"برنامج مقترح في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة لدى الطالب معلم التاريخ"

إعداد

أ.د/ تامر محمد عبد العليم عبدالله

أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد

كلية التربية-جامعة عين شمس

ISSN : 2535- 2032 **print**)

ISSN : 2735-3184 **online**)

العدد ١٣٦ يونيو ٢٠٢٢م

برنامج مقترح في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة لدى الطالب معلم التاريخ

د. تامر محمد عبد العليم عبدالله

*** مقدمة:**

أدركت الأمم أن الإنسان أساس التنمية وهدفها، وأن الثروة البشرية هى أهم ثروة تمتلكها الأمم، ويشكل تقديم التعلم مدى الحياة لجميع أفرادها ولكل فئات المجتمع أبرز تحديًا؛ بهدف الحفاظ على المنافسة في إطار اقتصاد عالمى وحفظ مواقعها بين الأمم. ولا ريب أن جزءًا كبيرًا من بناء الجيل يقوم على التعليم والتعلم وتوجيه الناشئة إلى طلب العلم والاستزاده منه. وإذا كان التعليم هو طريق التقدم فإن دور المعلم ومسئولياته وإعداده من أجل تحمل المسئولية لابد من النظر إليها في ضوء التغيرات التى يشهدها المجتمع، والذى تفسر ما يأخذ به من اتجاهات وما يقابله من تحديات ومسئوليات.

وعلى هذا النحو، يكون الإهتمام بالطالب المعلم ركيزة أساسية في عملية النمو والتطوير والإبداع، ومن ثم تقع عليه مسئوليات كبيرة في توجيه العملية التعليمية والتربوية الوجهة الصحيحة، والبناءة الهادفة، لا سيما في هذه الحقبة الزمنية المعاصرة التى تتطلب منه مهامًا جسيمة للقيام بعلمية التعليم خير قيام. وذلك لأنه معايش للواقع، كما أنه أحد مخرجاته، وخاصة في ظل عصر يتسم بالتدفق المعرفى والتقنى، وتعاقب المتغيرات . بإنعكاساتها الإيجابية والسلبية . سواء على المجتمع عامة أو على مجال التعليم خاصة. الأمر الذى يفرض على الطالب المعلم أن يكوم مؤمنًا بأن التعليم ليس عملية عرض معلومات للتلاميذ وتحفيظها لهم لغرض الاختبار، وإنما هي عملية نشاط وخبرة وإنتاج. (أحمد الغفيرى، ٢٠٢٠: ٣٢٠) (*).

ضـــمن هذا المنظور، أصـــبح إكســـاب المهارات المهنية والأكاديمية للطالب المعلم مطلبًا مجتمعيًا للتصدي للتحولات الراهنة. وفي ضوء ذلك تغير تكوينه وإعداده بتأهيله تأهيلاً عمليًا رصينًا، مزودًا بالمعرفة النظرية التى تفاعلت وتمازجت في تكوين المادة التاريخية، وكيفية تفســـير حوادثها وحقبها (النظريات التاريخية)، وفهم التاريخ ومناهجه ومدارسه (المناهج المعاصرة المتداخلة مع غيرها

(*) يشير هذا إلى نظام التوثيق المتبع في البحث، وذلك كما يلى: (اسم المؤلف، تاريخ النشر، رقم الصفحة)

من العلوم الإنســـانية والإجتماعية)؛ كي يتمكن من فهم مجريات الحوادث التاريخية وعلل حدوثها، وعدم تقديس الحوادث وروايات المصـــادر؛ فخلق الباحث المؤهل أولاً، والمؤرخ المطلع الناقد المفسـر ثانيًا. فليس المطلوب ــ في ظل ما نشهده من تنام في أوعية المعلومات ــ أن نخلق بمناهجنا معلمًا حافظًا مسـتظهرًا للمعرفة التاريخية بحقبها المتواليه فحسـب، بل لابد أيضًـا من إيجاد المؤرخ العارف والمفسر والباحث.

والناظر في الكتابات عن حياة الإنســـان وتطورها من جوانبها المتعددة يقر بأمرين: تســـارع وتيرتها في الأعوام الأخيرة، وتنوع موضـوعاتها في تفسـير التغير الاجتماعي. وقد يعود هذا الاهتمام المتعاظم إلى الرغبة في الإندراج في مسارات التجديد المنهجي، وكتابة التاريخ كتابة جديدة. وفي هذا الإطار نقترح تكريس شيء من فهم للكتابات الفكرية المتأثرة بالتيارات والمناهج العابرة للاختصاصات، حيث تتلاقي الحقول وتتقاطع في إطار وعي قائم على أن المعرفة التاريخية لا تنمو إلا بتشـــبيك المناهج واستثمارها. (عبد الله العروي، ١٩٩٧: ١٤ – ٢١).

وفي مقابل ذلك، أضحي تفعيل دور المؤسسات التربوية في ترسيخ الجوانب الوجدانية، مطلبًا ملحًا؛ إذا يجب على هذه المؤسـسـات توفير البيئة التربوية الآمنة، التى من شـأنها أن تبعد المتعلمين عن الغلو والتعصـب، وإعدادهم سـلوكيًا وفكريًا، ولقد بات من الضـروري أن تتحمل هذه المؤسـسـات الدور الموكل إليها بإعداد أفراد قادرين على التعامل مع التحديات والتناقضـــات في الوقت الراهن، وتوظيف التفكير القائم على الحكمة؛ لإتخاذ القرارات الصائبة.

وقد عدت الحكمة من أغلى ما يمكن أن يمتلكه الفرد، إذ هي عنوان لرجاحة العقل ونضـــج التجربة، فقد دعا النبي ــ صلى الله عليه وسلم ــ لعبد الله بن عباس (رضي الله عنهما) فقال: "اللهم علمه الحكمة"، بل أكثر من ذلك، فقد اقترن ذكر الحكمة بالقرآن الكريم في أكثر من موضـــع، فقال تعالى: (وَأَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْـــلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً) [النسـاء،١١٣]، بل جعل الله تعالى الحكمة من أعظم النعم حيث قال: (يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَـاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُوا الأَلْبَابِ) [البقرة، ٢٦٩].

عطفًا على ما مر، يعد مفهوم الحكمة Wisdom في العلوم التربوية متغير مركب متعدد الأبعاد، يمتد تأثيره إلى مختلف مناشط الحياة، وعبر السنوات القليلة الماضية وجه الباحثون البوصلة إلى الإهتمام أسـاسًـا بصـياغة النماذج والنظريات التى حاولت تفسـير هذا المفهوم من خلال رؤي

متباينة، وتمثل معظمها محاولات لفهم الجوانب الوجدانية والأخلاقية والقيمة التى يتصـــف بها الفرد الذى يتسم بسلوك الحكمة، وفي السياق ذاته، عدت الحكمة أحد أشكال الأداء النموذجي للفرد، والتى تتضمن الاستبصار والمعرفة بالذات والعالم المحيط به. (Sternberg, 2008:153).

وفي حقيقة الأمر، تمثل الحكمة أعلى مسـتويات الإدراك الإنسـاني، فهي لا تتطلب المعرفة بـل تتطلـب من الفرد أن يـدرك كيف ومتي يســتخدم هـذه المعرفـة، فـالمعرفـة تتمثـل في إمتلاك المعلومات، أما الحكمة تتمثل في القدرة على اســتغلال هذه المعلومات وتطبيقها، فهي مرحلة أرقى من المعرفة، لذا من الضـروري تربية الطلاب عليها؛ لأنها من أهداف التربية المستقبلية، تربية تهدف إلى تحقيق التوازن بين الاهتمامات الشـخصـية للفرد ومصـالح الآخرين في ظل المحيط الإجتماعي الذى يعيش فيه الفرد ويتفاعل معه. (آمال جمعة، ٢٠١٨: ١٨٠ . ١٨١).

بيد أن الحكمة ترتبط بعديد من الخصـائص النفسـية الإيجابية مثل: قوة الشـخصـية، مع الآخرين، ومواجهـة القلق. ويـذهـب (Sternberg, 2001: 22) إلى أننـا نعلم الطلاب لأن يكونوا أذكياء وعلى دراية بالحقائق العلمية، لكن ليس من أجل كيفية اسـتخدام ذكائهم ومعارفهم في حياتهم، فالمؤسـسـات التربوية بحاجة إلى تعليم الحكمة لطلابها ليس فقط لإسـتدعاء مسـتويات من التحليل والتركيب السطحي، بل لمساعدتهم على استخدم ما تعلموه في أغراض جديدة.

هكذا، تقتضـي الحكمة أن يكون لدى الفرد قدرة عالية على الفصـل بين ما هو جوهرى وذو قيمة عن ســواه، وإذا تحقق ذلك فهو إشــارة إلى خطوات جادة لتحقيق التكامل المدروس للمعرفة المناســبة لعملياتها. وبناء عليه، الحكمة وحدها هي التى يمكنها أن تمنح القدرات اللازمة لاقتناص الحقائق الجوهرية، ولربط تلك الحقائق بعضــها ببعض بشــكل متكامل، وحينئذ تتيح نقل ذلك الكم الهائل المتداخل من الحقائق الجوهرية إلى شخص آخر. (قصى عجاج سعود، ٢٠١٧: ٤٧٢).

وفي السـياق ذاته، كشـفت عديد من الدراسـات والبحوث مثل: دراسـة (Clften,J.& etal, 2015:22 – 32)، دراســة (علاء الدين عبد الحميد، ٢٠١٦)، دراســة (Kligern,A., 2016: 124–128)، ودراســة (Anggraini,P. & Skusniartl, 2017) عن أن الحكمة تتطلب إدراك الفرد بأن إمتلاك المعرفة ليس كاف، بل عليه أن يدرك أيضًا كيف ومتى يكون استخدام هذه المعرفة ضــروريًا. إلى جانب ذلك يجب أن يكون لدى المتعلم قدرة معرفية Cognitive Capacity ورؤي

شـخصـية Personal Insights للظروف المحيطة بالمشـكلة أو الموقف، ودمج المعرفة السـابقة بالحالية، وفهم كيف يمكن أن يكون لتطبيق هذه المعرفة من تأثيرات على تشكيل المستقبل.

والحق أن التفكير الحكيم، يتضـمن القدر على اسـتخدام كل معرفة الفرد وذكاؤه وقدرته على الإبداع في سبيل تحقيق الصالح العام من خلال تحقيق التوازن بين مصلحة الفرد الشخصية ومصلحة الآخرين والمجتمع بأكمله بتبني قيم أخلاقية على المدى القصـــير والطويل، وفي إطار هذه المفاهيم التى تمزج بين الحكمة والتفكير المنطقى وإصـدار الأحكام المتروية، صـارت الحكمة لازمة للتجاوب مع القضـايا والمشـكلات المعقدة في الحياة اليومية من خلال مشـاركة المتعلم المسـتمرة في التفكير الجدلى.

ومن الطريف أن نشـير، في هذا السـياق، إلى أنه ارتبط في أذهان بعض الناس أن الجدل مذموم ويجب تركه والابتعاد عنه، وقد يعود السبب في ذلك لوروده في سياق الذم في مواضع متعددة من القرآن الكريم. والحقيقة أن الذم للجدل ليس على إطلاقه فقد ورد الجدل المحمود في القرآن الكريم في مواضع عده، ففي قوله تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَـلَّ عَنْ سَـبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ)[النحل، ١٢٥]، وفي قوله تعالى: (قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ) [المجادلة، ١]. أما الجدل المذموم فليس هذا مكان استقصاء مواضعه في القرآن الكريم.

بداهة، ما من أمة قد و صـــلت إلى قمة الإبداع والرقي، إلا حينما هيأت لأبنائها فرص ممارســـة التفكير الجدلى القائم على التنوع والتعدد وصـــراع الأفكار. وبدوره، حدث مع المجتمعات الأوربية الحديثة وحضـــارتها التى يتفيأ العالم ظلالها اليوم. والحاصـــل أن هذه الحضـــارة لم تخرج للوجود إلا في اللحظة التى بدأت فيها أوروبا تنفض عنها غبار الجمود والتطابق، فأوروبا بدأت عصـــورها المبهرة يوم تجلت حقيقة أن التنوع والاختلاف أثبتت شـــرعيتها، ووجدت مكانها في النظام الإجتماعي في أوروبا، فعندما يحتدم الجدل على مستوي التجاذبات الفكرية في إطار قانون عام يحكم الجميع، فهذا يعنى أن الصـــراع يتم بالشـــكل الإيجابي، ويحفظ تماســـك المجتمع. (إيمان عبد على، ٢٠٢٠: ٢٠٠-٢٠٥).

ومأتى أهمية ما نوهنا إليه يكمن في إثارة تســـاؤل؛هو: كيف نربى أبنائنا على الجدل؟ إنه سؤال في صميم آلية التطبيق، فالتربية على الجدل ليست بضاعة تقتنى، إذًا، ولا معرفة جاهزة يمكن

تلقينها آليًا من سياق إلى آخر، إنها تربية استراتيجية، تنمي استقلالية المتعلم، وتشجعه على المبادرة، وهي ترتبط بآليات ذهنية وإجتماعية متداخلة، تسهم كل واحدة من موقعها في تكريس قيم التسامح وقبول الآخر، ونبذ العنف. فإن كان التعليم هو باب المواجهة الحقيقية للتطرف، فالتاريخ هو سهمها النافذ؛ والذى يرسخ من قيم الإنسانية والعقلانية.

عطفًا على ما سبق، كشف السياق المار ذكره أن للتفكير الجدلي دورًا في إنتاج المعرفة التاريخية، بدءًا بكتابات الفلاسفة مرورًا بالباحثين، من حيث كون أن تفسير الوقائع التاريخية قابلة للتعديل والتفنيد، وأن التاريخ في كير من الأحيان يتقدم من خلال صراع الأفكار، وليس من خلال اتفاق عام على أنه تلاحم معرفى يجب أن يقرأ من باب التطابق في الطرح والتجانس في التحليل.

على هذا النحو، فالمدقق في المعلومات التاريخية لا يخالجه شك في أنها ذات طابع جدلى، فكثير من الأحداث غير متفق عليها، ووفقًا لذلك فإن ميل المتعلم إلى التكفير منطلقًا من الجوانب التى يؤيدها وعدم السماح للاختلاف في الرأي بالتأثير على تفكيره، وقدرته على قبول الآراء التى تتفق مع رأيه. في حالة ثبوت صحتها، وقدرتها على إدراك عدم صحة آرائه الشخصية، واحتمالية التحيز لتلك الآراء، وخطر تقديم الشواهد وفقًا للتفضيلات الشخصية، وتعميق النظر في العلاقات بين الوقائع، وتحليل شامل لبنى المجتمعات الماضية والوقوف على خصائصها، وكسر النسق القديم، وإنشاء معقولية جديدة، جميعها خصائص مهمة للجدل التاريخي. (كرار الكعبى، ٢٠١٩: ٣٦).

ومن جهة أخرى، لا يقتصر التفكير الجدلى على نقد ظواهر الأشياء، وإنما يتعداها إلى التفكير في العلل والمسببات، فإن الحقيقة في التاريخ ليست دائمًا هي الحقيقة الظاهرة لعيان، بل إن ميزتها تتجلى أحيانًا في تمنعها وحرصها على التحجب، فالتفكير بمنطق يقود المفكر إلى كشف النقاب عن وجه الحقيقة، وأن يتحول المتعلم من راو لسردية تاريخية إلى مستكشف لمعنى الحياة الإنسانية من جديد، وإلى قارئ للدلالات الكافية وراء الأحداث التاريخية؛ حتى لا تبقى دراسة التاريخ دراسة مبتورة، تقتصر على حوادث جزئية مبعثرة غير مفهومه.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن هناك دراسات سابقة أكدت على أهمية تنمية التفكير الجدلى منها: دراسة (Chiou, w Wan, c., 2010: 60-67) والتى أظهرت نتائجها وجود ارتباط إيجابي بين التفكير الجدلى والأداء الإبداعي، دراسة (منير بسيوني، ٢٠١٧: ٨٤٩ – ٩٤٤) والتى كشفت نتائجها عن أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على منهجية هيجل الديالكتيكية والمستخدمة في

تدريس الفلسفة اتسمت بدرجة كبيرة من الفاعلية في تنمية مهارات التفكير الجدلى لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ودراسة (إبراهيم الاسمرى، ٢٠١٩: ١٤٨ – ١٦٣) والتى أشارت إلى فاعلية الأنموذج المقترح في تنمية مهارات الجدل العلمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مادة الأحياء.

يستخلص من الدراسات التى بحثت في الجدل والحكمة أن تدريس التاريخ علم وفن، لأنه يوفر لنا طريقة قوية وغنية لإيجاد أين ومن نحن ضمن التجارب الإنسانية فبرزت أهمية الإعداد لمعلم قبل الخدمة؛ ليتسنى له مواكبة التطورات المتسارعة، إذ يجب على معلم التاريخ معرفة كيفية تحديد الحقائق التاريخية الموجودة في الكتب، وتفسيرها وتصنيفها، وفهم الأحداث التاريخية. لذلك لابد من تنمية معارفه، وتجديدها باستمرار.

وفي الاتجاه نفسه، مثل الفكر التاريخي مدخلاً ملائمًا لإنجاز التحول المرتقب وتجاوز مظاهر التأخر التاريخي، فإكتساب وعي تاريخي وحدة كفيل بتحرير الفرد من الضياع والذوبان في التراث. هذا هو المدخل الضروري لكل إصلاح حقيقي، فالفرد الذى اكتسب وعيًا تاريخيًا يدرك أن الإنسان هو صانع التاريخ، كما يقتنع بأن التطور التاريخي يسير في اتجاه واحد (من الماضى إلى المستقبل). وبذلك يصبح الفكر التاريخي أداة للتقدم والتطور؛ لأنه يعطي للعمل منطقًا ومفعولية، ويحرر المتعلم من الأوهام ويوجهه نحو الواقع. (مصطفي الغرافي، ٢٠١٦: ١٢٣).

تزداد المسألة المنهجية في التاريخ أهمية، وسبر أغوار الذات الإنسانية بتجلياتها الفكرية؛ لفك عقدة انغلاق التاريخ على نفسه وإخراجه من خانة العادات الكلاسيكية القديمة التى لا تعرف أي تجديد وإبداع، بمعنى اسقاط الجدران العازلة التى تجاوزها الزمن، وتسليط الضوء على الجوانب المتوارية في النص، لتوليد إضافات جديدة. وهذا هو التاريخ الجديد، فبعد نهاية الحرب العالمية الثانية، التى قضت على ما يزيد على خمسين مليونًا من البشر، تبنت منظمة اليونسكو كتابة ما أطلقت عليه تاريخ التطور العلمي والثقافي للإنسان History of the Scientific and Cultural Devepoment of Makind وكان الهدف من هذا المشروع هو تأكيد الإرث المشترك للإنسانية، وعرض التاريخ بوصفه تجربة إنسانية مشتركة. (Bruce, M., 1998: 394).

