جمهوريـــة العـراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامعـــة ديـــالى

كلية التربية الأساسية

قسم التاريخ

التفكير التاريخي وعلاقته بالتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي

رسالة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس التاريخ)

من الطالب

محمد كريم فرحان الفياده

إشراف

الاستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبد اللّه زيدان العنبكي

١٤٤٢ هـ

٢٠٢١م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾﴾

صدق الله العظيم

سورة ال عمران / الآية (١٩٠ – ١٩١)

إقرار المشرف

اشهد أنَّ اعداد الرسالة الموسومة بـــــ **(التفكير التاريخي وعلاقته بالتحيز المعرفي لدى طلبة الصـــف الخامس الأدبي)** التي قدمها الطالب (محمد كريم فرحان) قد جرى تحت إشـــرافي في كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ).

التوقيع

الاستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبدالله زيدان العنبكي

المشرف على الرسالة

/ / ٢٠٢١ م

وبناءً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

ا. م. د حيدر عبد الباقي عباس

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

/ /٢٠٢١ م

إقرار المقوم الإحصائي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ (**التفكير التاريخي وعلاقته بالتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي**) التي قدمها الطالب (محمد كريم فرحان) وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ)، وقد تمت مراجعتها من الناحية الاحصائية وأصبح أسلوبها العلمي سليمًا خاليًا من الاخطاءِ.

التوقيع :

اللقب العلمي :

الاسم :

/ / ٢٠٢١ م

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ (**التفكير التاريخي وعلاقته بالتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي**) التي قدمها الطالب (محمد كريم فرحان) وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ)، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع :

اللقب العلمي :

الاسم :

/ /٢٠٢١ م

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ (**التفكير التاريخي وعلاقته بالتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي**) التي قدمها الطالب (محمد كريم فرحان) وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ)، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:

اللقب العلمي:

الاسم:

/ / ٢٠٢١ م

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ (**التفكير التاريخي وعلاقته بالتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي**) التي قدمها الطالب (محمد كريم فرحان) وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ)، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:

اللقب العلمي:

الاسم:

/ / ٢٠٢١ م

إقرار لجنة المناقشة

نَحنُ أعضـاء لجنـة المنـاقشة نشهد أنّنا قد اطلعنا على هذه الرسـالة الموسومـة بـ **(التفكير التاريخي وعلاقته بالتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي)** وقد ناقشنا الطالب **(محمد كريم فرحان)** في محتوياتها، وفيما له علاقة بها، ووجدنا أنَّها جديرة بالقبولِ لنيل درجة الماجستير في التربية **(طرائق تدريس التاريخ)** بتقدير ( ).

التوقيع

الاسم :

رئيساً

التاريخ / /

التوقيع

الاسم :

عضواً

التاريخ / /

التوقيع

الاسم:

عضواً

التاريخ / /

التوقيع

الاسم :

عضواً ومشرفاً

التاريخ / /

مصادقة مجلس الكلية:

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى

الاستاذ الدكتور:

عبد الرحمن ناصر راشد

عميد كلية التربية الاساسية

/ / ٢٠٢١

"الإهـــــــــــداء"

❖إلى . . . واهب الحياة أسرار ديمومتها ، وصورها فأحسن صورها . . . (الله) ربي وخالقي .

❖إلى . . . النور السائر في الأرض سيدنا (مُحَمد) ، صلى الله عليه وآلهِ وصحبهِ وسلم .

❖إلى . . . من غذياني من رحيق حنانهما . . . وأحيا ببركة دعائهما . . . يتلألأ الحب في حدقات عيونهما . . . (والدي ووالدتي) . . . أطال الله عُمرهما .

❖إلى . . . من تقاسمت معهم الحياة، حلوها ومرها . . . إلى من عشت معهم وكانوا لي سنداً وعوناً . . . اخوتي (دنيا ورسل وحسن) .

❖الى من مَنَ الله بها عليَ ، وجعلها خير متاع لي في هذه الدنيا . . . (زوجتي) التي تحملت وتتحمل كثيرًا معي أدامها الله صاحبة لي في دربي .

❖إلى . . . فلذت كبدي ابنتي (فاطمة) . . . أرجو من الله إن يوفقها ويبارك بها ويجعلها من الصالحين الذين يدعون لي بعد انقطاع عملي .

"محمد "

شكر وامتنان

الْحَمْدُ لِلَّهِ الْعَلِيِّ عَنْ شَبَهِ الْمَخْلُوقِينَ الْغَالِبِ لِمَقَالِ الْوَاصِفِينَ الظَّاهِرِ بِعَجَائِبِ تَدْبِيرِهِ لِلنَّاظِرِينَ وَالْبَاطِنِ بِجَلَالِ عِزَّتِهِ عَنْ فِكْرِ الْمُتَوَهِّمِينَ الْعَالِمِ بِلَا اكْتِسَابٍ وَلَا ازْدِيَادٍ وَلَا عِلْمٍ مُسْتَفَادٍ الْمُقَدِّرِ لِجَمِيعِ الْأُمُورِ بِلَا رَوِيَّةٍ وَلَا ضَمِيرٍ الَّذِي لَا تَغْشَاهُ الظُّلَمُ وَلَا يستضيء بِالْأَنْوَارِ وَلَا يَرْهَقُهُ لَيْلٌ وَلَا يَجْرِي عَلَيْهِ نَهَارٌ لَيْسَ إِدْرَاكُهُ بِالْإِبْصَارِ وَلَا عِلْمُهُ بِالْإِخْبَارِ ، وصلى الله على محمّدًا عبدِه ورسولهِ، ذو الحسب الكريم، والخُلق العظيم، والقلب الرحيم، صلواتُ الله وسلامُه عليه وعلى آله أئمّة الحقّ وأدلّة الصدق، الذين ارتضاهم اللهُ تعالى وانتجبهم، وأوجب على البريّة حبّهم واتّباعهم ، وبعد:

يتوجه الباحث بعد اكماله هذا الجهد العلمي المتواضع بالشكر الامتنان إلى عمادة كلية التربية الأساسية المتمثلة بعميدها الأستاذ الدكتور (عبد الرحمن ناصر راشد)، والسيد معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا الأستاذ المساعد الدكتور (حيدر عبد الباقي عباس)، ورئيس قسم التاريخ الأستاذ المساعد الدكتور (اشراق عيسى عبد)، لوقفتهم الكريمة مع الباحث وتذليلهم الكثير من الصعوبات وفقهم الله لكل خير.

فيطيب للباحث وقد شارف هذا الجهد المتواضع على الانتهاء ينسب الحق لأهله فمن دواعي العرفان بالإحسان الجميل أنْ أقدم الشكر الجزيل للأستاذ الدكتور (عبد الرزاق عبد الله زيدان) المشرف على البحث، لما بذله من جهد علمي، ونصائح وإرشادات جمة اغنت البحث وقومته، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يقدم شكري وامتناني الى أعضاء الحلقة النقاشية (السمنار)، وهم كل من (الأستاذ الدكتور عبد الرزاق عبد الله زيدان، والأستاذ الدكتور سلمى مجيد حميد، والأستاذ المساعد الدكتور سميرة محمود حسين، والاستاذ المساعد الدكتور قاسم اسماعيل مهدي، والاستاذ المساعد الدكتور اشراق عيسى عبد، والاستاذ المساعد هناء ابراهيم محمد، والاستاذ المساعد منى زهير حسين، والأستاذ المساعد محمد عدنان محمد) الذين لهم الفضل في كل ما توصل اليه الباحث ، لأنَّهم قد وضعوا

اللبنات الأساسية التي يشيد عليها مستقبل الباحث ، كما اقدم شكري الى أساتيذ قسم التاريخ في كليتي التربية الأساسية جامعة ديالى والتربية الأساسية جامعة بابل داعيًا منَ الله عز وجل أنْ يمنٌ عليهم بكلِ خير.

والشكر موصول الى السادة الخبراء والمتخصصين الذين ساهموا بتقويم ما عُرِضَ عليهم من استبانات، فضلًا عن التوجيهات، داعيًا لهم بالعمر المديد، والتوفيق لكل ما فيه خير وصلاح.

كما يشكر الباحث مديرو المدارس ومدرسي مادة التاريخ في محافظة القادسية والطلبة مجتمع البحث لما قدموه من مساعدة في إجراءات البحث، فتحية حب اعتزاز لهم جميعًا.

