحياة العملية في شكل آلات وعدد مفيدة. وعلى سبيل المثال كان جهاز التلفزيون الحديث عبارة عن أنبوبة أشعة المهبط، وهذه قطعة من جهاز علمي بحث صمم لقياس كتلة الإلكترون. وتقوم الأجهزة العلمية بواحدة من وظيفتين أساسيتين: أما آلات علمية، مثل التلسكوب أو الميكروسكوب، وهذه تستخدم لغرض امتداد إدراكنا وإحساسنا بالعلم على وجه أكثر دقة، وأما أدوات علمية، مثل الأجهزة اليدوية الدقيقة، وآلات التقطير، وآلا الحضانة الصناعية. وتستخدم هذه في التوسع بطريقة محكمة في التطبيق الآلي للمهارات اليدوية لاستخدام الأشياء المحيطة بنا (برنال، 1981).

إستراتيجية المعرفة:

انحصرت مناقشة أسلوب المعرفة، حتى الآن، فيما يمكن أن يسمى بتكتيك التقدم العلمي. وهذا، في البداية، أسلوب لحل المشاكل ينطوي على ثقة في أن الحلول مرضية. ومن الواضح أن هذا وحده لا يكفي لشرح تقدم العلوم ككل على مدى فترات زمنية طويلة. ولكي تكتمل الصورة، لا بد من التعرض إلى ما يناظر إستراتيجية العلم. وبطبيعة الحال، ليس العلم الآن في حاجة مطلقة إلى إستراتيجية واعية لكي يتقدم، وفي الواقع لم يكن العلم موجها في الأزمنة السابقة طبقا لخطة بعيدة الأمد (Heylighen, 1993). ومع كل، لم تكن مسيرة تقدم العلم، كما سنرى، مسيرة عشوائية، فقد كان هناك دائما ما يشبه الإستراتيجية التي تعمل في غير وعي أحيانا (برنال، 1981).

وتتمثل السمة الرئيسية الإستراتيجية الاكتشافات في تحديد ترتيب اختيار المشاكل المراد حلها. والواقع أن رؤية المشكلة أصعب كثيرا من حلها. فالرؤية تحتاج إلى خيال، بينما لا يحتاج الحل إلا إلى البراعة. وهذا هو مفهوم تعريف كوزامبي (Kosambi) للعلم على أنه "معرفة الضروريات". والتقدم العام للعلم إنما تم في الواقع من خلال العناية بحلول المشاكل التي تطرحها في المقام الأول الضروريات الاقتصادية، وفي المقام الثاني من خلال الأفكار العلمية السابقة (برنال، 1981). ففي أي زمان تتحدانا عادة مجموعة من المشاكل مثل مشكلة مضاعفة حجم الهيكل المكعب في دلفي والتي أسفر عنها استخراج جذر تكعيبي، ومشكلة إيجاد خط الطول والتي أدت إلى ظهور قانونين نيوتن، ومشكلة علاج مرض دودة القز في فرنسا والتي ساعدت باستير (Pasteur) على التوصل إلى فكرة نظرية الجرثومة في المرض. والخطورة في العلم هو أن مثل هذه المشاكل التقليدية يميل عددها إلى التضاؤل. وتتركز جهود العلماء جيلا بعد جيل في العمل على حلها والعكوف على تحسين هذه الحلول (Heylighen, 1993).

أنواع طبيعة المعرفة:

تختلف طبيعة المعرفة باختلاف العلوم إلى العلوم الطبيعية: التي تتناول كل شيء في الكون عدا الإنسان ومن أشهر علومها الفلك والفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والحيوان والنبات ومن أهم مفاهيمها: الاتساق في طبيعة الأشياء (مفهوم النظم) والعلاقات بين العناصر الأشياء والدقة والموضوعية والقياس والنسبية في كم ونوعية المعرفة والسببية وتستخدم العلوم الطبيعية العقل والحواس وطريقتها في البحث والتفكير والتعليم هي الطريقة العلمية المعروفة (مرعي وآخرون، 1993).

العلوم الإنسانية: تبحث في الإنسان وما يتصل به مثل المجتمع والثقافة والحضارة والقيم وأهم ما يميز به أنها معقدة حيث أنها تتعامل مع الإنسان وهي أصعب تجريدا وتعميما من العلوم الطبيعية وأكثر تحيزا وأقل موضوعية وأصعب تنبؤا واشتمالها على القيم (مرعي والحيلة، 2000).

2.1.2 مفهوم التاريخ:

يقول ابن خلدون في الكتاب الأول من المقدمة "إعلم أنه لما كانت حقيقة التاريخ أنه خير عن الإجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش والتأنس والعصبية وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض وما ينشأ عن ذلك من الملك والدول ومراتبها وما ينتحله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع وسائر ما يحدث من ذلك العمران بطبيعة الأحوال" (ابن خلدون، 2014).

ومعنى ذلك كما يرى معظم المؤرخين أن للتاريخ معان كثيرة، فالبعض يرى أنه يضم كل المعلومات التي يمكن معرفتها "جغرافية العالم"، لأن علم الجغرافيا له دخل كبير في معظم الحوادث فهو يؤثر عليها، ومن ذلك تأثير الطبوغرافيا على كل حوادث المعارك سواء صيفا أم شتاء، كذلك الصراع بين

الأمم على المعادن التي في باطن الأرض مثل البترول أو الألماس أو اليورانيوم وغير ذلك من المعادن الهامة(عمران، 2006).

التعريف التاريخي:

إن عملية إطلاق اسم على حادثة أو مجموعة حوادث ليست بالأمر البسيط، إذ كل شيء من فهم وتأويل وتفسير وحكم، يبدأ بها وينتهي إليها قد ينلخص كل عمل المؤرخ في نعت الحدث. فالمؤرخ العادي لا يتكلف عناء اختراع نعوت يعرف بها حوادث مهمة بل يستمدده ممن سبقه(السقاف، ب ت)، وكذلك المفاهيم فوصف وتسمية ونعت الأحداث هي عملية جماعية متواصلة في سياق التاريخ البشري والسياسي والفكري، وفي مرحلة التعريف يعمل المؤرخ على تحليل الوثائق قصد التعريف بالأحداث في سياقها التاريخي والمتلائمة مع المشكل التاريخي المبحوث فيه من طرف المؤرخ(المامني، 2010).

والتاريخ هو السجلات التي قام بها الإنسان نفسه لتأكيد ذكريات الماضي عن قصد أي ان التاريخ هو التأريخ لأشياء لاغراض التوثيق . والتاريخ هو مهم لفهم الحاضر فالأحداث هي نتيجة أحداث الماضي لاكتساب السلوك في الحياة وطبيعة المعرفة التاريخية تجمع بين الموضوعية والذاتية فاذا كان التاريخ يعني ما حدث فانه يصبح حقيقة موضوعية , حيث اختلف المؤرخون في نظرتهم للتاريخ فمنهم من يرى ان التاريخ الإنساني يسير بمقتضى قوانين ثابتة تتخطى الزمان والمكان ولا تجري وفق الأهواء والمصادفات (مرعي والحيلة, 1993).

مفهوم النص التاريخي وأنواعه:

إن أول ملاحظة يمكن إبدائها في هذا الإطار هي عدم وجود تعريف موحد، ومع ذلك سنحاول الانطلاق من مجموعة من التعاريف المختلفة للوصول إلى تعريف مركب. فالنص التاريخي يعتبر وثيقة مكتوبة شاهدة على الماضي البشري أي لغة كانت شريطة أن تكون أصلية. لان الوثيقة تشكل

على العموم المادة الأولية في التاريخ، أي أنها تحمل طابع فترة زمنية أو أنها جميع الأعمال البشرية التي تشكل في نفس الوقت عناصر أصلية وملموسة بـماضٍ محدد (زيتلي، 1993).

يتضح إذاً أن النصوص التاريخية هي وثائق مكتوبة، وهي نتاج عمل فكري عملي علمي وأدبي شاهد على الماضي، أنتجت في ظروف محددة لتفي لغرض من الأغراض. وتنقسم النصوص التاريخية إلى عدة أنواع تختلف حسب (المأمي، 2010):

أولاً: طبيعتها: فالنص قد يكون وثيقة رسمية أو غير رسمية أو مقالة صحفية أو مقتطفاً من المذكرات.

ثانياً: حسب مضامينها: فالنصوص التاريخية قد تكون ذات مضامين ومواضيع مختلفة إما سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو دينية.

ثالثاً: حسب لغتها: أي اللغة التي كتب بها النص.

رابعاً: حسب العصور والحقب: فهناك نصوص ترجع إلى فترات تاريخية مختلفة.

خامساً: حسب الثقافات: فهناك نصوص ذات مرجعيات ثقافية مختلفة منها عربية ومنها أجنبية (المأمي، 2010).

المفاهيم التاريخية في بناء المعرفة:

ليست كتابة التاريخ فعلاً منعزلاً يكتفي بتسجيل أفكار حول ماضي المجتمعات، بل هي جزء من الانشغالات المتشعبة للأفراد والجماعات، بما فيها الانشغالات السياسية. وقد يطغى الانشغال السياسي لدى فئة مجتمعية أو ثقافة ما، إلى درجة أن الكتابة التاريخية تصبح ممارسة تابعة للخط الإيديولوجي الذي يحرص على فرض فهم معين للماضي، والحيلولة دون بروز فهم مخالف (البعزاتي، 2007).

أسباب تدوين التاريخ:

يشكل الاهتمام بالماضي مكوناً مهماً من النشاط الفكري والإيديولوجي لدى الفئات المجتمعية المؤثرة في مجرى الأحداث، وأولى هذه الأسباب هو السبب السياسي حيث يرتبط تدوين التاريخ بالاهتمام بصراع الجماعات البشرية فيما بينها حول المراعي والأراضي الخصبة والمياه في القديم (White, 1969)، وبصراع القوى المجتمعية حول السلطة والمصالح المادية والرمزية مع ازدياد النمو الديموغرافي وتمايز الفئات المجتمعية وتكون الدول، لذا كان الاهتمام بالتاريخ مرتبطاً بالرغبة في التملك والسلطة والتوسع، وفي إدامتها وتبريرها، بطريقة أو بأخرى. ويمكن القول إن كتابة التاريخ جزء أساسي من سياسة رجال الدول، وكأن امتلاك زمام الملك إيديولوجياً وسياسياً، يتوقف على امتلاك الماضي معرفياً ورمزياً (Southgate, 1996).

وأما السبب الثاني فيندرج تحت مسمى تسجيل أحداث الماضي في سياق تقديم العبرة للسكان، وإبداء النصح للحكام، بل من أجل توظيف المعرفة بالماضي لإتقان تسيير الشؤون العامة في الحاضر وضمان الديمومة في المستقبل (White, 1969)، وغير ذلك من الأغراض الأيديولوجية. فيلتقي عمل كاتب التاريخ بعمل الطبيب وعمل قائد الجيش وعمل الوزير، قليلاً أو كثيراً؛ وربما جمع نفس الشخص هذه المهام بدرجة ما. وهكذا تندمج معرفة الماضي مع المعارف الأخرى عامة؛ لأن الكتابة عن الماضي لا تتخذ أسلوباً واحداً لدى كل المهتمين: إذ يفسر الكتاب الأحداث بطرق مختلفة حسب انشغالات حاضريهم، وحسب درجة الإهتمام بالجزئيات، وحسب العلاقة بينهم وبين الحكام، وحسب انتماءاتهم الأسرية والعقيدية (العقدية) والتزاماتها الإيديولوجية. لذا تتلون كتابة التاريخ في ارتباط عضوي وثيق مع جو النشاط الفكري عامة، وتتطور بتطوره (نويهض، 1996). فعندما تزدهر الحياة الاقتصادية وتفتتح العلاقات الاجتماعية تنشأ الأسئلة حول الموروث والقيم السائدة، وتنقشى الشكوك حول كنهه الإقرارات السابقة والصور المتداولة عن الماضي وعن الثقافات الأخرى. ولهذا لا مفر

للكتابة التاريخية من التفاعل والتداخل مع النشاط الفكري في العلوم والفلسفة والفنون والآداب والمواقف الإيديولوجية (Toynbee, 1962). ومن يدعي النزاهة الكاملة والحياد التام فإنما يسقط في وهم أسوأ يجمع بين السذاجة وبين الانسياق مع الآراء الشائعة الموجهة. ولكي تتطور المعرفة بالتاريخ يجب مساءلة الأحداث والنصوص التاريخية (البعزاتي، 2007).

منهج البحث التاريخي

دراسة التاريخ أيضا نوع من أنواع المعرفة الإنسانية، وهي متداخلة ومتشابكة فيما بينها، ولا يمكن أن يدرس علم معين مستقل بذاته تمام الاستقلال من سائر العلوم والمعارف (Southgate, 1996). ولكن من الضروري أن يكون المؤرخ واسع الثقافة، عارفا بالعلوم المتصلة بدراسة التاريخ وكتابات (السلماي، 2010)، ملما بالعلم الذي له صلة مباشرة بموضوع بحثه، وتختلف هذه العلوم لدراسة التاريخ من عصر إلى آخر، ومن مادة إلى أخرى، فالعلوم المساعدة اللازمة لدراسة تاريخ اليونان والرومان تختلف عن العلوم المساعدة لدراسة التاريخ العربي الإسلامي، وعصر النهضة الأوروبية أو التاريخ الأوروبي الحديث (الخالدي، 1997). فضلا عن أن هناك موضوعات تاريخية يختلف ما يحتاج إليه البحث التاريخي في تناولها، ونورد فيما يأتي أشهر العلوم المساعدة التي تعارف عليها المختصون بمنهج البحث التاريخي (الخالدي، 1997):

1- اللغات:

وهي من أهم العلوم المساعدة التي ينبغي أن يتزود فيها الباحث في دراسة التاريخ، فلا بد أولا من معرفة اللغة الأصلية لموضوع البحث التاريخي الذي ينوي الكاتب فيه (العروري، 1997). لأن الترجمات التي تكفي لتحصيل الثقافة العامة، لا تكفي المؤرخ للتوصل إلى الفهم الكامل لما يريد الإطلاع عليه، والراغب في الكتابة عن ناحية من تاريخ اليونان لا بد من معرفة اللغة اليونانية

القديمة، والراغب في الكتابة عن موضوع من تاريخ أوروبا في العصور الوسطى في أوروبا يلزمه أن يكون عارف بلاتينيتها (المامني، 2010).

2- فقه اللغة، الفيلولوجيا (Philology):

وهو من العلوم المساعدة الضرورية لدراسة فروع كثيرة من التاريخ، وكلما بعد العصر الذي فيه موضوع الدرس إزدادت أهمية الفيلولوجيا. إذ لا بد لفهم النصوص التاريخية من معرفة ذلك العصر التاريخي المعين (الدوري، 2008). والمعروف ان اللغة ليست علامات جبرية أو أرقاماً حسابية، لكنها كائن حي ينمو ويتغير ويتطور تبعاً لظروف المكان والزمان ولتغير الإنسان والثقافات، وقد يدل اللفظ اللغوي على معنى واحد أو يدل على معانٍ نسبية أو متغيرة أو متضادة، وقد تدل كلمة واحدة على معانٍ متفاوتة أو مختلفة، باختلاف استعمالها عند كاتب بعينه وتبدو لهذه الظاهرة أهمية في دراسة التاريخ كما في غيره، من الدراسات الأدبية ولذلك لا بد من معرفة اللغة التي يقرأها دارس التاريخ فضلاً عن الدراسة بما نال ألفاظها من المعاني المختلفة لكي يكون تفسير المعنى صحيحاً (مجدلاوي، 2008).

3- علم قراءة الخطوط (Paleography):

من العلوم الأساسية لدراسة نواح كثيرة من التاريخ، منذ أقدم العصور حتى أزمان متأخرة، وتوجد أنواع مختلفة من الخطوط الشرقية كالتلاسم، حتى يتعلمها الباحث ويتدرب على قراءتها، وتحفظ دراسة هذه الخطوط للباحث الوقت وتجنبه الوقوع في كثير من الخطأ (المامني، 2010).