انطلاقً من هذه التحولات، يمكن قراءة الماضى البشري بطريقة مغايرة، وإعادة بناء تاريخ للأمم بناءً شموليًا. يجد هذا التمثل نقلة نوعية ضمن التصورات الداعية إلى تجاوز الحقب السياسية المتداولة، ورد معرفة التواريخ إلى أفق يعول على مقاربة الحقب الثقافية والفكرية، تلك التى تفسر

الظواهر الكبرى انطلاقًا من التحولات المعرفية، بوصفها تمهيدًا لنهضة ثانية في ظل تأثير الثورة الرقمية التى انتجت فعلاً بشريًا جديدًا بعد أن نجحت في تهجين الهويات دينيًا ولغويًأ وقوميًا، فيحتاج المعلم إلى تطوير أدوات عمله تلاؤمًا مع إكراهات الحاضر، واستشرافًا لما يخبئه المستقبل للبشرية. (جاك لوغوف، ٢٠٠٧: ٨٤).

وكما نؤهنا سابقًا، فإن الحاجة إلى دراسة التاريخ من منظور شمولي تزيد في عصرنا الحاضر، لإيجاد البعد التاريخي للروابط العالمية الحالية. وهذه الروابط لا مفر منها الآن، فعالم اليوم يفرض على الدول أن تؤثر بعضها في بعض وتتأثر بعضها ببعض، وأن تعيد قراءة تاريخها القومي على أنه جزء من تاريخ أكبر، تمامًا كما ينظر رائد الفضاء المنتمي إلى جنسية ما إلى كوكب الأرض على أنه كوكبه، ولا يري فيه دولته فقط، وهي قد لا تظهر له أصلاً. والأمر لا يحتاج بالطبع إلى إعادة النظر في مصداقية المعلومات والحقائق التاريخية التى تكون خاضعة دائمًا لإعادة النظر من جانب الفرد، ولكنه يحتاج إلى إعادة فهم تلك المعلومات وتسكين تلك الحقائق في سياق أوسع، بناءً على فهم مختلف لتعريف السياق الزمنى والمكانى للظواهر التاريخية. (Patricia Lopes, 2003: 505-524).

في ظل هذه التفسيرات، نعثر على فكرة تستحق الإشادة، والتى تفيد أن ما ينبغى التنبه إليه أنه لا يمكن للمرء أن يحصل على المعرفة إلا بعد أن يتعلم كيف يفكر، هى دعوة إلى إعمال العقل والتساؤل عن معنى وقيمة، وإلى طرق بناء المعارف، بما فيها تلك المرتبطة بالوضع الإنسانى، فالتاريخ ليس مجرد أحداث مضت وانتهت، فحوادث الماضى تنبض في الحاضر، وتوجه فكر الناس فيه. القول بهذا رضوخ لحركية الزمن ووعي بمجرياتها ومفاجآتها. النتيجة أنه، رغم تسارع وتيرة التطور العلمى في جميع مناحي الحياة الإنسانية، ظهرت عديد من القضايا التى غرق فيها العالم، وتشكلت على الفور الآراء المختلفة المتعلقة بهذه القضايا، والتى جاءت ما بين متفائل ومتشائم، وكان لابد من التحليل الدقيق لتلك القضايا، حتى يتم التعامل معها بصورة موضوعية، وإقامة ضرب من التوازن بين القيم الأخلاقية والتطورات الجديدة.

ضمن هذا التصور، ما عاد في الإمكان أن يكتفى المتعلم باستيعاب المعلومات، بقد ما أصبح مطالبًا بتعلم كيفية الحكم على المعارف وتقييم الأدلة وتقديم البدائل منها، فظهر مدخل التحليل الأخلاقي لمساعدة المتعلم على تطبيق التفكير المنطقى والنقدى في عملية التقييم، وفهم

المواقف والنتائج الخاصة بالقضايا التاريخية، وإدراك الصراعات التى قد تنشأ بين الآراء المختلفة، فضلاً عن إعانته وتدريبه على تدبير شئون حياته، والإندماج في المجتمع والمساهمة في تدعيم الديمقراطية، والتكيف مع المحيط المحلى والوطنى والعالمى، وتحليل الأفكار والقضايا الإنسانية ونقدها.

وبهذا المعنى، خرج البحث التربوي إذًا في العقود الأخيرة عن التربية البنكية ـ حفظ المتعلمين الآلى للمعلومات ــ ليتحولوا إلى سلع وبضائع يحدد سوق العمل وحدة قيمتها. وفي هذا السياق أشار (Hill,A., 2004: 137) إلى أن مدخل التحليل الأخلاقي يعد من المداخل مناسبة لتدريس القضايا التى تحمل مضامين إجتماعية، والتى تتطلب اتخاذ مواقف أخلاقية تجاه المتناقضات، وذلك لما يتيحه من فرص البحث، النقاش، والحوار، تفنيد الأدلة، وتقديم التبريرات والحجج التى تبرر لوجهة نظر ما، وتحديد الإيجابيات والسلبيات للقضية المطروحة، وتدريب المتعلم على مهارات التمييز، وإقامة جدل علمى أخلاقي حول القضية المثارة.

إن مطمح تحقيق تكوين متين ضاعف من ضرورة التخلص التدريجي من العملية التقليدية التى تتركز حول المعرفة، وتعويضها بأخرى حديثة، لاسيما أمام التطور الحاصل في الأبحاث السيكولوجية. ومدخل التحليل الاخلاقي يختص بتوفير فرص للمتعلم للمرور بعديد من المواقف التى تشجعه على إعادة التفكير في القضايا التاريخية المطروحة وكذلك ممارسة إعادة تقييم قرارات بعض الشخصيات على مر التاريخ، وحتى يتمكن المتعلم من هذا، تقتضى الضرورة اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات محددة؛ مما يكسبه القدرة على النقد البناء وتكوين اتجاهات إيجابية تجاه الوقائع، واستحضار الروح الجدلية لديه، وجعله قادرًا على تحليل الأفكار، وإنتاج خطابات خاصة حولها. (حنان الدسوقي، ٢٠١٧: ٨٩١).

وبالنظر إلى أهمية هذا المدخل، دعا عديد من الباحثين إلى اعتباره من المداخل الفاعلة؛ لإلتزامه الخطاب المنطقي الذى يبتعد عن العاطفة التى قد تؤثر في قرار المتعلم حول القضية الأخلاقية أو التاريخية، من خلال تفحص ودعم الافتراضات حول القضية، ودعم التفسيرات المطروحة، والانتقال من منطقة التلقين والشحن والإلقاء السلبى الأحادى الجانب، إلى منطق التعلم الذاتى، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمادة التاريخية، في إطار عملية تربوية قوامها اكتساب

الكفايات والقيم، وتنمية روح المبادرة، وتنمية ثقافة الفضـــول الفكرى والبحث والابتكار لديه. (اســماء قريطم، ٢٠١٧: ٣١٥).

فضلاً عن كل ما قيل عن أهمية مدخل التحليل الأخلاقي، لابد من الإشارة إلى أن عديد من الدراســات والبحوث الســابقة التى تناولته مثل: دراســة (عبدالله إبراهيم يوسـف، ٢٠١٦: ١ – ٦٨)، دراســة (أسـماء قريطم، ٢٠١٧: ٣٠١-٣٢٤)، دراســة (Collmann, J. & Matei, S.2016: 101-199)، ودراسـة (ريم أحمد عبد العظيم، ٢٠١٧: ١٤٢-٢٦٨)، قد أكدت على تأثيره الإيجابي في سلوك المتعلم، وبناء اتجاهات جديدة لديه، وتعزيز فرص تنمية وعيه بأبعاد الحساسية الأخلاقية تجاه القضـــايا المعاصـــرة، وبناء الحجج المختلفة، وتحليل وجهات النظر المختلفة، والتوصـــل إلى الأســـباب وراء هذه التوجهات، والتى في ضـــوئها يتخذ المتعلم القرار بقبول وجهة نظر معينة أو رفضها.

هكذا يتجلي لنا، من خلال ما تقدم، أن المعضـــلة الحقيقية التى نعانى منها اليوم، هو أن أغلب خريجي قســم التاريخ لا يعلمون من مادة التاريخ ســوي بعض الموضــوعات التاريخية، لكون التاريخ ينقسـم إلى قسـمين موضـوع التاريخ وعلم التاريخ، مشـتركين بلفظة واحدة وهي التاريخ، ومن المؤكد أن هناك تجاهل كبير للفكر بصفة عامة؛ لإن الطابع العام للمؤسسات التعليمية ينحصر حول تزويد الطالب المعرفة وتكريس المعلومات، وهذا الأمر يعد بحد ذاته أمرًا غير مســـتحب، وبالتالي تكون صـــلة الطالب المادة الدراســـية صـــلة مؤقتة. لهذا لابد وأن يكون هناك وعي تاريخي حقيقي وملموس لدى طلاب قسم التاريخ، لإن طالب الجامعة مهئ أن يخلق فكرًا، فيجب أن يكون هذا الفكر مبنيًا على أســـس علمية ومعرفية واعية بما حولها، لكي يكوّن الطلاب تصـــورًا صـــحيحًا للتاريخ، وبالتالي يستطيع تطوير شخصيته.

واتسـاقًا مع الحاجة إلى إعداد علمى ومهنى للطالب المعلم، فعليه أن يكون على تبصـر تام، عن طريق الغوص في صـــفحات تجارب الأمم والعصـــور الســـابقة، وتدبر أبعادها والاســـتفادة من تجاربهم في فهم ووعي الحاضـــر والمســـتقبل، وتفهم القوانين العامة والخاصـــة للأحداث التاريخية، وتقديم التاريخ في صـورة مشـوقة جاذبة للعقل وباعثة للوعي بأهمية ما يقرأ؛ فيمكنه أن يؤدى رسـالته المناطة له. ونسـتحضـر في هذا الصـدد دراسـة (Fadli, Rijal, et al., 2021) والتى أجريت في جامعة نيجيري بأندونيسـيا، وهدفت إلى معرفة تاثير طريقة سـوروجان في تعلم التاريخ لتحسـين فهم

الطلاب التاريخي والوعي التاريخي، وقد استخدمت الدراسة الملاحظة والقابلات واختيار الوعي التاريخي، وأوضحت نتائجها استجابة إيجابية لدى الطلاب المعلمين، ودراسة (بان ذياب، سرمد أسد خان، ٢٠٢١) وأشارت نتائجها إلى أن طلاب قسم التاريخ بجامعة كربلاء يمتلكون وعيًا تاريخيًا بمستوي عالى، وأن هذا الوعي يزداد لديهم بتقدم المرحلة الدراسية.

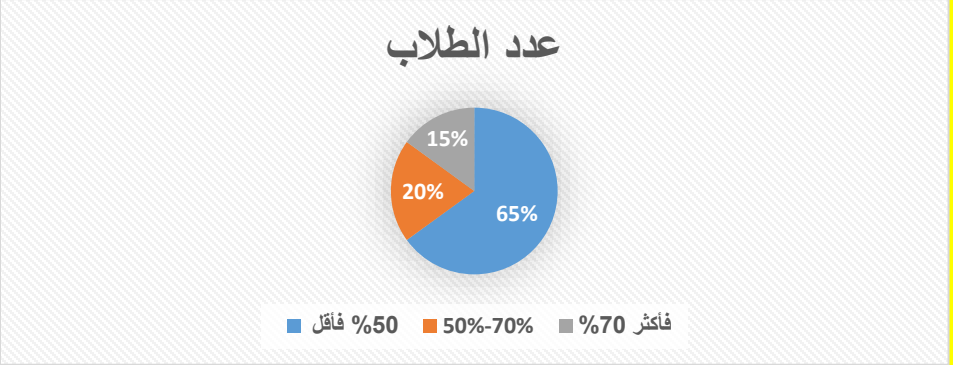
بهذه الرؤى الجديدة، صارت الحاجة ماسة إلى نوعية جديدة من المتعلمين، الأمر الذى أثار انتباه الباحث، فقام بإجراء دراسة استكشافية(*) لتقديم بعض مهارات التفكير الجدلى على عينة قوامها (٤٠) طالب بالفرقة الرابعة شعبة تاريخ، وقد تضمن الاختبار ثلاثة قضايا، هي: خروج الحسين (رضي الله عنهما) إلى الكوفة، غزو هتلر لبولندا عام ١٩٣٩م، تأميم شركة قناة السويس(أزمة السويس) عام ١٩٥٦م. وقد تم إعداد ورقة لإجابة عن الاختبار وتضمنت ثلاثة أسئلة هي:

١) تقديم الإدعاء: ما الذى سيحدث إذا لم يقع الحدث؟
٢) تقديم الدليل: استخدم اكبر قدر ممكن من البيانات المتاحة كدليل يدعم إدعاءك؟
٣) تقديم التبرير: كيف تربط إدعاءاتك بالأدلة المناسبة لها؟

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة بحصول نسبة ٦٥٪ من العينة (أي ٢٣ طالب) على نسبة ٥٪ بأقل درجة الاختبار، في حين حصل ٢٠٪ من العينة (أي ١٤ طالب) على نسبة تتراوح من ٥٠٪ إلى ٧٠٪ من الدرجة الكلية للاختبار، الأمر الذى يعكس ضعف مستويات التفكير الجدلى لدى الطلاب؛ بنتيجة وضعيات تدرسية وتكوينية تنأي بنفسها عن الضرورة، التى تجعل علاقة الطالب بمادة التاريخ محصورة في التعلم لا التكوين، وخاضعة لإكراهات مؤسسية متمثلة في الامتحانات والنجاح والدرجات، ساهم هذا الواقع في عرقلة التطور الفكرى، وتجميد المعرفة التاريخية، والشكل التالى يلخص أهم نتائج الدراسة الاستكشافية لمهارات التفكير الجدلى:

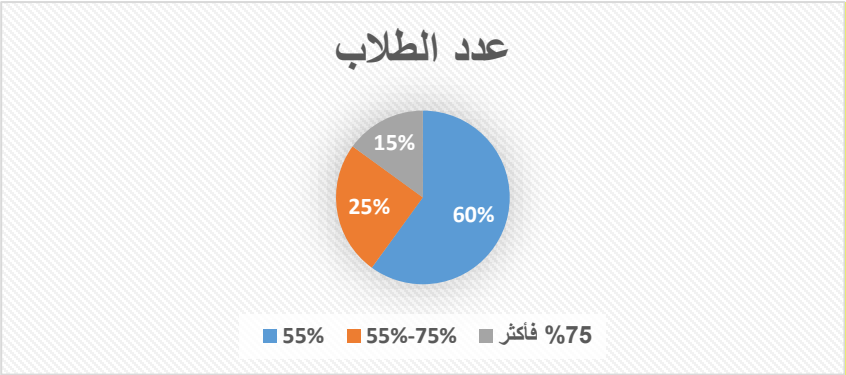
(*) انظر ملحق رقم (٢) اختيار التفكير الجدلى في الدراسة الاستكشافية.

شكل (١) يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية فيما يتعلق بالتفكير الجدلي



إضافة إلى ذلك، أجرى الباحث دراسة استكشافية [*] على عينة قوامها (٤٠) طالب بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ، حيث طبق عليهم مقياسًا للحكمة، وقد جاءت نتائج الدراسة بحصول نسبة ٦٠٪ من العينة (أي عدد ٢٢ طالب) على نسبة ٥٥ % فأقل من الدرجة الكلية للمقياس، في حين حصل نسبة ٢٥٪ من العينة (أي عدد ١٠ طلاب) على نسبة تتراوح من ٥٥٪ إلى ٧٥٪ من الدرجة الكلية للمقياس، بينما حصل نسبة ١٥٪ من عينة البحث (أي عدد ٨ طلاب) على نسبة ٧٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يشير إلى ضعف مستوى الحكمة لدى الطلاب، والشكل التالي يلخص أهم النتائج المتعلقة بمقياس الحكمة.

شكل (٢) يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية فيما يتعلق بالحكمة



لذا فاستنادًا إلى نتائج الدراسات والبحوث السابقة، والدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث، يتضح الحاجة إلى تنمية التفكير الجدلي والحكمة لدى الطلاب، بهدف إعدادهم إعدادا يمكنهم من

[*] أنظر ملحق رقم (٣) مقياس الحكمة في الدراسة الاستكشافية.

يكونوا مواطنين فاعلين قادرين على ممارسة أدوارهم بكفاءة في مجتمعنا، وهذا هو ما يسعى إليه البحث الحالي.

* **تحديد مشكلة البحث:**

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التفكير الجدلي ومستوى الحكمة لدى الطالب معلم التاريخ بكلية التربية نظرا للافتقاد إلى تبني رؤى، واتجاهات حديثة تسهم في تنميتهم لديهم.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة لدى الطالب معلم التاريخ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما مهارات التفكير الجدلي التي ينبغي تنميتها لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة؟

٢- ما أبعاد الحكمة التي ينبغي تنميتها لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة؟

٣- ما صورة برنامج مقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقى لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقى لتنمية مهارات التفكير الجدلي لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة؟

٥- ما فاعلية البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقى لتنمية الحكمة لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة؟

* **حدود البحث:**

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١- مجموعة من الطلاب معلمي التاريخ بالفرقة الثالثة.

٢- بعض مهارات التفكير الجدلي المناسبة للطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة التي يتوصل إليها البحث.

٣- بعض أبعاد الحكمة المناسبة للطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة التي يتوصل إليها البحث.

٤- تطبيق البرنامج المقترح في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

* **أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى:

١. بناء برنامج مقترح في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة للطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة.
٢. تعرف فاعلية البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي للطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة.
٣. تعرف فاعلية البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية الحكمة للطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة.

***فروض البحث:**

في ضوء أسئلة البحث يمكن صياغة الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التفكير الجدلي كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.
٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التفكير الجدلي كمهارات فرعية لصالح التطبيق البعدي.
٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الحكمة كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.
٤- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الحكمة كدرجة كأبعاد فرعية لصالح التطبيق البعدي.

* **تحديد مصطلحات البحث:**

يحدد الباحث المقصود بمصطلحات البحث **تحديدا اجرائيا** وفق منظور البحث الحالي كما يلي:

- **الفكر التاريخي:**

تزويد الطالب المعلم بمجموعة من المعارف والحقائق والتي تؤدى بدورها إلى اتخاذه موقفًا عقليًا ناقدًا للقضـــايا التاريخية المطروحة، وتعامله مع المادة التاريخية بتفكير المؤرخ، من خلال البرنامج المقترح بإســتخدام مدخل التحليل الأخلاقى؛ مما يســاعد في تنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة لديه.

- **مدخل التحليل الأخلاقي:**

فلسفة تحدد بصورة أساسية محتوى البرنامج ولها انعكاساتها على مكوناتها الأخرى من أهداف، وطرق تدريس، وأنشطة، تتضمن تحليل قضايا الفكر التاريخي، والآراء المتضاربة حولها، من خلال تقديم الحجج والتبريرات التي تدعم أو تدحض تلك الآراء، والإستناد في معالجة القضايا إلى الإعتبارات الأخلاقية، من أجل الوصول إلى قرار أخلاقى؛ بما يعين على تنمية التفكير الجدلي والحكمة لدى الطالب معلم التاريخ.

- **التفكير الجدلي:**

نشاط عقلى يرتبط بخصائص جدلية قادرة على تحليل الصراعات المعرفية والتناقضات بين الأفكار، وقبول الأفكار، والتحقق من صحة إدعاءات حول القضايا التاريخية، وتقديم أدلة لتبرير أو دحض تلك الإدعاءات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في اختبارات المهارات المعد لهذا الغرض.