ومن دواعي سرور الباحث أَنْ أتقدم بشكره وتقديره إلى الأستاذ المساعد الدكتور حاكم الحسناوي؛ لما قدمه له من ملاحظات وتوجيهات علمية قيمة، والدكتور حسن الساعدي؛ لما قدمه له من مساعدة وتوجيهات وارشادات علمية، والدكتور زيد الخيكاني لما قدمه من مصادر علمية قيمة، فشكرًا لكم من القلب لعطائكم الدائم.

واخيرًا يقدم الباحث شكره لزملاء الدراسة وهم كل من: (قيس، حسام، سعد، محمد، حيدر، حسين، مهند، عمر، شيماء، انتصار، مروه، إيلاف، فاطمة، دلال، اماني، رفل).

وختامًا ليس للباحث أنْ يزعم بأنه حقق الكمال في هذا البحث، لانَّ الكمال لله تعالى وحده، فاذا كنت قد أخطأت فعذري انني قد اجتهدت، وحسب جزاء المجتهدين شرف المحاولة، وأنْ كنت قد اصبت فذلك أمل يرجو أنْ يكون قد حققه خدمة للحقيقة العلمية، وآخر دعوانا أنْ الحمد لله رب العالمين.

الباحث

جمهوريـــة العـراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامعـــة ديـــالى

كلية التربية الأساسية

قسم التاريخ

التفكير التاريخي وعلاقته بالتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي

مستخلص رسالة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس التاريخ)

من الطالب

محمد كريم فرحان الفياده

إشراف

الأستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي

١٤٤٢ هـ ٢٠٢١ م

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة:

١. التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي.

٢. التحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي.

٣. العلاقة بين التفكير التاريخي والتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي وفقًا لمتغير الجنس (اناث / ذكور).

٤. الفروق في العلاقة بين التفكير التاريخي والتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي وفقًا لمتغير الجنس (اناث / ذكور).

٥. اسهام التفكير التاريخي وفق مهاراته الخمس (التسلسل الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، الفهم والاستيعاب التاريخي، التحليل والتفسير التاريخي، قدرات البحث التاريخي، تحليل القضايا التاريخية وإصدار الاحكام) في التباين الكلي للتحيز المعرفي.

ولتحقيق اهداف البحث استعمل الباحث المنهج الوصفي (أسلوب الدراسات الارتباطية)، اما مجتمع البحث فقد تمثل بطلبة الصف الخامس الأدبي في محافظة القادسية، للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١) م، والبالغ عددهم (٢٣٥٣) طالبة وطالبًا، تَمَّ اختيار عينة البحث الاساسية بالطريقة العشوائية البسيطة، أذ بلغت (٤١١) طالبة وطالبًا.

قام الباحث ببناء اختبار التفكير التاريخي باعتماده على مهارات التفكير التاريخي التي حددها المركز الوطني للتاريخ في المدارس الامريكية NCHS 1994، وعلى مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة. وتألف الاختبار من (٣٦)، فقرة توزعت على خمسة مجالات رئيسة، إذا تَّم استخراج الصدق الظاهري للاختبار، ومن ثمَّ اجراء التجربة الاستطلاعية على عينة تكونت من (٨٠) طالبة وطالبًا، اما عينة التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار فقد بلغت (١٠٦) طالبة وطالبًا، من مجتمع البحث، وتَّم استخراج معامل الصعوبة ومعامل قوة التميز وفاعلية البدائل للفقرات الموضوعية اختيار من متعدد، ومن ثم تمَّ التحقق من صدق بناء الاختبار وتبين أنَّ جميع فقرات الاختبار صالحة ودالة أحصائيا. كما تم التأكد من ثبات الاختبار، بطريقة التجزئة النصفية إذا بلغ معامل الثبات (٠,٨٩). وبطريقة معامل الفا كرومباخ أذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٢).

تبنى الباحث مقياس الياسري (٢٠١٧) للتحيز المعرفي، إذ تمَّ التحقق من الصدق الظاهري واستخراج الخصائص السايكومترية للمقياس، ومن ثمَّ التأكد من الثبات بطريقة إعادة التطبيق، أذ بلغ الثبات (٠,٨٠).

ولاســـتخراج نتائج البحث الحالي اســـتعمل الباحث الحقيبة الإحصـــائية للعلوم الاجتماعية (Spss 26) وبرنامج (Microsoft Excel 2016).

طبق الباحث الاداتين على عينة البحث الأساسية وكانت أبرز نتائج الدراسة الحالية:

١. انخفاض مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي.

٢. وجود التحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي وبمستوى فوق المتوسط.

٣. هنالك علاقة ارتباطية عكسية بين التفكير التاريخي والتحيز المعرفي.

٤. عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية في مجالات التفكير التاريخي والتحيز المعرفي حسب متغير (الجنس)، باستثناء مجال تحليل القضايا التاريخية اصدار الاحكام جاء لصالح الذكور

٥. اسهام مهارات التفكير التاريخي في التباين الكلي للتحيز المعرفي.

في ضوء نتائج هذا البحث أوصي الباحث بتوصيات عدة منها:

١. تضمين مواد التاريخ لمهارات التفكير ومنها مهارات التفكير التاريخي.

٢. ضـرورة مراعاة التفكير التاريخي وتنميته لدى الطلبة من قبل التدريسـيين، وذلك بإتباعهم طرائق تدريسية حديثة.

٣. العمل على استعمال برامج، أو نماذج، أواستراتيجيات تستهدف الحد من تأثير التحيز المعرفي.

استكمالًا لما توصل إليه البحث الحالي يقترح الباحث اجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على:

١. شرائح أخرى من المجتمع، كطلبة المرحلة الابتدائية أو المرحلة المتوسطة أو طلبة المرحلة الجامعية.

٢. تأثير طرائق، أو استراتيجيات، أو برامج تعليمية في تنمية التفكير التاريخي.

٣. مفهوم التحيز المعرفي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل (التحصيل، مهارات البحث التاريخي، التفكير المنتج، التفكير الحاذق، وغيرها).

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ت
إقرار المقوم الاحصائي	ث
إقرار المقوم اللغوي	ج
إقرار المقوم العلمي	ح
إقرار المقوم العلمي	خ
إقرار لجنة المناقشة	د
الإهداء	ذ
شكر وامتنان	ر – ز
واجهة المستخلص	س
مستخلص البحث	ش – ص
ثبت المحتويات	ض – غ
ثبت الاشكال	غ
ثبت الاشكال	ف – ق
ثبت الملاحق	ق – ك
الفصل الأول: التعريف بالبحث	٢ – ٢١
مشكلة البحث	٢–٥
أهمية البحث	٥ – ١٧
اهداف البحث	١٧
حدود البحث	١٨
تحديد المصطلحات	١٨–٢٠
الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة	٢٢ – ٩١

مفهوم التفكير	٢٢ – ٢٣
خصائص التفكير	٢٣ – ٢٤
النشأة التاريخية لدراسة التفكير	٢٥
التفكير في القران الكريم	٢٥ – ٢٧
النظريات المفسرة لعملية التفكير	٢٧ – ٢٩
نظرة علماء الدماغ الى التفكير	٢٩ – ٣٠
مكونات التفكير	٣١
اتجاهات تعليم التفكير	٣١ – ٣٤
بواعث التفكير	٣٤ – ٣٥
أسباب تعليم التفكير	٣٥
التفكير وعلاقته بالمعرفة والذكاء	٣٦
علاقة التفكير بالتعلم	٣٦ – ٣٧
علاقة التفكير بالتعليم	٣٧ – ٣٨
خصائص المفكر الجيد	٣٨ – ٣٩
خصائص الفكرة الجيدة الناجمة عن التفكير	٣٩ – ٤٠
معوقات التفكير	٤٠
العوامل التي تؤثر على التفكير	٤٠ – ٤١
اخطاء التفكير	٤١ – ٤٢
مهارات التفكير	٤٢
تصنيف مهارات التفكير	٤٣ – ٤٤
اساليب التفكير	٤٤ – ٤٦
إمكانية تعليم مهارات التفكير	٤٦
الفرق بين التفكير ومهارات التفكير	٤٧ – ٤٨
التفكير التاريخي	٤٨ – ٤٩
أهمية التفكير التاريخي	٤٩ – ٥١
خصائص التفكير التاريخي	٥١
اهداف التفكير التاريخي	٥١ – ٥٢
مستويات التفكير التاريخي	٥٢