4- علم الوثائق أو علم الدبلوماسية (Diplomatics):

الوثيق هي المصدر الأصلي الذي يعتمد عليه الباحث التاريخي (ابو شببكة، 2012). ولكنها في المعنى الدقيق الذي اصطلح عليه المؤرخون، هي الكتابات الرسمية أو شبه الرسمية، مثل مسائل

الأوامر والقرارات والمعاهدات والاتفاقيات والمراسلات السياسية والكتابات التي تتناول مسائل الاقتصاد أو التجارة، أو إعادة الشعوب أو نظمهم وتقاليدهم (المامني، 2010). وتعد الوثائق من العلوم الأساسية لدراسة التاريخ، وهو علم قائم على أسس وأصول (زينلي، 1993).

5- علم الآثار (Archaeology):

من العلوم المساعدة والمهمة التي ظهرت في الحضارة الحديثة قبل زهاء قرن ونصف أي منتصف القرن التاسع عشر هو علم الآثار الذي يبحث في مخلفات الماضي، وبقايا الأثرية واستخراجها من باطن الأرض بالأساليب العلمية المتبعة في التنقيبات ودرسها من أجل استخراج الأدلة التاريخية، ويأتي علم الآثار في مقدمة الطرق العلمية في جمع مادة التاريخ الأولى وتعني تلك المصادر سواء كان منها المدونة والخطوط القديمة أم بقايا الأبنية العمارة، والفنون، والخزف، والأدوات، والآلات المختلفة، التي استعملها الإنسان في شؤون حياته المختلفة (الخالدي، 1997). فضلا عن ذلك فإن الطرق والأساليب العلمية المضبوطة التي اهتدى إلى استنباطها الباحثون في حقل الدراسات مثل تعيين أزمان الطبقات الأثرية وضبط الأدوار التاريخية وتسلسلها وأساليبها دراسة وتصنيف المواد الأثرية التي تكشف في أثناء التنقيبات كل ذلك ضمن منهاج البحث التاريخي في وسع المؤرخ الاستعانة به في جمع مادته ومصادره والإفادة منها في دراسته التاريخية (المامني، 2010).

6- علم الجغرافيا:

من العلوم المساعدة لدراسة التاريخ والارتباط وثيق بين الجغرافيا والتاريخ فالأرض هي المسرح الذي حدثت عليه وقائع التاريخ وهي ذات أثر كبير في توجيه مصير الإنسان فالأرض هي التي أطعمت الإنسان وعينت واجبه، وأوجدت المصاعب والعقبات الطبيعية التي تشد قريحته للتغلب عليها، للتأثير من جهته ففي البيئة التي يعيش فيها وللعمل على استغلالها (ابن خلدون، 1966).

7-الاقتصاد:

يعد الاقتصاد من العلوم الإنسانية التي يساعد الإلمام بها على دراسة التاريخ. وللعوامل الاقتصادية أثر فعال في سير التاريخ، فالثروة الطبيعية في بلد ما تحدد نوع الانتاج الزراعي، أو الصناعي، ونوع التبادل التجاري ومدى نشاطه، وطريقة توزيع الثروة الطبيعية أو الأموال ومدى تركزها في يد طبقة معينة أو طبقات معينة، أو مستوى توزيعها بين فئات أكثر عددا، ويؤثر ذلك على السياسة الداخلية والخارجية لدولة ما، يؤثر في نظام الحكم بها، وفي مستوى الرخاء أو الفقر، وفي حياة الشعب، وفي علاقة طوائفه بعضها ببعض، ويؤثر في مستوى العمران ونهوض الحضارة أو تدهورها، وتؤثر الظروف الاقتصادية في علاقة الدولة بالعالم الخارجي. سواء كان ذلك في الناحية الاقتصادية البحتة، أم في العلاقات السياسية، وتؤثر أيضا في مستوى قوتها العسكرية ومركزها في المجتمع الدولي (زينتلي، 1993).

8-الأدب:

للأدب صلة وثيقة بالتاريخ، فهو مرآة العصر وهو تعبير عن أفكار الإنسان وعواطفه، وهو يفصح عن دواخل البشر ويصور أحلامهم وأمنياتهم، ويرسم نواحي مختلفة من حياتهم الواقعة، من حياة الأفراد والجماعات، ومن حياة المدينة والريف، بل من النظم، والحالة الاقتصادية، ومن العلم، والفن، ومن الحرب والسلام، ومن كل ما يقع تحت حس الإنسان ويدخل في نطاق إدراكه وتصوره (Steinberg,2002).

تنظيم الحقائق التاريخية

يتم تنظيم الحقائق التاريخية بموجب محتوياتها

1) الأحوال المادية

أ) درس للجسد

1: النظر في أجناس البشر وعلم التشريح والفيزيولوجيا وغير ذلك

2: النظر في التكاثر وما يقع تحته من دروس في الزواج والتوالد والوفيات وما إلى ذلك (جونز

وآخرون، 1988).

ب) درس المحيط

1: المحيط الطبيعي والنظر في شكل الإقليم ومناخه ومياهه وتربته ونباتاته وحيواناته.

2: المحيط المصطنع والنظر في الفلاحة والتشجير وإنشاء الطرق وغير ذلك (رستم، 2002).

2) العادات العقلية: كاللغة وما يتفرع عنها. والفنون من يدوية وغيرها. والعلوم. والفلسفة والأخلاق

والدين. والعادات التي تتعلق بالمادة. والحياة المادية والطعام واللباس والمنزل. والحياة الخصوصية

والعناية بالجسد وعوائد الاجتماع ووسائل التسلية.

3) العادات التي تتعلق بالاقتصاد. كالإنتاج والزراعة والتعدين وما شاكل ذلك. والصناعة

والمواصلات والتجارة.

4) المؤسسات الاجتماعية كالعائلة وتشكيله والتعليم والطبقات الاجتماعية.

5) المؤسسات العمومية: مثل الحكومة المؤسسات السياسية والكنيسة والمؤسسات الدينية. والمؤسسات

الدولية والسياسية العامة والحرب والقوانين التجارية الدولية.

2.1.3 العلوم الاجتماعية

تشكل العلوم الاجتماعية ميداناً هاماً من الميادين الأساسية في مناهج التعليم، حيث تسهم إلى حد كبير بما لها من طبيعة اجتماعية وإمكانات متعددة في تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير العلمي وتنمية شعور الفرد بدوره الاجتماعي وخلق الشخصية الاجتماعية بما تهيئه من معلومات ومواقف تساعد على إدراك الطالب لحقيقة ما يجري في المجتمع المحلي والعالمى سياسياً واقتصادياً وثقافياً من خلال المواقف التعليمية التي تتيح فرصاً من التعلم أكثر فاعلية من خلال أساليب تربوية مختلفة وخاصة الأساليب التي تتيح الحرية للمعلم والمتعلم ومن هنا ظهرت معايير العلوم الاجتماعية لتساعد المعلم والمتعلم لتحويل التعليم إلى تقنية عملية (جونز وآخرون، 1988).

وتتمحور مناهج العلوم الاجتماعية حول دراسة العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة ذلك المجتمع بغيره من المجتمعات الأخرى، كما اهتمت هذه المناهج بدراسة ميادين نشاط وتفاعلات الإنسان وعلاقته ببيئته والمشكلات التي نتجت عن تلك التفاعلات، ومناهج المواد الاجتماعية تتناول بالدراسة فعاليات الإنسان ونشاطه منفرداً او مجتمعاً في ماضيه وحاضره (الفراء، 1996).

مفهوم العلوم الاجتماعية

يعرّف البعض العلوم الاجتماعية بأنها "النتائج المعرفية لجهود الإنسان البشري في الميادين المعرفية الخاصة بالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والسياسة والإنسان وعلم النفس وعلم الاجتماع .

وعرفها آخرون بأنها "علاقة الإنسان البشري مع بيئته الحضارية وبيئته الطبيعية" وقدم مرشد اليونسكو تعريفاً شاملاً للدراسات الاجتماعية على أنها " تلك المواد التي تحتوي على مواد التربية الوطنية وعلم النفس والاجتماع والاقتصاد والاثنروبولوجيا والتاريخ والجغرافيا" (قطاوي، 2004).

مفهوم المواد الاجتماعية:

يطلق مصطلح المواد الاجتماعية على المناهج المدرسية التي تتعلق بالتاريخ والجغرافيا والتربية القومية، وهذا ما يبين أهمية هذه المواد من حيث معالجتها للمجتمع وواقعه وتطلعاته، وماضيه وحاضره ومستقبله. وهناك من يسمي المواد الاجتماعية بالدراسات الاجتماعية أو العلوم الاجتماعية، ويمكن توضيح الفرق بين المواد الاجتماعية والدراسات الاجتماعية من خلال (منشورات جامعة القدس المفتوحة، 2008):

1. مفهوم المواد الاجتماعية يركز على المادة حيث سادت المناهج التي تتخذ من المادة العلمية محورا لها، في حين أن مفهوم الدراسات الاجتماعية يركز على المتعلم وما يبذله من جهد في دراسة تلك المواد.
2. مفهوم المواد الاجتماعية يعنى بالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، في حين تعنى الدراسات الاجتماعية بمواد أخرى إلى جانب التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، مثل الاقتصاد والاجتماع والمنطق والفلسفة وعلم النفس والسياسة والعلاقات الدولية وغيرها.
3. مفهوم المواد الاجتماعية تأثر بالمفهوم التقليدي للمنهج الذي انعكس على منهج المواد المنفصلة، في حين تأثرت الدراسات الاجتماعية بعملية تطوير المناهج التي عملت على الربط والتكامل بين المتعلم وحاجاته واهتماماته والمجتمع وتوقعاته والمعرفة وأشكالها وتطبيقاتها.
4. المواد الاجتماعية المعلومات والحقائق بأسلوب مبني على الاختيار والتبسيط والتعديل بهدف الدراسة وبما يتناسب مع أهداف محددة لمستويات معينة من المتعلمين، بينما العلوم الاجتماعية تهتم بالبحث في المعلومات والحقائق مهما بلغت درجة تعقيدها أو تشابكها بهدف تطور المعرفة العلمية ذاتها، وهذا هو مجال الدراسات الأكاديمية المتخصصة في الجامعات (منشورات جامعة القدس المفتوحة، 2008).

أهمية العلوم الاجتماعية كعلوم إنسانية:

بعد أن ساد اتجاه في بعض الدول يركز على الاهتمام بالعلوم الطبيعية والرياضية للتنافس في مجال القوة والثروة والتأثير العالمي، ووقوع العلوم الإنسانية والاجتماعية في دائرة الظل من حيث تقليل ما يخصص لها من وقت في الخطط الدراسية وتجميد مناهجها، وما نتج عن ذلك من تدهور الجانب الروحي والأخلاقي لدى الأجيال الناشئة وقلة الاهتمام بالمشاركة في الحكم، واضطراب الديمقراطية والسلام العالمي، انتبه التربويون لذلك ونددوا بالجهل في القضايا الوطنية والعالمية وفقر الأجيال في تذوق القيم الأخلاقية والجمالية، وأبرزوا أهمية تدريس المواد الاجتماعية في مختلف المراحل الدراسية، لتوضيح الجانب الإنساني في الإنسان وتبصيره بالعلاقات التي يجب أن تسود في المجتمعات وتنظيمها، وأهمية تدريس هذه المواد والعناية بها لمسايرة تطورات العصر وتوثيق الصلة بين النمو الإنساني والاجتماعي وبين التقدم في الثروة والقوة. (الرشدان وجعيني، 1994)

أهمية تدريس المواد الاجتماعية:

تعتبر المواد الاجتماعية ميدانا من ميادين المعرفة التي تبحث عن العلاقات البشرية والأساليب التي تهتم بحل المشاكل التي تواجه المجتمع، وتنمي المثل العليا والقيم الإنسانية الضرورية للحياة السليمة (Thomson, 1970)، كما تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية والبشرية التي تمكن الفرد من العيش بين جماعته كعضو فعال ومنتج في مجتمعه، ومن الأمور التي تبرز أهمية تدريس المواد الاجتماعية ما يأتي:

1. تعليم الطلبة المشكلات الإنسانية الحاضرة وكل ما حدث في الماضي وأثره في التوجيه للمستقبل.
2. تربية الطلبة تربية تتلاءم مع توجه الدولة في إيجاد المواطن الصالح الذي يشعر بمكانته.
3. مساعدة الطلبة في التعرف على بعض المعلومات الجغرافية المحلية والعربية والعالمية، وما في وطنهم والعالم من ثروات.

4. تمكين الطلبة من معرفة نشأة الأمة العربية والعوامل التي تحدد أهدافها المشتركة وما ترتبط به من صلات، وعرفة الوضع الخاص للبلدان العربية بالنسبة للعالم من النواحي الدينية والسياسية والاقتصادية والحضارية (Warren,2007).

5. تساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة وتساعدهم على فهم التعميمات القائمة على الاستدلال وفرض الفروض العلمية السليمة (زريق، 1985).

6. تؤكد على تمثّل نظام القيم الاجتماعي في المجتمع قولا وفعلا، وتنمي النظرة العالمية التي تقوي الروح القومية وتدعمها.

وباختصار فإن أهمية المواد الاجتماعية تكمن في إسهامها في إعداد أولئك الذين سيكونون أفرادا صالحين في المجتمع الذين سيعيشون فيه، وفي أنها ستعرفهم بالبيئات والحضارات المختلفة، كما أنها تهتم بتنمية الاتجاهات والقيم السلوكية المرغوب بها.

ويرى البعض بأن صعوبات تعليم وتعلم المواد الاجتماعية ترتبط بعاملَي الزمان والمكان، اللذين يصعب على المعلم أن ينقل لطلابه أحداث الماضي ببسر وسهولة، إذا هو استخدم طريقة واحدة في التدريس كالإلقاء مثلا، مما يدفع الطلاب للشعور بصعوبة وجفاف هذه المواد، وبأنها غير ملموسة لهم وبعيدة عن حواسهم، خاصة إذا كانت الموضوعات بعيدة عن أوطانهم (Romanowski,1997).

طبيعة المواد الاجتماعية وفروعها:

إن طبيعة المواد الاجتماعية تهتم بدراسة علاقات الإنسان بالإنسان وتفاعله معه وعلاقته بالبيئة والمجتمع وقضايا الإنسان ومشكلاته وأحداثه ومواقفه، فإن من خصائص هذه المواد أنها مواد ديناميكية نشطة ومهمة ومرنة مع المواد الأخرى ومرتبطة بها في كثير من الأمور والقضايا. وتتسع المواد الاجتماعية لتشمل عدة ميادين وفروع، فهي ليست بمعزل عن المواد الأخرى، بل هي حلقة

وصل بين جميع العلوم الطبيعية والإنسانية (NCSS,1994)، وهي أيضا ترتبط ببعضها البعض لتوضح العلاقات التي تنشأ بين أفراد المجتمع، وفيما يأتي توضيحاً لمواد العلوم الاجتماعية التي يتم تدريسها في المدارس الفلسطينية، وهي كما يأتي:

1. التاريخ: هي المادة التي تهتم بعلاقات الإنسان وسلوكه متتبعا نشأتها وتطورها والنتائج التي ترتبت على هذا التطور، كما يلقي الضوء على الماضي وعلى ما هو كائن وحاضر من هذه العلاقات والمشكلات والسلوك، ويبرز في كل هذا أدوار البطولة والقيادة وجها الشعوب والنتائج التي ترتبت عليها. وهو بمثابة سجل للخبرات البشرية أو لنواحي النجاح والفشل التي أدركها الإنسان في التغلب على مشكلاته الأساسية على مر العصور، الأمر الذي يساعد في توضيح الحاضر الذي يعيش فيه الإنسان، ويحدد اتجاهات المستقبل له (الفتلاوي, 2004).

2. التربية الوطنية: هي المادة التي تهتم بعلاقة الإنسان ببيئته الاجتماعية وما ينشأ عن هذه العلاقة من قواعد وقوانين وحقوق وواجبات وعلاقة الفرد بأسرته الصغيرة والكبيرة، وبمدرسته وبمجتمعه، والجهات التي تقدم له الخدمات، وهي تختص بدراسة التنظيمات الحكومية المختلفة وأساليب الإشراف عليها ومشكلاتها، لأنها تسعى إلى جعل الإنسان يشعر شعورا حقيقيا بذلك المحيط الاجتماعي الذي يمارس الحياة فيه (الفتلاوي, 2004).