- **الحكمة:**

قدرة الطالب المعلم على التنظيم الإنفعالي، وفهم ذاته، وإدارة انفعالاته، والقدرة على المشاركة في الحياة، وإصدار الحكم الصائب، والتأمل، والإيثار، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في المقياس المعد لهذا الغرض.

*** خطوات البحث وإجراءاته:**

للإجابة عن أسئلة البحث، واثبات مدي تحقق فروضه اتبع الباحث الخطوات التالية:

١- تحديد مهارات التفكير الجدلي التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ، ويتم ذلك من خلال:

أ- الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة وماهية التفكير الجدلي.

ب- طبيعة وخصائص الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي.

ج- طبيعة التاريخ كعلم وكمادة دراسية.

د- استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين في المجال.

٢- تحديد أبعاد الحكمة التي ينبغي تنميتها لدى لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ ، ويتم ذلك من خلال:

أ- الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة الحكمة.

ب-طبيعة وخصائص الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي.

ج- استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين.

٣- تحديد أســـس بناء البرنامج المقترح في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة، ويتم ذلك من خلال:

أ- طبيعة التفكير الجدلي وخصائصه.

ب- خصائص الحكمة وتطورها.

ج- الأدبيات التي تناولت الفكر التاريخي ومساراته.

د- مبادئ مدخل التحليل الأخلاقي.

٤- إعداد الإطار العام للبرنامج المقترح في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة، ويتم ذلك من خلال:

أ- تحديد فلسفة البرنامج.

ب- تحديد الأهداف العامة للبرنامج.

ج-تحديد المحتوى العلمي للبرنامج.

د-اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة.

هـ- تحديد الأنشطة التعليمية، ومصادر التعلم المستخدمة.

و-تحديد أساليب التقويم المناسبة للبرنامج.

٥- قياس فاعلية تدريس موضــوعات البرنامج المقترح للطلاب المعلمين شــعبة التاريخ في تنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة، ويتم ذلك من خلال:

أ. إعداد كتاب للطالب متضمنا موضوعات البرنامج المقترح من قضايا الفكر التاريخي.

ب. بناء أداتي البحث لقياس فاعلية تدريس موضــوعات البرنامج المقترح ، وهما: "اختبار مهارات التفكير الجدلي"، و"مقياس الحكمة".

ج. اختيار مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ كمجموعة تجريبية.

د. تطبيق أداتي البحث على المجموعة التجريبية قبل تدريس موضوعات البرنامج المقترح.

هـ. تدريس موضوعات البرنامج المقترح المعد لطلاب المجموعة التجريبية.

و. تطبيق أداتي البحث على المجموعة التجريبية بعد تدريس موضوعات البرنامج المقترح.

ز. رصد النتائج ، ومعالجتها إحصائيا، وتفسيرها، ومناقشتها.

ح. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

* **أهمية البحث:**

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما قد يقدمه لكل من:

١. مخططي البرامج: يقدم برنامجًا مقترحًا في الفكر التاريخي يفيد مخططي برامج إعداد امعلم في تطوير البرامج الحالية.

٢. المعلمين: يقدم برنامجًا مقترحًا في الفكر التاريخي للمعلمين حول كيفية تنمية التفكير الجدلى والحكمة لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ استنادا إلى مدخل التحليل الأخلاقي.

٣. الباحثين: يوجه نظر الباحثين إلى إجراء بحوث ودراسات مستقبلية تتعلق بمحاولة توظيف مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وإعداد كتيب للطالب المعلم، وتقديم اختبارًا لمهارات التفكير الجدلي ومقياسًا للحكمة.

الإطار النظري للبحث:

لما كان الهدف من البحث يتمثل في بناء برنامج مقترح في الفكر التاريخي لتنمية مهارات التفكير الجدلى والحكمة لدى الطالب معلم التاريخ، فإن الإطار النظري يهدف إلى تحديد مهارات التفكير الجدلى وأبعاد الحكمة من ناحية، وتحديد أسس بناء البرنامج المقترح من ناحية أخرى، وفيما يلى تفصيل ذلك.

المحور الأول: الفكر التاريخي

قبل أن تعرف المعرفة التاريخية طريقها نحو العلمية بالمعنى الحديث، مر الفكر التاريخي بسلسلة من التحولات العميقة، حصل خلالها تراكم معرفى. وكان من نتيجة هذا كله ثورة تاريخية، تحقق خلالها من التقدم في مجال كتابة التاريخ، ما لم يتحقق منذ عصر هيرودوت في القرن الخامس قبل الميلاد. وتجلى هذا المسعى المعرفى في ظهور مجموعة من المدارس المجددة بحق لما سبقها، والتى نحت إلى البحث عن التاريخ في كل جزئية من جزئيات المجتمع.

أولًا: السياق:

منذ أن ظهرت العلوم الإنسانية مع الثورة الصناعية، وهي تتقلب بين مناهج متعددة، تتلاقح تارة في ما بينها، فتستعير مناهج علوم مجاورة من الدائرة نفسها، ويصلها تارة أخرى فيض نتائج العلوم الطبيعية، فتركب الموجة هي الأخرى، وتلبس لباس العلم الحق، ولم يكن التاريخ بمنأي عن هذه الحركة العلمية النشطة، بل ساهم فيها هو الأخر تأثيرًا وتأثرًا.

لكن، ما الذى يعنيه أن نفكر تاريخيًا؟ فطوال القرن التاسع عشر كان التاريخ يعد صيغة نوعية من الوجود، والوعي التاريخي صيغة مميزة من الفكر، والمعرفة التاريخية مجالاً مستقلاً في طيف العلوم الإنسانية. أما في القرن العشرين طرح المفكرون الأوروبيون أمثال سارتر Paul Sartre وليفى ستروس Levi Strauss وميشيل فوكو Foucault شكوكًا جدية حول القيمة التى يمكن أن تكون لوعي تاريخي على وجه التحديد، وشددا على الطابع التخييلى القصصى لضروب إعادة البناء التاريخية. وفي الوقت ذاته، قدم فلاسفة أنجلو ـــ أميريكيون متنًا ضخمًا من الأدبيات حول المنزلة المعرفية والوظيفية الثقافية للتفكير التاريخي. (Hayden, W., 2014: 5-17).

وفي المنحى نفسه، تبلور ما يطلق عليه مفهوم التناهج؛ أي تداخل التخصصات والمناهج، فالتناهج ظهر في في سياق التنافس المحوم بين العلوم الإنسانية المختلفة، وتوق كل تخصص لتحقيق قصب السبق، وجعل العلوم الأخرى المجاورة تابعة له، وهذه التبعية ـ بلاشك ـ تستلزم ضمنيًا حضور هذه العلوم الإنسانية الأخرى في كل تخصص؛ ما يفترض وجود هو أدنى من التلاقح المعرفى بين التخصصات، ومن هنا تأتي ضرورة إزالة الحدود والحواجز بين التخصصات. فالوجود الإجتماعي يتحدد بالحاجات الاقتصادية (الاقتصاد)، والإكراهات الجغرافية (الجغرافيا)، وجود يتجاوز الفرد وإرادته، وهذه التخصصات إذا كان كل واحد منها قد نشأ على حدة، بمعزل عن الأخرى، فإن بلورة رؤية شمولية عن الإنسان تقود إلى التناهج. (محمد حبيدة، ٢٠١٨: ١١٦).

إذن، فالفكر التاريخي يبحث في الاتجاه العام لسير البشرية، يحاول إيجاد قانون شامل يحكم التاريخ الإنسانى، وبهذا تكون المهمة الأساسية للفكر التاريخي إبراز النظريات التى تقوم بتأويل الأحداث التاريخية، وكذا الكشف عن القوانين التى تتحكم فيها. مارس هذا النوع من التفكير الفلاسفة الكبار الذين اتجهوا إلى البحث في الحقيقة التاريخية، وتقمصوا دور مؤرخين حقيقيين، وأبرزوا بشكل فلسفى الشيء الذى يستحق أن يطلق عليه اسم "الحقيقي". اهتم الفلاسفة بمسألة المفاهيم التاريخية

أكثر من المؤرخين أنفسهم، فأنتجوا فكرًا للتاريخ لا يزال شاهدًا على نوع التبادل غير المتقطع الذى جمع الفيلسوف بالتاريخ. (خالد طحطح، ٢٠١٢: ١٦).

ثانيًا: ماهية الفكر التاريخي:

يجب أن ندرك ابتداء أن ثمة فارقاً بين التاريخ والفكر التاريخي، فالتاريخ في أبسط معانيه يعنى التقليد الفطري لدى كل إنسان في حرصه على معرفة ماضيه. وعلينا أن نقول إن الإنسان عرف التاريخ بهذا المعنى منذ أن عرف الكتابة، وراح يسجل أحداث حاضره وأخباره؛ ليقرأها في المستقبل أناس لا يعرفهم، بمعنى أن تسجيل الأخبار يتم بنظرة مستقبلية، وكان الإنسان يحاول عن طريق التسجيل أن يخلد ذكراه ليقرأه اللاحقون من بعده. هذا هو الدافع الذى جعل الشعوب والمجتمعات القديمة تحرص على تسجيل أخبارها منذ أن عرفوا الكتابة.

أما التاريخ بمعناه الحديث خاصة مع لوسيان فيفر ومارك بلوك – رائدى مدرسة الحوليات – فيتميز بانفتاح على العلوم الأخرى كعلوم الاجتماع، الاقتصاد، الجغرافيا؛ وذلك لتوسيع دائرة مصادر المعرفة التاريخية، بالاعتماد على كل من شأنه أن يفيد في فهم وحل القضايا والإشكالات التاريخية: بقايا اركيولوجيا، نقود قديمة، خرائط، ورموز، وكل ما يتصل به الإنسان. (عبد الله العروي، ٢٠٠٥: ٢٠٩-٣٠).

وبعيدًا عن الغرق في التفاصيل، لعل من المناسب أن نشير إلى أن سجلات التاريخ تمثل في الواقع مادة تاريخية، فهي ليست بذاتها تاريخًا، كما أنها ليست فكرًا تاريخيًا، وعليه، سيظل السؤال المنهجي المستفز ساريًا في الزمان صعدًا، فنجده على أكثر من لسان: ما المقصود بالفكر التاريخي؟ نبادر بأن نقول إن الفكر التاريخي يتمثل في الموقف العقلى الذى يتخذه أو يلتزم به المؤرخ في تعامله مع المادة التاريخية بين يديه وفي تناوله لموضوعه التاريخي، فكلما ازداد موقفه العقلى نقدًا للمادة التاريخية، ازداد فكره التاريخي وضوحًا واستقلالاً، وأعانه على أن ينفذ إلى جوهر الحقيقة التاريخية، وهي منزلة رفيعة يصعب الوصول إليها. ونظرًا لإختلاف المؤرخين في قدرتهم العقلية على ممارسة النقد الصارم والإلتزام بالحيدة الكاملة، فقد اختلف فكرهم التاريخي تبعًا لذلك منزلة ونضجًا. ويتضح من ذلك أن الشرط الأول لنشأة الفكر التاريخي هو توافر ملكة النقد لدى المؤرخ أو الباحث. (مصطفي العبادى، ٢٠٠٢: ٧ – ٨).

في هذا السياق، يذهب (نجيب بن خيره، ٢٠٢١: ٢٠) إلى أن الفكر التاريخي هو فهم الحاضر على أسس الوعى بجذور الماضي، والبحث في العلاقات بين الأحداث والظواهر، وإدراك القوانين التى تحكم هذه العلاقات، وما تفضى إليه من نتائج في إطار من النسبية، التى هي قانون أعمال البشر على مر التاريخ، وأن المؤرخ/ الباحث الحاذق هو من يدرك أثر الحوادث الماضية في ما يلحقها من حوادث الحاضر، مستقرءًا ملامح هذا التأثير وفاعليته، والعناصر التى تشترك في هذا التأثير، وماهية صناعها من البشر.

وفي حدود إطلاعنا، لم يشهد التناول التاريخي لتاريخ التاريخ نفسه؛ حيث أن تطور الفكر التاريخي وتحولاته المنهجية يمكن اختزالها في آخر المطاف في حلقة واحدة هي الحقبة، فالذى يتغير في مقاربة كل مؤرخ هو الأن، ويبدو أن التجديد يرجع إلى الأسئلة المطروحة، إلى نقاط الاهتمام، إلى تأويل المعلومات، لكن عند التدقيق يتضح أن ما يتغير هو مفهوم الوحدة الزمانية، أي الحقبة التاريخية. يعنى كل تجديد في النهاية إعادة النظر في تحقيب التاريخ.

ثالثًا: مسارات الفكر التاريخي:

يطلق تعبير مسارات الفكر التاريخي على الصرح المنهجي الذى تُبنى على امتداده علمية التاريخ، وهى تكتمل تدريجيًا في تفاعل شخصية المؤرخ وذاته الحاضرة، التى تطرح تساؤلات، وتصنع فروض، وتبنى تركيبات، وبين الواقع الموضوعي الماضى الذى بقيت آثاره في الحاضر.

لنقف بشئ من الاقتضاب مع مدارس الفكر التاريخي، لكن مع استبعاد المعنى الدارج المتعلق به، فالمدرسة ليست هي المؤسسة ذات الحجرات التى تلقن منها دروس بل هي في هذا السياق رباط منهجي فكرى ينضوى تحته باحثون يقتسمون التوجهات الفكرية والمنهجية نفسها، مع أن هذه الرزمة من المبادئ المنهجية التى تشكل عامل قرابه بين أعضاء المدرسة الواحدة ليست جامدة ثابتة، بل قابلة للابتكار والتجديد، ويمكن القول إن استمرار مدرسة في العطاء رهين بجدلية الانفتاح.

ففي محطة أولى حدث انتزاع التاريخ من القبضة الدينية؛ إذ شهد عصر الأنوار عملية علمنة فكرية شاملة، حيث صار المؤرخ يفهم التاريخ فهمًا واقعيًا. وفي محطة ثانية، تفصل العلوم عن الفلسفة بتأثير من المدرسة الوضعية التى وضع لبناتها أوجست كونت الذى كان يؤمن بعقيدة التقدم،

أي المسيرة التقدمية للعقل الإنسانى. وابتعد الفهم التاريخي عن الفلسفة، هكذا ابتكر المؤرخ زيًا جديدًا، زى العالم، زي المحلل والناقد. (خالد طحطح، ٢٠١٢: ١٣ – ١٦).

كان لإخضاع التاريخ لرياح الوضعية ثلاث نتائج أساسية؛ فالتاريخ لم يعد حقلاً لإصدار الأحكام الأخلاقية، ذلك أنه لم يعد تاريخًا أخلاقيًا، وكان منسجمًا مع هذا المنحى التاريخي الجديد؛ أن يتراجع التاريخ الديني على حساب تصاعد التاريخ السياسي، وبالمثل، لا ينفصل تراجع التاريخ الديني عن ظهور قيم جديدة ولا يخفي أن هذا التوجه لابد من أن يحمل معه رؤية تاريخية جديدة، رؤية تتطلع إلى المستقبل وتؤمن بأفضليته، وفي المقابل تنزع الأمثلة عن الماضي.

فكما كانت المدرسة الوضعية تدعو في فلسفة العلم إلى التعامل مع الظواهر الطبيعية الظاهرة عن طريق الملاحظة، فإن المدرسة التاريخية في سبيل تحقيق علميتها حاكت هذا المنحى باختيارها كتابه التاريخ من خلال دعائم مادية، هى اليوريستيك، أي فن اكتشاف الوثائق، والذى يعد من الأطوار المهمة في مسار فكر المدرسة الوضعية، فيجري فيه البحث عن حل المشكلة المطروحة والجواب عن السؤال الموضوع. ولا تشكل الوثائق بالنسبة إلى المؤرخ، مصدرًا للمعلومات فقط، بل إنها توفر أيضًا عناصر الدليل المتعلقة بفرضيته. فالمعرفة التاريخية لا تبنى على أساس التحليل النقدى لمصدر واحد، بل إنها تتطلب مقارنة لعدة مصادر. (مصطفي إدريس، ٢٠٢١: ٧٦ – ٨٤).

ثمة نمط آخر من الفكر التاريخي تزامن مع المدرسة التاريخية الوضعية في ألمانيا، إنه التنظير الفلسفى للتاريخ مع الفيلسوف الألماني هيجل، الذى اعتبر محاولة إحياء الماضى كما حدث تمامًا مجرد وهم، ويفهم هذا الحكم الذى اصدره هيجل، نستحضر تقسيمه الكتابة التاريخية؛ إذ يقسم أنماط التواريخ أربعة اصناف: يسمى الأول "التاريخ الأصلى"، ويعنى به التاريخ الذى يكتبه المؤرخ الذى عاصر ما يكتب عنه، أما الصنف الثانى، فهو التاريخ النظرى، ويجعله هيجل أصنافًا أيضًا؛ أولها التاريخ الكلي فحين يكتب المؤرخ حوليات بلد أو شعب ما، يكتب عن أحداث ووقائع لم يعايشها، لهذا يري هيجل أن المؤرخ في هذا النوع يسقط روح عصره على روح أخرى، كما يورد تحت التاريخ النظرى صنفًا آخر يسميه التاريخ العملى، وهو التاريخ الذى يهتم أساسًا بإستخلاص العظات والعبر. (محمد حبيدة، ٢٠١٨: ٣٧).

أما الصنف الثالث، فهو الذى يسميه هيجل "التاريخ النقدى"، ويشير إلى أن هذا النقد للتاريخ شائع ورائج في ألمانيا في زمانه. أما عن طبيعة هذا الفكر التاريخي، فيرى هيجل أن هذا الصنف لا

يكتب تاريخًا، بل يدرس الروايات التاريخية، محاولاً تقييم مدى صـــحتها، ومقارنتها بين الروايات المختلفة في الواقعة الواحدة. في حين أن الصـنف الرابع هو الذى يصـفه بالجزئية، فهو تاريخ جزئ، لكنه يراه جسرًا ومرحلة مهمة للإنتقال إلى التاريخ الفلسفى، ويدرس هذا التاريخ تطور بُعد ما من أبعاد الوجود الإنســـاني من بدايته إلى غايته التى وصـــل إليها في لحظته الراهنة، مثل: تاريخ الفن أو القوانين أو الأديان. (عبدالله العروي، ٢٠٠٥: ٢٣٦ . ٢٣٧).

بعد المدرســـة الوضـــعية، نكون أمام حلقة أخرى من حلقات تطور الفكر التاريخي، ويتعلق الأمر بمدرسة فرضت نفسها على الساحة في مجال التاريخ؛ يتعلق الأمر بالمدرسة الفرنسية، وتأثير جول ميشليه والذى وصف بـــ "الحبر الأعظم للتاريخ"، فقد كان سباقًا بابتكاره مفهوم النهضة كحقبة جديدة، فقبله لم يكن مفهوم النهضـة يستقل بذاته، بل كان وصـفًا أكثر من أي شـيء آخر، ولم يرسم المفهوم كإســـم لحقبة إلا معه، كذلك كان المؤرخون يتحدثون عن نهضـــة فنية أو علمية، أما مع ميشـليه، فقد كبر المفهوم من الصـيغة الصـغيرة إلى صـيغة كبيرة Renaissance. أما عن تأثير هنرى بير، فنجده زرع بذور منهجية التركيب، فكان من أوائل الذين دعوا إلى هدم الحواجز بين علوم الإنسـان وتقريبها من بعضـها حتى تتعاضـد، ما حدا إلى وصـف لوسـيان فيفر له بأنه "اسـتاذ تاريخ العقليات" و "شاعر التاريخ". (محمد حبيدة، ٢٠١٨: ٧١-٧٢).