عناصر التفكير التاريخي	٥٢ – ٥٣
مهارات التفكير التاريخي	٥٣ – ٥٨
أهمية مهارات التفكير التاريخي	٥٨ – ٦٠
دور المدرس في تعليم مهارات التفكير التاريخي	٦٠ – ٦٢
دور الطالب في مهارات التفكير التاريخي	٦٢
دور مادة التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي	٦٣
المناهج الدراسية وقصور التفكير التاريخي فيها	٦٣ – ٦٤
ثانيًا: التحيز المعرفي:	٦٥ – ٨٥
مفهوم التحيز المعرفي	٦٥ – ٦٧
خصائص التحيز المعرفي	٦٧
طبيعة التحيز المعرفي	٦٧ – ٦٨
التمييز بين التشوهات المعرفية والأفكار اللاعقلانية والتحيز المعرفي:	٦٨ – ٦٩
العوامل المؤثرة في التحيز المعرفي	٦٩ – ٧١
أنواع التحيز المعرفي	٧١ – ٧٦
أساليب الحد التحيز المعرفي	٧٦ – ٧٧
النظريات التي فسرت التحيز المعرفي:	٧٧ – ٨٥
أولا: نظرية المقارنة الاجتماعية Social Comparison Theory 1954 م:	٧٧ – ٧٨
ثانيا: نظرية التوقع ١٩٦٤ :Expectancy Theory	٧٩ – ٨١
ثالثا: نظرية الاختيار او الاختيار العقلاني (١٩٨٢) Choice theory or rational choice:	٨١ – ٨٣
مناقشة النظريات التي فسرت التحيز المعرفي	٨٣ – ٨٥
المحور الثاني : دراسات سابقة	٨٧ – ٩١
أولا : دراسات تناولت التفكير التاريخي	٨٧ – ٨٨
ثانيا: دراسات تناولت التحيز المعرفي	٨٩ – ٩٠
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٩١
الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته	٩٣ – ١٢٩
أولًا: منهج البحث	٩٣

ثانيًا: مجتمع البحث	٩٤ – ٩٦
ثالثًا : عينة البحث	٩٦ – ٩٨
ثالثًا: أداتا البحث	٩٨ – ١٢٢
١.اختبار التفكير التاريخي	١٠٠ – ١١٣
أ. تحديد الهدف من الاختبار	٩٩
ب.اعداد مهارات التفكير التاريخي	٩٩– ١٠٠
ت.الصدق الظاهري لمهارات التفكير التاريخي	١٠٠
ث.تحديد المادة العلمية	١٠١
ج. تحديد فقرات الاختبار وصياغتها وأسلوب تصحيحها	١٠١ – ١٠٢
ح. الصدق الظاهري لاختبار التفكير التاريخي	١٠٢ – ١٠٣
خ. اعداد تعليمات الاختبار:	١٠٣
التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير التاريخي	١٠٤
عينة التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار	١٠٤ – ١٠٧
صدق البناء لاختبار التفكير التاريخي	١٠٧ – ١٠٩
ثبات الاختبار	١١٠ – ١١١
ثبات التقدير أو التصحيح	١١١ – ١١٢
الاختبار بصيغته النهائية	١١٢
٢. مقياس التحيز المعرفي	١١٢ – ١١٤
أ. الصدق الظاهري لمقياس التحيز المعرفي	١١٤ – ١١٥
ب.التجربة الاستطلاعية لمقياس التحيز المعرفي	١١٥
ت.عينة التحليل الاحصائي لمقياس التحيز المعرفي:	١١٦ – ١١٩
ث.ثبات المقياس	١١٩ – ١٢٠
رابعًا إجراءات التطبيق	١٢١
خامسًا: المؤشرات الإحصائية لأداتي البحث	١٢١ – ١٢٢

سادسًا: الوسائل الإحصائية	١٢٢ – ١٢٧
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	
عرض النتائج وتفسيرها	١٢٩ – ١٤١
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٤٣ – ١٤٤
أولاً : الاستنتاجات	١٤٣
ثانياً : التوصيات	١٤٣ – ١٤٤
ثالثاً : المقترحات	١٤٤
المصادر والمراجع	١٤٦ – ١٦٤
اولاً : المصادر والمراجع العربية	١٤٦ - ١٦١
ثانياً : المصادر والمراجع الأجنبية	١٦٢ - ١٦٤
الملاحق	١٦٦ - ٢١٠
مستخلص البحث باللغة الإنكليزية	A–B–C

ثبت الاشكال

ت	عنوان الاشكال	الصفحة
١	خصائص التفكير	٢٤
٢	أخطاء التفكير	٤٢
٣	مستويات التفكير	٤٤
٤	أساليب التفكير	٤٦
٥	أنواع التحيز	٧٥
٦	معامل الارتباط والاغتراب لمقياس التحيز المعرفي	١٢٠
٧	المؤشرات الإحصائية لاختبار التفكير التاريخي ومقياس المعرفي وفق عينة التطبيق النهائي	١٢٢
٨	العلاقة بين التفكير التاريخي والتحيز المعرفي	١٣٣
٩	تحليل تباين الانحدار	١٣٩

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مقارنة بين الحاسوب ومخ الانسان	٣٠
٢	الفروق بين اتجاهات تعليم التفكير	٣٣
٣	دراسات تناولت التفكير التاريخي	٨٧ – ٨٨
٤	دراسات تناولت التحيز المعرفي	٨٩ – ٩٠
٥	المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة القادسية واعداد طلبتها للعام الدراسي (٢٠١٩ – ٢٠٢٠)	٩٤ – ٩٦
٦	المدارس الإعدادية والثانوية في قضاء عفك واعداد طلبتها للصف الخامس الأدبي ومواقع كل مدرسة حسب الكراس الإحصائي للعام الدراسي (٢٠١٩ – ٢٠٢٠) م.	٩٧
٧	مهارات التفكير التاريخي وعدد فقرات كل مهارة	٩٩ - ١٠٠
٨	الدلالة الإحصائية للصدق الظاهري لفقرات مهارات التفكير التاريخي	١٠٠
٩	الدلالة الإحصائية للصدق الظاهري لفقرات اختبار التفكير التاريخي	١٠٣
١٠	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الاختبار.	١٠٨
١١	قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار.	١٠٩
١٢	معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للاختبار	١٠٩
١٣	الدلالة الإحصائية للصدق الظاهري لفقرات التحيز المعرفي	١١٥
١٤	أفراد عينة التحليل الاحصائي لمقياس التحيز المعرفي	١١٦
١٥	القوة التميزية لفقرات مقياس التحيز المعرفي	١١٧ - ١١٨
١٦	القيم الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكليّة لمقياس التحيز المعرفي	١١٨ – ١١٩
١٧	المؤشرات الإحصائية لأداتي التفكير التاريخي والتحيز المعرفي وفق عينة التطبيق النهائي	١٢١
١٨	المتوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة الطلبة على اختبار التفكير التاريخي	١٢٩
١٩	المتوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة الطلبة على اختبار التفكير التاريخي وفق مهاراته الخمس	١٣٠
٢٠	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس التحيز المعرفي	١٣١

٢١	قيم معاملات الارتباط بين استجابة افراد العينة الكلية على اختبار التفكير التاريخي ومقياس التحيز المعرفي	١٣٢
٢٢	الاختبار الزائي (zr) للفرق في العلاقة بين (التسلسل الزماني والمكاني للأحداث التاريخية) والتحيز المعرفي حسب متغير (الجنس)	١٣٤
٢٣	الاختبار الزائي (zr) للفرق في العلاقة بين (الفهم والاستيعاب التاريخي) والتحيز المعرفي حسب متغير (الجنس)	١٣٥
٢٤	الاختبار الزائي (zr) للفرق في العلاقة بين (قدرات البحث التاريخي) والتحيز المعرفي حسب متغير (الجنس)	١٣٥
٢٥	الاختبار الزائي (zr) للفرق في العلاقة بين (التحليل والتفسير التاريخي) والتحيز المعرفي حسب متغير (الجنس)	١٣٦
٢٦	الاختبار الزائي (zr) للفرق في العلاقة بين (اصدار الاحكام على القضايا التاريخية) والتحيز المعرفي حسب متغير (الجنس)	١٣٦
٢٧	معامل ارتباط بيرسون لارتباط المتغيرات المستقلة للتفكير التاريخي في المتغير التابع التحيز المعرفي	١٣٨
٢٨	معامل الارتباط ومعامل التحديد بين التفكير التاريخي والتحيز المعرفي	١٣٨
٢٩	نسبة الفائية لتحليل الانحدار المتعدد لدرجات المتغيرات المستقلة (التفكير التاريخي) في المتغير التابع (التحيز المعرفي)	١٣٨
٣٠	قيم معامل (بيتا) والخطأ المعياري للمتغيرات المستقلة (التفكير التاريخي) في التباين الكلي للمتغير التابع (التحيز المعرفي)	١٤٠