3. الجغرافيا: هي المادة التي تهتم بدراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة الطبيعية وأساليب تفاعله مع هذه البيئة وآثار ذلك التفاعل، حيث تهتم الجغرافيا الطبيعية بدراسة المظاهر الطبيعية البيئية المحيطة بالإنسان وتوزيعها المكاني والعوامل المؤثرة وراء هذا التوزيع، في حين تهتم الجغرافيا البشرية بدراسة مظاهر الحياة البشرية وتجمعاتها وعلاقات تلك التجمعات وما ترتب عليها من آثار سلبية وإيجابية ومدى تأثر هذه التجمعات بالظواهر الطبيعية وتأثير الإنسان فيها. والجغرافيا بشكل عام تحتل مركزا

متميزا بين مواد المنهج المدرسي في أي مرحلة من مراحل التعليم المدرسي لأنها مادة شيقة في دراستها وعملية في موضوعاتها وتتصل اتصالا مباشرا ببيئة الطالب (قطاوي، 2004).

التربية المدنية: هي المادة التي تهتم بمجموعة خبرات مدنية قوامها مفاهيم وقيم ومهارات واتجاهات وممارسات تعزز الجانب المدني لدى الأفراد في مختلف جوانب الحياة المدنية ليكونوا فاعلين في بناء مؤسسات المجتمع (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2010)

التاريخ: التاريخ هو ذاكرة الشعوب، فهو يسجل الجهود الفكرية للإنسان في محاولاته تفسير الحياة البشرية وفهم صلتها بالوجود وهو علم ضروري ومهم للعلوم الإنسانية حيث يعتبر لحة الدراسات الإنسانية، ووجود البعد التاريخي يساعد العملية التربوية على فهم ما ورثته من الماضي وما أعدته للحاضر وكيف تخطط للانطلاق للمستقبل وايضا يساعدها على فهم المشكلات التربوية المختلفة. (الرشدان وجعيني، 1994)

أهداف وأهمية تدريس التاريخ

يساهم تدريس التاريخ في تحقيق الأهداف التالية:

- ضمان تكوين مواطن مزود بمعالم ومرجعيات وطنية اكيده تعكس قيمة الحضارية بصدق وقادرة على فهم العالم في تنوعه وتطوره باستطاعته التصرف فيه كفرد حر مسؤول والمساهمة الفعلية في حياة المجتمع.
- ترسيخ الارتباط بالقيم التي يحملها التراث التاريخي والجغرافي وكذلك الارتباط بالرموز المستعملة لامته والعمل على ديمومتها والدفاع عنها.
- فهم الدروس والعبر من دراسة الماضي من اجل فهم الحاضر والتنبؤ لمعرفة المستقبل والقدرة على النقد والتميز والمحاكاة.
- إدراك دور الإنسان في بناء الحضارات وقدرته في التغلب على المشكلات التي تواجهه.

- دعم روح التعاون والانفتاح الحضاري بين شعوب ودول العالم والوعي بالقضايا الكبرى والتحديات العالمية التي تشترك المجتمعات المعاصرة في مواجهتها.
- اكتساب مهارة قراءة الخرائط التاريخية والرموز والمصطلحات والإيمان بالوحدة العربية كحتمية تاريخية وبالتضامن العربي وضرورة العمل العربي المشترك.
- معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والوعي بالهوية وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية التي جاء بها الإسلام (قطاوي، 2007).

النص التاريخي في التعليم:

لم تعد أهمية التاريخ في حياة الأمم والشعوب الآن موضع شك، ولم تعد مكانته في المناهج الدراسية على اختلاف مراحلها موضع تساؤل، لكن طريقة تدريس هذا التاريخ هي التي تبعث على التساؤل، فالتاريخ كمادة مدرسية في الوقت الحاضر يتضمن العديد من المشكلات التي تجعل منه مادة جافة أو غير ذات معنى أو قيمة حقيقية للتلاميذ سوى أنها مادة للحفظ والاستظهار كأداة لاجتياز عقبة الامتحان، كما أن تدريس هذه المادة يروم في أغلب الفترات إلى إعطاء معارف تاريخية دون تدريب المتعلم على كيفية بناء المعرفة التاريخية، مما يجعل درس التاريخ يتحول في نهاية المطاف إلى درس قائم على السرد ونقل المعلومات الجاهزة التي سرعان ما ينساها التلميذ بسرعة (المامي، 2010).

وعلى العكس من ذلك بإمكان التاريخ ان يتخذ كوسيلة تعمل على تكوين التلاميذ فكريا، بما يضمن تعلمهم واكتسابهم لمنهجية التفكير التاريخي. ان استحضار طبيعة المعرفة التاريخية والمنهجية المنبثقة عنها أمور يمكن القول بأنها إستراتيجية أساسية بالنسبة لتدريس المادة، وبالتالي فإن الارتكاز عليها سيفرز إيجابيات في تدريس مادة التاريخ وهي تزويد المتعلم بمنهجية تمكنه من تحصيل تلك المعارف بنفسه عوضا أن تقدم إليه بشكل جاهز وبكيفية رتيبة تجعل درس التاريخ لا يحقق الأهداف المتوخاه منه إذ أن إبقاء شرارة كل ميل قد يوجد لدى المتعلم نحو هذه المادة ولا يمكن ان يتأتى إلا

إذا انصب الاهتمام في تدريسها على إيقاظ فكرة تلميذ وتنمية ذكائه, بتعويده على طرح الإشكاليات وفهم الأحداث وتفسيرها وتأويلها وتركيبها، بل ونقدها وهي عناصر كلها تدخل في إطار الفكر التاريخي أو ما ينعت بمنهجية التاريخ (المأمي، 2010).

2.2 الدراسات السابقة

اشتملت الدراسة على مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت حول الموضوع وهي كمايلي:

2.2.1 الدراسات العربية

لقد هدفت دراسة العساف والخرابشة (2014) إلى تعرّف مستوى معرفة مفاهيم العولمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مدينة تربية عمان الثانية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باستخدام أداة الدلالة (إستبانة مفاهيم العولمة) الواردة في دراسة سنجلاوي 2001، التي تكونت من 50 عبارة من عبارات الاختيار من متعدد. وجرى التأكد من ثبات الاستبانة من قبل الباحثين عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت 30 معلماً ومعلمة، وحسبت معامل الثبات باستخدام معادلة كودر رتشاردسون (KR 0.20)، إذ بلغ 0.88. ولزيادة التأكد من ثبات الاستبانة أعيد تطبيق الاختبار على العينة ذاتها، وبلغ معامل الثبات للاستبانة 0.83، ويعد ذلك ملائماً لأغراض الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية (التاريخ، والجغرافيا، والدراسات الاجتماعية) لمرحلة التعليم الأساسي العليا للصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر في مديرية عمان الثانية، وبلغ عددهم 227 معلماً ومعلمة. جرى اختيار 175 معلماً ومعلمة لعينة الدراسة من خلال الطريقة العشوائية الطبقية، وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية: (1) كان مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا أقل من المستوى المقبول تريبوا 85% (2) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى معرفة الذكور والإناث لمفاهيم العولمة. (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين مستوى معرفة حملة درجة البكالوريوس وبين مستوى معرفة حملة درجة الماجستير، لمصلحة حملة درجة الماجستير. (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين مستويات المعرفة بحسب

التخصصات (تاريخ، جغرافيا، الدراسات الاجتماعية)، لمصلحة معلمي التاريخ. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثان التوصيات المناسبة.

أما دراسة موريف (2014) فقد هدفت إلى الوقوف عند الوظائف التربوية لتدريس مادة التاريخ، خاصة ما يتعلق منها بمعالم الهوية الوطنية والذاكرة الجماعية. وقد ركزت الدراسة على أبعاد وتمثلات المعرفة التاريخية المدرسية من خلال استحضار البعد الزمني والبعد المجالي ثم البعد المجتمعي والموضوعاتي ذي العالقة بالقضايا المجتمعية الكبرى؛ كما وقف عند الوظائف التربوية والاجتماعية والسياسية والثقافية لتدريس التاريخ وأهميتها في تشكيل مؤشرات الهوية الوطنية لدى المتعلمين. ولم تكتف الدراسة باستحضار تلك الأبعاد والوظائف فقط، بل تعدها لتحليل العالقة الجدلية القائمة بين معطيات وعناصر السياق السوسيوسياسي والثقافي المهيمنة على المشهد ومستجدات التاريخ الأكاديمي والبحث التربوي والديداكتيكي من جهة وبين تطورات الخطاب التاريخي المدرسي كما تعكسه الوثائق التربوية ذات الصلة مثل المنهاج التربوي والكتب المدرسية والدعامات الديداكتيكية المصاحبة. وقد استنتجت الدراسة كون تطور معطيات الخطاب التاريخي المدرسي رهينةً بدنيامية تحولات الحياة الاجتماعية والسياسية مع استحضار التفاوتات المسجلة في درجة الحضور بين القوى الاجتماعية والسياسية داخل المشهد السياسي الوطني بالمغرب. ومن ثم فرضت التطورات العلمية التي عرفها مجال تدريس التاريخ على مضامين كتب التاريخ المدرسية، بخصوص قضايا الهوية الوطنية، تبني إستراتيجية مغايرة؛ حاول واضعي المناهج التربوية ومؤلفي الكتب تبني المدرسية والمضامين المعرفية للمواد الاجتماعية بلورتها وتطويرها حتى تستجيب لتطلعات مبدأ التعددية الثقافية التي تطبع الكثير من المجتمعات.

وأما دراسة محمد (2013) فقد هدفت هذه الورقة لتدريس التاريخ الذي يكتسي أهمية بالغة في التكوين الفكري والاجتماعي للتلميذ، محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي أهداف تدريس التاريخ

بالمدرسة المغربية؟ ما هو واقع تدريس هذه المادة وما هي الاختلالات المنهجية والديداكتيكية التي تعاني منها؟ كيف يمكن تجاوز هذه الاختلالات باعتماد بيداغوجيا حل المشكلات أو طريقة حل المشكلات؟ هذا وقد عرضت الورقة للإمكانيات الـديداكتيكية والمنهجية التي تتيحها هذه الطريقة لتحقيق أهداف المادة سواء المرتبطة بالمعرفة، أو المرتبطة باكتساب أدوات المعرفة، أو المرتبطة بالمواقف. وقد بيّنت المقالة أنّ تدريس التاريخ ما زال بعيدا عن اقتراح وضعيات تعليمية/تعليمية تصب في بناء المعرفة التاريخية، فمعظم ما يقترح هو وضعيات تخدم بالأساس الجانب الإخباري في المادة. وقد خلصت الورقة إلى القول بأن تدريس التاريخ في المدرسة المغربية يحتاج لبذل جهود مضاعفة في ما يخص تغيير نظرة التلميذ.

بينما هدفت دراسة الصديقي (2013) إلى تبيان دور علم النفس التكويني وعلم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي في تخطيط عملية التعلم الخاصة بالمفاهيم، ومنها التعريف التاريخي. وقد تمّ اختيار التعريف التاريخي لبيان المقومات التي يتم الاستناد عليها من خلاله لتعلمه، منها ما يرتبط بالإدراك السيكولوجي والعمليات العقلية اللازمة له، ومنها ما يتعلق بالتمثلات الذهنية للفرد ودورها في التعلم، وأخرى تتعلق بمدى أهمية العوامل السوسيوثقافية في تنمية المعرفة التاريخية لدى المتعلم. وقد بيّنت المقالة أن التلميذ يتأثر بكل ما عاشه من تجارب وخبرات تلقاها واكتسبها بالترجّح منذ ما قبل المدرسة بواسطة الحكى التاريخي، وفي المدرسة ضمن مراحل متدرجة في الاكتساب، بالإضافة إلى التمثلات والمكتسبات التي يحملها التلاميذ حول الموضوع المعالج. وتعد هذه المكتسبات المحصلة عند التلميذ الأرضية الرئيسة التي يستثمرها المدرس في الاشتغال على التعريف التاريخي، وفي قياس مدى قدرة التلميذ على الفهم والملاءمة والنقد، ومن الأشكال المعدّمة لهذه المكتسبات التي تعطي معنى للمعطيات التاريخية: الحكايات التاريخية، والمكتسبات المعرفية المرتبطة بالمدرسة وطبيعة التمثلات المعرفية، والمكتسبات المعرفية من خلال التفاعل بين المدرس وبين المتعلمين.

وقد هدفت دراسة العساف (2013) إلى التحقق من مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بأدوارهم التدريسية في ضوء المناهج المبنية على الاقتصاد المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من 125 معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا، معلم مجال اجتماعيات) في مديرية تربية عمان الثانية، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة خاصة مستندا إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وتم تطبيقها على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. وكشفت نتائج الدراسة أن وعي المعلمين بأدوارهم التدريسية في ضوء المناهج المبنية على الاقتصاد المعرفي كان مرتفعا، كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في وعي المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وعي المعلمين تبعا لمتغيرات الخبرة، والتخصص، والجنس.

وقد هدفت دراسة عكي (2011) إلى معرفة إذا كان استحضار معطيات إطار نظري متماسك حول التفسير التاريخي يسمح بتخطيط مرجعية ديداكتيكية تخص التفسير التاريخي باعتباره كفاية فكرية عليا ووازنة في حقل تعلم التاريخ. أن تكون هذه المرجعية الديداكتيكية أرضية لبناء مصوغة تعليمية تنمي لدى المتعلمين كفاية التفسير التاريخي والقدرات الفرعية المرتبطة بها وتؤهلهم بالتالي للمسك بخيوط التفكير التاريخي. ما الأثر المرتقب لهذه المصوغة التعليمية عند تجربتها ميدانيا. اختيرت عينة عشوائية من الثانويات التأهيلية التابعة لتراب أكاديمية التربية والتكوين لجهة الرباط- سلا- زمور- زعبر، وانقسمت هذه العينة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة وبلغ عدد إجمالي أفراد العينة 145 فرداً. وتم استخدام الأدوات التالية عدة التجريب، والرائز التقويمي. وتوصلت الدراسة إلى إظهار صحة الفرضيات التالية: من الممكن تأسيس مرجعية ديداكتيكية خاصة بالتفسير التاريخي ومستمدة أصلاً من مقومات النهج التاريخي عموماً ومن الإطار الإجرائي للتفسير التاريخي بشكل خاص. ومن الممكن أيضاً وبالاستناد إلى تلك المرجعية الديداكتيكية تخطيط وبناء مصوغة تعليمية

قابلة للاشتغال الديدكتيكي بشكل يفضي إلى تعلمات تاريخية وظيفية تنتقل بالمتعلم من مستوى تعرف الحدث التاريخي في قلبه السردي إلى مستوى تفسيره وإعطائه المعنى التاريخي الذي يناسبه. عندما يتم إعداد أرضية نظرية للتفسير التاريخي بالاستناد إلى مقومات إبستمولوجية ومنهجية واضحة في خطابها العالم، يمكن كسب رهان النجاح في بلورة نموذج ديدكتيكي قابل للتصريف في إكساب المتعلم لكفاية التفسير التاريخي. يمكن للمتعلم المستفيد من تعلمات بواسطة النموذج المقترح أن يحقق مكاسب مفاهيمية ومنهجية تجعله قادراً على طرح مشكل تاريخي وتفسيره واستخلاص دلالاته. (4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين المستهدفين من تعلمات التفسير التاريخي بواسطة النموذج المقترح ونظرائهم الذين لم يستفيدوا من ذلك النموذج.