لنلق بعض الأضـواء على الفكر المنهجي للمدرسـة الفرنسـية، ولنبدأ بالرؤية الزمنية؛ إذ تتبنى هذه المدرسة، على عكس الرؤية الوضعية التى تعتبر الماضى لا علاقة له بالحاضر وقضاياه، رؤية ارتدادية، أو بالأحرى ترى أن هناك علاقة جدلية بين الماضـى والحاضـر، فبقدر ما يسـاهم الماضـى في إنارة الحاضـر، يسـاهم الانطلاق من الحاضـر في فهم الماضـى أيضًـا. ولعل أهم سـمة منهجية للمدرســة الفرنســية، هو التداخل التكاملي بين العلوم الإنســانية، وملاحظة المجموعات الإجتماعية والبنيات الاقتصادية، وباختصار دراسة المجتمع في العمق.

امتدت التغييرات إلى الفضـــاء الأســـيوي مع ازدهار دراســـات ما بعد الكولونيالية، فبرزت دراســـات التابع في الهند على أيدي مؤرخين محليين، أشـــهرهم راناجيت جوها، واســـتفاد روادها من المؤرخين الماركســـيين البريطانيين؛ إذ وجدوا فيها مدخلاً مهمًا لإعادة النظر في تاريخ بلدهم، من خلال تجاوز الهيمنة النخبوية التى تصور تاريخ الهند كإنجاز، إما للقيادة الكولونيالية البريطانية، وإما للقادة الوطنيين. (طاهر بن على، ٢٠٢٠: ٢٩ – ٣٢).

في السنوات الأخيرة، ظهر تيار لساني عُرف باسم "التاريخانية الجديدة"، تحدى إلى حد بعيد سلطة التاريخ من خلال التمييز فيه بين الحقيقة والخيال، وبين أحداث الماضى والمعانى التى يُعزى إليها في السرد، بل إن هذا التيار تسبب في ظهور فكر جديد، حاول التمييز بين أحداث الماضى والحقائق التى بناها عن هذه الأحداث، وتقوم فكر هذا التيار الأساسية على تاريخية النصوص، والتعامل مع المصادر التاريخية باعتبارها نصوصًا أدبية. (Patricia Lopes, 2003: 509).

وبعد هذا التتبع لمنعطفات مدارس الفكر التاريخي، يمكن أن نجمل تصورنا في أن التاريخ قبل أن يكون "حكيًا"، هو حزمة من المناهج والأطر المنهجية التى تحدد الرؤية؛ رؤية المؤرخ أو الباحث؛ ولهذا، كان تعليم الفكر التاريخي وسيلة لرفع فعالية مختلف القطاعات في المجتمع، من خلال تعليم منفتح على العالم والقيم الكونية لحقوق الإنسان، مع الأخذ في الحسبان لكل من التطور الإجتماعي والسياسي، اللذين لا ينفصل عنهما تطور تعليم مادة التاريخ، والإقبال على الفكر التاريخي في التعليم المدرسي، ذلك من خلال التكوين الفكري والخلقي للمتعلم، واكتساب روح الملاحظة والنقد، وتنمية روح الموضوعية والتجرد والنسبية الضرورية لتكوين الروح العلمية الصحيحة، وتنمية استقلالية المتعلمين بجعلهم في وضعيات بناء المعرفة، والتركيز على مسار إنتاج المعرفة التاريخية، واكتسابهم الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر جدلى ناقد، والوصول بهم إلى الاستدلات التاريخي بجعلهم قادرين على حل مشكلات تاريخية عن طريق نهج مراحل الفكر التاريخي؛ للإرتقاء بمادة التاريخ من مادة قائمة على الحفظ والحشو المعرفى، إلى مادة مبنية على الكفايات المنهجية؛ لبناء العقل النقدى والمواطنة الحقيقية الضروريين لبناء الديمقراطية.

ختامًا، غطى هذا المحور، بما توفر له من مساحة، أهم الأفكار المرتبطة بالفكر التاريخي، نشأة وتطورًا ومنهجًا، وإن لم يستوعبها جميعها، ورغبة في تجاوز التقليد من حيث بناء البرامج، الأمر الذى يكون له مردود علمى كبير على الطالب معلم التاريخ، وبذلك يصبح هذا الرصد والتتبع مكونًا جوهريًا لموضوعات البرنامج المقترح في هذا البحث، وكون هذه الموضوعات ستولد لديه رغبة في معرفة المزيد عن تفاصيلها، وفي الوقت نفسه تساعده على تنمية معارفه، وقدراته، ومهاراته.

المحور الثاني: مدخل التحليل الأخلاقي

يعد مدخل التحليل الأخلاقي من المداخل الحديثة التى تؤدى دورًا بارزًا في تعزيز الجوانب الوجدانية، ويستخدم لمساعدة المتعلمين على أن يطبقوا التفكير المنطقى في عملية التقويم؛ من أجل

فهم المواقف والنتائج الخاصة بالقضايا المراد فهمها، وإدراك الصراعات التى قد تنشأ بين الآراء المختلفة، والأسباب التى قد تنشأ وراء اختيارات معينة دون الأخرى.

أولًا: مفهوم مدخل التحليل الأخلاقي:

تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم مدخل التحليل الأخلاقي بتعدد رؤي علماء التربية. فيعرفه (Hill, 2004: 137) بأنه "أحد المداخل التدريسية المناسبة لتعليم المستحدثات العلمية والقضايا العلمية التى تحمل مضامين ومعضلات أخلاقية، وتتطلب اتخاذ مواقف شخصية أخلاقية تجاه المتناقضات أو الجدليات الناجحة عند التعامل معها".

وتشير (ريم عبد العظيم، ٢٠١٧: ١٩٩) إلى أن مدخل التحليل الأخلاقي هو "التصورات والافتراضات التى تشكل الموقف التعليمي وإجراءاته، ويتم من خلاله تناول القضايا الأخلاقية بالدراسة من خلال تحليلها وتفكيكها إلى جزئياتها وعناصر المختلفة، وفهم بنائها التنظيمي، والتمييز بين المعلومات التى ترتبط بها، وتعرف الآراء المتعلقة به سواء بالتأييد أو المعارضة، وفحص الحجج والتبريرات التى تدعم أو تدحض الآراء المطروحة حول القضية المثارة".

كما يعرف مدخل التحليل الأخلاقي بأنه "تتابعات تدريسية منظمة، يتم من خلالها تناول القضية وأبعادها الاجتماعية، والاقتصادية، والأخلاقية المختلفة من خلال مجموعة من الخطوات، كما يتم الاستناد أثناء معالجة القضية لمجموعة من المعايير والقيم الأخلاقية". (خالصة العلوية وعبد الله أمبو سعيدى، ٢٠١٨: ٧٤).

باستقراء التعريفات السابقة لمفهوم التحليل الأخلاقي كمدخل للتدريس، يمكننا القول أنه يركز على:

١) ضرورة الحصول على المعلومات المرتبطة بالقضية من مصادر معرفية موثقة.
٢) الاهتمام بالجدل القائم على تقديم المبررات المنطقية سواء المؤيدة أو المعارضة.
٣) المعرفة التامة بجيمع المفاهيم المرتبطة بالقضية، وأن تكون هذه المفاهيم ثابتة خلال عملية التحليل.

ثانيًا: مبادئ مدخل التحليل الأخلاقي في التعليم:

يقوم مدخل التحليل الأخلاقي على عدة مبادئ أساسية، تستند إلى النظرية البنائية، من أبرزها ما أشارت إليه دراسة كل من (عبد العزيز العصيل، ٢٥)، (Hill, 2004: 138-143)، (تهانى سليمان، ٢٠١٣: ١١ – ١٢)، والتى يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- تحقيق التعلم ذى المعنى، حيث تصاغ الأهداف، وتحدد في ضوء خصائص المتعلم، وطبيعة المحتوي العلمي.
- تقديم المعلومات بطريقة متوازنة، وأن يفهم المتعلم جميع المبادئ والمعايير والقيم في أي قضية قبل أن تتخذ القرارات بشأنها.
- عرض الموضوع محل التحليل بشيء من الموضوعية، وإظهار جميع النتائج التى تنتهي إليها عملية التحليل، بغض النظر عن موقف القائم بعملية التحليل من هذه النتائج.
- أن تكون القضايا المراد مناقشتها متناسبة مع الزمن المخصص لتدريسها، فالمناقشات والتحليل وجمع الآراء المؤيدة والمناهضة لقضية ما تتطلب زمنًا مناسبًا لتحقيقها.
- عرض القضية على الطلاب مع طرح بدائل تشجعهم على تفهم طبيعة القضية، وتحديد المعاير الأخلاقية المناسبة للقضية، ومن تلك المعايير: العدل، والحقوق، والواجبات...الخ.
- فهم جوانب القضية، وإدراك مميزات وعيوب كل بديل.
- أن تقتصر عملية التحليل على الموضوع المراد مناقشته، ولا يستخدم القائم بعملية التحليل معلومات وأدلة من قضايا أخرى.
- تنويع أساليب وطرق التعليم ما بين مجموعات طلابية وأعمال فردية؛ بهدف زيادة دافعية التعلم.
- التأكيد على المعارف والمفاهيم والمبادئ والأخلاقيات التى تسهم في تقييم وتوجيه التطبيقات المتعلقة في إطار اجتماعي أخلاقي.
- ربط القضية المثارة بالتوقعات المستقبلية للطلاب؛ بهدف تشجيعهم على تكوين آراء منطقية.

ولقد مثلت المبادئ السابقة، اللبنة الأساسية لبناء البرنامج المقترح.

ثالثًا: أهمية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في التعليم:

التحليل الأخلاقي كمدخل للتدريس يستند إلى التطورات والمستحدثات التربوية من ناحية، والثورة المعرفية من ناحية أخرى، وتتحدد قيمته من إسهامه في تناول القضايا ذات الطبيعة الجدلية ومناقشتها، إضافة إلى دوره في عرض المادة بصورة ممتعة وشيقة للمتعلم، وترجع أهمية استخدامه في التعلم في النقاط التالية:

- ربط المادة بالفكرة: فإحدى أكبر المشكلات التى تعانيها دراسة التاريخ هي الفصل بين الفكرة والمادة، لدرجة افتراض إمكانية دراسة القضايا المختلفة بمعزل عن أي سياق تاريخي بأبعاده السياسية، والإجتماعية، والاقتصادية، وغيرها. ودراسة التاريخ من خلال مدخل التحليل الأخلاقى تستطيع الربط بين المادة والفكرة بصورة تلقائية غير مفتعلة، تزيد من قدرة المتعلم على إدارك العلاقات المتشابكة بين الأفكار.
- تنمية مهارات وقيم المتعلم: إن مدخل التحليل الأخلاقى يسهم في تحقيق أهداف معرفية، ومهارية، وقيمية؛ فهو يعمل على تنمية وضبط المحتوي المعرفى، وفهم التنوع القيمي، والقدرة على استخدام المبادئ الأخلاقية في مناقشة القضايا ذات المعضلات الأخلاقية، وتنمية مهارات التفكير النقدى، وتحقيق فهم أفضل التنوع في وجهات النظر، وتنشيط الإلتزام والاحساس بقيم المسئولية، والصدق، والموضوعية، وزيادة احترام الناس والثقافات.
- تنمية شخصية المتعلم: يعمل مدخل التحليل الأخلاقى على تنمية الجوانب النقدية لدى المتعلم، واكتسابه المعلومات والقيم بحرية، وبأنفسهم دون تدخل من المعلم؛ مما يساعد على تثبيت القيم لديه، وتعميق العلاقة بين المتعلم ومجتمعه وتعليمه أصول الحوار، والنقاش، والجدل، والقدرة على اتخاذ القرارات. (أسماء قريطم، ٢٠١٧: ٣١٣).
- متعة اكتشاف أشياء جديدة: يوفر مدخل التحليل الأخلاقي متعة خاصة، فهو يوجه الطالب إلى مناحٍ غير متوقعة تجعله في انتظار اكتشاف ما. كذلك إعادة النظر في ترابط الظواهر التاريخية، وتنمية الروح النقدية والتفكير المستقل عن أي أفكارمسبقة أو مسلمات متوارثه، وهذا التحدى يمكنه من امتلاك القدرة على تحليل المواقف؛ لبناء تعلم ذى معنى، واسهامه في الوصول إلى إصدار أحكام قيمية. (عبد العزيز العصيل، ٢٠٢١: ٢٤).

هذا، وقد أشارت عديد من البحوث والدراسات إلى أهمية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في التدريس، فأجرى (خالصة العلوية، وعبد الله أمبو سعيدى، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقى في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني عشر، وأشارات النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات اتخاذ القرار، وفي الاختبار التحصيلى، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (ريم عبد العظيم، ٢٠١٧) إلى إعداد نموذج قائم على مدخل التحليل الأخلاقى؛ لتدريس موضوعات القراءة المتعلقة بالقضايا الأخلاقية الجدلية، وذلك لتنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية في مهارات القراءة الناقدة، والذكاء الأخلاقى لديهم، وتمثلت مواد الدراسة فى كتاب الطالب، ودليل المعلم، وأعدت أدوات الدراسة، وتمثلت في اختبار القراءة الناقدة، ومقياس الذكاء الأخلاقى، وتوصلت إلى فاعلية النموذج التدريسي المقترح.

أما دراسة (أسماء قريطم، ٢٠١٧) فقد هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، باستخدام مدخل التحليل الأخلاقى، وإشارات نتائجها إلى تفوق الطالبات مجموعة البحث في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الاستماع الناقد، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب على استخدام التعلم القائم على التحليل الأخلاقى، بما يساعدهم على إظهار الجانب القيمي عند عرض وجهة نظرهم تجاه موضوع ما.

وقام (عبد العزيز العصيل، ٢٠٢١)، بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي، وقياس فاعلية في تنمية قيم الوسطية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أعدت قائمة قيم الوسطية التى ينبغى تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإعدت أداة القياس التى تمثلت في اختبار قيم الوسطية، واظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية قيم الوسطية لدى طلاب المرحلة الثانوية، بحجم تأثير كبير.

رابعًا: إجراءات التدريس وفقًا لمدخل التحليل الأخلاقي:

تعددت آراء الخبراء والمتخصصين حول إجراءات التدريس وفقًا لمدخل التحليل الأخلاقى، فيوضح (Neal & Elliott, 2009: 8) خطوات التدريس بإستخدام مدخل التحليل الأخلاقي على النحو التالي:

١) تحديد القضية ذات الأبعاد العلمية، والاجتماعية، والأخلاقية، وتوضيح خلفياتها ومضامينها المختلفة.
٢) جمع البيانات الملائمة حول القضية، وتحليلها، والتثبت من صدقها.
٣) الحكم في القضية من خلال إقامة جدل علمي أخلاقي حولها، ويوضح الإيجابيات والسلبيات.
٤) تأكيد القيم والمبادئ العلمية والاجتماعية والأخلاقية للقضية المثارة.
٥) اتخاذ قرارات مناسبة بشأن القضية، ومراجعة تأثيراتها المختلفة، والقيام بالتصرف المناسب، وتقويم نتائجه.

في حين حددت (تهانى محمود سليمان، ٢٠١٣: ١١-١٢) إجراءات التدريس باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي وفق ما يلى:

١) تحديد القضية بأبعادها المختلفة.
٢) جمع المعلومات حولها، مع ضرورة التأكد من صحة هذه المعلومات.
٣) إقامة جدل أخلاقي حول القضية المثارة.
٤) اتخاذ قرار مناسب بشأن القضية المثارة.
٥) مراجعة القرار في ضوء ما يستجد من معلومات.

وبمراجعة ما تم عرضه يمكن استنتاج مجموعة من الأسس التي يمكن في ضوئها بناءالبرنامج المقترح، منها ما يلي:

- احترام المساواة الإنسانية.
- الانفتاح الفكري.
- قبول النقد.
- ربط القضية المثارة بالتوقعات المستقبلية.

المحور الثالث: التفكير الجدلي

تشـــير أدبيات التربية إلى أهمية أنماط التفكير المتحررة من الســـياق، التى تدعم الميل إلى تقويم الآراء والشـــواهد بطريقة لا تتأثر بالمعتقدات الســـابقة للفرد، ويعد التفكير الجدلى أحد أفضـــل الطرق لإثارة عقول المتعلمين، وتحدى معتقداتهم الســـابقة، وتعزيز التفكير المتفتح لديهم، وتأجيل التسـرع في الحكم واتخاذ القرارات من خلال الإرتقاء بهم إلى أعلى المراحل الذهنية؛ لمناقشـة وجهات النظر المتعارضة لإتخاذ موقف أو قرار محدد، مع تقديم وشرح الأسباب حول أفضل البدائل.

أولًا: دلالة مفهوم التفكير الجدلي:

الجدل مصطلح يوناني يعنى في أصله فن الحوار أو النقاش؛ فهو محاولة للتحقق من صحة أو دحض إدعاء على أساس من البراهين والأدلة، في إطار التفاعل مع الظواهر المحيطة بالإنسان. هذا، ويكون الجدل ســـببًا في وجود المواقف التفاعلية بين الأفراد، ويقدم من خلاله تبريرًا للحقائق، والاعتقادات، والاتجاهات، والقيم التى يتم التوصل إليها وتبنيها.

وفي هذا الصدد، يمكن أن نميز بين ثلاثة أنواع من الجدل:

- جدل قائم على التحقق والاستقصـاء: ويهدف إلى التحقق من صـحة ومصـداقية الأدلة والفروض الخاصـــة بإدعاء ما، وبالتالى لا يحاول المشـــاركون فيه إقناع بعضـــهم البعض، وإنما يحاولون بشـكل جماعي الوصـول إلى مجموعة من الأدلة ليسـت فقط مقنعة بل قاطعة في إثبات أو نفي إدعاء معين. (منى الخطيب، ٢٠١٦: ١٢٩).
- جدل قائم على البحث عن المعلومات: ويسعى الفرد فيه للحصول على المعرفة التى تكون مفتقده لديه. وبالتالى فإن هدفه ليس هو تأسيس البرهان القاطع القائم على المقومات المعروف صحتها، وإنما الهدف منه اكتســاب زيادة في المعرفة، ويظهر هذا النوع في ســعى الفرد للحصــول على معلومات من خلال وسائل الأعلام المختلفة. (Ruth, A., 2009: 253 – 255).
- جدل قائم على الإقناع المنطقى: ويســمى بالجدل المنطقى أو المناقشــة النقدية، والهدف الرئيس لحوار الإقناع هو أن كل فرد يحاول إثبات قضـيته بواسـطة قواعد الاسـتدلال من خلال تنازلات الطرف الآخر المشارك في الحوار. (Frey, et al., 2015: 1).