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	تعاون بحثي	١٦٧
٢	تسهيل مهمة	١٦٨
٣	استبانة صياغة مشكلة البحث	١٦٩ -١٧٠
٤	أسماء السادة مدرسي مادة التاريخ	١٧١
٥	مهارات التفكير التاريخي بصورتها الأولية	١٧٢ – ١٧٥
٦	أسماء السادة الخبراء والمحكمين واختصاصهم ومكان العمل وطبيعة الاستشارة	١٧٦– ١٧٧
٧	مهارات التفكير التاريخي بصورتها النهائية واختبار التفكير التاريخي بصورته الأولية	١٧٨ – ١٨٥
٨	اختبار التفكير التاريخي بصورته النهائية	١٨٦ – ١٩٢
٩	درجات المجموعتين المتطرفتين لاختبار التفكير التاريخي	١٩٣

١٠	معامل السهولة ومعامل الصعوبة ومعامل التميز الفقرات والقوة التائية التميزية لفقرات اختبار التفكير التاريخي	١٩٤
١١	فاعلية البدائل الخاطئة لاختبار التفكير التاريخي	١٩٥
١٢	درجات الطلبة لحساب ثبات اختبار التفكير التاريخي باستخدام طريقة التجزئة النصفية	١٩٦ – ١٩٨
١٣	مقياس التحيز المعرفي بصورته الأولية	١٩٩ – ٢٠١
١٤	مقياس التحيز المعرفي بصورته النهائية	٢٠٢ – ٢٠٥
١٥	درجات المجموعتين المتطرفتين لمقياس التحيز المعرفي	٢٠٦
١٦	درجات ثبات مقياس التحيز المعرفي	٢٠٧
١٧	درجات اختبار التفكير التاريخي ومقياس التحيز المعرفي لعينة البحث	٢٠٨ – ٢١١

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهميـــــة البحث

ثالثاً: اهــداف البــحـث

رابعاً: حـدود البـحـــث

خامساً: تحـديــد المصـطلحـات

- **اولاً: مشكلة البحث**:

أصبح العالم في الوقت الحالي أكثر تعقيدًا مما سبق نتيجة للتحديات التي فرضتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأصبح النجاح في مواجهِة هذه التحديات لا يعتمد على الكمِ المعرفي من المعلومات بقدرِ ما يعتمد على كيفيةِ استعمال تلك المعلومات وتطبيقها، إذ يُعَدْ التفكير من العملياتِ العقلية التي بوساطتها يدرك الإنسان العلاقة القائمة بين الأشياء، وهي تحتاج إلى تدريب وتوجيه للوصول الى الحلول المناسبة.

ونتيجة لازدياد المشكلات التي تحتاج الى حلول مما فرض على المؤسساتِ التربوية وعلى المدرس التعامل مع التربية والتعليم بوصفهما عمليتين لا يحدهما زمان أو مكان، وهذا يجعل استعمال التفكير حاجةٍ ملحة من أيِّ وقت مضى؛ لأنَّ العالم أصبح أكثر تعقيدًا وبات النجاح في مواجهة ذلك يعتمد كيفيةِ استعمال المعرفة وتطبيقاتها في حياتنِا اليومية لمواجهةِ التحديات وفحص صحة الادعاءات وتقويم دقة المعلومات (المندلاوي وعلاء، ٢٠١٩: ٢٠٠).

فمدارسنا تُخِرجُ أعدادًا كبيرة من الطلبةِ الذين تتجلى خبراتهم بشكلٍ ملحوظ في ضعف القدرة على استعمال عقله في التفكيرِ للتعامل مع المشكلة وللتوصل الى اختيارات، أو بدائل مناسبة وكل هذا في واقع الأمر يُعَدُّ نتاج نظام تربوي لا يوفر خبرات كافية في التفكير واعتمادهم على والحفظ والتلقين دون مراعاة مستويات المعرفة الأخرى (مرعي واحمد،٢٠٢٠: ٥٨).

ولما كان التاريخ يفتقد إلى إطار معرفي كغيره من المواد ولما كانت أحداث التاريخ لا يمكن ملاحظتها مباشرة، بل يمكن اكتشافها من خلال الاستدلال بأشياء موجودة، فلابُدَّ عند دراسته من جمع الأدلة المتوافرة وإخضاعها للدراسة والنقد والتفسير والتحليل والتقويم، وهذا يتطلب منا استعمال مهارات التفكير المناسبة (الحلفي، ٢٠٢٠: ١٠٤).

فمشكلة دراستنا للتاريخِ ليست مشكلة كم ولكنها مشكلة كيف، وأنَّه ليس المقصود دراسة التاريخ معرفة الطلبة لأكبر قدر من المعلوماتِ والمفاهيم، وانَّما مدى فهمهم للمادةِ التاريخيةِ والتي تتيح لهم قدرة المشـــاركة الفعالة والواعية على تحليلِ تلك المادة بقدر أكبر وصـــولًا إلى المعرفةِ التاريخية من مصادرها المختلفة، ومحاولة التوصل إلى حلول المشكلات التي تواجههم في الحياة من خلال استعمالهم لمهارات التفكير التاريخي (المناصير، ٢٠١٤: ٥٦٦ – ٥٦٧).

ويفتقر مدرسو التاريخ للكفايات اللازمة لتنمية مهارات التفكير التاريخي عند طلبتهم، فمحور اهتمامهم ينصـــب على تلقينهم التواريخ والأَســماء والحوادث ، حيث ينصـــب جل اهتمامهم على تحقيق تلك الأهداف المتصـــلة بالمســـتويات الدنيا ، والتي تتلخص بحفظ المعلومات وتذكرها ثم نسيانها بعد مدة قصيرة، وقل ما يهتمون بتحقيق الأهداف المتصلة بالمستويات العليا المتمثلة بالتحليل والتركيب والتقويم والتي تجعل من الطالب قادرًا على تحليل واتخاذ القرارات وتقويمها لذلك تبقى مدة أطول في ذاكرته (حميد ومحمد، ٢٠١٩: ٧)، وهذا يؤدي إلى اضعاف دور الطلبة في تحليل وإصدار الأحكام على الاحداث التاريخية ، وضعف في تفكيرهم التاريخي ، وهذا ما أكدت عليه دراسة (الطيار، ٢٠١٣)، ودراسة (المكصوصي ،٢٠١٤) ، ودراسة (محمد ،٢٠١٧) ، (حاجي ،٢٠١٧).

كما يُعَدُّ العقل البشري خلاق للأفكار، ولكنه غالبًا ما يخضع لقيود تصرفه عن رؤيةِ الأشياء بشكل محايد، والتحيز المعرفي أحد هذه القيود التي يمكن عدَّها مكونًا من مكوناتِ آلية وعمل الذاكرة والدماغ بشكل عام، وهذا يؤثر بشكل أو بآخر على عمليةِ معالجة المعلومات، الأمر الذي يدفعنا إلى أصدار أحكام واتخاذ قرارات سريعة وغير دقيقة لكونها تمت من دون مراعاة قواعد التحليل والتفسير الصحيحة، ومن ثُمَّ عدم الوصول إلى الحلول الصحيحة للمشكلات التي تواجهنا (العادلي،٢٠١٧: ٢).

إذ يشيرُ (الوردي، ١٩٩٤) إلى أنَّ التحيز صفةٌ أصيلة في العقل البشري، إذ أَنَّ العقل يفكر ويصدر احكامًا استنادًا إلى بعض المعلومات والمقاييس التي سبق للفرد أَنْ تعلمها وأصبحت مخزونة في ذاكرته (الوردي، ١٩٩٤: ١٣٤-١٣٥).