وقد هدفت دراسة **صهود (2011)** إلى بناء نموذج ديدكتيكي في موضوع التحقيب التاريخي في مجال التحقيب انطلاقاً من تحليل الخطاب التاريخي التحقيقي سواء منه الإستوغرافي أو المنهجي الإبستمولوجي، وإنجاز مصوغة تعليمية في موضوع التحقيب التاريخي انطلاقاً من عملية النقل الديدكتيكي لكل ما هو منهجي أو إستوغرافي. وتجريب المصوغة التعليمية واستثمار المقاربة التجريبية باستعمال الأدوات والتقنيات الإحصائية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المتعلمين إحداهما تجريبية تألفت من 52 والأخرى ضابطة تألفت من 51 متعلماً، إنقسمت كل منهما إلى ثلاث مجموعات بن سليمان، القنيطرة وسيدي عثمان. أما المنهج المستخدم فكان المنهج الوصفي والاستدلالي، وشملت أدوات الدراسة إختباراً قلياً. وقد اتضح أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة سواء بشكل عام أو بمستوى كل نيابة على حدة. وقد تبين عموماً أن المجموعة التجريبية تفوقت سواء على مستوى المراقبي المنهجية أو على مستوى البنود، وذلك باستعمال اختبار الدلالة الذي أكد هذا التفوق باستثناء مرقى التأويل الذي، وإن تفوقت فيه المجموعة التجريبية من حيث المعدل، إلا أنه لم يتمكن من البرهنة على دلالة الفرق بين المجموعتين.

وقد هدفت دراسة مجدلاوي (2008) إلى الكشف عن مستوى فهم معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية لطبيعة التاريخ وعلاقته بمستوى فهم طلبتهم له . حيث اختيرت الدراسة عينة قصدية من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية مكونة من 44 معلمة ومعلما ممن يدرسون مبحث التاريخ للصف العاشر الاساسي واختيرت الدراسة عينة الطلبة فقد تم اختيار شعبة واحدة من شعب الصف العاشر الاساسي التي يدرسها المعلم والمعلمة في عينة الدراسة وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من الطلبة وكان (1497) طالبا وطالبة , (904) طالبة , (593) طالبا للعام 2007 \ 2008 . وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة تتباين معرفتهم بالمفاهيم العلمية وانه توجد فروق ذات دلالة احصائية بحسب معرفة المعلمين للمادة، واوصت الدراسة بضرورة اعادة مستوى المقاييس التي تقيس مدى فهم المعلمين والطلبة لمادة التاريخ.

بينما هدفت دراسة البنا (2007) إلى الكشف عن كيفية تفاعل متغيرات الدافعية مثل توجه الهدف مع متغيرات الفروق الفردية، مثل ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية والفعالية الذاتية خصوصا على صعيد تشكيل هوية توجهات الهدف لدى الفرد، هذا بالإضافة إلى الكشف عن المحددات النوعية للمتغيرات المسهمة في توجهات الهدف المختلفة، ومن ثم فإن تحديد المتغيرات التي تنتبأ بتوجهات الهدف لدى الطالب المعلم (تمكن-إقدام-إحجام) تمّ استخدام عدد من الأدوات تمثلت في مقياس توجه الهدف، ومقياس سكرود ودينسين لما وراء المعرفة، ومقياس فعالية الذات العامة، ومقياس المعتقدات المعرفية. تمّ اختيار عينة قوامها (202) (طالب وطالبة) من طلاب الشعب العامة الفرقة الرابعة (إنجليزي وعربي وفرنسي وتاريخ وكيمياء وطبيعة) في كلية التربية بدمنهور - جامعة الإسكندرية، وقد تم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام SPSS. وقد أظهرت النتائج إسهاماً دالاً لكل من المعرفة التقريرية، والإجرائية، والتخطيط والتفحّيح، والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بتوجه الهدف للتمكن،

كما أظهرت إسهاماً دالاً لكل من المعرفة (التقريرية، والإجرائية والشرطية)، والتخطيط والمراقبة والتفكير والفعالية الذاتية في التنبؤ بتوجه الهدف للأداء.

2.2.1 الدراسات الأجنبية

دراسة **فيرتيج (Fertig, 2005)** والتي هدفت إلى معرفة الطريقة التي يفسر بها معلمو التاريخ الأحداث التاريخية في مرحلة التعليم الأساسي واشتملت عينة الدراسة على (30) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية شمال شرق الولايات المتحدة استخدمت الدراسة أداتين هما الملاحظة الصفية والمقابلات ، اوضحت الدراسة ان نسبة من الطلبة لا تفهم حقيقة التاريخ وترجح الدراسة السبب ان المعلمين ينطلقون في تدريسهم لتاريخ من معتقدات ابستمولوجية معرفية منها ان التاريخ حقائق حتمية مطلقة وعلى الطلبة استظهارها عن غير فهم.

هذا وأجرى **هوج (Hoge, 1999)** دراسة بهدف التعرف على مدى معرفة الطلبة بالمفاهيم الزمنية التاريخية، حيث أعد اختباراً لهذا الغرض، تكون من أربعة أجزاء شملت أحداثاً ووقائع تاريخية خاصة بتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية. وقد طبق الاختبار على عينة عشوائية تكونت من (172) طالباً وطالبة في الصفوف الخامس والثامن والثاني عشر. وقد خلصت النتائج إلى أن معرفة الطلبة بالمفاهيم الزمنية تتناسب طردياً مع ارتفاع الطلبة في صفوفهم الدراسية

وفي دراسة حالة اجراها **ينجر وويلسون (Yeager&Wilson, 1997)** بهدف معرفة اثر احدى مواد طرق تدريس الاجتماعيات المقررة في الجامعة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة المعلمين للمرحلة الثانوية من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية:

إلى أي مدى يتعامل الطلبة المعلمون في التفكير التاريخي في برنامج تربية معلمي الدراسات الاجتماعية؟ وكيف يتعامل هؤلاء المعلمون مع مادة طرق تدريس الاجتماعيات مع التفكير التاريخي؟

وقد تكونت عينة الدراسة من 30 طالبا معلما مسجلين في مادة طرق تدريس الاجتماعيات واستخدم الباحثان المقابلة مع هؤلاء الطلبة وتمت ملاحظتهم في داخل الصف اثناء تدريسهم في برنامج التربية العملية ودلت نتائج الدراسة على أن مادة طرق التدريس للمواد الاجتماعية كانت عاملا هاما في تعامل الطلبة المعلمين مع مهارات التفكير التاريخي

وقد هدفت دراسة رومانوسكي (Romanowski,1997) إلى تقييم فعالية برنامج تدريس التاريخ الأمريكي، فقد قام مركز المشروعات في جامعة ميتشغان في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة مسحية على معلمي التاريخ، وتم تقييم معتقدات المعلمين الاستمولوجية واتجاهاتهم نحو التاريخ، وقد استخدمت اداتين لقياس الاتجاهات المعنقات الاستمولوجية وقد تضمنت الدراسة 325 معلما ومعلمة تاريخ وصنفت العينة حسب التخصص الاصلي للمعلم والخبرة والجنس وقد اظهرت الدراسة أن نسبة عالية من المعلمين يستخدمون كتاب التاريخ بشكل دائم في الحصص معتمدين على المادة التي فيه فقط، وان بعض المعلمين يستخدمون الوثائق التاريخية في تدريس التاريخ، وهناك فرق كبير بين ما يفكر فيه المعلمون وبين ما يقومون به داخل غرفة الصف.

أما مارتوريلا (Martorella, 1994) فيشير إلى أن المفاهيم تلعب دوراً أساسياً في تحصيل المتعلمين، فهي تساعدهم في فهم الحقائق والمعلومات التي يتعلمونها أو تلك سيتعلمونها فيما بعد. كذلك فإن اكتساب المفاهيم واستعمالها يساعد في وضع نظام وترتيب لكلّ الخبرات التي يمر بها المتعلم. فالمفاهيم تشكل والحالة هذه أساساً ضرورياً في تكوين التعميمات، التي هي أصلاً علاقة بين مفهومين أو أكثر.

وقام ينجر و ديفيس (Yeanger & Davis,1994) باجراء دراسة حول عملية كتابة المؤرخين للتاريخ وصياغته كما يدركها الطلبة المعلمون للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية وطبيعة

التفكير لديهم وتكونت عينة الدراسة من 3 افراد حيث اجريت معهم المقابلات و اشارت النتائج إلى أن الطلبة المعلمين يفتقرون إلى مهارات التفكير التاريخي وان معرفتهم بطبيعة عمل المؤرخ محدودة. وكان هدف الدراسة التي اجراها ايفان (Evans,1988) معرفة معنى التاريخ لدى المعلمين والطلبة تكونت عينتها من 3 معلمين و 9 طلبة بمعدل ثلاثة طلاب لكل معلم وقد اجريت مقابلة مع كل معلم وطالب ووجهت اليهم مجموعة من الاسئلة حول معنى التاريخ وتم كذلك ملاحظة المعلمين اثناء تدريسهم داخل الصف وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد اتفاق بين المعلمين الثلاثة حول معنى التاريخ وانه غير واضح لدى الطلبة.

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة

تبين من خلال الدراسات السابقة أن هناك تنوعا في المناهج المستخدمة في هذه الابحاث بالإضافة إلى وجود توافق واختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، فقد استخدمت الدراسات السابقة المنهج التاريخي والمنهج الكمي ومنهج تحليل المضمون مثل دراسة موريف (2014) والمنهج المسحي كدراسة رومانوسكي (Romanowski,1997) في الدراسة أما الدراسة الحالية فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة مجدلاوي (2008) وهو ما توافق مع بعض الدراسات السابقة، وهناك دراسات كانت عينتها موجهة إلى المعلمين كدراسة فيرتيج (Fertig,2005) وهو ما اتفق مع عينة الدراسة الحالية بينما تبين أن بعض الدراسات ووجهت للطلبة كدراسة صهود (2011) ودراسة عكي(2011) بالإضافة إلى بعض الدراسات استخدمت الاستبانة كاداة للدراسة وهو ما اتفق مع دراسة رومانوسكي (Romanowski,1997) و دراسة العساف والخرابشة (2014) ودراسة مجدلاوي (2008) ودراسة العساف (2013). وقد تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات بأنها اقتصت بالمعرفة لدى المعلمين بمادة التاريخ وان كان لهذه المعرفة دورا في تحسين العلمية التعليمية ام لا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3.1 مقدمة

تتناول هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة، والطريقة التي اتبعتها الباحثة لاختيار عينة الدراسة، كما تتناول وصف لأداتي الدراسة المستخدمة فيها ، والإجراءات التي اتبعت في تنفيذها، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل النتائج.

3.2 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، حيث تم الرجوع إلى الأدب السابق حول الموضوع لتوضيح الخلفية النظرية للدراسة، وبالاستناد إلى الأدب السابق والدراسات السابقة، ثم تصميم استبانة استهدفت جمع البيانات المتعلقة بالموضوع، بعد ذلك تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج ومقارنتها. وقد استخدمت الباحثة المنهج ذاته في هذه الدراسة لاداة الدراسة الثانية (المقابلة) وقد تم اجراء التعديلات المناسبة عليها والتأكد من صدقها وثباتها.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظتي رام الله والبييرة واريحا، حيث بلغ عددهم(186) معلماً ومعلمةً من معلمي العلوم الاجتماعية موزعين على المحافظتين كمايلي : محافظة رام الله والبييرة(142) معلماً ومعلمةً ومحافظة اريحا (44) معلماً ومعلمة.

3.4 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (102) معلمي ومعلمات العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظتي رام الله والبيرة وأريحا وبنسبة 55% من مجتمع الدراسة الكلي وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. بالإضافة الى اختيار 5 معلمين من معلمي العلوم الاجتماعية في مدارس مختلفة من محافظتي رام الله والبيرة وأريحا للإجابة عن اسئلة المقابلة وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وبينت

الجدول التالية توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

جدول رقم (1.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

النسبة المئوية %	العدد	متغير الجنس
36.27	37	ذكر
63.73	65	أنثى
100	102	المجموع
النسبة المئوية %	العدد	متغير العمر
30.39	31	من 20-30
45.10	46	31-40
17.65	18	41-50
6.86	7	51 فأكثر
100	102	المجموع
النسبة المئوية %	العدد	متغير المؤهل العلمي
13.73	14	دبلوم
82.35	84	بكالوريوس
3.92	4	ماجستير فاعلى
100	102	المجموع
النسبة المئوية %	العدد	متغير سنوات الخبرة
31.37	32	من 1-5 سنوات
25.49	26	من 6-10 سنوات
43.14	44	اكثر من 10 سنوات
100	102	المجموع

3.5 أدوات الدراسة

أولاً: تمثلت أداة الأولى البحث التي استخدمتها الباحثة باستبانة أعدت لغرض التعرف على (درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة واريحا). أما عن طريقة تصميم الاستبيان فقد استعانت الباحثة بالأدب التربوي والأدب التجريبي من خلال الدراسات السابقة في مجال البحث ومن الدراسات التي اعتمدت عليها الباحثة في اعداد الاستبانة هي دراسة (مجدلاوي، 2008)، لتحديد صيغ الأسئلة المناسبة.

جدول (3 . 2): توزيع مجالات اداة الدراسة وعدد فقرات كل مجال

عدد الفقرات	المتغير
15 فقرة	المجال الأول: منهجية التاريخ العلمية ومصادره
10 فقرات	المجال الثاني: العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى
7 فقرات	المجال الثالث: علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل

ثانياً: تصميم مقابلة على شكل أسئلة مفتوحة حيث تكونت من ثلاثة أسئلة رئيسية تمت الاجابة عنها بشكل مفتوح مقالي من قبل عينة الدراسة ملحق رقم (7).

3.6 صدق الاداتي الدراسة

أولاً: الاستبانة: للتحقق من صدق الاداة تم عرضها على مشرف الرسالة وعلى مجموعة من المحكمين، وافادوا بصدق المقياس وصلاحيته لاغراض هذا البحث.

ثانياً: المقابلة: لقد تم التأكد من صدق المقابلة من خلال استخدام الصدق الظاهري وصدق المحكمين حيث عرضت المقابلة على المحكمين وتم التعديل على الاسئلة بناء على اقتراحاتهم.

3.7 ثبات الاداتي الدراسة

اولا: الاستبانة : تم التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء اختبار الاتساق الداخلي واستخراج معامل الثبات (كرونباخ الفا) على عينة الدراسة بأكملها، حيث كان معامل ثبات الأداة (0.80) وهو معامل ثبات عال في الأبحاث.

ثانيا: المقابلة : فقد تم التأكد من ثباتها من خلال اعادة توزيع الاسئلة على معلمين اخرين وفي اوقات مختلفة وابدوا ذات الاجابات تقريبا.

3.8 إجراءات الدراسة

لتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التالية:

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس موجه إلى وزارة التربية والتعليم العالي كما في الملحق رقم (1).
2. الحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم العالي موجه إلى مديرات التربية والتعليم في محافظتي رام الله والبيرة وأريحا كما في الملحق رقم (4).
3. الحصول على موافقة وتوقيع من مديرية التربية في محافظة رام الله والبيرة لتسهيل المهمة في اجراء الدراسة الميدانية في المدارس كما في الملحق رقم (2).
4. الحصول على موافقة وتوقيع من مديرية التربية في محافظة أريحا لتسهيل المهمة في اجراء الدراسة الميدانية في المدارس كما في الملحق رقم (3).
5. بعد التأكد من صدق اداة الدراسة قامت الباحثة بتوزيع (102) استبانة على مجموعة من معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في محافظتي رام الله والبيرة وأريحا.

6. جمع الاستبانات التي قام معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بتعبئتها بما هو مطلوب منهم وقد بلغت الاستبانات المسترجعة (102).

7. القيام باجراء مقابلة معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الاساسية العليا واسئلة المقابلة في ملحق رقم (7) .

8. القيام بتبويبها وترميزها وادخالها إلى الحاسوب الالي لتحليلها.

9. عرض النتائج في جداول خاصة بها ومناقشتها وكتابة التوصيات والمقترحات.