وبغية تعريف التفكير الجدلي، ختم جان جاك رســـو مقدمة كتابه "إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشــد" بهذه العبارة العميقة "إن واجبك أن تعلمه كيف يعيش، لا كيف يتحاشـــى الموت"، ذلك أن الوصـول إلى فهم مشـترك للظواهر المرصـوده لن يتأتى إلا بضـمان المبادئ والقيم المشـتركة بتغذية إرادة العيش من دون إقصاء لأي فرد ينتمي إلى هذا المجتمع.

أما فيما يتعلق بمفهوم التفكير الجدلى، فتعرفه (علياء عيسى، سامية صياد، ٢٠١٤: ١٠٥) بأنه: "عملية المشـاركة الفعالة مع النصـوص والنظريات والأفكار والمعلومات، وتبدأ عندما ننتقل من الرأي إلى الحجج، ومن الوصـف إلى التقييم، أي عند رؤية كيف تتصـل الحجج والأفكار مع بعضـها البعض؛ لإصـدار أحكام عقلانية في ضـوء دراسـة متأنية لها، ومن ثم فهو عملية بناءه؛ تسـاعد على فهم الأفكار بمزيد من التعمق، وكي يمتلك المتعلم هذه المهارات لابد من قدرته على صـــياغة حجة، حيث تعد الحجج جزء أسـاسـى من التفكير الجدلى؛ إضـافة إلى قدرته على تقييم هذه الحجج، للحكم على نجاحها أو فشلها في إقناع الأخر بوجهه نظره، وفي سبيل ذلك فإن يقوم بمجموعة من العمليات العقلية الناقدة".

إضـــافة إلى ذلك يعرف التفكير الجدلى بأنه "نوع من تبادل وجهات النظر وبالإطروحات المضادة، والتى تظهر خلال مواقف الحياة اليومية، فيظهر بشكل واضح خلال حالات النزاع والنقاش الفكرى حول القضايا والمشكلات العامة، وأيضًا خلال المناظرات السياسية، ولكن المهم أن تأخذ تلك النقاشات الطابع العقلى المنطقي حتى يتصف التفكير بالمنطقي". (Ruth, A., 2009: 253).

بعدما استعرضنا مفهوم التفكير الجدلى، نود إبراز بعض النقاط المهمة:

١) يتضـمن عملية اقتراح الأفكار ودعمها، ونقدها، وحقلها، وفحص وجهات النظر المختلفة من أجل الوصول إلى فهم مشترك للقضايا المثارة.
٢) يهدف إلى إقناع شـــخصًـــا ما بمدى مقبولية وجهة نظر معينة من خلال تقديم الأدلة والمبرارات التى تثبت ذلك.
٣) محكوم بقواعد المنطق والاسـتدلال، ويقود إلى نتائج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشـــيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير ومحكات معقولة.

وفي الحصـــيلة، يجوز القول أنه لكي يســـتطيع المتعلم أن يفكر تفكيرًا جدليًا فلابد من أن يمتلك مهارات منها: طرح الأفكار بوضـــوح ودقة، وفحص وتقييم الافتراضـــات بإمتلاك المعارف

المختلفة حول الفكرة المطروحة، وتقييم المصـــادر؛ أي التمييز بين المصـــادر الصـــحيحة والغير صـــحيحة، وتحديد الســـبب والنتيجة والربط بينها، والتفســـير والتبرير بإعطاء الأســـباب وتقييم الأدلة والإدعاءات، وإمتلاك التفســـيرات البديلة من خلال القيام باســـتنتاجات وتنبؤات صـــحيحة وتحليل المجادلات وتقييم الحجج والتفسيرات والمعتقدات.

ثانيًا: مهارات التفكير الجدلي:

تناولت عديد من الدراسات والبحوث السابقة مهارات التفكير الجدلى، فقد أشار (إبراهيم الأسمرى وآخران، ٢٠١٨: ١٥٠) إلى المهارات الآتية:

١) الإدعاءات Claims: وهي الفكرة التى يحاول الشخص أن يوضحها ووجهة النظر التى يحاول إقناع غيره بها.
٢) البيانات Data: أو الأدلة: وهي تدعم الإدعاء، وقد تكون البيانات أو الأدلة إحصـــاءات أو تقارير أو نتائج دراسات، وجميعها لابد وأن تتسم بالمصداقية.
٣) المبررات Warrants: وتفسير العلاقة بين الإدعاء وبين الأدلة وتمثل أيضًـا حلقة الوصـل بينهما.
٤) الإثراء Backing: وتتوقف كفاءة ونوع الدليل على الإثراء، ويعنى إضـــافة مزيد من المبرارات، وغالبًا ما يتكون من أدلة تستند إلى إدعاءات.
٥) الحيثيات Qualifiers: وهي الظروف التى يتأهل فيها الإدعاء إلى مرتبة الحقيقة، ولابد وأن تتضمن الإدعاء المؤهلات التى توضح درجة قوة الاحتمالات المرتبطة بالمقدمات.
٦) الطعون Rebuttals: وهي الظروف التى تبطل فيها صـــحة الإدعاء التى بموجبها تســتبعد الإدعاء، ويتم الاعتراف بوجود ظروف تؤدى إلى ظهور قيود تمنع وصـــول الحجج إلى هدفها.

في حين يشير (Bruce, F., et al., 2015: 1-18) إلى أن التفكير الجدلي ينقسم إلى:

١) تحديد نوع العبارة المقدمة.
٢) استخدام المحددات.
٣) تحديد الإدعاءات.

٤) تعرف مصدر الثقة في المعلومات.
٥) تحديد الرفض والجدل المضاد.

وترى (منى الخطيب، ٢٠١٦: ١٣٠ –١٣١) أن مهارات التفكير الجدلى تنقسم إلى:

١) تحديد المجادلة: وتتضمن مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة، ومهارات تحديد الأولويات، ومهارة التتابع.
٢) تحليل المجادلة: وتتضمن مهارة تحديد السبب والنتيجة، ومهارة تعرف وجهات النظر الأخرى.
٣) تقييم الحجج: وتتضمن مهارة تحديد مواطن التميز والنمطية الجامدة، ومهارة التحقق من التناسق أو عدم التناسق في الحجج.
٤) بناء حجج جديدة.

وفي ضوء ما تم تناوله، تمكن الباحث من اشتقاق مجموعة من المهارات المناسبة للطالب معلم التاريخ، والتي يمكن تضمينها في موضوعات البرنامج المقترح.

ثالثًا: مادة التاريخ وتنمية مهارات التفكير الجدلي:

في ظل عصر زادت فيه عقلية التطرف بشكل فج، وتنوعت فيه روافد المعرفة التاريخية، وأدواتها. أصبح تعليم الفكر التاريخي مطلبًا ملحًا لفهم تاريخ الإنسانية، وبناء عقلية قابلة للتنوع، والاختلاف، والتعددية، والتحليل، والنقد، وبناء عقلية قادرة على ممارسة التفكير الجدلى القائم على صراع الأفكار. فالتاريخ هو الرواق الفكرى الذى يحتضن التعدد، ويبنى جسور التواصل بين سائر البشر، وحقل التاريخ هو الملهم لما هو جديد في الفكر.

فالمستقرى لمحطات الفكر التاريخي يستنتج أنه في الوضعيات التى تراجعت وتقلصت حقوق الفكر تراجع معها مدى السؤال، وكان الثمن هو التخلف الحضاري، وتكوين أفراد هم أقرب إلى النسخ المتشابهة، وبالتالى بدا الفضاء العام مناسبًا لفكر الارتداد. (نجيب بن خيره، ٢٠٢١: ١٧ – ١٩).

ويعد الجدل هدفًا رئيسًا لتعليم التاريخ، ذلك أن هناك بعض الأحداث الكبرى والقضايا الهامة التى لا يتفق فيها رأي المؤرخين، وتختلف فيها الروايات التاريخية اختلافًا لا يهتدى معه إلى رأي قاطع، أو حكم صحيح، وقد تصبغ بعض القضايا بطابع كأنه الحق، وتأخذ مجرى مضيفًا في

التاريخ، وتجد من يروج لها وينشرها فيتناقلها الزمن جيلاً بعد جيل، ويعرفها على المحك ليكشف عما فيها من زيف وخلل وبعد عن الحق. (عثمان الجزار، ٢٠٠٤: ٥٨).

عطفًا على مامر، فالتاريخ يحوي في طياته المتناقضات، وهذا التناقض جزء أصيل من روح التاريخ. إذن فالجدل من أحد الأساليب التى تثري التاريخ، فمعه تسقط الآراء الهزيلة وتهمل؛ لأن الجدل يكشف عن حقيقتها. وفي هذا الصدد، اقترح مشروع الجمعية الأمريكية للتاريخ (American Historical association, 2013) أن يتم التركيز عند تدريس التاريخ على جمع وجهات النظر المتناقضة حول الأحداث التاريخية، وتفسير الماضى دون تحيز، وتوليد أسئلة مفتوحة حول الماضى، واستكشاف دينامية التفكير التاريخي على مر الزمن، وصياغة الحجة التاريخية والرواية والدفاع عنها.

والتاريخ كعلم يهتم بتفسير الحقائق والمفاهيم واستنتاج الأدلة والبراهين لقضايا تاريخية مثار الجدل، وقدرة المتعلم على إصدار أحكام قيمية بناء على خلفيته المعرفية السابقة، ويعد مجالا خصبًا لقراءة الأحداث الماضية وفهمها وفهم الحاضر الذى يدور حوله والتنبيؤ بالمستقبل، وإدراك طبيعة التفاعل بين الأحداث التاريخية. وهناك بعض القضايا التى أثير حولها جدل كبير تحتاج إلى بيانات ومعلومات تاريخية، وأدلة وبراهين لتؤكد صحتها أو دحضها، فدراسة القضايا التاريخية من زوايا مختلفة ينمي مهارات التفكير الناقد. (فاطمة حجاجى، ٢٠١٢: ٢٢٣).

علاوة على ذلك، يهدف التفكير الجدلى إلى تقديم تبريرات، والتحقق من صدقها، ومناقشتها مع الآخرين، ومن ثم تعديلها، وليس الهدف من الجدل التاريخي تفوق وجهة نظر على أخرى، بل صقل وبناء توافق قائم على دليل في الآراء بشأن الأفكار؛ للاقتراب بقدر الإمكان من فهم حقيقة ما حدث في الماضى.

هذا وتسهم تنمية مهارات التفكير الجدلى في إعداد الطلاب كمواطنين مطلعين عند معالجة الأحداث التاريخية المتضاربة وتناولها ، فغالبًا ما يواجه الطلاب تحديًا عندما يطلب منهم صياغة حجة تاريخية، فالكثير من الطلاب لا يميزون بين البيانات والأدلة، كما يواجه البعض الأخر صعوبة في تحويل البيانات إلى أدلة، وبالتالى تحليل بياناتهم بطريقة غير صحيحة عند تفسير نتائج تحليلهم.

وبمراجعة ما تم عرضه يمكن استنتاج مجموعة من المهارات التي يمكن أن تصلح أن تكون مهارات للتفكير الجدلي، منها ما يلي:

- تحديد المجادلة.
- تحليل المجادلة.
- تحديد الإدعاءات.
- تقييم الحجج.
- بناء حجج جديدة.

المحور الثالث: الحكمة

تعد الحكمة منذ القدم من السمات المرتبطة بالعلماء والنخبة من الناس، وهي بعيدة المنال عن الناس العاديين، وقد بدأ العلماء في العقدين الماضيين اكتشاف جودة الحكمة الإنسانية؛ بإعتبارها نقطة مثالية للتميز والتنوع البشرى.

أولًا: مفهوم الحكمة:

الحكمة اصطلاحًا عرفها قاموس أوكسفورد بأنها: "القدرة على الحكم الصحيح في الأمور المتعلقة بالحياة والسلوك، وسلامة الحكم عند اختيار الأساليب في بلوغ الغايات، وهي عكس الحماقة". (Oxford English Dictionary, 1989: 223)

وقد بين الخليل بن أحمد الفراهيدى أن الحكمة ترجع إلى العلم والحلم، فإذا أحكمت التجارب إنسانًا قيل: أنه حكيم، وهذا يعنى أن الحكمة بهذا المعنى تحديدًا مكتسبة من التجارب، وأن التجربة مصدر من مصادر المعرفة الإنسانية. (وفاء ناجى آل عثمان وآخران، ٢٠١٨: ٢٨).

ويستنبط من جملة هذه الدلالات اللغوية أن الحكمة هي "القدرة التى تتوازن عندها جوانب المعرفة والوجدان والعقل في السلوك الإنساني من ناحية، وهي القدر المشترك بين الذكاء الموضوعى والإجتماعي والشخص من ناحية أخرى، وتتضمن القدرة على إصدار الأحكام الصائبة على الأمور المرتبطة بالحياة والسلوك، والعادات السلوكية الحسنة، وإنماط الفعل القديم". (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦: ٤٢١).

في حين يرى (Sternberg, 2003) من خلال دراســـته للحكمة أنها "مفهوم مركب من مفاهيم الذكاء الثلاثى (العملى، والتحليلي، والإبداعي). وهذا ما دعاه إلى تطوير لنظرية في الحكمة أسماها نظرية التوازن في الحكمة The balance theory of wisdom.

ويعرفها (Webster, J. 2007) أنها "الخبرة أو التجربة الحياتية المنعكسة على الشخصية، وهي فهم الفرد العميق لذاته، وللأخرين والاســـتخدام النشـــط للمعرفة والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة، مع وحدة الذهن والبصيرة، والقدرة على إصدار الأحكام".

وتناول (مجدى حبيب، ٢٠١٨: ٦٠) مفهوم الحكمة على أنها "عملية تكاملية تتضــمن ثلاثة أبعاد: البعد المعرفى، ويمثل قدرة الفرد على فهم الحياة وجوهر الظواهر وطبيعة الإنســـان بشـــكل أعمق، وإدراك المعنى العميق والدال للظواهر والأحداث، والبعد التأملى: وهو متطلب أولى لنمو البعد المعرفى، عن طريق إدراك الواقع كما هو، ولكي يحدث ذلك فإن الفرد يحتاج إلى الانخراط في التفكير التأملى من خلال النظر إلى الظواهر والأحداث من وجهات نظر متعددة ومختلفة، والبعد الوجدانى: ويحتوي على انفعالات الفرد الإيجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة، مثل: التعاطف، والتخلص من الانفعالات الســـالبة كالحقد والكراهية؛ مما يســـاعد على احتمالية تحســـين المشـــاعر الوجدانية للفرد؛ لتحسين سلوكه تجاه ا لآخرين.

وإذا حاولنا تركيب مختلف التعريفات الواردة حول مفهوم الحكمة، أمكن القول أنها الفهم العميق للبشر والأحداث والمواقف، والقدرة على التصرف الصائب، والحصول على أفضل النتائج في أسرعت وقت وبأقل جهد، والقدرة على تجاوز الأزمات والمحن والتغلب عليها، والتصرف الذى يستند إلى المعرفة والوعي القائم على المبادئ والقيم الأخلاقية، والقدرة على تطبيق المعرفة والذكاء والإبداع بهدف تحقيق الفضيلة، وذلك من خلال إحداث التوازن بين المصالح الشخصية، ومصالح الآخرين، عن طريق التكيف مع الظروف المحيطة وفق معايير المعرفة.

وفي الحصـيلة، لا يوجد اتفاق عام حول تعريف مفهوم الحكمة، وإن كان هناك شـبه إجماع على أن الحكمة مفهوم متعدد الأوجه، وأن هذه الأوجه تدعم بعضـــها البعض، هذه الطبيعة المتعددة لمفهوم الحكمة تميل لأن تســـتدعى معانى ودلالات كثيرة اعتمادًا على التوجهات النظرية، والفلســـفة التى يتبناها المنظرون والباحثون.

وبإســـتقراء تعريفات عديد من الباحثين، يمكن أن نتلمس بعض الخصـــائص التى تميز الشخص الحكيم:

- الاعتماد على الفطنة والبصيرة والتأمل والحدس العقلى والاستقلالية.
- استخدام المعرفة وتوظيفها بشكل أمثل.
- الانفتاح والتنظيم العاطفي، ومعرفة الذات عدم التمركز حولها.

ثانيًا: أبعاد الحكمة:

إذا ما نظرنا إلى تحديات الحياة اليومية، وما يواجهه الطلاب من صـعوبة وحيرة في التعامل معها، وتوظيف حكمتهم في اتخاذ القرار الصـــحيح، تتضـــح الحاجة الملحة إلى تنمية مهاراتهم في التفكير القائم على الحكمة، فالبرغم من امتلاكهم للمعرفة، إلا أنها وحدها لا تحقق الشـعور بالرضـا، فطلاب اليوم بحاجة إلى تنمية الحكمة لديهم، فهم من خلال مواقعهم كقادة في المســـتقبل يحتاجونه ليكونوا قادرين على إصدار أحكام مناسبة.

طرح (Sternberg, 2001: 231) نظريته حول التوازن في الحكمة، كالتوازن بين الاهتمام الشـخصـية، والاهتمامات الاجتماعية، وهنا يتركز دور الحكمة في التوازن بين تأثير الفكرة في الفرد، وفي الآخرين، وفي المجتمع في المدى القصير وكذلك الطويل.

بينما عرضـت (Ardelt, M., 2003: 284) في نظريتها حول الحكمة ثلاثة أبعاد واضـحة وثابتة، وتعد مؤشـــرات فعالة يمكن التنبؤ من خلالها، وهي: الانفعالية، والتأملية، والمعرفية. وتعد الحكمة أفضـل وسيلة لبلوغ الأهداف مع الرضـا النفسـى، لذلك يجب أن يكون من أهداف المؤسسـات التربوية إكســـاب الطلاب القدرة العقلية التى يرتقون بها لحل مشـــكلاتهم واتخاذ القرارات الســـليمة، وتزودهم بعقل يقظ يسـتخدم القيم في قراراته، وهذا يعنى إمكانية تدريس الحكمة كسـمة شـخصـية أو شكل من أشكال التفكير، أو كمهارة من مهارات حل المشكلات.

هذا وتناول كل من (Sternbrg, R. 2009: 10-15) أبعاد الحكمة وهي:

- البعـد التـأملى: وهو تفكير الطلاب في توظيف قـدراتهم بـالتركيز على مهـاراتهم مـا وراء المعرفيـة المتمثلـة في وعيهم بـأفكارهم ومعتقداتهم. وعليـه فالســـعى لتنمية مهارات التفكير التأملى لدى الطلاب أصبح حاجة ملحة للتكيف مع التطورات الحادثة.

- البعد الحواري: ويتناول اهتمام الطلاب بوجهات النظر المتعددة المرتبطة بالموقف الذى يواجهونه، وإدراكهم بأن الحل الأمثل للمشكلة يتم من خلال الموازنة بين البدائل المختلفة للحل، وذلك بتوفير مصادر التعلم، واستجلاب اهتمامه بإنجازات أهل الفكر، ونشر فكر الحوار وغرس قيمه في نفس المتعلم بتوفير بيئة حوارية إيجابية.
- البعد الجدلى: ويقصد به اجتهاد الطلاب في إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة، بتبني كل من الرأي والرأي الآخر، حتى نستطيع تدريب الطلاب على مهارات التفكير الجدلى، وذلك بتوفير فرصة دراسة مصادر مختلفة يكسب الطلاب القدرة على تكوين رأيهم ومعرفتهم الخاصة.