فالتحيز المعرفي مشكلة حيوية في التفاعل الاجتماعي وحاجزًا يصد كل فكرة جديدة تعزل صاحبها عن الجماعةِ، كما يُعَدَّ أسلوبًا جامدًا في التفكيرِ يتشدد مع أصحاب الآراء المخالفة له ويتسامح مع أصحاب الافكار والمعتقدات المتشابهة معه وهذا يؤدي بدوره إلى ظهور العديد من الاضطرابات كالتعصب للآراء والانحرافات الفكرية السلبية الخاطئة وشدتها وتنوعها (الحامدي،٢٠١٨: ٣).

وينشأ التحيز المعرفي من مختلف العمليات، ويكون من الصعبِ تمييزها في بعضِ الأحيان وهذه العلميات تشمل معالجة المعلومات بشكلِ سريع، أي حدس مهني أو الضوضاء الذهنية والقدرة المحدودة للدماغ على معالجة المعلومات، وهي غالبًا ما تنجم عن استعمالِ الاختصارات في التفكيرِ والاستدلال بهِا لاتخاذ قرارات سريعة لمواجهةِ المشكلات، ويُعَدُّ التحيز المعرفي خللًا في الأَحكام ينشأ من الإسناد الاجتماعي، أو أخطاء الذاكرة، أو الشعور الزائف باحتمال حدوث أمرٍ ما (جبر وعناد، ٢٠٢٠: ٤٤٥).

ولكون معظم الأفراد يسعون بطبيعتهم إلى البحثِ عما يدعم وجهة نظرهم، ويبرهن على وعيهمِ وحدسهم وانطباعاتهم التي تدفعهم لاتخاذ قرار ما وتفضيلهم له من دون غيره، وقد يحدث ذلك على الرغم من عدم اقتناعهم بوجهة نظرهم التي يدافعون عنها، أو القرارِ المتخذ، حيث يميل الفرد إلى التحيز إلى القرارات التي تناسبه وتحلو له ويفضلها بغض النظر عن الاثار المستقبلية لهذه القرارات، فبعض الافراد يسعون للحصولِ على معلومات ، وأدلة تؤكد الراي والانطباع مقابل البحث عن المعلومات غير المؤكدة وبعضهم الآخر يبني قراراته على أساس معلوماته السابقة. (الداغستاني وعبد الواحد، ٢٠١٧: ٢٧١).

وتأسيسًا على ما تقدم يمكن القول أنَّ التحيز المعرفي يتلخص في غياب الأدلة والبراهين والحجج المنطقية ووجود معلومات مُسبقة لدى المتعلم تدفعه إلى اتخاذ قرار ما والقيام بتفضيلات غير مدروسة واتخاذ قرارات غير عقلانية وإصدار أحكام غير مُبررة تقوده إلى استنتاجات واستخلاصات غير منطقية، وهذا ما أكدت عليه دراسة (الياسري، ٢٠١٧) ودراسة (عزيز وصالح، ٢٠١٩) ودراسة (برغش، ٢٠٢٠).

وللتأكّد من ذلك وجهَ الباحث استبانة استطلاعية ملحق (٣) لـ (١٥) مدرسة ومدرس من مدرسي مادة التاريخ في المدارس الثانوية والاعدادية التابعة لمديرية تربية محافظة القادسية كما في ملحق (٤) وكانت الإجابة كما يأتي:

أ. نسبة من عينة الدراسة أكدوا على أنَّ هنالك أنخفاضًا في التفكير التاريخي فيما يتعلق بمحتوى الفصول الأربعة الأولى من كتاب تاريخ أَوربا وامريكا الحديث والمعاصر، المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١.

ب. نسبة منهم يرون وجود التحيز المعرفي في إجابات الطلبة.

ت. اكدت عينة الدراسة على وجود علاقة بين التفكير التاريخي والتحيز المعرفي.

ومن هنا تبرز مشكلة البحث بالتساؤلين الآتي:

١- ما مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي وما مستوى التحيز المعرفي لديهم؟

٢- هل للتفكير التاريخي علاقة بالتحيز المعرفي وما مدى تأثير التحيز المعرفي بالتفكير التاريخي؟

- **ثانيا**: **أهمية البحث**:

يشهد العالم منذ مطلع القرن الحادي عشر نقلة حضارية هائلة شملت اغلب مجالات الحياة، إذْ ظهرت معطيات ومعلومات وحقائق جديدة قد القت بظلالِها على بنيةِ النظام التربوي، إذ تحتاج

إلى خبراتِ وأفكار ومهارات جديدة وتربية غير تقليدية كالتي عهدناها، وعليه فإنَّ إعداد المتعلم القادر على التصـدي لكل هذه التغيرات والتحولات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهومًا ومحتوى وأسـلوبًا، وذلك على أسـسٍ جديدة قائمة على اسـتراتيجياتِ علمية فاعلة تسـتوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. (عقل وأبو موسى، ٢٠١٩: ٢).

لذلك برزت أهمية التربية وقيمتها في تطويرِ المجتمعات وتنميتها اجتماعيًا واقتصـاديًا وزيادة قدرتها الذاتية على مواجهةِ التحديات الحضـارية التي تواجهها، وأنها أصـبحت اسـتراتيجية قومية كبرى لكل شـعوب العالم، فالتربية هي عامل مهم في التنميةِ الاقتصـاديةِ للمجتمعاتِ، وهي عامل مهم في التنميةِ الاجتماعيةِ، وضرورية لبناءِ الدولة العصرية، وإرساء قواعد الديمقراطية الصحيحة والوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعي (العمراني، ٢٠١٤: ٢٢ – ٢٣).

وتُعَدُّ التربية عملية مركبة معقدة، من حيثِ أدواتها ومصـادرها ووسـائلها وخطواتها ومناهجها وما تفتضـيه كل خطوة من تلك الخطوات لبلوغ أهدافها في الافرادِ والجماعاتِ والشـعوبِ، وأنَّها عملية دائمة مستمرة ومتدرجة، يعيشـها الفرد منذ ولادته وتلازمه طيلة حياته، فهي شـاملة وواسـعة بحيث تشـمل محيط الفرد كله ويتربى من خلالها، وتشـمل ابعاد الفرد العقلية والوجدانية والمهارية وأنَّها نظام ذو علاقة وثيقة بالأوضـاعِ السـياسـيةِ والاقتصـاديةِ والاجتماعيةِ والثقافيةِ في المجتمع الذي تخدمه (الحاوري وقاسم، ٢٠١٦: ١٣).

ونستدل مما سبق أنَّ التربية هي عملية مستمرة لا يحدها زمن معين، فهي تمس كل جوانب حياة المتعلم والمجتمع ولها دور في هذا التقدم والرقي؛ لأنَّها تزيد من نوعية المتعلم وترفع قيمتَهُ ومقدار ما يحصـــل منها فهي تزوده بالمعارف، والتجارب، وتنفع عقله، وتغذي وجدانه، وتنمي ميوله ومواهبه وتعوده العادات الحسنة، وتجنبه العادات السيئة، فينشأ قوي الجسم، حسن الخلق، سليم العقل، متزن الشخصية قادر على أداء رسالته في الحياة.

والمدرسة وسيلة التربية في تحقيق أهدافها بدورها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيقِ أهدافهِ وغاياتهِ، حيث تقوم بمهمة التربية إلى جانب الأُســـرة وتتعاون معها في خلقِ جيل يؤمن

بثقافةِ المجتمع المحلي ويسير في ظلالهاِ، فالمدرسة مؤسسة نشطة، وخلية حية في المجتمعِ العام الذي تتوافر فيه، إذ يقول جون ديوي (John Dewey): "أنَّ بإمكان المدرسة أنْ تغِّير نظام المجتمع إلى حد معين، وهذا عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى".(حمادنه وعبيدات، ٢٠١٢: ٣٨ – ٣٩)

فالمدرسة في أيِّ مجتمع عليها أنْ تعمل على رعاية أبنائها وإعدادهم وتنميتهم ليأخذوا مكانهم فيه كأعضاء فاعلين يبنون علاقاتهم بغيرهم ومع من حولهم على أساس من الفهم والتقدير ورعاية صالح الفرد والجماعة، وإعداد الفرد ليساهم بقدر المستطاع في إصلاحِ جوانب من مجتمعهِ، من أجل هذا أخذت المدرسة الحديثة تجعل الدراسة والمواد الاجتماعية بالذات مرتبطة ببيئة الطلبة المحلية وحياتهم فيها وأخذت تساعدهم على اكتسابِ خبرات كثيرة من هذهِ البيئة.(سبيتان، ٢٠١٠: ٢٣٨ – ٢٣٩)

ونستدل مما سبق أنَّ المدرسة تؤدي وظيفة تعليمية مهمة وفي الوقت نفسه تؤدي وظيفة تربوية لا تقل أهمية عن التعليم، وأنَّها تدعم الاسرة من خلال التكامل معًا لغرس السلوكيات الجيدة والمقبولة بالإضافة إلى التقاليد والعادات السائدة في المجتمع.