3.9 متغيرات الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على نوعين من المتغيرات:

أولاً: المتغيرات المستقلة

- متغير الجنس، حيث اشتمل مستويين (ذكر، أنثى)
- متغير العمر، حيث اشتمل على 4 مستويات (20-30 سنة، 30 - 40 سنة، 40 سنة فأكثر)
- متغير المؤهل العلمي وله 3 مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فاعلى)
- متغير سنوات الخبرة وله 3 مستويات: (1-5 سنوات، 5- 10سنوات، 10 سنوات فأكثر)

ثانياً: المتغيرات التابعة

وتمثل باستجابات أفراد العينة على فقرات الأداة والتي تهدف إلى قياس درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في " ورام الله والبيرة" اريحا.

3.10 المعالجات الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) حيث تم بعد ادخالها إلى

جهاز الحاسب الآلي:

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- استخراج النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات البحث.
- استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة. واختبار LSD للمقارنات البعدية

3.11 تصحيح الأداة

تم استخدام المفتاح التالي في تصحيح أداة الدراسة:

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	المتوسط الحسابي ≥ 2.33
متوسطة	من 2.33 - 3.66
مرتفعة	المتوسط الحسابي ≤ 3.66

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

المقدمة

تناول هذا الفصل وصفا للنتائج التي نجمت عن هذه الدراسة، ومن أجل تسهيل عملية تفسير النتائج، فقد اعتمدت الدراسة على النسب المئوية:

4.1 نتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

السؤال الاول (ما درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ) ومن اجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ رام الله والبيرة واريحا مرتبة تنازليا

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
0.95	3.74	مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل
0.96	3.66	مجال منهجية التاريخ العلمية ومصادره
0.88	3.64	مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى.
0.93	3.68	الدرجة الكلية

يتبين من جدول (1.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (الدرجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة) للمجالات بلغت (3.68) وانحراف معياري مقداره (0.93)،

وهذه القيمة تشير إلى أن مؤشر درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة كان (مرتفعاً). ومن الجدير بالذكر أن مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري مقداره (0.95) وبدرجة (مرتفعة)، وفي المرتبة الثانية مجال منهجية التاريخ العلمية ومصادره بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري مقداره (0.96) وبدرجة (مرتفعة). وجاء أخيراً في المرتبة الثالثة مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري مقداره (0.88) وبدرجة (متوسطة).

أما عن المتوسطات الحسابية المتعلقة بفقرات الاستبانة فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال على حدا والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (4. 2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال منهجية التاريخ العلمية ومصادره مرتبة ترتيباً

تنازلياً

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
15.	يعتمد دارس التاريخ على مواد أخرى مثل الجغرافيا وعلم الآثار ودراسة المخطوطات للوصول إلى الحقيقة الكاملة حول الأحداث الماضية.	4.61	0.71
12.	تسعى مادة التاريخ إلى فهم الماضي مع محاولة ربط الأحداث بالحاضر	4.57	0.76
3.	تهتم دراسة التاريخ بالتحليل ونقد الأحداث السابقة لا اتخاذها كمسلمات	4.42	0.89
1.	دراسة التاريخ تتطلب الانفتاح	4.40	0.57
8.	تتنوع مصادر مادة التاريخ	4.39	0.76
9.	نتائج دراسة التاريخ ليست تنبؤية بل تعتمد على كشف الحقائق	4.34	0.67
6.	يهدف من مادة التاريخ إتاحة المجال للمعلم لدراسة أحداث كانت في الماضي	4.01	0.92
2.	تعتمد دراسة التاريخ بالتمسك بما فرضته الأحداث السابقة	3.68	1.03
10.	يستدل دارس المواد التاريخية مثلها كمثل أي استدلالات وتنبؤات دارس اخر كالرياضيين مثلا	3.48	1.06

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.4	دراسة التاريخ اساسها الذاتية لذلك فهو علم مستقل قائم بحد ذاته	3.47	1.04
.11	يصعب الاعتراف بمادة التاريخ على أنها علم مستقل بل شكل من اشكال الفنون	3.03	1.29
.7	يمتاز منهج التاريخ بان له عمومياته الثابتة التي لا تتغير بتغير الزمن	2.75	1.09
.14	يعتمد الوصول إلى المعرفة في التاريخ على دراسة الأحداث الماضية فقط	2.64	1.22
.13	يمتاز دارس التاريخ بعدم احتياجه لاي علم اخر لانه علم شامل	2.58	1.26
.5	المصادر التي يعتمد عليها التاريخ فقط المصادر الاولية	2.53	1.17
	الدرجة الكلية	3.66	0.96

يتبين من جدول (2.4) أن الفقرة التي تنص على (يعتمد دارس التاريخ على مواد أخرى مثل الجغرافيا وعلم الآثار ودراسة المخطوطات للوصول إلى الحقيقة الكاملة حول الأحداث الماضية) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها الحسابي بمقدار (4.61)، في حين حصلت الفقرة التي تنص على (المصادر التي يعتمد عليها التاريخ فقط المصادر الاولية) على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (2.53)، ومن ذلك يمكن تفسير درجة منهجية التاريخ العلمية ومصادره ، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام لاستجابات الباحثين (3.66) وهي مرتفعة.

جدول (3.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى. مرتبة

ترتيباً تنازلياً

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	التسلسل
0.71	4.46	يمتاز التاريخ بانه لا يمثل حالة فردية فقط	.23
0.73	4.39	يحتاج دارس التاريخ إلى دراسة الاثار لتكون البنية المعرفية تامة	.19
0.81	4.31	يوجد التاريخ في جميع المواد الأخرى حتى المواد العلمية	.16
0.76	4.26	يتميز التاريخ عن باقي المواد الأخرى كونه يختص بأحداث الماضي وله علاقة بالأحداث الجارية	.18
0.69	4.21	يعتمد معلم التاريخ على الرواية المحكية من الاهالي لتوطيد المعرفة لديه ولدى طلابه	.21
0.93	3.90	يهتم دارس التاريخ بدراسة الموروثات والحكاوي لاتصالها بالماضي بشكل وثيق	.20
1.01	3.74	يهتم علم التاريخ بمادة الجغرافية ويتصل بها بشكل وثيق	.22
1.10	2.72	يقتصر التاريخ على سرد الأحداث وبيئتها عن الحسابات والقوانين	.24
1	2.38	تقتصر وظيفة معلم التاريخ على سرد الأحداث السابقة والتي جرت بالماضي فقط.	.25
1.07	2.04	يتفاعل التاريخ مع باقي المواد ومكمل لها.	.17
0.88	3.64	الدرجة الكلية	

يتبين من جدول (3.4) أن الفقرة التي تنص على (يمتاز التاريخ بانه لا يمثل حالة فردية فقط) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها الحسابي بمقدار (4.46)، في حين حصلت الفقرة التي تنص على (يتفاعل التاريخ مع باقي المواد ومكمل لها.) على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (2.04)، ومن ذلك يمكن تفسير درجة مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى. حيث بلغ متوسطها الحسابي العام لاستجابات الباحثين (3.64) وهي مرتفعة.

جدول (4.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل مرتبة

ترتيباً تنازلياً

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	التسلسل
0.76	4.38	يتطلب إدراك الأحداث الماضية فهم المستقبل والحاضر	.28
0.80	4.18	التاريخ مظهر من مظاهر الحياة الإنسانية التي يمكن الاستفادة منها على المدى البعيد.	.32
0.84	3.90	يعيد التاريخ نفسه وكان الحاضر كتب منذ زمن	.30
0.88	3.83	يمكن التنبؤ بالأحداث القادمة من خلال دراسة التاريخ	.31
1.20	3.70	يعجز الإنسان عن التخطيط للمستقبل دون الاخذ من تجارب السابقين	.29
1.04	3.61	يهتم التاريخ لإدراك الماضي البشري واحيائه	.27
1.17	2.61	يعجز المعلم أحيانا عن تفسير علاقة الأحداث الماضية بالحاضر والمستقبل	.26
0.95	3.74	الدرجة الكلية	

يتبين من جدول (4.4) أن الفقرة التي تنص على (يتطلب إدراك الأحداث الماضية فهم المستقبل والحاضر) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها الحسابي بمقدار (4.38)، في حين حصلت الفقرة التي تنص على (يعجز المعلم أحيانا عن تفسير علاقة الأحداث الماضية بالحاضر والمستقبل) على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (2.61)، ومن ذلك يمكن تفسير درجة مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل حيث بلغ متوسطها الحسابي العام لاستجابات المبحوثين (3.74) وهي مرتفعة.

4.2 ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة واريحا تبعا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر)؟

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة واريحا تبعا لمتغير الجنس.

ومن أجل الحصول على نتائج الفرضية استخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين كما في

الجدول (5.4)

جدول (5.4) : نتائج اختبار Independent Samples T- Test درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة

الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة المحسوبة
المجال الأول (منهجية التاريخ العلمية ومصادره)	ذكر	37	3.65	0.40	0.14	0.89
	أنثى	65	3.66	0.37		
المجال الثاني (مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى.)	ذكر	37	3.62	0.46	0.36	0.72
	أنثى	65	3.65	0.39		
المجال الثالث (مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل)	ذكر	37	3.53	0.56	3.27	**0.00
	أنثى	65	3.87	0.39		
الدرجة الكلية	ذكر	37	3.62	0.39	1.21	0.23
	أنثى	65	3.70	0.29		

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من جدول (5.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها 0.23 أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية ، وذلك على المجال الكلي والمجال الأول والثاني لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في في رام الله والبييرة وأريحا تبعا لمتغير الجنس على هذه المجالات. بينما تبين أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من 0.05، وهي بذلك دالة إحصائية، وذلك على المجال الثالث لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة وأريحا تبعا لمتغير الجنس وتكون الفروق جوهرية ولصالح الإناث على الذكور.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة وأريحا تبعا لمتغير العمر.

للإجابة عن الفرضية الثانية قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المفحوصين عن هذا السؤال كما في الجدول (6.4)

جدول (6.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية

العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير العمر

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	العمر	المجال
0.31	3.60	31	من 20-30	المجال الأول (منهجية التاريخ العلمية ومصادره)
0.39	3.73	46	40-31	
0.45	3.69	18	50-41	
0.25	3.36	7	51 فاكثر	
0.38	3.66	102	المجموع	
0.49	3.67	31	من 20-30	المجال الثاني (مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى)
0.36	3.70	46	40-31	
0.46	3.53	18	50-41	
0.11	3.41	7	51 فاكثر	
0.41	3.64	102	المجموع	
0.56	3.76	31	من 20-30	المجال الثالث (مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل)
0.39	3.73	46	40-31	
0.60	3.64	18	50-41	
0.17	4.02	7	51 فاكثر	
0.48	3.74	102	المجموع	
0.38	3.66	31	من 20-30	الدرجة الكلية
0.29	3.72	46	40-31	
0.38	3.63	18	50-41	
0.14	3.52	7	51 فاكثر	
0.33	3.67	102	المجموع	

وللحصول على نتائج للفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي لمتغير العمر وذلك يظهر من خلال

الجدول (7.4)

جدول (7.4) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)، لدرجة إدراك

معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة واريحا تبعا

لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة المحسوبة
المجال الأول (منهجية التاريخ العلمية ومصادره)	بين المجموعات	1.01	3	0.34	2.42	0.07
	داخل المجموعات	13.61	98	0.14		
	المجموع	14.62	101			
المجال الثاني (مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى)	بين المجموعات	0.78	3	0.26	1.55	0.21
	داخل المجموعات	16.58	98	0.17		
	المجموع	17.37	101			
المجال الثالث (مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل)	بين المجموعات	0.74	3	0.25	1.07	0.37
	داخل المجموعات	22.58	98	0.23		
	المجموع	23.32	101			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.32	3	0.11		
	داخل المجموعات	10.59	98	0.11	0.97	0.41
	المجموع	10.90	101			

يتبين من جدول (7.4) أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، على المجال الأول والثاني والثالث

والكلي وهي بذلك ليست دالة إحصائية، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول

درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في

رام الله والبييرة واريحا تبعا لمتغير العمر

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة واريحا تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

للإجابة عن الفرضية الثانية قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المفحوصين عن هذا السؤال كما في الجدول (8.4)

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.54	3.69	14	دبلوم	المجال الأول (منهجية التاريخ العلمية ومصادره)
0.33	3.63	84	بكالوريوس	
0.59	4.12	4	ماجستير فاعلي	
0.38	3.66	102	المجموع	
0.37	3.49	14	دبلوم	المجال الثاني (مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى.)
0.42	3.65	84	بكالوريوس	
0.45	3.93	4	ماجستير فاعلي	
0.41	3.64	102	المجموع	
0.54	3.55	14	دبلوم	المجال الثالث (مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل)
0.47	3.78	84	بكالوريوس	
0.35	3.71	4	ماجستير فاعلي	
0.48	3.74	102	المجموع	
0.37	3.60	14	دبلوم	الدرجة الكلية
0.31	3.67	84	بكالوريوس	
0.46	3.97	4	ماجستير فاعلي	
0.33	3.67	102	المجموع	

وللحصول على نتائج للفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي وذلك يظهر من

خلال الجدول (9.4)

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) درجة إدراك معلمي

العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة المحسوبة
المجال الأول (منهجية التاريخ العلمية ومصادره)	بين المجموعات	0.91	2	0.46	3.29	**0.04
	داخل المجموعات	13.71	99	0.14		
	المجموع	14.62	101			
المجال الثاني (مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى)	بين المجموعات	0.67	2	0.34	2	0.14
	داخل المجموعات	16.69	99	0.17		
	المجموع	17.37	101			
المجال الثالث (مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل)	بين المجموعات	0.62	2	0.31	1.35	0.26
	داخل المجموعات	22.70	99	0.23		
	المجموع	23.32	101			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.43	2	0.22	2.05	0.13
	داخل المجموعات	10.47	99	0.11		
	المجموع	10.90	101			

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

تبين من جدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، على المجال الثاني والثالث والكلية

وهي بذلك ليست دالة إحصائية، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة واريحا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

بينما تبين أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من 0.05، على المجال الأول وهي بذلك دالة إحصائية، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة واريحا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ونقبل بالفرض البديل على المجال الأول، و سيتم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية.

جدول (10.4): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على المجال الأول

المقارنة	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		0.06	-0.42619*
بكالوريوس			-0.48413*
ماجستير فأعلى			

تبين من جدول (10.4) وجود فروق بين دبلوم وماجستير فأعلى لصالح ماجستير فأعلى . كما

يتبين وجود فروق بين مستويي البكالوريوس والماجستير فأعلى لصالح الماجستير فأعلى.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

$\alpha \leq$ في متوسطات استجابات أفراد عينة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة

الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة واريحا تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

للإجابة عن الفرضية الثانية قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات المفحوصين عن هذا السؤال كما في الجدول (11.4)

جدول (11.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية

للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.33	3.59	32	من 1-5 سنوات	المجال الأول (منهجية التاريخ العلمية ومصادره)
0.36	3.66	26	من 6-10 سنوات	
0.43	3.71	44	اكثر من 10 سنوات	
0.38	3.66	102	المجموع	
0.49	3.73	32	من 1-5 سنوات	المجال الثاني (مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى.)
0.37	3.63	26	من 6-10 سنوات	
0.37	3.58	44	اكثر من 10 سنوات	
0.41	3.64	102	المجموع	
0.52	3.64	32	من 1-5 سنوات	المجال الثالث (مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل)
0.33	3.88	26	من 6-10 سنوات	
0.51	3.73	44	اكثر من 10 سنوات	
0.48	3.74	102	المجموع	
0.37	3.65	32	من 1-5 سنوات	الدرجة الكلية
0.27	3.70	26	من 6-10 سنوات	
0.33	3.67	44	اكثر من 10 سنوات	
0.33	3.67	102	المجموع	

وللحصول على نتائج للفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة وذلك يظهر من خلال الجدول (12.4)

جدول(12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) بدرجة إدراك معلمي

العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة المحسوبة
المجال الأول (منهجية التاريخ العلمية ومصادره)	بين المجموعات	0.26	2	0.13	0.90	0.41
	داخـــــــــل المجموعات	14.36	99	0.15		
	المجموع	14.62	101			
المجال الثاني (مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى.)	بين المجموعات	0.43	2	0.21	1.25	0.29
	داخـــــــــل المجموعات	16.94	99	0.17		
	المجموع	17.37	101			
المجال الثالث (مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل)	بين المجموعات	0.85	2	0.42	1.86	0.16
	داخـــــــــل المجموعات	22.47	99	0.23		
	المجموع	23.32	101			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.19	0.83
	داخـــــــــل المجموعات	10.86	99	0.11		
	المجموع	10.90	101			

تبين من جدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، على جميع المجالات وهي بذلك

ليست دالة إحصائية، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول إدراك معلمي

العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مبحث مادة التاريخ في ضوء بعض

المتغيرات في أريحا ورام الله والبيرة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

تحليل نتائج أسئلة المقابلة

استخدمت الباحثة المقابلة كأداة ثانية في الدراسة لمعرفة أهم انطباعات معلمي العلوم الاجتماعية حول طبيعة المعرفة وقد أجريت المقابلة مع خمسة من المعلمين والمعلمات باختلاف أماكن سكنهم ومؤهلاتهم العلمية وفيما يلي عرض لإجابات المفحوصين تبعا للسؤال المطروح.

الإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما أكثر الكفايات التي لا بد من توافرها في معلم العلوم

الاجتماعية في مادة التاريخ حتى يمتلك المعرفة التاريخية كاملة؟

جدول (13.4): اجابات المفحوصين عن سؤال المقابلة الأول

رقم المفحوص	الإجابة
المفحوص رقم 1	يجب ان يتوفر في معلم التاريخ العديد من المعارف في مختلف المباحث الاخرى مثل الدين الاسلامي ومعرفة بالدين المسيحي بما يختص ببعض الامور المرتبطة مع التاريخ معرفه بعلم الاجتماع وما يلزم ليكون قادر على توصيل معلومه صحيحه عن ما يتعلق بتطور حياة الانسان اضافة الي معرفه بالرياضيات لتوصيل معلومات لها علاقه بالعصور والميلادي والهجري وغيره اضافة الى الجغرافيا والسياسه لتكون كفاءته عاليه لا يصال المعلومه الصحيحه كامله دون نقصان
المفحوص رقم 2	المعرفة الواسعة من خلال اطلاع المعلم على القراءات التاريخية لتدعيم المادة اثناء الشرح المعلومة مدى اقبال المعلم على تعلم وتدريس التاريخ المادة , قدرة المعلم على اقامة علاقات انسانية للطلبة داخل المرسة والربط بين المدرسة والمجتمع والمناهج التواصل الفعال يساعد على تعزيز المعرفة لدى الطلبة
المفحوص رقم 3	ان يكون لديه خبرة و المام بالمادة التي يتم طرحها اوبشرحها على الطلبة ومعرفة تاريخية واسعة خارجية لاثراء المادة ان يكون لدى المعلم مهارة في توصيل المعرفة المعلومة للطلاب متابعة الاحداث الجارية وايضا سنوات الخبرة لها دور كبير في تيسير المادة شخصية المعلم في مدى الاقبال على المادة .
المفحوص رقم 4	اطلاع المعلم على المادة المعرفية من خلال حسب تخصصه في الجامعة شخصية المعلم تفاعل الاجتماعي مما يثير كفاءة المعلم في اثناء المادة القراءات الواسعة مدى تطبيق المعلم للاساليب العلمية الجديدة واتقانها والاطلاع على الاحداث الجارية
المفحوص رقم 5	لا بد من توفر كفايات التخطيط للدرس وبالأخص من خلال وضع الخطط المدرسية التي تتناسب والمعرفة العلمية التي يمتلكها معلم التاريخ بالإضافة إلى كفايات التقويم التي تعتمد على قدرة المعلم على ربط ما لديه من معلومات مع ما يقدمه الطالب من اجابات كما أنه لابد من توفر كفايات لمعلم التاريخ بشكل خاص مثل الكفايات التي تتعلق بتنوع المادة العلمية التي يمتلكها

يتضح من استطلاع آراء المعلمين الواردة في الجدول رقم (13.4) أن هناك معرفة غير واضحة لدى بعض معلمي التاريخ (كما في حالة المفحوصين 2/1) حول مفهوم الكفايات اللازمة توافرها في معلم التاريخ حتى يكون معلما قادرا على توظيف معرفته بمادة التاريخ في دعم المنهاج وتوطيد العلاقة بين الكفايات التي لديه وطبيعة المعرفة في مادة التاريخ بشكل عام.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: كيف من الممكن توظيف المعرفة بالتاريخ لتحسين قدرات الطلبة التعليمية؟

جدول (14.4) : اجابات المفحوصين عن سؤال المقابلة الثاني

رقم المفحوص	الإجابة
المفحوص رقم 1	استخدام التاريخ لزيادة معرفة الطلاب من خلال اعطاء العديد من الامثله والشخصيات التاريخيه والبطولييه وجعلهم يؤخذونهم او يحاولوا اخذهم كقدوة في حياتهم او الاهتمام بشخصياتهم وفهم العديد من الجزيات بشخصيات هؤلاء الناس والاهتمام بهم.
المفحوص رقم 2	اثارة حساسية الطلبة للمشكلات وفحصها وتقديم الحلول لها وتقديم الادلة لدعم اجاباتهم وتجاوز الحقائق التي تتضمنها الكتب المقرر و اعطاء فرصة للطلبة لفحص السجلات التاريخية بانفسهم اخذين بعين الاعتبار السياق التاريخي , الفهم الجيد للتاريخ يساعد المعلم والطلبة على اثارة الاسئلة وايجاد الطرق والاساليب التي لتدعيم المعرفة التاريخية لدى الطلبة استخدام اساليب الحديثة في التدريس من اجل تعزيز المعلومة الاسلوب التعليم الفعال عمل أنشطة الخارجية تتعلق بالمادة التعليمية
المفحوص رقم 3	استخدام وسائل التعليمية لوحة تسلسل سنوات مثلا فيلم وثائقي ، زيارة مواقع تاريخية عن طريق الزيادة المتاحف قطع اثرية قديمة مثلا في القدس، انا كعلمة اعطى الدرس على شكل قصة لجذب انتباههم من خلال امثلة خارجية وقصص واقعية لتثبيت المعلومة لدى الطالب تنمية القدرة على جمع المعلومة من الوثائق والمصادر الاصلية واعادة تنظيمها وتحليلها وتفسيرها .
المفحوص رقم 4	الاسهام في تكوين المواطن الصالح المحب لوطنه المعترف بتاريخه المؤدي لمسؤولياته اكتساب المتعلمين بعض المهارات عن طريق رسم الخرائط التاريخية والخرائط الزمنية وجمع الصور والنماذج الاثرية معرفة وفهم النظم الاجتماعية السائدة عبر العصور التاريخية مثل نظام الاسر والاسهام في غرس التضحيات التي قام بها الجهد الانساني والانجازات البشرية عبر العصور استخدام المعلم للاسلوب التقليدي السرد القصصي واسلوب التدريس الحديثة القائمة على التفاعل والنشاط واستخدام الشبكة العنكبوتية
المفحوص رقم 5	أن الاعتماد على المعرفة في مادة التاريخ يساعد المعلم بشكل كبير على اجتياز العديد من العقبات التي تواجهه مثل طرح الطلبة لبعض الأسئلة التي يجب الإجابة عنها من خارج المنهاج كما أن التاريخ مادة تشير إلى الزمن السابق وهذا يساعد المعلم على ربط الزمن الماضي واحداً بما يتلائم معه في الزمن الحالي وما قد يتم توقعه عن المستقبل

يتضح من استطلاع آراء المعلمين الواردة في الجدول رقم (14.4) أنهم قادرين على إدراك أهمية المعرفة بمادة التاريخ والتوسع بهذه المعرفة فنجد أن المفحوصين مجتمعين على ضرورة امتلاك معلم التاريخ للمعرفة وان تكون هذه المعرفة مسندة إلى وقائع يمكن من خلال ربط الماضي بالحاضر والمستقبل وكذلك ربط المعرفة التاريخية بباقي أنواع المعارف الأخرى للمواد الاجتماعية.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: كيف يمكن لمعلم العلوم الاجتماعية المتخصص في مادة

التاريخ توظيف انواع المعرفة التاريخية في ربط الماضي بالحاضر والمستقبل لتحقيق الكفايات

التعليمية عند الطلبة ؟

جدول (15.4): اجابات المفحوصين عن سؤال المقابلة الثالث

رقم المفحوص	الإجابة
المفحوص رقم 1	على معلم التاريخ ربط كل حدث تاريخي بالماضي والحاضر والمستقبل تأكيد مقولة التاريخ يعيد نفسه وخاصة التاريخ الفلسطيني وربط الاحداث الماضيه مع الحاضر لآخذ العبره والتخطيط للمستقبل بصورة جيده
المفحوص رقم 2	من خلال دمج المعرفة بالمعارف الاخرى وتدعيم بالامثلة والتوضيح واعطاء فرصة للطلبة للقيام بذلك بانفسهم
المفحوص رقم 3	تشجيع الطلبة على المناقشة والنقد في محتوى التاريخ واستخلاص العبرة من ظواهر والحقائق التاريخية , من خلال السياق التاريخي مقارنة وجهات النظر المتقدمة في اطارها الزمني توفير فرص ومواقف تعليمية تتيح لهم معايشة الماضي واحداثه من اجل تنمية القدرة لدى الطلبة على التنبؤ للمستقبل من خلال طرح مشكلة تاريخية تستوجب التفكير مما يؤدي الى اثراء المادة وتغير الى النظرة الايجابية للمادة من خلال توظيف جميع جوانب المعرفة والتخطيط الجيد للتعلم والاتصال الفعال والقدرة على ادارة الصف واستخدام مواضيع تتحدى التفكير
المفحوص رقم 4	مثلا عمل نبذة تاريخية عن حدث قديم يوجد له شواهد بافكار حديثة مثل مشاهد افلام وطرح سياق من خلال المادة التعليمية ويتم من خلالها الطالب النقد مما يتم طرحه في الحاضر والمستقبل يستخدم فيها المعلم معرفته في ذلك وايضا ربط المادة بالمواد الاخرى الخبرة لها دور رئيس في تعلم
المفحوص رقم 5	أن قدرة معلم التاريخ على ربط الماضي بالحاضر والمستقبل دليل واضح على مدى امتلاك المعلم للمعرفة المطلوبة وغير المطلوبة في المنهاج وبذلك يتمكن المعلم من توضيح كافة الأحداث التي تعاصر الطالب ويهتم بامرهما

يتضح من استطلاع آراء المعلمين الواردة في الجدول رقم (15.4) أن مفهوم ربط الماضي بالحاضر والمستقبل ودمج التاريخ مع مواد أخرى هو مفهوم واضح لهذه العينة من المعلمين تبعاً للاجابات السابقة حيث أن الهدف الأساسي لمعلم التاريخ لا يقتصر على سرد أحداث وقعت بالماضي بل يجب عليه تبيان أثر هذه الأحداث على حاضرنا والتوقع للمستقبل ما قد يحصل فيه تبعاً للأحداث الماضية.

ملخص نتائج المقابلة

1- يتضح مما سبق العلاقة الوثيقة بين مناهج الدراسات الاجتماعية وما تتضمنه من معرفة واتجاهات وقيم ومهارات، والتي أصبحت مكوناً أساسياً من مكونات محتوى تلك المناهج. وبهذا يمكن القول إنه لا تربية سليمة بدون الدراسات الاجتماعية ولا دراسات اجتماعية فعالة بدون معرفة.

2- كما ان المتأمل لهذه التربية في تنشئة المتعلمين وإعدادهم ليصبحوا مواطنين فاعلين يسهمون في تقدم مجتمعاتهم، وقادرين على المشاركة في شؤونه وتحمل المسؤولية تجاهه. تجعل المعلم يدرك أيضاً الأثر الكبير للمعرفة في الشؤون اليومية لحياة الأفراد والجماعات، مثل الأمن الوطني والقومي بمفهومه الشامل السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

3- المعرفة تتطلب في المقام الأول معلماً للدراسات الاجتماعية ملماً بها ومكتسباً لها بمستوى من التمكن في المناهج والمباحث الدراسية وفي البيئات التربوية والتعليمية التي تعرض لها المعلمون باختلاف خبراتهم، أي ان برامج إعداد وتأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية، كانت تفتقر إلى إدماج المفاهيم السياسية ضمن أهدافها، كما ان هذه الدورات والبرامج التأهيلية والتدريبية، لم تشمل على الجانب المعرفي لدى المعلم، كما قد تفسر هذه النتيجة بقلة اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمجال العلمي والمعرفة في حياتهم اليومية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

المقدمة

بعد الانتهاء من عرض النتائج في الفصل الرابع والتي تم التوصل إليها بعد استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية والتربوية SPSS، استطاعت الباحثة أن تتوصل إلى مجموعة من النتائج التي تم مناقشتها في هذا الفصل ومن ثم عرض التوصيات التي ارتأت الباحثة مناسبتها لنتائج التحليل الإحصائي.

5.1 مناقشة النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الرئيس والذي نصه

درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في ورام الله والبييرة واريحا ؟

لقد تبين من نتائج التحليل الإحصائي أن درجة المجال الكلي كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.68). وحتى تكون النتائج أكثر دقة قامت الباحثة بتقسيم السؤال إلى ثلاثة مجالات رئيسية حيث تبين أن مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطه الحسابي يساوي (3.74)، في حين حصل مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم

الأخرى. على أدنى المتوسطات الحسابية حيث كان المتوسط الحسابي (3.64). وفيما يلي مناقشة نتائج المجالات على التوالي.

مناقشة نتائج مجال منهجية التاريخ العلمية ومصادره

فقد تبين من نتائج التحليل أن الفقرة التي تنص على (يعتمد دارس التاريخ على مواد أخرى مثل الجغرافيا وعلم الآثار ودراسة المخطوطات للوصول إلى الحقيقة الكاملة حول الأحداث الماضية) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها الحسابي بمقدار (4.61)، في حين حصلت الفقرة التي تنص على (المصادر التي يعتمد عليها التاريخ فقط المصادر الأولية) على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (2.53)، ومن ذلك يمكن تفسير درجة منهجية التاريخ العلمية ومصادره، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام لاستجابات المبحوثين (3.66) وهي مرتفعة، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه يمكن القول أن لمستوى فهم المعلمين لطبيعة التاريخ ومنهجيته تنعكس على ممارساتهم الصفية وتؤثر في فهم طلبتهم للمادة، وان دراسة المعلم لمساق حول طبيعة التاريخ من وجهة نظر ابستمولوجية يساهم في تطوير إدراكات المعلمين وفهمهم لطبيعة التاريخ وانعكاس هذا الفهم على الطلبة وإدراكاتهم المختلفة.

مناقشة نتائج مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى.

فقد تبين من نتائج التحليل أن الفقرة التي تنص على (يمتاز التاريخ بانه لا يمثل حالة فردية فقط) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها الحسابي بمقدار (4.46)، في حين حصلت الفقرة التي تنص على (يتفاعل التاريخ مع باقي المواد ومكمل لها.) على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (2.04)، ومن ذلك يمكن تفسير درجة مجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى. حيث

بلغ متوسطها الحسابي العام لاستجابات المبحوثين (3.64) وهي مرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمو التاريخ يدكون أهمية ارتباط مادة التاريخ ترتبط بمواد أخرى كالجغرافيا والاقتصاد والأدب والتربية الوطنية وهذا بنظرهم ما يميز مادة التاريخ عن غيرها، كما أن المعلمون يعلمون من خلال الإجابة عن فقرات الاستبانة أن علم التاريخ هو علم غير مستقل بحد ذاته حيث انه علم انساني اجتماعي.