ثالثًا: دراسة التاريخ وتنمية الحكمة:

للحكمة فوائد جمة في حياة المتعلم إذا ما حاول اكتسابها، إذ أنها تزيد من مكانته بين الناس، وتساعده على فهم ذاته، وتحليل القضايا المتعدة واتخاذ قرار بشأنيها، والوقوف على الأخطاء الشخصية، والاعتراف بها، والعمل على إصلاحها، كما تساعده على تنمية الجوانب الوجدانية والتى تتمثل في التعاطف مع الآخرين، وتفهم مشاعرهم ودوافعهم التى يتصرفون على أساسها، وعدم إصدار أحكام متعجلة؛ من خلال إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بينها، وإدراك ما بينها من علاقات.

ولأهمية الحكمة، طبقت عدة مدارس عامة في برامجها التدريس من أجل الحكمة، فأصبح التعليم من أجل الحكمة العملية موضوعًا رئيسًا في جامعة دايتون Dayton، فعقدت لقاءات دورية لدمجها بشكل أكثر فعالية في برامج الجامعة الأكاديمية، كما أنشيء مركز أبحاث وطنى في ولاية أوهايو، وجعلت الحكمة هدفًا للتعليم ورحلة التطوير. (سعاد جابر حسن، ٢٠٢١: ٦٣٠-٦٣١).

ومادة التاريخ تسهل تنمية الحكمة لدى الطلاب من خلال الإطلاع على الكثير من المصادر الأولية التاريخية عن أحداث سابقة، قد تتضمن مقالاً من جريدة صدرت في ذلك الوقت، أو شهادة أحد المعاصرين، أو حوار تم إجراؤه مع أحد سكان منطقة ما. وبناء على هذه المصادر يقوم الطلاب بمناقشة وتقويم مدي مصداقيتها وكتابة رأيهم الشخصي. وبذلك يدرك الطلاب قيمة وجهات النظر المتعددة، والطبيعية التراكمية للمعرفة وأثر وجهة نظر شخص ما في رؤية شخص آخر إلى العالم. ومن خلال التدريب على مجموعة من المهارات التى تسهم في تعزيز الحكمة.

وبإستقراء الأدبيات التى تناولت الحكمة، يمكن أن نتلمس خمسة مؤشرات دالة على صلة الحكمة بالتاريخ:

- يشترك التاريخ والحكمة في اهتمامها بتنمية الثقافة العامة، وفهم الأحداث التاريخية، وتعرف الحضارات المختلفة، وإشباع حاجات الطلاب، وتزويدهم بالخبرات الحية المتعددة، وتمكن أهمية التاريخ في أنه يفتح أمام الطالب أبوابًا متعددة لفهم الحياة، ويهيئ نفسه لتقبل ما يحيط به من أحداث قد تثير السعادة أو الشقاء، ليكون قادرًا على التكيف معها، ومن خلال اكتشافه للواقع يضع رؤيته الخاصة للتغيير، ويتخذ قراراته على أساس ما ظهر له من أبعاد جديدة لمواقف الحياة، كما يمكنه من تعرف ثقافة المجتمع، وقضاياه، ومشكلاته، وطموحاته المستقبلية، واكتساب القيم والأخلاقيات من خلال الأعمال البطولية التى تعالج قضايا اجتماعية.
- إذا كان التاريخ يجعل من سلوك الإنسان موضوعًا للدراسة والتحليل، فإن الحكمة غرض من أغراض التاريخ، وهي ثمرة تجارب طويلة، فالتاريخ يتضمن خلاصة ما لدى الأفراد من تجارب العقل والحياة، ويهدف إلى معالجة النماذج السامية كالأعراف والتقاليد السائدة، والحث على مكارم الأخلاق من قوة، وتسامح، ووفاء، وتحلي بالصبر، والحث عليه في شتى أمور الحياة.
- ترتبط الحكمة بإقامة التنظيمات الاجتماعية، والحفاظ على البنى السياسية والدينية والإجتماعية؛ إذ أن التاريخ يقدم معالجات لقضايا اجتماعية وسياسية من خلال مراسلات الخلفاء والولاة، وإذا كانت الحكمة تهدف إلى ضبط مفاهيم الناس والتحكم بردود أفعالهم، فالتاريخ يذخر بالمناظرات والخطابات التى تحث على التفكير، وإقامة الأدلة في المسائل كلها مثلاً: مناظرة عبد الله بن عباس مع الخوارج هدفت إلى إرساء الثقافة الحجاجية لتحصين المجتمع من الجهل والتطرف.
- إذا كان التاريخ يصبو إلى التعريف بحياة بطل أو قائد ما، فيمكن أن تكون مجالاً خصبًا لدراسة الحكمة واشتقاقها من خلال تحليل هذه السير، واستنتاج جوانب العظة والعبرة من حياة أصحابها، ومن خلال مناقشة ظروف العصر السياسية والاجتماعية والاقتصادية وأثرها على الشخصية، والقرارات التى اتخذها واصدار أحكام مناسبة بشأنها، ونقدها في ضوء الظروف المحيطة، وفهم الأحداث بصورة أوسع من خلال مقارنتها بالعصر الحالى، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف.
- إذا كان تاريخ الإنسان هو عملية مركبة من الجدل والضحك، فالطرائف والنوادر وجدت معه منذ حقبة المجتمعات البدائية. هذا، ولم يخرج المجتمع العربى عبر تاريخه عن مجتمعات الفكاهة والمرح. فتحمل الطرائف التاريخية دلالات تتيح إمكانية الكشف عن البنية النفسية المخبأة،

والمشـاعر والمواقف لمكونات المجتمع وقيمة، وهي بذلك تزيل عن المجتمع القشـرة السـطحية، وتغوص في ترسباته الذهنية وتاريخه وعمقه الحضاري.

ختامًا، في ضوء ما تم تناوله في هذا المحور يمكن الاستناد على بعض الأبعاد يمكن أن تصلح لتكون أبعادا للحكمة، منها ما يلي:

- التفتح الفكري.
- معرفة الحياة.
- الإستعداد للتعلم.
- إصدار الحكم الصائب.
- التخطيط للمستقبل.
- التنظيم الإنفعالي.

إجراءات البحث

أولاً: مجموعة البحث:

قام الباحث باختيار مجموعة البحث من طلاب الفرقة الثالثة شـعبة التاريخ بكلية التربية جامعة عين شـمس، وبلغ عددها (٤٩) طالبًا وذلك بعد اسـتبعاد الطلاب كثيرى الغياب، بالفصـل الدراسـي الأول من العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

ثانيًا: إعداد مواد البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم إعداد برنامج مقترح في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة، وتم تنفيذ ذلك على النحو التالي:

١) بناء قائمة مهارات التفكير الجدلي:

- **الهدف من القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير الجدلي المناسـبة والتى ينبغى تنميتها للطلاب المعلمين الفرقة الثالثة شعبة تاريخ.
- **مصادر اشتقاق القائمة:** اشتقت قائمة مهارات التفكير الجدلي من مصادر عدة هي:
  - الدراسات والبحوث السابقة التى أجريت في مجال تنمية مهارات التفكير الجدلي.
  - طبيعة التاريخ كمادة وكعلم.

- آراء الخبراء في مجال التاريخ وطرق تدريسه.
- طبيعة طلاب المرحلة الجامعية وخصائصهم.

- **الصـــورة المبدئية للقائمة:** قام الباحث بإعداد الصـــورة المبدئية لقائمة مهارات التفكير الجدلي، حيث تضـمنت (٥) مهارات رئيسـة، وتم وضـع أمام كل بعد اختيارين (مناسـبة – غير مناسـبة)، ليحدد السادة المحكمين من خلالها درجة مناسبة البعد للطالب المعلم.
- **ضـبط القائمة:** عُرضـت القائمة على مجموعة من السـادة المحكمين لاسـتطلاع آرائهم حولها، وذلك في صورة استبانة(*) لاستطلاع الرأي من حيث مدى الدقة والوضوح في صياغة المهارات، ومدى شمولها بجميع مهارات التفكير الجدلى، وأيضًـا مناسبتها لمستوى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ ، وقد أبدى السادة المحكمون اقتراحاتهم حول الصورة المبدئية للقائمة، وتم تعديل صياغة بعض المهارات.
- **الصـورة النهائية للقائمة:** بعد تحليل اسـتجابات السـادة المحكمين، ثم اسـتخراج النسـب المئوية للموافقة على كل مهارة، واعتبرت المهارة التى حصـــلت على موافقة (٨٥٪) فأكثر من مجموع الآراء على كل مهارة شرطًا لقبولها، وتضـمنت القائمة (٣) مهارات رئيسـة، يندرج تحت كل منها عدة مهارات فرعية(*)، وهي التي حصـــلت على نســـبة اتفاق بين المحكمين، والتي كانت لها الصدارة في ترتيب الأولوية، كما يوضحها الجدول(١).

جدول (١)

نسب اتفاق السادة الخبراء المحكمين على مهارات التفكير الجدلى

م	المهارة	نسبة اتفاق المحكمين
١	تحديد القضية	٨٨.٦٪
٢	تقديم الإدعاء	٨٠٪
٣	تحليل المجادلة	٩١.٥٪
٤	تحديد التبريرات	٩٢.٨٪

*) أنظر ملحق رقم (٤) استبانة استطلاع رأي الخبراء في قائمة مهارات التفكير الجدلي.
*) أنظر ملحق رقم (٦) الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير الجدلي.

٢) بناء قائمة أبعاد الحكمة:

- **الهدف من القائمة:** تهدف القائمة إلى تحديد مستوى أبعاد الحكمة المناسبة والتى ينبغى تنميتها للطلاب المعلمين الفرقة الثالثة شعبة تاريخ.
- **مصادر اشتقاق القائمة:** اشتقت قائمة ابعاد الحكمة من مصادر عدة هي:
  - الدراسات والبحوث السابقة التى أجريت في مجال تنمية الحكمة.
  - طبيعة التاريخ كمادة وأهداف تدريسها.
  - طبيعة طلاب المرحلة الجامعية وخصائصهم.
- **الصـــورة المبدئية للقائمة:** قام الباحث بإعداد الصـــورة المبدئية لقائمة ابعاد الحكمة ، حيث تضـمنت (١١) بعد، وتم وضـع أمام كل بعد خمسـة اختيارات (مهمة جدا- مهمة- متوسـطة الأهمية- قليلة الأهمية- غير مهمة)، ليحدد السـادة المحكمين من خلالها درجة مناسـبة البعد للطالب المعلم.
- **ضـبط القائمة:** عُرضـت القائمة على مجموعة من السـادة المحكمين لاسـتطلاع آرائهم حولها، وذلك في صورة استبانة(*) لاستطلاع الرأي ، وقد أبدى السادة المحكمون اقتراحاتهم حول الصورة المبدئية للقائمة، وتم تعديل صياغة بعض الأبعاد، وحذف أبعادًا أخرى.
- **الصـورة النهائية للقائمة:** بعد تحليل اسـتجابات السـادة المحكمين، ثم اسـتخراج النسـب المئوية للموافقة على كل مهارة، واعتبرت المهارة التى حصـــلت على موافقة (٨٥٪) فأكثر من مجموع الآراء على كل مهارة شرطًا لقبولها، وتضمنت القائمة النهائية (٦) أبعاد رئيسة، يندرج تحت كل منها عدة أبعاد فرعية(**)، وهي التي حصـلت على نسـبة اتفاق بين المحكمين، والتي كانت لها الصدارة في ترتيب الأولوية، كما يوضحها الجدول(٢).

*) أنظر ملحق رقم (٥) استبانة استطلاع رأي الخبراء في قائمة أبعاد الجكمة.
**) أنظر ملحق رقم (٧) الصورة النهائية لقائمة أبعاد الحكمة.

جدول (٢)

نسب اتفاق السادة الخبراء المحكمين على أبعاد الحكمة

م	البعد	نسبة اتفاق المحكمين
١	المعرفة الذاتية	٨٣,٦٪
٢	التخطيط للمستقبل	٨٠٪
٣	التنظيم الإنفعالي	٩١,٥٪
٤	معرفة الحياة	٨٩,٨٪
٥	فهم الآخرين	٨٤,٣٪
٦	التأمل	٩٢,٤٪
٧	الإستعداد للتعلم	٨١,٤٪
٨	مهارات الحياة	٨٨,٦٪
٩	التفتح الفكري	٨٢,٣٪
١٠	الإيثار	٩٠,٦٪
١١	إصدار الحكم الصائب	٩١,٤٪

٣) بناء البرنامج المقترح:

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث "ما صورة برنامج مقترح المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقى لتنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة لدى الطالب معلم التاريخ؟ وقد اتبع الباحث مجموعة من الخطوات في بناء البرنامج المقترح على النحو التالي:

أ. **تحديد فلسفة البرنامج المقترح:** لما كان البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في الفكر التاريخي للطلاب المعلمين قائم على مدخل التحليل الأخلاقي، لذا يستند الإطار الفلسفي الذي يقوم عليه البرنامج إلى النظرية البنائية.

ب. **تحديد الأسس العامة للبرنامج المقترح:** قام البرنامج المقترح على عدة أسس ، أهمها:

- طبيعة الطلاب المعلمين وخصائصهم وحاجاتهم.
- طبيعة التاريخ، والتفكير الجدلي، والحكمة وأهميتهما لتحقيق وظائف تعليم وتعلم التاريخ.
- طبيعة العصر وحاجة مجتمعنا إلى أفراد قادرين على حسن الإفادة من تجارب السابقين، إحياء التاريخ الوطني والقومي.

ج. **تحديد الأهداف العامة للبرنامج المقترح:** لما كان الهدف من البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي إكساب الطلاب المعلمين مهارات التفكير الجدلي والحكمة لديهم تم تحديد الأهداف العامة في ضوء مكونات التفكير الجدلي، ومكونات الحكمة، وقد روعي في الأهداف أن تتضمن جوانب التعلم الثلاثة.

د. **تحديد محتوى البرنامج المقترح:** في ضوء طبيعة التفكير الجدلي ومكوناته، وخصائص الجكمة وأبعادها، تم تحديد محتوى موضوعات البرنامج المقترح والتي تدور حول قضايا تاريخية في الفكر التاريخي؛ لتعميق فهم الطلاب وتوسيع معارفهم، والتي روعي فيها أيضًاالإرتباط بطبيعة علم التاريخ، ومبادئ مدخل التحليل الأخلاقي(*).

هـ. **تحديد مصادر التعلم والأنشطة المناسبة:** في ضوء أهداف البحث الحالي، تم تحديد جملة من الأسس التي تم الاستناد إليها عند إعداد الأنشطة واختيار مصادر التعلم بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة. ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

- تشجيع المتعلمين على ممارسة النقد وفحص جميع الأفكار والموضوعات المختلفة المطروحة.
- تحفيز المتعلمين على المشاركة في اقتراح حلول عقلانية لمواجهة القضايا المعاصرة.
- دمج المتعلمين في جملة من المناقشات التي تستند إلى الحوار العقلاني والمحاجة والإقناع.
- إتاحة الفرص للمتعلمين للعمل الجماعي والتواصل الاجتماعي والقيام بالعروض العملية.
- تشجيع المتعلمين على طرح التساؤلات وحرية التفكير وطرح وجهات النظر المختلفة وتقبل النقد.

و. **تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة:** لما كان تنمية التفكير الجدلي والحكمة يتطلبان استراتيجيات مناسبة، تم تحديد عدة استراتيجيات التي تجعل الطالب يستحضر الصور العقلية للأحداث ويرى ويسمع ويتصرف كما لو كان معاصرًا لتلك الأحداث، ومن تلك الإستراتيجيات: الحوار والمناقشة، التخيل، العصف الذهنى، الإستقصاء التاريخي، التعلم التعاونى التكاملي.

*) أنظر ملحق رقم (٨) الاطار العام للبرنامج المقترح.

ز. **تحديد أدوات التقويم المناسبة:** لما كان هدف البحث الحالي تنمية التفكير الجدلي، والحكمة لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ، فإن الأمر تطلب إعداد أدوات التقويم المرحلى الذى يستخدم فيه الأسئلة التي تعقب كل فكرة في الموضوع، وكذلك التقويم النهائي والذى يحدد لنا مدى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الجدلي، وأبعاد الحكمة. لذلك قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الجدلي، ومقياس الحكمة.

ح. **ضبط البرنامج:** تم عرض البرنامج المقترح على السادة المحكمين(**)، في مجال مناهج وطرق تدريس التاريخ لمعرفة مدي اتساق البرنامج مع أهدافه، ومدى ملائمة الموضوعات للطلاب المعلمين، ومدى إمكانية تنفيذ البرنامج، وتم إجراء بعض التعديلات، وظهر البرنامج في صورته النهائية.

٤) إعداد كتاب الطالب:

قام الباحث باختيار المادة العلمية المناسبة التي تغطي عناصر المحتوى المحددة وفق ما جاء بالإطار العام للبرنامج المقترح من عدد من المراجع والكتب العلمية الحديثة، وقد روعي عند اختيار هذه المادة ارتباطها بأهداف البرنامج، وحداثتها، وخلوها من الأخطاء، وتحقيق التوازن بين الشمول والعمق، كما روعي أيضا عند تنظيم هذا المحتوى عدد من المعايير منها:

- تشجيع الطالب على العمل الجماعي والمشاركة الايجابية، وممارسة النقد.
- تشجيع الطلاب على طرح التساؤلات وإعمال العقل.
- تشجيع الطلاب على اقتراح الحلول، وممارسة التأمل.
- إتاحة الفرص للطلاب لتبادل الآراء ووجهات النظر المختلفة.

ويتضمن كتاب الطالب أيضًا عدد من الأنشطة التربوية المرتبطة بكل موضوع من الموضوعات، وقد تنوعت هذه الأنشطة ما بين أنشطة تنفذ داخل الصف، وأنشطة أخرى إثرائية يُكلف الطلاب بتنفيذها بعد الانتهاء من الموضوع أو القضية المثارة، وما بين أنشطة فردية وأخرى جماعية(*).

**) أنظر ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.
*) أنظر ملحق رقم (٩) كتاب الطالب.

ثالثًا: إعداد أدوات البحث:

لما كان هدف البحث الحالي تنمية التفكير الجدلي، والحكمة لدى الطلاب المعلمين شـــعبة التاريخ، فإن الأمر تطلب إعداد أدوات تقويم تحدد مدى اكتســاب الطلاب لمهارات التفكير الجدلي، والحكمة. لذلك قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الجدلي، ومقياس والحكمة ، وذلك على النحو التالي:

(أ)-إعداد اختبار مهارات التفكير الجدلى:

مر بناء اختبار مهارات التفكير الجدلي وإعداداه بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار قياس قدرة الطلاب المعلمين ـ مجموعة البحث ـ على مهارات التفكير الجدلي.
- **صياغة مفردات الاختبار:** تم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة مقالية لإتاحة الفرصة للطلاب ـــ مجموعة البحث ـــ للكشف عن مدى تمكنهم من مهارات التفكير الجدلي، واشتمل الاختبار على نصوص تاريخية والتى بلغت (١٨) مفردة تناولت المهارات الثلاث.
- **التجربة الاســـتطلاعية للإختبار:** بعد الانتهاء من إعداد الصـــورة الأولية للاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة تخصص تاريخ بكلية التربية جامعة عين شمس، في يوم الأربعاء الموافق٢٩/ ١٠/٢٠٢١ وذلك بهدف :

- **حساب زمن الاختبار:** تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك عن طريق حساب متوسط زمن الاختبار، حيث تم قياس الزمن المستغرق عند انتهاء أول طالب من الإجابة وآخر طالب وحساب المتوســط بينهما وقد بلغ (٩٠) دقيقة، بالإضـــافة إلى خمس دقائق خصـــصـــت لإلقاء تعليمات الاختبار.
- **حساب صدق الاختبار:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي لكل من مفردات الاختبار وأبعاده، ويتم عرض ذلك فيما يلي:
  - الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:

تم حساب قيمة الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية الاختبار بعد حذف **أثر** المفردة من الدرجة الكلية الاختبار:

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار.