وأداة المدرسة في تحقيقِ أهدافها هو المنهج فلا بدَّ له أَنْ يستند إلى رؤيةٍ واضحة تجسد الفلسفة التربوية السائدة، وما أكدت عليه نظريات التعلم والعلوم النفسية والتربوية؛ وما يناسب منها لكل فئة عمرية، وما أثبتته الدراسات الرصينة في مجالي التعلم والتعليم، لتحقيق أفضل نمو متكامل للمتعلم وذلك من خلال تنويع الطرائق والأساليب التدريسية والتقويمية، ومراعاة الفروق الفردية، وتوفير بيئة تعليمية تعلمية آمنة وجذابة. (العرنوسي وجبر،٢٠١٥: ٣٢).

كما يتطلب التقدم العلمي الذي يشهده العالم المعاصر تأكيد المناهج الدراسية على أساليب التعليم الذاتي واستعمال التقنيات الحديثة في التعلمِ، وذلك يعتمد المتعلم على نفسه في الحصول على المعرفة ومواكبة التقدم الحضاري (اللقاني، ٢٠١٣: ٣٩٧).

وفي المنهج يتم التركيز على وصـــف الموقف التعليمي من خلالِ عَدِّ المنهج خبرة تربوية متنوعة المجالات، ويلتصق بحاجات الطلبة، ويشبع أحاسيسهم ورغباتهم، فهو جميع الوسائل التي يتم تنفيذها في المدرسة من أجل تزويد الطلبة بالفرص المناسبة للمرورِ بالخبراتِ المرغوب فيها، فقد قال المربي دول (Doll) أنَّ المنهجَ قد تغير تعريفه من مجموعةِ المواد الدراسـية ومن محتوىِ المقرر الدراسي إلى جميعِ الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمينِ تحت إشراف المدرسة، أو رعايتها أو توجيهها. (سعادة وابراهيم، ٢٠١٤: ٣٩ – ٤٠).

ولمناهج المواد الاجتماعية أهمية كبيرة في النظام التربوي، لأنَّها تتصل بشكلٍ مباشر بتراثِ الأمة وإمكانات المجتمع وبفلسـفتهِ الاجتماعية والسـياسـية وسـلوك المتعلمين ومناهجهم وقيمهم وعاداتهم واخلاقهم، فمناهج المواد الاجتماعية تنمي في المتعلم الوعي والفكر والمهارات التي تجعله يعيش منســـجمًا مع أفراد مجتمعه، كما انَّها تَعدُ مواطنين صـــالحين قادرين على تحمل مسـؤوليات الحياة، وتنمي فيهم أنماطًا من السـلوكِ كالأمانة والإخلاص واحترام القانون وحريات الاخرين (الحصموتي، ٢٠١٩: ٢١).

وتسهم المواد الاجتماعية في تحقيقِ النمو الشامل المتكامل لشخصية الطلبة العقلية والنفسية والاجتماعية، فهي تؤدي دورًا كبيرًا في التعليمِ الاجتماعي، وتنمي القدرة على حل المشـــكلات والتفكير السليم، كما أنَّها تُعَدُّ ذات ارتباط مباشر وقوي بالمجتمع؛ وذلك لاتصالها الوثيق بالحياة وما فيها من ظواهِر مختلفة، فتتطور بتطورِ المجتمعات والدراســـات والبحوث العلمية، وهي من أكثر المواد الدراسية حساسية لما يجري في الإطار الاجتماعي من أحداث ومشكلات لها اتصال وثيق بالحياة. (محمد، ٢٠١٦: ٧).

فالمواد الاجتماعية تهتمُ بدراسة حياة الانسان والعلاقات التي تدور حوله وعلاقته بالبيئة المحيطة به والمواقف والمشكلات التي تبدو كرد فعل لتلك العلاقات حيث تقوم هذه المواد بحكم طبيعتها بمعالجةِ المجتمع ماضيه وحاضره ومستقبله، وأنَّها تعني بإعداد المواطن الصالح القادر

على مواجهة المشكلات التي تواجهه في المجتمع ووضع الحلول لها. (سبيتان ونصري، ٢٠١٠: ٩).

ومما سبق ندرك بأنَّ لدراسة المواد الاجتماعية أهمية كبيرة؛ لأنَّها تجعل المتعلم قادرًا على معرفة ظروف زمانه ومكانه، فهي تهيأُ المتعلم ليتفهم جوانب كثيرة من الحياة على مستوى بيئته المحلية الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية، والتعمق في دراسة المواد الاجتماعية يساعد على تنمية مهارات التفكير الجيد من خلال التحليل المنطقي وإصدار القرارات الهادفة الإيجابية مما يمكنه من التأقلمِ مع ظروف الحياة وبناء علاقات مع الآخرين سواء في نطاق مجتمعه، أو في نطاق أكبر مما يعزز روح التأخي والحوار الصادق الجيد الذي يخدم الفرد والمجتمع.

ويُعَدُّ التاريخ أحد المواد الاجتماعية والذي يهتم بدراسةِ الحاضر وجذوره في الماضي البعيد والقريب فهو يتتبع قصة الإنسان ونشأته ومشكلاته وتطورها ، وتهدف مادته المعاصرة إلى تعليم الحقائق وغرس القيم والمفاهيم والمهارات لدى المتعلمين، يضاف إلى ذلك أنَّ دراسته تساعد المتعلم على فهمِ العالم الذي يعيش فيهِ فهمًا صحيحًا قائمًا على الإحساسِ بمشكلاتهِ وإدراك العوامل التي أوجدتها، فالتاريخ عامل مهم في تربية المواطن المستنير، وأنُّه ينمي روح البحث العلمي والتحليل التاريخي عند المتعلمين لمعرفة أسباب الحوادث ونتائجها واستخلاص العبر والدروس منها (الحصموتي، ٢٠١٩: ٢١ – ٢٢).

وتتبوأ مادة التاريخ مكانة بين المواد الدراسية الأخرى من حيثِ كونها تعبر عن تفكيرِ المجتمع وتحولاته المختلفة والقضايا التي تواجهه على مرِّ العصورِ، وتتابع التغيرات بالتفسير والتحليل للتوصلِ إلى الأسبابِ الحقيقية الكامنة وراء الأحداث والمواقف المختلفة، فمادة التأريخ منوطة بتشكيل مهارات التفكير لدى الطلبة، وذلك نتيجة ارتباطها بالمجتمع حيث ترصد وتعالج ظواهر وابعاد سياسية واجتماعية واقتصادية في فترات مختلفة عن الواقع واحداثه (مؤنس، ٢٠٠١: ١٣).

ويشـير المؤرخ هيرودوت (Herodotus) إلى أنَّ التأريخ يشـتمل على التحقيق في الحوادث الماضـية، وأشـار المقريزي بأنُّه "الإخبار عما حدث في العالم في الزمن الماضـي"، ويصـفه ابن خلدون في مقدمته "التاريخ في ظاهره لا يزيد على أخبار عن الأيام والدول، والسـوابق من القرون الأولى، تنمو فيها الأقوال، وتضـرب فيها الأمثال وفي باطنه نظره وتحقيق، فهو لذلك أصـيل في الحكمة، عريق وجدير بأنَّ يُعَدُّ في علومها وخليق" (الجنابي، ٢٠١٤: ٢٣).