مناقشة نتائج مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل

فقد تبين من نتائج التحليل أن الفقرة التي تنص على (يتطلب إدراك الأحداث الماضية فهم المستقبل والحاضر) قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطها الحسابي بمقدار (4.38)، في حين حصلت الفقرة التي تنص على (يعجز المعلم أحيانا عن تفسير علاقة الأحداث الماضية بالحاضر والمستقبل) على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (2.61)، ومن ذلك يمكن تفسير درجة مجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل حيث بلغ متوسطها الحسابي العام لاستجابات المبحوثين (3.74) وهي مرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمو التاريخ يدركون أن التاريخ هو اساس الحاضر والمستقبل إذ أن تفسير الاحداث التاريخية السابقة يساعد على إدراك متطلبات الحاضر وتوقع ما سيحصل في المستقبل فيما يقال أن التاريخ يعيد نفسه.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة

الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبيرة واريحا تبعا لمتغير الجنس " .

يتضح من اختبار Independent Samples T- Test تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، وهي بذلك ليست دالة إحصائية، وذلك على المجال الكلي والمجال الأول والثاني. بينما تبين أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من 0.05، وهي بذلك دالة إحصائية، وذلك على المجال الثالث لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية وتكون الفروق جوهرية ولصالح الإناث على الذكور، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات يدركن أهمية المعلومات التاريخية وبالأخص كون قدرة المعلمات على الحفظ أعلى منها عند الذكور بسبب الطبيعة الفسيولوجية للمرأة، كما أن متابعة الاحداث الجارية ومطابقتها مع ما حدث في التاريخ السابق يحتاج إلى معرفة واسعة. كما أن المعلمات يستطعن سرد الحدث التاريخي على شكل سرد حكائي وهذا ما يميز معلمات التاريخ عن المعلمين، وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة صهود (2011) إذ تبين وجود فروق بين مجموعتي الدراسة الذكور والاناث واختلفت مع دراسة فيرتيج (Fertig,2005) حيث أن دراسته تركزت على المعلمين دون دراسة اتجاهات المعلمات، دراسة رومانوسكي (Romanowski,1997) ودراسة مجدلاوي (2008) ودراسة العساف (2013) ودراسة العساف والخرابشة (2014) إذ لم تظهر الدراسة فروقا بين الذكور والاناث.

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبيرة واريحا تبعا لمتغير العمر" .

يتضح من اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، على المجال الأول والثاني والثالث والكلي وهي بذلك ليست دالة إحصائية، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية تبعا لمتغير العمر، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعرفة التاريخية لا تتأثر بمتغير العمر بل على العكس

تماما فان متغير العمر يساعد المعلمين على امتلاك المعرفة بشكل اكبر فكلما تقدم المعلم في العمر استطاع تطويع المعرفة التي لديه في الممارسات الصفية. وتتوه الباحثة إلى انه لا يوجد أي من الدراسات السابقة بحثت بهذا المتغير الديموغرافي.

الفرضية الصفية الثالثة والتي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة واريحا تبعا لمتغير المؤهل العلمي " .

يتضح من اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، على المجال الثاني والثالث والكلبي وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفية، بينما تبين أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من 0.05، على المجال الأول وهي بذلك دالة إحصائيا، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفية على هذا المجال حيث تبين وجود فروق بين دبلوم وماجستير فأعلى لصالح ماجستير فأعلى، وبكالوريوس وماجستير فأعلى لصالح ماجستير فأعلى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس في التاريخ لديهم ادراك أكثر لطبيعة المعرفة التاريخية وانه كلما زاد المستوى التعليمي للمعلم زادت معرفته بالمادة ومدى ارتباطها بالمواد الأخرى ومدى توافقها مع ما يحصل في الوقت الحاضر وما سيحصل في المستقبل. وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العساف والخرابشة (2014) حيث تبين له نفس النتيجة أن حملة الماجستير هم الأكثر معرفة بمفاهيم معينة كالعولمة. هذا بالإضافة إلى توافقها مع دراسة العساف (2013) حيث تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في وعي المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير.

الفرضية الصفرية الرابعة و التي تنص " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة حول درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة اريحا تبعا لمتغير سنوات الخبرة " .

يتضح من اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05، على جميع المجالات وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن خبرة المعلمين تساعدهم على تطبيق المعرفة التي يمتلكونها في الصف من خلال طرح الأفكار المعرفية للمادة وربطها بالمواد الأخرى فكلما زادت خبرة المعلم زادت قدرته على موافقة مادة التاريخ مع المواد الأخرى حيث أن المعلم تمر عليه العديد من الأفكار التي تطرح من خلال المنهاج بالإضافة إلى ما تعلمه في الجامعة، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة رومنوسكي (Romanowski,1997) و دراسة العساف (2013) حيث لم تظهر نتائج تبعا لخبرة المعلم وتعارضت مع دراسة مجدلاوي (2008) حيث بينت وجود فروق لصالح مدى معرفة المعلم للمادة التاريخية وكيفية ممارستها في الصف المدرسي،

ثالثا: مناقشة نتائج أسئلة المقابلة

يتضح من خلال التحليل لاسئلة المقابلة حول معرفة درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في رام الله والبييرة و اريحا ان مادة التاريخ تحتاج إلى معرفة بأصل المادة وارتباطها بالمواد الأخرى وعلاقتها بالأحداث المستقبلية بالإضافة إلى اهتمام مادة التاريخ بالتطور التكنولوجي وأنها إحدى المواد التي تهتم بشكل كبير بشخصياتها وتحترمها وتقدرها. وتعمق روح المواطنة في أعماق الطلبة وكل من يدرسها وتجعله من الافراد المعترزين بوطنهم. وتغزو

الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يتباينون في ادائهم الصفي وينقسمون إلى فئتين: الفئة الأولى التي تتأثر بمستوى فهم المادة بشكل كبير، بينما تكون الفئة الأخرى تلك التي تتأثر بمستوى فهم بشكل متوسط وهذا يظهر بشكل واضح أن مستوى المعلمين في الصف ينعكس على الطلبة وبالأخص المستوى المعرفي فكلما كان المعلم على دراية وعلم في مادة التاريخ استطاع أن يطرح الأسئلة المناسبة والأفكار التي تثري معلومات الطالب وتتلائم مع طرح المنهاج لهذه المادة.

5.2 التوصيات

ارتأت الباحثة بعد الانتهاء من مناقشة النتائج وضع التوصيات التالية حتى يستفاد منها على المدى البعيد سواء اكان للباحثين أو للمسؤولين التربويين.

أولاً: تطوير أدوات كالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وإعداد مقاييس خاصة لقياس فهم طبيعة التاريخ والمواد الاجتماعية الأخرى للمعلمين، حيث أن توفر مثل هذه الأدوات يساعد طلبة الدراسات العليا والباحثين المهتمين بموضوع طبيعة المعرفة التاريخية من إيجاد مقاييس إضافية تتمتع بالصدق والثبات وتساهم في تسهيل متابعة مثل هذه الدراسات.

ثانياً: متابعة إجراء أبحاث أخرى تستهدف الإجابة عن السؤال التالي: ما العلاقة بين مستوى فهم معلمي التاريخ لطبيعة المعرفة التاريخية وفهم طلبتهم للمفاهيم التاريخية في اثناء إعطاء الحصة الصفية؟

ثالثاً: تجريب الأدوات التي طورتها الباحثة عن معلمي التاريخ وطلبتهم في المراحل المختلفة في وزارة التربية والتعليم وعلى طلبة قسم التاريخ في الجامعات الرسمية.

رابعاً: إجراء المزيد من البحوث حول طبيعة المعرفة في مواد العلوم الاجتماعية من قبل الباحثين.

خامسا: إجراء دراسات حول طبيعة المعرفة في مواد العلوم الاجتماعية ومدى امتلاك الطلبة لها والمعلمين معا.

سادسا: إجراء أبحاث من قبل الباحثين حول الاستمولوجيا ومدى امتلاك المعلمين للمعرفة في المواد الاجتماعية واعتبار التوصيات رأيا عاما يقدم إلى وزارة التربية والتعليم.

سابعا: القيام بعمل اختبارات قبل التوظيف للمعلمين لمعرفة مدى امتلاك المعلمين المتقدمين للوظيفة لطبيعة المعرفة في مواد العلوم الاجتماعية.

5.3 المقترحات

بناء على التوصيات السابقة فان الباحثة تقترح مايلي

1- القيام باجراء دراسة قريبة من موضوع البحث بحيث لا تقتصر الدراسة على فئة معينة من المعلمين فالمعرفة تعتبر من اساسيات العلم والتعليم.

2- إجراء دراسة تبحث في طبيعة المعرفة في تخصصات ومواد أخرى مثل الرياضيات والعلوم واللغة العربية.

3- استخدام مصطلح الاستمولوجيا في المنهاج المدرسي وكذلك مفاهيم طبيعة المعرفة العلمية في كتاب القضايا للمرحلة الثانوية.

قائمة المراجع والمصادر

المراجع العربية

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1966). مقدمة ابن خلدون، القاهرة : مؤسسة الطباعة.

أبو ججوح، يحيى.(2013). طبيعة علم الفيزياء وعلاقته بطرائق التدريس لدى معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية بفلسطين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد السابع عشر، العدد الثاني، يونيو 2013 ص 177-217.

أبو شبكية، عدنان .(2012). منهج نقد الوثيقة الرسمية المدونة وامكانية التطبيق على الرواية في التاريخ الشفوي، بحث غير منشور، جامعة الاقصى، غزة.

برنال، جون ديزموند.(1981). العلم في التاريخ - الجزء الاول - بزوغ العلم، ط1، القاهرة: دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير.

البعزاتي، بناصر.(2007). خصوصية المفاهيم في بناء المعرفة - دراسات ابستمولوجية، ط1، الرباط: دار الامان.

البناء، عادل السعيد.(2007). محددات توجهات الهدف تمكن، إقدام، إجمام لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية، مقال منشور، مجلة كلية التربية : مج. 17، ع. 2، 2007، ص ص. 21-116.

بوير، كارل ريمون.(1959). عقم المذهب التاريخي : دراسة في مناهج العلوم الاجتماعية، الإسكندرية: منشأة المعارف.

بوبر، كارل.(1986). **منطق الكشف العلمي**، ترجمة ماهر عبد القادر محمد علي، بيروت: دار النهضة العربية.

جونز، بيه و بالنسكار، اينماري واوغل، دونا.(1988). **التعليم والتعلم الاستراتيجيان**، ترجمة عمر حسن الشيخ، معهد التربية، الانوروا/ اليونيسكو: عمان.

الخالدي، طريف.(1997). **فكرة التاريخ عند العرب من الكتاب إلى المقدمة**، ترجمة حسن زينة، ط1، بيروت: دار النهار.

رستم، اسد.(2002). **مصطلح التاريخ - وهو بحث في نقد الاصول وتحري الحقائق التاريخية وايضاها وعرضها وفي ما يقابل ذلك في علم الحديث**، ط3، بيروت : المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

الرشدان ، عبدالله و جعيني، نعيم.(1994). **المدخل إلى التربية والتعليم**، ط1، الاردن: دار الشروق زريق، قسطنطين.(1985). **نحن والتاريخ**، ط6، بيروت: دار العلم للملايين.

زيتلي، خديجة.(1993). **التاريخية عند رج كولنجوود**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: الجزائر.

السقاف، علوي.(ب.ت). **التاريخ والتراجم**، القسم العلمي: مؤسسة الدرر السنية.

السلماي، عبدالله.(2010). **منهج البحث التاريخي**، ط1، عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.

شحادة، سلمان.(2008). **مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

الشيخ، عمر.(2002). **المعتقدات الابستمولوجية حول العلم عند الطلبة في مرحلة التعليم الاساسي في الاردن**، بحث غير منشور، الجامعة الاردنية: عمان.

الصادقي، محمد العربي.(2013). **مرتكزات وأرضية تعلم التعريف التاريخي في منهج المؤرخ بالتعليم الثانوي التأهيلي**، رسالة دكتوراه منشورة، **مجلة علوم التربية: ع. 56**، يونيو، 2013، ص ص. 97-90.

صهود، محمد.(2011). **التحقيب التاريخي من التأصيل الابستمولوجي إلى التعلم المنهجي: مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد الخامس السويسي. كلية علوم التربية.

عدس، محسن.(2009). **مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس جنوب الخليل**، بحث منشور، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، مجلد 4، العدد 1، 2009، ص ص 139-165.

العروي، عبدالله.(1997). **مفهوم التاريخ - المفاهيم والاصول**، ط.3، ج2، بيروت : المركز الثقافي العربي.

العساف، جمال عبد الفتاح و الخرابشة، عمر محمد عبد الله.(2014). **مستوى معرفة مفاهيم العولمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمّان الثانية**، رسالة ماجستير منشورة، **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: مج. 12**، ع. 4، 2014، ص ص. 149-121.

العساف، جمال عبد الفتاح.(2013). مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بأدوارهم التدريسية في ضوء المناهج المبنية على الاقتصاد المعرفي مديرية تربية عمان الثانية، مقال منشور، مجلة الدراسات التربوية والنفسية : مج. 7، ع. 1، يناير 2013، ص ص. 25-35.

عكي، شكير.(2011). تعلم التفسير التاريخي مقارنةً بديداكتيكية وفق مدخل الكفايات : الجذع المشترك نموذجاً، رسالة دكتوراه غير منشورة. علم النفس التربوي. جامعة محمد الخامس السويسي. كلية علوم التربية. 2011.

العلاف، مشهد.(1991).بناء المفاهيم بين العلم والمنطق، عمان: دار الجيل.

عمران، محمد سعيد.(2006). منهج البحث التاريخي ومصادر العصور الوسطى، ط1، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الغول، صابرين.(2010). مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي، من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

الفتلاوي، سهيلة محسن. (2004). كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط1. عمان: دار الشروق.

الفراء، فاروق حمدي. (1996). طرق تدريس الاجتماعيات، ط1، عمان: دار الفكر.

قطاوي، محمد ابراهيم. (2007). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، الاردن: دار الفكر للنشر.

كون، توماس.(1992). بنية الثورات العلمية، الكويت: عالم المعرفة.

المأماني، شكري.(2010). ابن خلدون وعلم الاجتماع الانساني - على درب بناء المعرفة العلمية وحضارة الإنسان، ط1، تونس : دار امل للنشر والتوزيع.

مجدلاوي، رونا هي عبد الكريم.(2008) .مستوى فهم معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية لطبيعة التاريخ وعلاقته بمستوى فهم طلبتهم له، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية.

محمد، أبجي.(2013). تدريس التاريخ عن طريق الوضعية المشكلة : أي مساهمة ممكنة في تجاوز الاختلالات و تحقيق الأهداف؟، مقال منشور، مجلة علوم التربية: ع. 57، أكتوبر 2013، ص 141-149.

مرعي، توفيق وآخرون. (1993) . تصميم المنهاج. وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن.

مرعي، توفيق، الحيلة، محمد . (2000) . المناهج التربوية الحديثة، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان.

منشورات جامعة القدس المفتوحة. (2008) . طرائق تدريس العلوم الاجتماعية 1.

موريف، علي.(2014). الهوية الوطنية من خلال المعرفة التاريخية المدرسية، مقال منشور، المجلة التربوية الدولية المتخصصة: مج. 3، ع. 11، تشرين الثاني 2014، ص ص. 175-189.

الناقعة، صلاح .(2013). مستوى فهم معلمي العلوم في مدارس غزة لطبيعة العلم والاستقصاء العلمي ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

نويهض، وليد.(1996). المفكرون العرب، ط1، بيروت: دار ابن حزم.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2010). **الدليل المرجعي في تدريس التربية المدنية، ط1.**

المراجع الالكترونية

عواد ، فوزي سعيد.(2005). **طرق وأساليب البحث العلمي، متاح على موقع الالكتروني**

<http://al3loom.com/?p=414>

المراجع الأجنبية

Code,L.(1996). What is natural about epistemology naturalized?, **American philosophical Quarterly**, 33(1),1-23.

Evans . Ronald W(1988)"lessons from history; teacher and student conception of meaning of history" theory and research in social education, vol.XVI , No.3. pp.203-225.

Harris, L & Bain, R .(2011). Pedagogical Content Knowledge for World History Teachers. **AMERICAN EDUCATOR**.

Heylighen, F.(1993). Introduction to epistemology, London: oxford retrievedfrom.