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٥	١٣	**٠,٦٤
٢	**٠,٦١	١٤	** ٠,٦٢
٣	**٠,٥٤	١٥	** ٠,٦١
٤	**٠,٦٣	١٦	** ٠,٦٥
٥	**٠,٦٦	١٧	** ٠,٥٥
٦	**٠,٥٩	١٨	**٠,٥٣
٧	** ٠,٥٤	١٩	** ٠,٦٨
٨	** ٠,٥٨	٢٠	** ٠,٦٩
٩	** ٠,٦١	٢١	** ٠,٦٠
١٠	**٠,٦٦	٢٢	**٠,٥٨
١١	** ٠,٦٩	٢٣	** ٠,٦٣
١٢	** ٠,٦٢	٢٤	** ٠,٦٥

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، عندما ر ≥ ٠,٤٦ حيث ن =٣٠.**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار أكبر من (٠,٤٦)، لذلك لم يتم حذف أيًا من المفردات، ومن هنا تكون جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على أن مفردات الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

▪الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار:

تم حساب قيمة الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاختبار:

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار.

البعد	معامل الارتباط
تحديد القضية	٠,٦٤**
تحليل المجادلة	٠,٦١ **
تحديد التبريرات	٠,٦٨**

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، عندما ر ≥ ٠,٤٦ حيث ن =٣٠**

ومن الجدول السابق يتضح أن أبعاد الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **حساب ثبات الاختبار**: تم حساب ثبات الاختبار بالطرق الأتية:

- **معامل ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach**: تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار وكانت قيمته ٠,٨٨, وهي قيمة مقبولة وتشير بشكل عام إلى دقة وثبات الاختبار كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.
- **طريقة التجزئة النصفية Split-half** : تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ووجد أن قيمته تساوي ٠,٧٤, وكانت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان براون(Spearman-Brown) تساوي ٠,٨٥, وهو ما يشير إلى دقة وثبات الاختبار كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.

- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد صياغة أسئلة الاختبار، وإجراء التعديلات التى أوصى بها السادة المحكمين، أصبح الاختبار في صورته النهائية(*). بلغ عدد مفرداته (٢٤) مفردة موزعة على (٣) مهارات رئيسة للتفكير الجدلي كما يوضحها الجدول رقم (٥).

*) أنظر ملحق رقم (١٠) اختبار مهارات التفكير الجدلي في صورته النهائية.

جدول (٥)

مواصفات اختبار مهارات التفكير الجدلي

م	مهارات التفكير الجدلي	عدد المفردات	الوزن النسبي	أرقام الاسئلة التى تقيس المهارة في الاختبار
١	تحديد القضية	٨	٣٣,٣٣٪	٤، ٩، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٣
٢	تحليل المجادلة	٨	٣٣,٣٣٪	١، ٣، ٥، ٧، ١٠، ١٢، ٢١، ٢٤
٣	تحديد التبريرات	٨	٣٣,٣٣٪	٢، ٦، ٨، ١١، ١٣، ١٧، ٢٠، ٢٢
	العدد الكلى		١٠٠٪	٢٤

- **تحديد طريقة تصحيح الاختبار:** تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجتين للإجابة الصحيحة، ودرجة واحدة للإجابة المتوسطة، وصفر للإجابة الخطأ، ثم تجمع الدرجات لتعطي الدرجة الكلية للإختبار، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٤٨) درجة.

(ب)-إعداد مقياس أبعاد مستوى الحكمة:

لما كان الهدف من البرنامج المقترح تنمية الحكمة لدى الطالب المعلم شعبة التاريخ، لذا كان من الضرورى إعداد مقياس لأبعاد الحكمة، وقد تم إعداد المقياس بإتباع الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:** يستهدف المقياس قياس مستوى الطالب المعلم شعبة التاريخ بالفرقة الثالثة في الحكمة.
- **تحديد مصادر بناء المقياس:** تم بناء المقياس واشتقاق مادته من المصادر التالية:
  - الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الحكمة.
  - الأدبيات العربية والجنبية التي تناولت الحكمة.
  - بعض المقاييس التي صممت لقياس الحكمة.
- **تحديد أبعاد المقياس:** يتضمن هذا المقياس ست أبعاد وهي: الإيثار، التنظيم الإنفعالي، التأمل، معرفة الحياة، مهارات الحياة، إصدار الأحكام.

- **تحديد نوع مفردات المقياس:** تم إعداد مفردات المقياس وفق مقياس ليكرت(طريقة التقديرات المجمعة)؛ حيث يطلب من الطالب إعطاء استجابة عن كل عبارة، وهذه الإستجابة تعبر عن مستوى الحكمة لديه، ووفقًا لمقياس ليكرت جاءت العبارات على مستوى خماسي متدرج(دائمًا ، غالبًا ، أحيانًا ، نادرًا ، أبدًا).
- **صياغة مفردات المقياس:** تم مراعاة أسس بناء المقاييس عند صياغة مفردات المقياس، هذا وقد روعي عند صياغة مفردات المقياس أن تكون المفردة واضحة المعنى بالنسبة للطالب، وأن ترتبط المفردة بطبيعة كل بعد تندرج تحته، وأن تقيس المفردة فكرة أو نقطة واحدة فقط وليس أكثر، ولقد تم توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الذى يقيسها على النحو الذي يوضحه الجدول (٦)

جدول (٦)

مواصفات مقياس مستوى الحكمة

م	البعد	عدد العبارات	الوزن النسبي	أرقام المفردات التي يقيسها المقياس
١	الإيثار	٨	١٦,٦٪	١، ١٠، ١١، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٩، ٤٧
٢	التنظيم الإنفعالي	٨	١٦,٦٪	٣، ٦، ١٦، ٢٤، ٣٥، ٤١، ٤٥، ٤٨
٣	التأمل	٨	١٦,٦٪	٤، ١٢، ١٤، ١٨، ٣١، ٣٤، ٤٠، ٤٦
٤	معرفة الحياة	٨	١٦,٦٪	٩، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٦، ٢٨، ٣٦، ٤٢
٥	مهارات الحياة	٨	١٦,٦٪	٥، ٨، ١٣، ٢٠، ٢٥، ٣٠،٣٧، ٤٣
٦	إصدار الأحكام	٨	١٦,٦٪	٢، ٧، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٣، ٣٨، ٤٤
	المجموع	٤٨	١٠٠٪	٤٨

يتضح من الجدول (٦) أن النسب المئوية لكل الأبعاد متساوية حيث تبلغ النسبة المئوية لكل بعد ١٦.٦٪.

- **صياغة تعليمات المقياس:** قام الباحث بصياغة مجموعة من التعليمات والارشادات العامة للمقياس، صياغة لفظية موجزة، وواضحة.
- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة تخصص تاريخ بكلية التربية جامعة عين شمس، في يوم الأربعاء الموافق٢٩/ ١٠/٢٠٢١ وذلك بهدف:
  - **حساب صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لكل من مفردات المقياس وأبعاده، ويتم عرض ذلك فيما يلي:

أ. الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:

تم حساب قيمة الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف **أثر** المفردة من الدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٧)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس.

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٧ **	٢٥	٠,٦٣ **
٢	٠,٦٤ **	٢٦	٠,٦٠ **
٣	٠,٧٠ **	٢٧	٠,٦٣ **
٤	٠,٦١ **	٢٨	٠,٦١ **
٥	٠,٦١ **	٢٩	٠,٦٢ **
٦	٠,٦٢ **	٣٠	٠,٦٦ **
٧	٠,٦٦ **	٣١	٠,٦٢ **
٨	٠,٦٨ **	٣٢	٠,٦٨ **
٩	٠,٦٥ **	٣٣	٠,٦٥ **

١٠	**٠,٦٢	٣٤	**٠,٦٥
١١	** ٠,٦٦	٣٥	** ٠,٦٠
١٢	** ٠,٦٨	٣٦	** ٠,٦٧
١٣	** ٠,٦٨	٣٧	** ٠,٦٠
١٤	** ٠,٦٩	٣٨	** ٠,٦١
١٥	** ٠,٦٩	٣٩	** ٠,٦٧
١٦	** ٠,٦١	٤٠	** ٠,٦٩
١٧	** ٠,٦٦	٤١	** ٠,٦٨
١٨	** ٠,٦٦	٤٢	** ٠,٦٤
١٩	** ٠,٦٨	٤٣	**٠,٦٠
٢٠	** ٠,٦٧	٤٤	** ٠,٦٥
٢١	** ٠,٦٢	٤٥	** ٠,٧٠
٢٢	** ٠,٦٤	٤٦	** ٠,٦٧
٢٣	**٠,٦٣	٤٧	** ٠,٦٩
٢٤	** ٥٦,٠	٤٨	** ٠,٦٨

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، عندما ر ≥ ٠,٤٦ حيث ن =٣٠.**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة **الكلية** للمقياس أكبر من (٠,٤٦) , لذلك لم يتم حذف أيًا من المفردات، ومن هنا تكون جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على أن مفردات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:**

تم حساب قيمة الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف **درجة البعد** من الدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٨)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط
الإيثار	٠,٧١ **
التنظيم الانفعالي	٠,٧٣ **
التأمل	٠,٦٩**
معرفة الحياة	٠,٧٠ **
مهارات الحياة	٠,٧١ **
إصدار الأحكام	٠,٧٥ **

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، عندما ر ≥ ٠,٤٦ حيث ن =٣٠**

ومن الجدول السابق يتضح أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **حساب ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بالطرق الأتية:

- **معامل ألفا كرونباخ Alpha- Cronbach:** تم حساب معامل **ألفا** كرونباخ للمقياس وكانت قيمته ٠,٩٢, وهي قيمة مرتفعة وتشير بشكل عام إلى دقة وثبات المقياس كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.
- **طريقة التجزئة النصفية Split-half :** تم حساب معامل الارتباط **بين** نصفي **المقياس** ووجد أن قيمته تساوي ٠,٧٦, وكانت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة (Spearman-Brown) تساوي ٠,٨٦, وهو ما يشير إلى دقة وثبات المقياس كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.

- **تحديد زمن المقياس:** تم حساب الزمن المناسب للمقياس عن طريق حساب متوسط الزمن الذى استغرقه أول طالب والزمن الذى استغرقة آخر طالب فكان (٥٠) دقيقة، وبإضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات يصبح الزمن الكلى للمقياس (٥٥) دقيقة.

- **الصورة النهائية المقياس:** بعد إعداد المقياس وعرضه على السادة المحكمين وتعديله في ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم، تم تجربته في صورته النهائية(*)، وقد اشتمل المقياس على (٤٨) مفردة، وتحددت الدرجة النهائية للمقياس ٢٤٠ درجة.
- **طريقة تصحيح المقياس:** تم تصحيح المقياس على النحو الذي يوضحه الجدول (٩)

جدول (٩) طريقة تصحيح مقياس الحكمة

م	نوع العبارة	مستوى الإستجابة				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
١	العبارة الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
٢	العبارة السالبة	١	٢	٣	٤	٥

رابعًا: تطبيق أدوات البحث:

(١)التصميم التجريبي المستخدم بالبحث الحالي:

ارتبط التصميم التجريبي المستخدم بالبحث الحالي بالإجابة عن السؤالين الرابع والخامس للبحث وهما:(ما فاعلية البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقى لتنمية مهارات التفكير الجدلي لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة؟) و(ما فاعلية المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقى لتنمية الحكمة لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة؟). وللإجابة عن هذين السؤالين صيغت الفروض الأربعة التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التفكير الجدلي كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.

*) أنظر ملحق رقم (١١) مقياس الحكمة في صورته النهائية.

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التفكير الجدلي كمهارات فرعية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الحكمة كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الحكمة كدرجة كأبعاد فرعية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفروض استخدم الباحث تصميما تجريبيا يعتمد على مجموعة تجريبية واحدة، واختيرت مجموعة البحث من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م، وكان عددهم (٤٩) طالب.

(٢)التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق أداتي البحث على الطلاب مجموعة البحث، قبل تدريس موضوعات البرنامج المقترح يوم الإثنين الموافق ٢٠٢١/١١/١م.

(٣) تدريس موضوعات البرنامج المقترح:

طُبقت موضوعات البرنامج المقترح في الفترة من الثلاثاء الموافق ٢/١١/ ٢٠٢١م (وهو اليوم الذي طبقت فيه اداتي البحث مقدما قبل التدريس) وحتى الثلاثاء الموافق ١٤ / ١٢/ ٢٠٢١م. مدة سبعة أسابيع بواقع اثنين أو ثلاثة لقاءات أسبوعيا، وقد تنوعت أساليب نظام التدريس منها المباشر وجها لوجه، وبعض الأسابيع "أونلاين" عبر الإنترنت من خلال تطبيق "زوم" ZOOM الإلكتروني. وهو ما أتاح إمكانية زيادة عدد اللقاءات مع الطلاب إلى ثلاث لقاءات أسبوعيا نظرا لمرونة التعليم عبر الإنترنت.

(٤) التطبيق البعدي لأدوات البحث:

طبقت أداتي البحث على الطلاب مجموعة البحث مرة أخرى بعد تدريس موضوعات البرنامج المقترح يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/١٢/١٦م.

(٥) النتائج وتفسيرها في ضوء فروض البحث:

- **مدى التحقق من صحة الفرض الأول وينص على:**

" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التفكير الجدلي كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم

استخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين(**Paired Sample T-Test**) للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الجدلي كدرجة كلية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الجدلي كدرجة كلية ، حيث (ن=٤٩)، (درجات حرية= ٤٨).

اختبار	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
مهارات التفكير الجدلي كدرجة كلية	١٥	٤١,٨٤	٤,٨٩	٢	٣٣,٤٤٢	٠,٠٠	٠,٩٥٩

ولحساب حجم التأثير تم استخدام اختبار **مربع إيتا** ، ويذكر (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦: ٢٨٤)، أن حساب حجم التأثير في حالة استخدام اختبار **ت** سواء لعينتين مستقلتين أو مرتبطتين يتم بالصيغة الرياضية:

$$\text{Effect size } (\eta^2) = t^2 / (t^2 + df)$$

حيث df = درجات الحرية

T= قيمة ت المحسوبة

ويتم تفسير(η^2) كما يلي:

- إذا كان: (η^2) < ٠,٠١٠ فيدل على حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: ٠,٠١٠ ≤ (η^2) < ٠,٠٥٩ فيدل على حجم تأثير صغير.
- إذا كان: ٠,٠٥٩ ≤ (η^2) < ٠,١٣٨ فيدل على حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: ٠,١٣٨ ≤ (η^2) < ٠,٢٣٢ فيدل على حجم تأثير كبير.
- إذا كان: ٠,٢٣٢ ≤ (η^2) فيدل على حجم تأثير كبير جدًا.

ومن الجدول السابق (١٠) يتضح أن قيمة حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا في مهارات التفكير الجدلي كدرجة كلية يساوي (٠.٩٥٩) أي أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذا يُعني أن حجم التأثير كبير جدًا، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي له تأثير كبير جدًا في تنمية مهارات التفكير الجدلي كدرجة كلية لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة "مجموعة البحث".

- **مدى التحقق من صحة الفرض الثاني وينص على:**

" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التفكير الجدلي كمهارات فرعية لصالح التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين**(Paired Sample T-Test)** للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الجدلي كمهارات فرعية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١)

نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الجدلي كمهارات فرعية ، حيث (ن=٤٩)، (درجات حرية= ٤٨).

مهارات التفكير الجدلي	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
تحديد القضية	٥,٢٩	١٣,٨	٢,٢٤	٠,٨٤	٢٥,٢	٠,٠٠	٠,٩٣
تحليل المجادلة	٤,٤٣	١٣,٨٨	١,٨٤	٠,٩٣	٣١,٤٦٤	٠,٠٠	٠,٩٥٤
تحديد التبريرات	٥,٢٩	١٤,١٦	١,٦١	٠,٩٤	٣١,٢٩٥	٠,٠٠	٠,٩٥٣

من الجدول السابق(١١) يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجدلي كمهارات فرعية أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب في جميع المهارات فرعية للتفكير الجدلي ارتفع بعد التدريس باستخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي

القائم على مدخل التحليل الأخلاقي، والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجدلي كمهارات فرعية أقل من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث جميع المهارات فرعية للتفكير الجدلي أصبح متقاربًا بعد التدريس باستخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي ، كما أن مستوى الدلالة.Sig في التفكير الجدلي كدرجة كلية كدرجة كلية أقل من (٠,٠١)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الجدلي كدرجة كلية عند مستوى دلالة(٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى؛ ولذلك نقبل الفرض الذي ينص على أنه: "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار مهارات التفكير الجدلي كمهارات فرعية لصالح التطبيق البعدي**".

ومن الجدول السابق (١١) يتضح أن قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا في مهارات التفكير الجدلي كمهارات فرعية جميعها أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذا يُعني أن حجم التأثير كبير جدًا، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي له تأثير كبير جدًا في تنمية مهارات التفكير الجدلي كمهارات فرعية لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة "مجموعة البحث".

- **مدى التحقق من صحة الفرض الثالث وينص على:**

"**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الحكمة كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي** " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين **(Paired Sample T-Test)** للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحكمة كدرجة كلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحكمة كدرجة كلية ، حيث (ن=٤٩)، (درجات حرية= ٤٨).

مقياس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
الحكمة كدرجة كلية	١٠٧,١	٢١١,٤٧	١٤,٤٤	٣,٤٦	٥٠,٨٧٢	٠,٠٠	٠,٩٨٢

من الجدول السابق(١٢) يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمقياس الحكمة كدرجة كلية أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث في الحكمة ارتفع بعد التدريس باستخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي، والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الحكمة كدرجة كلية أقل من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث في الحكمة أصبح متقاربًا بعد التدريس باستخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي، كما أن مستوى الدلالة.Sig في الحكمة كدرجة كلية أقل من (٠,٠١)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحكمة كدرجة كلية عند مستوى دلالة(٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى؛ ولذلك نقبل الفرض الذي ينص على أنه: " **يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الحكمة كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي** ".

ومن الجدول السابق (١٢) يتضح أن قيمة حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا في مقياس الحكمة كدرجة كلية يساوي (٠,٩٨٢) أي أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذا يُعني أن حجم التأثير كبير جدًا، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على في الفكر التاريخي قائم على مدخل التحليل الأخلاقي له تأثير كبير جدًا في تنمية الحكمة كدرجة كلية لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة "مجموعة البحث".