ومن خلال اسـتقراء التاريخ نعرف السـنين الفاعلة في الحياة، والقوانين التي تحكم الفعل التاريخي، وتحقق العبرة التي تختزل لنا التجربة، وتطوي لنا الزمان والمكان، وتنقلنا إلى الماضـي البعيد، وتوجه أبصارنا إلى افق المستقبل وعالم الغد المديد وتنمحنا الحكمة، وتزكي عقولنا، وتنمي معارفنا، وتمنحنا القدرة على الفهم والمقارنة والموازنة والتعليل والتحليل (حميد ومحمد، ٢٠١٩: ٣٠).

فالتأريخ لم يُعَدْ مجرد مجال يستمتع المتعلم بقراءة أحداثه وعلاقاته وقصـصـه، وإنّما هو قبل هذا كله رصـيد من الخبرة له عدة وظائف، ويمكن توظيفه لبناءِ الإنسـان معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا بحيث يحقق مسـتوى مقبولًا من التمكنِ، ولكي يحقق ذلك ينبغي أنْ يعني التأريخ بوصـفه مادة دراسـية بالبحثِ والتقصـي، فهو ليس علم الماضـي فحسـب، بل علم يسـتهدف جمع المعلومات وتسـجيلها وتفسـيرها وإبراز الترابط وتوضـيح العلاقات السـببية بينها ، كما انهُ يبرر أنموذجات الصـراع الذي خاضـها الإنسـان تحت أحوال معينة فضـلًا على توفرِ ما ترتب من نتائجِ يمكن أنْ يستفادَ منها في معالجةِ الأحوال والقضايا المعاصرة (العجرش،٢٠١٣: ١٣).

ونسـتدل مما سـبق أنَّ التاريخ يؤدي دورًا مهمًا وبارزًا في تنمية عقول الطلبة في تحديد المشكلات والاحداث وحلها عن طريق استعمال التفكير ومهاراته المتنوعة لكون التاريخ لا يتوقف عند مجرد تسـجيل أحداث الماضـي، وإنَّما يحاول تفسـير وتحليل التطور الذي حصـل في حياة الأمم والمجتمعات وكيف ولماذا حدث ذلك التطور؟؛ وذلك من خلال إظهار الترابط وتوضـيح العلاقات بين الاحداث ، وهذا كله يتطلب البحث عن المادة التاريخية وجمعها وترتيبها وتحليلها

ونقدها وتقويمها وبالتالي فالتأريخ يمثل مجالًا خصبًا لتنميةِ التفكير بأنماطه المختلفة ومنها التفكير التاريخي لدى المتعلمين ومساعدتهم على مواجهة المشكلات المتزايدة في عالمنا.

ولابدَّ من الإشـارة أنَّ دراسـة تاريخ أَوربا بصـورة عامة ، فله أهمية كبيرة ليس على المجتمع الأوربي فحسـب، بل تعداه إلى المجتمعات الأخرى؛ ويعود ذلك إلى ما أفرزته الأحداث الأوربية من نتائج انعكست بشكل مباشر وغير مباشر على المسيرة التاريخية لشعوب العالم بأسره، ويبدو الأمر أكثر وضـوح عندما أصـبح التحول الأوربي السـياسـي والاقتصـادي والثقافي والاجتماعي مقدمة لازمة للتحولات في العالم، كما كانَّ للعديد من الأحداث الأوربية صـدى عميق ومباشـر على المجتمعات الشـرقية وليس أدل على ذلك من الثورة الفرنسـية وما تبعها من تداعيات داخل أَوربا وخارجها (الضيفي ، ٢٠١٨ : ٧) .

نستدل مما سبق أنَّ تاريخ أَوربا وامريكا الحديث والمعاصر، أحد المحاور الرئيسة في دراسة تاريخ العالم، وتُعَدُّ هذه المرحلة من أغنى المراحل التاريخية بالأحداث والتطورات الدولية، وأنَّها نواة أساسية لفهم التاريخ لانعكاس الأحداث التاريخية والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية الأوربية منها والأمريكية على غالبية دول العالم؛ والتي لا نزال نعيش نتائجها حتى هذه اللحظة.

ويتوقف نجاح عملية التعليم يتوقف على الكثير من العوامل المختلفة، إلا أنَّ وجود مدرس كفء يُعَدُّ حجر الزاوية لهذا النجاح، فأفضـل المقررات الدراسـية، لا تحقق الأهداف التربوية المنشـودة ما لم يكن هناك مدرس ذا كفايات تعليمية، وسـمات شـخصـية متميزة، يسـتطيع بها أنْ ينمي أساليب تفكيرهم، وقدراتهم العقلية (الحيلة، ٢٠١٤: ٢٧).

فالمدرس هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، ولذلك يجب أن تتوافر لديه خلفية واسـعة وعميقة عن مجال تخصـصـه، إلى جانب تمكنه من حصـيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، حتى يسـتطيع المتعلمين من

خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية، وتكوين تصـور عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها (أبو سمور، ٢٠١٥: ١٢).

ومع وظهور نظريات تربوية جديدة، أصـبح الطالب محور العملية التربوية اذ أصـبح دوره نشطًا وفاعلا في علمية تعلمه، وشريكًا رئيسًا في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية، وأصبح معنيًا بالبحثِ عن المعرفة واكتشافها وإنتاجها، وبالتفكير في تعلمه وتقويمه (زاير، ٢٠٢٠ ، ٩).

فالطالب يؤدي دورًا نشطًا في عملية تعليمه، ويمتد نشاطه إلى مرحلة تقويم تعلمه وتفكيره ذاتيًا، وتأكيدًا على ذلك يقول جان بياجه: حتى تفهم لابد لك ان تبحث وتكتشف، ونعيد بناء ما تعلمنا، ويصبح ذلك متاحًا عندما يؤهل الطالب للأبداع والإنتاج وليس الحفظ والتكرار. (الساعدي واخرون ، ٢٠٢١: ١٥٠)

وقد حظي التفكير على اهتمام التربويين، وأصبح من الأهداف المهمة التي يسعون اليها في إعداد الطلبة ليكونوا قادرين على التفكير، فهو أعقد انواع السـلوك الانسـاني، إذ يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي كما يُعَدُّ من أهم الخصائص التي تميز الأنسان عن غيره من المخلوقات فوجود الأنسـان مرتبط بنشـاطه العقلي وقدرته على التعامل بذكاء مع الأمور من حوله، فالإنسـان يتعلم أكثر ما يتعلمه عن طريق التفكير، والتفكير يرتبط دائمًا بحلَّ مشـكلة ما واتخاذ القرارات الصحيحة. (جروان، ٢٠١٣: ١١١).

ويسـتعمل المتعلم التفكير عندما يشـعر بوجود مشـكلة أو يواجه سـؤالًا ما ، والعلاقة بين التفكير والمشـكلة متداخلة ، اذْ أنهما وجهان لعملة واحدة والتفكير لا يحدث إلا إذا كانت توجد مشكلة يشعر بها المتعلم وتؤثر فيه وتحتاج إلى تقديم حلَّ لها لاستكمال النقص أو إزالة التعارض والتناقض مما يؤدي في النهاية إلى غلق ما هو ناقص في الموقف وحل المشـكلة ، والتفكير فريضة أرسى أسسها الإسلام ورسخ مهاراتها في عقولِ أبنائه، فقال تعالى بسم الله الرحمن الرحيم

(إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ) (سورة ال عمران ١٩٠).(زيدان وشاكر، ٢٠١٧ : ١٤٧).

ويُعَدُّ التفكير التاريخي أحد أنواع التفكير العلمي الذي ينبغي على المتعلم ممارسته في حياته العامة لاستكشاف الأسباب والعلل من الاحداث التاريخية، وبأثره يساعد المتعلم في مواجهة التغيرات المختلفة الحاصلة في المجتمع من خلال تحديد الأسباب وتفسيرها وتحليلها وللتوصل إلى الحقائق التاريخية. (حميد، محمد، ٢٠١٩: ٨٥)

وهنا لابدَّ من الإشارة إلى أنَّ التفكير التاريخي يتطلب أكثر من مجرد حفظ المتعلم للحقائق التاريخية، إذ أنه يتطلب تحليل العلاقات القائمة بين تلك الحقائق من خلالِ القدرة على استعمالِ المفاهيم المجردة لتطويرِ الفرضيات المتعلقة بالسببِ والنتيجة ودعم تلك الفرضيات بالأدلةِ وضرورة عدم اكتفاء الطلبة بالمعلوماتِ والحقائق التاريخية التي تمكنه من فهم حاضر العالم المحيط به والقوى المؤثرة فيه، وإنّما يجب التدريب على ممارسة مهارات التفكير التاريخي التي تمكنه من المشاركة الذكية وفهم الحوادث والنظر إليها على أنَّها ذات جذور مستمدة من أعماقِ الماضي. (الحلفي، ٢٠٢٠: ١٠٤).