Hoge, J.D. 1991. A Surveys Investigation of Students' Historical Knowledge, **Journal of Social Studies Research**, 15 (1): 16 – 29.

Kirkham, R.(1997). Theories of truth,(4ed), London: Cambridge.

Lehrer, K.(1990). Theory of knowledge, USA: west view.

Martorella, P.H. 1994. Social Studies for Elementary Scholl Children, Developing Young Citizens, Macmillan college Publishing Company, N.Y.

Mechaelis, J.U. 1996. Social Studies for Children; A Guide for Basic Instruction, Allyn and Bacon, Boston.

Moser, P,& Mulder,D.(1998). The Theory of knowledge, Oxford: oxford University.

Naugle, D.(1993). Philosophy, Arlington: University of Texas.

NCSS,(1994)Expectation of excellence, USA, retrievedfrom.

Romanowski, M.(1997). Teachers beliefs influence that shape the USA history, Chicago, Illinois 24-28. Aprill.1997.

Southgate, B.(1996). History: what and why? London: Routledge.

Steinberg, D.(2002). Limits of historical scientific knowledge, **journal of the history, 11(1), 49-54.**

Thomas , D .(1970). The aims of history, London: oxford.

Toynbee, Arnold , (1962) A study of history, (2 ed), London: Cambridge.

TUTAK, F & ADAMS, Th.(2015). A Study of Geometry Content Knowledge of Elementary Preservice Teachers, **International Electronic Journal of Elementary Education, 2015, 7(3), 301-318.**

Warren, W.(2007). Closing the distance between authentic history, the history teacher ,40(2).

White, M.(1969). Foundation of historical knowledge, USA: New York.

Yeager , Elizabeth & Davise ,Jr (1994)"Understanding the knowing how history elementary student teacher " **journal of social studies research , vol,18 , No .2,pp, 2-9.**

Yeager , Elizabeth & Wilson, Elizabeth (1997)"Teaching historical thinking in the social student method " the social studies, vol.88 ,No 3. Pp.121-126.

الملاحق

ملحق رقم (1) تسهيل مهمة من الجامعة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ : 2015/9/29

حضرة السادة / وزارة التربية والتعليم المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة فرونزا نابف عبد الرحمن جوهر ورقمها الجامعي (21310031)، بإجراء دراسة بعنوان :

" ادراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مبحث مادة التاريخ في ضوء بعض المتغيرات . في محافظة رام الله وأريحا "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة والتعاون معها باعطائها البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم



د.أيمن ناصر

منسقة برنامج اساليب التدريس

ملحق رقم (2) كتاب تسهيل مهمة من التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education Ramallah & AL-Bireh



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم / رام الله والبيرة

الرقم: 3/1 / 1992
التاريخ: 2015/10 / 19 م
الموافق: 06 / محرم / 1436 هـ

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة المحترمين،،
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة

لا مانع من قيام الطالب " فرونزا نايف عبدالرحمن جوهر " من إجراء دراسته الميدانية بعنوان " إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مبحث مادة التاريخ في ضوء المتغيرات في اريحا ورماح " وتعبئة الاستبانة الخاصة من قبل المعلمين والمعلمات في مدرستكم، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .
(الرجاء تسهيل المهمة)

مع الاحترام،،

أ. أيوب عليان

مدير التربية والتعليم



نسخة / النائب الفني المحترم

التعليم العام

ف.ر.أ.خ

oo

ملحق رقم (3) كتاب تسهيل مهمة من التربية والتعليم في أريحا

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education Jericho



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم/أريحا

الرقم: م / 1 / 26 / 2015
التاريخ: 2015/10/20
الموافق: 7-محرم-1437



حضرة مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية طيبة ،،،،

الموضوع : تسهيل مهمة

الطالبة فرونزا نايف جوهر

الإشارة : كتاب وزارة التربية رقم 1259 بتاريخ 2015/10/19

تهديكم مديرية التربية أطيب الامنيات ، ولا مانع من تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه من جامعة القدس من اجراء دراستها الميدانية بعنوان " ادراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الاساسية العليا لطبيعة المعرفة في مبحث مادة التاريخ في ضوء بعض المتغيرات " ، وتوزيع الاستبانة المعدة على معلمي ومعلمات مبحث العلوم الاجتماعية في مدارسكم ، بعد التنسيق المسبق معكم على ان لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

وتفضلوا بقبول الاحترام.....

أ. محمد الحواش

مدير التربية والتعليم



نسخة : التعليم العام

تاكس: (+972-2-2321278) fax: هاتف: (+972-22321244/88) Tel:

E-Mail: Jerich_office@yahoo.com

التعليم العام

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل المهمة وزارة التربية والتعليم العالي



State of Palestine

Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

دولة فلسطين

وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

التاريخ: ١٩/ ١٠/ ٢٠١٥م

الرقم : وت/٤/٤٦/ ١٢٥٩



السيدة د. إيناس ناصر المحترمة
منسقة برنامج أساليب التدريس/ جامعة القدس
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

الإشارة: كتابكم الوارد إلينا بتاريخ ١٩/١٠/٢٠١٥م

لا مانع من قيام الطالبة " فرونزا نايف عبد الرحمن جوهر " من إجراء دراستها الميدانية بعنوان " إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مبحث مادة التاريخ في ضوء بعض المتغيرات"، وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات مبحث العلوم الاجتماعية في مدارس مديرتي التربية والتعليم (رام الله والبيرة، وأريحا)، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيهما، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.
راجين تزويدنا بنسخة عن نتائج الدراسة.

مع الاحترام،،،

خلود داود ناصر

خلود ناصر

/ مدير عام التعليم العام



نسخة/ السادة الإدارة العامة للتخطيط التربوي المحترمين.
نسخة/ السيد رئيس برنامج التعليم في وكالة الفوث الدولية- القدس المحترم.
نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم رام الله والبيرة المحترم.
نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم أريحا المحترم.
(الرجاء تسهيل المهمة)

نسخة / الملف

ع.ن
الطيب

هاتف: (+97٠-2969385) Tel.: (+97٠-2969385) فاكس: (+97٠-2969385) رام الله ص.ب. (576) Ramallah, P.O.Box

مذكرة خارجية ٢٠١٤

ملحق رقم (5) قائمة باسماء المحكمين

الاسم	الجامعة
د. ايناس ناصر	جامعة القدس
د. عفيف زيدان	جامعة القدس
د. زياد قباجة	جامعة القدس
د. ابراهيم عرمان	جامعة القدس
د . ابراهيم صليبي	جامعة القدس
د. فواز الخفش	جامعة القدس المفتوحة
د. محمد زيادة	جامعة القدس المفتوحة
د. عزمي الحاج	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (6) الاستبانة معدلة بالصورة النهائية



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

تخصص اساليب التدريس

إستبانة

اختي المعلمة/ اخي المعلم

تحية طيبة وبعد ،،،،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ في "رام الله والبيرة" واريحا وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص اساليب تدريس، وعليه نأمل من حضرتكم التكرم بالإجابة عن أسئلة هذه الإستبانة علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: فرونزا جوهر

القسم الأول: المعلومات والبيانات الشخصية:

1. الجنس:

ذكر أنثى

2. العمر:

30-20 سنة 40-30 سنة 50 سنة فأكثر

3. المؤهل العلمي:

دبلوم بكالوريوس ماجستير فاعلى

4. سنوات الخبرة

1 - 5 سنوات 5 - 10 سنوات 10 سنوات فأكثر

القسم الثاني: ضع إشارة (X) في المكان الذي يتفق مع رأيك أمام كل فقرة من الفقرات التالية:

الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	محايد	متوسطة	قليلة جدا
المجال الأول: منهجية التاريخ العلمية ومصادره							
1.	دراسة التاريخ تتطلب الانفتاح						
2.	تعتمد دراسة التاريخ بالتمسك بما فرضته الأحداث السابقة						
3.	تهتم دراسة التاريخ بالتحليل ونقد الأحداث السابقة لا اتخاذها كمسلمات						
4.	دراسة التاريخ اساسها الذاتية لذلك فهو علم مستقل قائم بحد ذاته						
5.	المصادر التي يعتمد عليها التاريخ فقط المصادر الاولية						

					يهدف من مادة التاريخ اتاحة المجال للمعلم لدراسة أحداث كانت في الماضي	.6
					يمتاز منهج التاريخ بان له عموميته الثابتة التي لا تتغير بتغير الزمن	.7
					تتنوع مصادر مادة التاريخ	.8
					نتائج دراسة التاريخ ليست تنبؤية بل تعتمد على كشف الحقائق	.9
					يستدل دارس المواد التاريخية مثلها كمثل أي استدلالات وتنبؤات دارس اخر كالرياضيين مثلا	.10
					يصعب الاعتراف بمادة التاريخ على أنها علم مستقل بل شكل من اشكال الفنون	.11
					تسعى مادة التاريخ إلى فهم الماضي مع محاولة ربط الأحداث بالحاضر	.12
					يمتاز دارس التاريخ بعدم احتياجه لاي علم اخر لانه علم شامل	.13
					يعتمد الوصول إلى المعرفة في التاريخ على دراسة الأحداث الماضية فقط	.14
					يعتمد دارس التاريخ على مواد أخرى مثل الجغرافيا وعلم الاثار ودراسة المخطوطات للوصول إلى الحقيقة الكاملة حول الأحداث الماضية.	.15
المجال الثاني: العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى						
					يوجد التاريخ في جميع المواد الاخرى حتى المواد العلمية	.16
					يتفاعل التاريخ مع باقي المواد ومكمل لها.	.17
					يتميز التاريخ عن باقي المواد الاخرى كونه يختص بأحداث الماضي وله علاقة بالأحداث الجارية	.18
					يحتاج دارس التاريخ إلى دراسة الاثار لتكون البنية المعرفية تامة	.19

					يهتم دارس التاريخ بدراسة الموروثات والحكاوي لاتصالها بالماضي بشكل وثيق	20.
					يعتمد معلم التاريخ على الرواية المحكية من الاهالي لتوطيد المعرفة لديه ولدى طلابه	21.
					يهتم علم التاريخ بمادة الجغرافية ويتصل بها بشكل وثيق	22.
					يمتاز التاريخ بانه لا يمثل حالة فردية فقط	23.
					يقتصر التاريخ على سرد الأحداث وبيتعد عن الحسابات والقوانين	24.
					تقتصر وظيفة معلم التاريخ على سرد الأحداث السابقة والتي جرت بالماضي فقط.	25.
المجال الثالث: علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل:						
					يعجز المعلم أحيانا عن تفسير علاقة الأحداث الماضية بالحاضر والمستقبل	26.
					يهتم التاريخ لإدراك الماضي البشري وحيائه	27.
					يتطلب إدراك الأحداث الماضية فهم المستقبل والحاضر	28.
					يعجز الإنسان عن التخطيط للمستقبل دون الاخذ من تجارب السابقين	29.
					يعيد التاريخ نفسه وكان الحاضر كتب منذ زمن	30.
					يمكن التنبؤ بالأحداث القادمة من خلال دراسة التاريخ	31.
					التاريخ مظهر من مظاهر الحياة الإنسانية التي يمكن الاستفادة منها على المدى البعيد.	32.

ملحق رقم (7) المقابلة

أسئلة المقابلة

- 1- ما أكثر الكفايات التي لا بد من توافرها في معلم العلوم الاجتماعية في مادة التاريخ حتى يمتلك المعرفة التاريخية كاملة ؟

.....

.....

.....

.....

- 2- كيف من الممكن توظيف المعرفة بالتاريخ لتحسين قدرات الطلبة التعليمية؟

.....

.....

.....

.....

- 3- كيف يمكن لمعلم العلوم الاجتماعية المتخصص في مادة التاريخ توظيف انواع المعرفة

التاريخية في ربط الماضي بالحاضر والمستقبل لتحقيق الكفايات التعليمية عند الطلبة ؟

.....

.....

.....

.....

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	الموضوع	الرقم
95	ملحق رقم (1) تسهيل مهمة من الجامعة	.1
96	ملحق رقم(2) كتاب تسهيل مهمة من التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة	.2
97	ملحق رقم(3) كتاب تسهيل مهمة من التربية والتعليم في أريحا	.3
98	ملحق رقم(4) كتاب تسهيل المهمة وزارة التربية والتعليم العالي	.4
99	ملحق رقم (5) قائمة بأسماء المحكمين	.5
100	ملحق رقم (6) الاستبانة معدلة بالصورة النهائية	.6
104	ملحق رقم (7) اسئلة المقابلة	.7

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
1.	جدول رقم (1:3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	57
2.	جدول (3 : 2) يبين توزيع مجالات اداة الدراسة وعدد فقرات كل مجال	58
3.	جدول رقم(1.4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استمارة الدراسة حول إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مبحث مادة التاريخ في ضوء بعض المتغيرات في أريحا ورام الله والبيرة مرتبة تنازليا	62
4.	جدول رقم (4 .2): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال منهجية التاريخ العلمية ومصادره مرتبة ترتيبا تنازليا	63
5.	جدول (3.4) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال العلاقة بين التاريخ والعلوم الأخرى. مرتبة ترتيبا تنازليا	65
6.	جدول (4.4) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال علاقة التاريخ بالحاضر والمستقبل مرتبة ترتيبا تنازليا	66
7.	جدول (5.4) نتائج اختبار Independent Samples T- Test درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير الجنس	67
8.	جدول رقم(6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير العمر	69
9.	جدول رقم (7.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance), حول إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مبحث مادة التاريخ في ضوء بعض المتغيرات في أريحا ورام الله والبيرة تبعا لمتغير العمر	70
10.	جدول رقم (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير المؤهل العلمي	71
11.	جدول رقم (9.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY	72

	الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير المؤهل العلمي	
73	المرحلة (Analysis of Variance), درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة	
12.	جدول رقم (10.4) يبين نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية تبعا لمتغير المؤهل العلمي على المجال الأول	
74	المرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير سنوات الخبرة	
13.	جدول رقم (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير سنوات الخبرة	
75	المرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير سنوات الخبرة	
14.	جدول (12.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance), درجة إدراك معلمي العلوم الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لطبيعة المعرفة في مادة التاريخ تبعا لمتغير سنوات الخبرة	
76	الجدول (13.4): يبين اجابات المفحوصين عن سؤال المقابلة الأول	
77	الجدول (14.4) : يبين اجابات المفحوصين عن سؤال المقابلة الثاني	
78	الجدول (15.4): يبين اجابات المفحوصين عن سؤال المقابلة الثالث	

فهرس المحتويات

أ	إقرار :
ب	الشكر والتقدير.....
ت	المخلص باللغة العربية.....
ج	المخلص بالانجليزية.....
1	الفصل الأول: الاطار العام للدراسة.....
1	1.1 المقدمة
4	1.2 مشكلة الدراسة.....
5	1.4 فرضيات الدراسة.....
6	1.5 اهداف الدراسة.....
6	1.6 أهمية الدراسة.....
7	1.7 حدود الدراسة.....
8	1.8 مصطلحات الدراسة.....
10	الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة.....
10	2.1 الإطار النظري.....
46	2.2 الدراسات السابقة.....
46	2.2.1 الدراسات العربية.....
52	2.2.1 الدراسات الأجنبية.....
54	2.3 التعقيب على الدراسات السابقة.....
55	الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات.....
55	3.1 مقدمة.....
55	3.2 منهج الدراسة.....

55.....	3.3مجتمع الدراسة
56.....	3.4عينة الدراسة
57.....	3.5أداة الدراسة
57.....	3.6صدق الاداة
58.....	3.7 ثبات الاستبانة
58.....	3.8 إجراءات الدراسة
59.....	3.9متغيرات الدراسة
60.....	3.10المعالجات الإحصائية
60.....	3.11 تصحيح الأداة
61.....	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
61.....	4.1 نتائج سؤال الدراسة الرئيسي
66.....	4.2 ثانيا: النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة
79.....	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
79.....	5.1 مناقشة النتائج
85.....	5.2 التوصيات
87.....	قائمة المراجع والمصادر
87.....	المراجع العربية
92.....	المراجع الأجنبية
94.....	الملاحق