- **مدى التحقق من صحة الفرض الرابع وينص على:**

"**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الحكمة** كأبعاد فرعية **لصالح التطبيق البعدي** " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين **(Paired Sample T-Test)** للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحكمة كأبعاد فرعية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣)

نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحكمة كأبعاد فرعية ، حيث (ن=٤٩)، (درجات حرية= ٤٨).

الأبعاد الفرعية للحكمة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
الإيثار	١٨	٣٦,٤٥	٢,٨٧	١,٢٦	٤٠,٦٦٤	٠,٠٠	٠,٩٧٢
التنظيم الانفعالي	١٨,٠٨	٣٥,٣١	٢,٦٦	١,١٨	٤٢,٢٧١	٠,٠٠	٠,٩٧٤
التأمل	١٧,٦٣	٣٥,٢٤	٢,٦٧	١,٣	٤١,٢٠٨	٠,٠٠	٠,٩٧٣
معرفة الحياة	١٧,٨٦	٣٥,١٤	٢,٨١	١,٢١	٤٤,٨١	٠,٠٠	٠,٩٧٧
مهارات الحياة	١٧,٦٧	٣٤,١٨	٣,٣٢	١,١٥	٣٦,٧٦٨	٠,٠٠	٠,٩٦٦
إصدار الأحكام	١٧,٨٦	٣٥,١٤	٢,٧٩	١,٢٩	٣٩,٠٨٧	٠,٠٠	٠,٩٧

من الجدول السابق(١٣) يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمقياس الحكمة كأبعاد فرعية أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث في جميع الأبعاد الفرعية للحكمة ارتفع بعد التدريس باستخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي، والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الحكمة كأبعاد فرعية أقل من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث جميع الأبعاد الفرعية للحكمة أصبح متقاربًا بعد التدريس باستخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم

على مدخل التحليل الأخلاقي ، كما أن مستوى الدلالة.Sig في الحكمة كأبعاد فرعية أقل من (٠,٠١)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحكمة كأبعاد فرعية عند مستوى دلالة(٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي ذات المتوسط الأعلى؛ ولذلك نقبل الفرض الذي ينص على أنه: " **يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس الحكمة كأبعاد فرعية لصالح التطبيق البعدي** ".

ومن الجدول السابق (١٣) يتضح أن قيمة حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا في مقياس الحكمة كأبعاد فرعية جميعها أكبر من (٠,٢٣٢)، وهذا يُعني أن حجم التأثير كبير جدًا، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي له تأثير كبير جدًا في تنمية الحكمة كأبعاد فرعية لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة "مجموعة البحث".

قياس فاعلية البرنامج المقترح:

بالرغم من أن حجم التأثير كبير جدا في الجدول السابق وهذا يدل على أن استخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي له تأثير في تنمية مهارات التفكير الجدلي والحكمة كدرجة كلية ومهارات فرعية لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة "مجموعة البحث" ، ولكن تم قياس فاعلية البرنامج المقترح عن طريق حساب نسبة الكسب المصححة لـــ عزت عبد الحميد، ٢٠١٣ وتعطى بالعلاقة:

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

CEG_{ratio} = نسبة الكسب المصححة

M1 = متوسط القياس القبلي

M2 = متوسط القياس البعدي

P = الدرجة العظمى للاختبار

ويتم تفسيرها : إذا كانت نسبة الكسب المصححة أقل من ١,٥ فإن البرنامج غير فعال

إذا كانت نسبة الكسب المصححة تنحصر بين ١,٥ إلى ١,٨ فإن البرنامج متوسط الفاعلية.

إذا كانت نسبة الكسب المصححة أكبر من أو تساوي ١,٨ فإن البرنامج مقبول الفاعلية أو فعالا.

والجدول التالي يوضح قيم نسبة الكسب المصححة لـ عزت:

جدول (١٤)

متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في التفكير الجدلي والحكمة، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت.

المقياس	الدرجة النهائية	المتوسط		نسبة الكسب المصححة لـ عزت	الدلالة
		القبلي	البعدي		
التفكير الجدلي	٤٨	١٥	٤١,٨٤	٢,٠٩	**فعالا**
الحكمة	٢٤٠	١٠٧,١	٢١١,٤٧	١,٧١	**متوسط الفاعلية**

يتضح من الجدول السابق(١٤) ما يلي:

أ. نسبة الكسب المصححة لـ عزت في تنمية مهارة التفكير الجدلي كدرجة كلية لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة تساوي (٢.٠٩) أي أكبر من (١.٨) وهذا يدل على أن استخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي يتصف بدرجة عالية من الفاعلية في تنمية مهارة التفكير الجدلي لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة "مجموعة البحث" ، وبذلك تم الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي ينص على: **ما فاعلية البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الجدلي لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة ؟**

ب. نسبة الكسب المصححة لـ عزت تنمية الحكمة كدرجة كلية لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة تساوي (١.٧١) أي تنحصر بين (١.٥ ، ١.٨) وهذا يدل على أن استخدام البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي متوسط الفاعلية في تنمية الحكمة لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة "مجموعة البحث" ، وبذلك تم الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث الذي ينص على: **ما فاعلية البرنامج المقترح في الفكر التاريخي القائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية الحكمة لدى الطالب معلم التاريخ بالفرقة الثالثة؟.**

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الجدلي لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ، وقد يرجع ذلك إلى عدد من العوامل منها:

- تضمن موضوعات البرنامج المقترح مجموعة من القضايا الثرية التي شجعت الطلاب على الانفتاح على الآراء المختلفة، وتقبل الأفكار الجديدة، وتصحيح المفاهيم التي يعتنقها إذا ثبت خطاؤها، وتقصي المعلومات، والبحث عن التفاصيل داخل السياق بما يتضمنه ذلك من الانتباه إلى المكونات أو الجزئيات الفرعية غير الواضحة لموضوع أو قضية ما، والتركيز على الأفكار الفرعية غير المعلنة.
- تضمن البرنامج المقترح جملة من الأنشطة والمهام المتعددة التي وفرت للطلاب فرصا متنوعة لتدريبهم على إثارة العديد من التساؤلات المتعددة حول ما يطرح عليهم من وجهات نظر وتوجهات، فضلا عن تدريبهم على تحري الدقة وعدم التسرع أو الاعتقاد في أية فكرة أو وجهة نظر إلا بعد التأكد من دقتها أو صحة مصدرها.
- كيفية تقصي المعلومات التاريخية المختلفة، والبحث عن التفاصيل داخل السياق، وتبادل وجهات النظر ومناقشتها، وإثارة العديد من التساؤلات حول جملة القضايا والموضوعات التي يدرسونها.

كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الحكمة لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ ، وقد يرجع ذلك إلى عدد من العوامل منها:

- تضمن البرنامج المقترح مجموعة من المهام والأنشطة التعليمية التي وفرت للطلاب فرصا متنوعة للتفاعل والتواصل بما أسهم في تدريبهم على كيفية الاتسام بالاعتدال الفكري، ونبذ التعصب، والتضامن الانساني بينهم واحترامهم للحريات المختلفة.
- تضمن البرنامج المقترح إثارة العديد من التساؤلات حول مجموعة من القضايا والمشكلات الحياتية المختلفة التي درسها الطلاب، وشجعتهم على الانفتاح الفكري، ونبذ الأفق المحدود ذوي الرؤية الضيقة المغلقة، وقبول النقد وتبادله في سياق من الاحترام والنزاهة الفكرية، فضلا عن تدريبهم على التأني في إصدار الأحكام، وعدم التسرع في اتخاذها.

(٥)- توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء مشكلة البحث الحالي وما توصل إليه من نتائج يوصي بما يلي:

- إعادة النظر في أساليب المتبعة وذلك بتضمين أسئلة تقيس مهارات التفكير الجدلي لدي الطلاب.
- الاهتمام بتزويد الطلاب المعلمين ومخططي البرامج التربوية بمعلومات عن مدخل التحليل الأخلاقي.
- دمج مهارات التفكير الجدلي وأبعاد الحكمة في برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية.
- تدريب معلمي التاريخ أثناء الخدمة على كيفية تنمية مهارات التفكير الجدلي وأبعاد الحكمة في المراحل الدراسية المختلفة.

وفي ضوء ما سبق من نتائج وتوصيات يقترح البحث الحالي ما يلي:

- بناء منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية وتدريسه في ضوء مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية قيم الوسطية.
- تطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية لتنمية التفكير الجدلي وأبعاد الحكمة لدى الطالب المعلم.
- تصميم برنامج لتدريب معلمي التاريخ أثناء الخدمة على تنمية التفكير الجدلي وأبعاد الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

[١] إبراهيم بن محمد الأسمرى (٢٠١٩): أثر أنموذج مقترح التدريس القضايا العلمية المجتمعية في مادة الأحياء للصف الثالث الثانوي في تنمية مستوي الجدل العلمي للطلاب، مجلة الزرقاء للبحث والدراسات الإنسانية، المجلد (١٩)، العدد (٢)، أغسطس.

[٢] أحمد بن على الغفيري (٢٠٢٠) صعوبات تكيف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة وسبل معالجتها، مجلة العلوم التربوية جامعة الإمير سطام، المجلد (٥)، العدد (١).

[٣] أسماء جمال قريطم (٢٠١٧): برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقى في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمى في التربية، المجلد(٥)، العدد(٥).

[٤] آمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٨): فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التخيلى في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات الحكمة والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية، العدد (٩٨)، مارس.

[٥] إيمان عيد على (٢٠٢٠): الجدل التاريخي عند الإمام على (عليه السلام) في كتاب نهج البلاغة . برؤية أدبية مجلة آداب المستنصرية، المجلد (٤٤)، العدد (٨٩).

[٦] بان دياب خضير، سرمد أسد خان (٢٠٢١): الوعي التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ في جماعة كربلاء، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٢٢)، يوليو.

[٧] تهانى محمد سليمان (٢٠١٣): فعالية وحدة مقترحة في الحرب البيولوجية باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار وبعض مهارات التفكير الأخلاقى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٦)، العدد (٢).

[٨] جاك لوفوف (٢٠٠٧): التاريخ الجديد: ترجمة وتقديم محمد الطاهر المنصوري، بيروت، المنظمة العربية للترجمة.

[٩] حنان إبراهيم الدسوقي (٢٠١٧): فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الحكم القيمي وقيم التسامح وقبول الآخر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية، المجلد (٢).

[١٠] خالد طحطح (٢٠١٢): الكتابة التاريخية، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى.

[١١] خالصة العلوية، عبد الله أمبو سعيدى (٢٠١٨): أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقى في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني عشر، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (١٤)، العدد (١).

[١٢] ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٧): نموذج تدريس مقترح قائم على مدخل التحليل الأخلاقى لبعض القضايا الجدلية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، المجلد (٤١)، العدد (٢).

[١٣] سعاد جابر حسن (٢٠٢١): فاعلية برنامج تدريب عن بعد في تنمية مهارات التدريس من أجل الحكمة لدى معلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بني سويف، عدد إبرايل، الجزء الأول.

[١٤] طاهر بن على (٢٠٢٠): الفكر التاريخي في القرن التاسع عشر وبواعث ظهور مدرسة الحوليات، مجلة روافد للبحوث والدراسات، العدد (٩) ديسمبر.

[١٥] عبد العزيز بن فالح العصيل (٢٠٢١): برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل الأخلاقى وقياس فاعليته في تنمية قيم الوسيطة لدى طلاب التعليم الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العولم التربوية، المجلد (٧)، العدد (٢).

[١٦] عبد الله إبراهيم يوسف (٢٠١٦): استخدام مدخل التحليل الأخلاقى في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير التأملى والحساسية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (١)، العدد (٦).

[١٧] عبد الله العروى (١٩٩٧): ثقافتنا في ضوء التاريخ، بيروت المركز الثقافي العربى.

[١٨] ـــــــــ (٢٠٠٥): مفهوم التاريخ، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربى، ط٤.

[١٩] عثمان إسماعيل الجزار (٢٠٠٤): فاعلية تدريس وحدة مقترحة من منهج التاريخ قائمة على العمليات والمواقف التاريخية باستخدام استراتيجية كرادر التعاوني والاتقانى ونموذج باير الاستقصائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٢)، ديسمبر.

[٢٠]عزت عبد الحميد (٢٠١٦): الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام spss18، القاهرة، دار الفكر العربي.

[٢١] علاء الدين عبد الحميد (٢٠١٦): أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات لدى طلاب الجامعة، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، المجلد (١٤)، العدد(١).

[٢٢] علياء على عيسى، سامية محمد صياد (٢٠١٤): فعالية الدمج استراتيجي "الحوار السقراطي" و"حوض السمك" في تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتنمية مهارات التفكير الجدلى والاستعداد للأداء الاتصالى الفعال والاتجاه نحو تعلمه لدى الطالبة المعلمة، المجلة المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٧)، العدد (٦)، نوفمبر.

[٢٣] فاطمة مجاجي أحمد (٢٠١٢): التدريس باستخدام مدخل الخطاب الحجاجي لتنمية بعض مهارات الدراسة وعادات العقل لدى الطالبة المعلمة شعبة التاريخ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية، العدد (٣٩).

[٢٤] فؤاد أبو حطب (١٩٩٦): القرارات العقلية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

[٢٥] قصى عجاج مسعود (٢٠٠٧): التفكير القائءم على الحكمة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، مجلة الاستاذ، المجلد (١)، العدد (٢٢٠).

[٢٦] كرار عبد الزهرة الكعبى (٢٠١٩): تحصيل المعلومات التاريخية وعلاقته بالتفكير الجدلى لدى طلبة الصف السادس الأدبى، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (١٠٤)، المجلد (٢٥).

[٢٧] مجدى عبد الحكيم حبيب (٢٠١٨): مفهوم الحكمة: المدخل السيكولوجي، المتطلبات والأسس النظرية، المؤتمر السنوي العربى الثالث عشر، كلية التربية النوعية جامعة المنصور، المجلد (١)، إبرايل.

[٢٨] محمد حبيده (٢٠١٨): المدارس التاريخية: برلين ـ السوربون ـ استراسبورج: من المنهج إلى التناهج، الرباط، دار الأمان.

[٢٩] محمد خليفة ناصر (٢٠١٥): مستوي التفكير ما وراء المعرفى والحكمة لدي عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (١١)، العدد (٤).

[٣٠] محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١٦) الحكمة في علاقتها بتشكل هوية الأنا لدى طلاب الجامعة المتفرقين وراسبًا في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣٢)، العدد (٢٢)، الجزء (٢)، إبرايل.

[٣١] مصطفي العبادى (٢٠٠٢): نشأة الفكر التاريخي وتطوريه عند اليونان، مجلة عالم الفكر، المجلد (٣١)، العدد (١)، يونيو.

[٣٢] مصطفي الفرافى (٢٠١٦): الحداثة والفكر التاريخي عند عبد الله العروى، مجلة الفكر العربى المعاصر، المجلد (٣٦)، العدد (١٧١).

[٣٣] مصطفي حسنى إدريس (٢٠٢١): الفكر التاريخي وتعلم التاريخ، الرباط، دار أبى رقراق للطباعة والنشر.

[٣٤] منى فيصل الخطيب (٢٠١٦): أثر استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل ومهارات الجدل العلمي والاتجاه نحو مادة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الطالبة المعلمة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٥)، العدد (١٠) اكتوبر.

[٣٥] منير بسيونى العوضى (٢٠١٧): استراتيجية مقترحة قائمة على منهجية هيجل الديالكتيكية في تدريس مادة الفلسفة والمنطق لتنمية التفكير الجدلى ومقاومة التطرف لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، دراسات تربوية واجماعية، المجلد (٢٣)، العدد (٣).

[٣٦] وفاء ناجي آل عثمان وآخران (٢٠١٨): أثر برنامج تدريبي في تنمية الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، المجلة الدولية لتطوير التفوق، المجلد (١٩)، العدد (١٧).

المراجع الاجنبية

[37] Anggraini, P. & Skusniarti, T. (2017): Character and Local wisdom. Based Instructional Model of Bahasa Indonesia in vocational high schools, Journal of Education and Practice, vol. (8), No. (5).

[38] Bruce Mazlish (1998): Comparing Global History of world History, The Journal of Interdisciplinary History Vol. (28), No. (3).

[39] Bruce, F., et al. (2015): Development of Test of scientific Argumentation, Electronic Journal of Science Education, vol. (19), No. (9)

[40] Chiou, w. & Wan, c. (2010): Diaiectal thinking and Creativity among young adults: a Post formal operations perspective. Psycho Rep.

[41] Clifton, J. et al. (2015) A constructive Approach to Infrastructure: Infrastructure "Breakdowns" and the Cultivation of Rhetorical wisdom, Community Literacy Journal, vol. (11), No (1).

[42] Collmann, J. & Matei, s. (2016): Ethical Reasoning in Big Data An Exploratory Analysis, U.S.A, Springer International Publishing.

[43] Erduran, s. & Simon, s. (2004): Tapping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument pattern for studding science Discourse, Science Education, vol. (88), No. (6).

[44] Fadli, Rijal, et al. (2021): The effect of the surugan method in learning history to in crease historical understanding and historical awareness, International Journal of Evaluation and Research in Education, vol. (10), No. (10).

[45] Frey, B.; et al. (2015): Development of A test of Scientific Argumentation. Electronic Journal of Science Education, vol. (19), No. (4).

[46] Hill, A. (2004): Ethical Analysis in Counseling: A case for Narrative Ethics, Moral visions, and virtue Ethics. Counseling and values, vol. (48), No. (2) Jan.

[47] Klieger, A. (2016): The Use of social Networks to Employ the wisdom of Crowds for Teaching, tech trends: Linking Research and Practice to Improve Learning Journal, vol. (60), No. (2).

[48] Neal, c. & Elliott, T. (2009): The Ethics of setting Course Expectations to Manipulate Student Evaluations of Teaching Effectiveness in Higher Education: En Examination of the Ethical Dilemmas created by the Use

of SETEs and a proposal for Further study and Analysis, Contemporary Issues in Education Research, vol. (2), No. (3).

[49] Oxford English Dictionary (1989): 2nd ed. "wisdom" Definition la.

[50] Patricia Lopes (2003): Establishing world History as a Teaching Field: Comments from the Field, The History Teacher, vol. (36), No. (4).

[51] Patrick, M., (1996): The problems of Interaction in world History, The American Historical Review, vol. (101), No. (3).

[52] Ruth, A. (2009): Argumentation in Discourse: A Socio-Discursive Approach to Arguments, Informal Logic-Journal, vol. (29), No. (3).

[53] Sternberg, R. (2001): Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings, Educational psychologist, vol. (36), No. (4).

[54] ———— (2008): Applying Psychological theories to educational Practice, American Educational Research Journal, vol. (45), No. (1).

[55] ———— (2009): wisdom, Intelligence; and Creativity Synthesized: A New Model for Liberal Education Liberal Education, Vol. (95), No. (4).

[56] Webster, J. (2007): Measuring the character strength of wisdom, International Journal of Aging and Human Development, vol. (65), No. (2).