وقد حددَّ المركز الوطني للتاريخ في المدارس الأمريكية (NCHS, 1994) معايير للتفكير التاريخي للصفوف من (٥ – ١٢) بخمسة معايير رئيسة هي(التسلسل الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، والفهم والاستيعاب التاريخي، وقدرات البحث التاريخي، والتحليل والتفسير التاريخي، تحليل القضايا التاريخية وإصدار الاحكام) ، أنَّ معايير التفكير التاريخي هذه وغيرها من المجالات المختلفة لم تأتِ، من فراغ، بل ثمرة لحركةِ تطوير المناهج القائمة على المعايير التي ظهرت وانتشرت في العقود الأخيرة من القرن الماضي، ويرى المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية إنَّ المعايير تعطي إجابات لأسئلة تدور في أذهان كل من لهم علاقة بالعملية التعليمية / التعلمية وهي: ماذا ينبغي أنْ يتعلم المتعلم؟ ومتى؟ وكيف؟ وكيف يمكن تقويم هذا التعلم؟ (خريشة ،٢٠٠٤: ١٥٢).

وأنَّ مهارات التفكير تفتح الابواب على مصراعيها أمام الطلبة، وتتيح الفرصة أمامهم للتعبير عن تفكيرهم بصورة مستقلة، وتدعوهم إلى أنْ يصدروا تفكيرًا تقويميًا يحاكمون به الحقائق والآراء والمعتقدات، ويمارسون فيه التفضيل بين الآراء المطروحة عليهم، ويقترحون الحلول المتعددة لمعالجة مشكلاتهم (خطاب، ٢٠٠٤: ١١).

وتبدو أهمية تعليم مهارات التفكير التاريخي في مدارسنا أكثر الحاحًا خاصة اذا ما علمنا أنَّ الطلبة الذين لا يستطيعون مجرد تذكر ما تعلموه ودرسوه من أحداث تاريخية لقصور الطرائق التدريسية خلال المراحل الدراسية السابقة، والتي تقوم على تلقين الاحداث التاريخية وحفظها، وهذا يتناقض مع ما يهدف اليه تعلم التاريخ من تطوير قدرات الطلبة وإثارة تفكيرهم وتحفيزهم على المشاركة بفاعليةٍ في مجملِ القضايا والاحداث الجارية ، وتمكينهم من اتخاذ قرارات من مجمل هذه القضايا والاحداث ، ولمواجهةِ الحضارات والثقافات الأخرى بعقليةٍ نقدية متفتحة بعيدًا عن التحيز (هيلات ، ٢٠٠٧ : ٦٤).

نستنتج مما سبق أنَّ أهمية التفكير التاريخي تعود لأهمية التفكير كأحد الأهداف الرئيسة التي تسعى إليها جميع المواد الدراسية وخاصة المواد الاجتماعية ومنها التاريخ، بالإضافة إلى أنَّ التفكير التاريخي يساعد الطلبة على فهم أنفسهم بصورة أفضل، تمكنهم من الاستجابة للتحديات التي تواجههم، فتتكون لديهم عقول متفتحة قادرة على الفهم والتفسير والبحث والتحليل واتخاذ القرارات، وتتولد لديهم نظرة موضوعية نحو مجريات الاحداث من حولهم. فيكونون قادرين على معالجتها بعيدًا التحيز والتعصب.

ويتخذ المتعلم العديد من القرارات والتفسيرات بناءً على معتقدات تتعلق باحتمال وقوع أحداث معينة غير موثوق فيها، ويتم التعبير عن هذه المعتقدات والتفسيرات في عبارات من قبيل: (أنا أعتقد أنَّ، أو من المحتمل أنَّ انا اظن أنَّ) وما إلى ذلك، ويقيم احتمالية وقوع حدث يحيطه الشك من خلال اعتماده على الاستدلالية التي تحول المهام المعقدة إلى مهام أو عمليات أكثر بساطة،

وهذه الطرق الاستدلالية مفيدة بشكل عام إلا أنَّها في بعض الأحيان تؤدي إلى أخطاء بالغة ومنهجية تقودنا إلى ما يسمى بالتحيز المعرفي (كانمان، ٢٠١٥: ٥٣٠).

يُعَدُّ التحيز المعرفي مشكلة حيوية وحاجزًا يصد كل فكرة جديدة تعزل صاحبها عن الجماعة، كما يُعَدُّ أسلوبًا جامدًا في التفكير يتشدد مع أصحاب الآراء المناهضة له ويتسامح مع أصحاب الافكار والمعتقدات المتشابهة وهذا يقود بدورهِ إلى ظهورِ العديد من الاضطرابات كالتعصب للرأي والانحرافات الفكرية السلبية الخاطئة (Chan Ho & Todeschini ,2011:220)

وتكمن أهمية دراسة التحيز المعرفي في الكشف عن التصميم العقلي للمتعلمِ لأنه شيء من التحدي في السلوكِ ويمكن أنْ يظهر أيضًا بأكثرِ من موقفٍ واحد ومعقد لا يناسب العقل، فالتحيز له وجود في المعرفة الإنسانية وتتضح في حالات مختلفة حسب الرؤية والمنطق، فلا يمكن تجاوزه لارتباطه بالعقل البشري ولكونه لا يقوم بنسخ الواقع بصدق وإنَّما هو بعيدًا عن الأمانةِ فهو يقوم بإدراكِ الواقع وتفسيره حسب ما يحب ويهوى باستبعاد وإضافة معلومات أو حقائق (العادلي ،٢٠١٧: ٤).

ومن الضروري أنْ نميز هنا بين المغالطات المنطقية والتحيز المعرفي ، فالمغالطات المنطقية هي أخطاء في الحجة المنطقية، أما التحيز المعرفي ، فهو نقص حقيقي أو مجموعة قيود في تفكير الفرد أيْ أنها تُعَدُّ خلل في الحكم الذي ينشأ من أخطاء الذاكرة والحسابات الخاطئة مثل: الأحساس الزائف لبعض الاحتمالات ، وأنَّ التحيز المعرفي يساعد في معالجة المعلومات القادمة إلينا بكفاءِة أعلى في حالات معينة، إلا أنَّها لا تزال تقودنا إلى ارتكاب بعض الأخطاء التي يمكن أنْ نتعرض لها في المواقف التي تتطلب منا اتخاذ القرارات وأصدار الأحكام(الياسري،٢٠١٧: ٤).

وقد يكون التحيز المعرفي سببًا لعدد من الأفكارِ المختلفة بين المتعلمين مثل: عملية الحدس والاستدلال وعملية الاختصارات العقلية مما يؤدي إلى اصدار أخطاء في عملية التفكير، ومن أبرز هذه الاخطاء هو التحيز أو النظرة الجزئية وضعف النظرة الكلية للقضية أو الموقف والحدث، ويترتب على هذا الخطأ خطأ في استيعابِ خصائص الموقف ومكوناته وفي الفهم المتضمن

استدخال مدخلات وتنظيمها وبطريقة غير متسقة مع المنطق ويتحدد أسباب هذا التفكير بعوامل منها: نقص المعرفة ، غموض المعرفة وعدم اكتمالها ، نقص الخبرة ، جزئية ما يصل اليه المفكر في قضية ما (العياصرة، ٢٠١٥: ٨٨).

وإنَّ معرفته ومحاولة منع آثاره السلبية من شأنه العمل على تحسين عملية الاختيار، وعملية التقويم للعمليات العقلية والتفكير بشـــكل جيد، اذ يؤثر التحيز المعرفي بشـــكلٍ ســـلبي في نتائج القرار، ويكون ذلك نتيجة القيود في القدرة الإدراكية البشـــرية على اســـتيعاب جمع المعلومات المتاحة بشـــكل صـــحيح ومعالجتها، ومما يؤدي بالمتعلم إلى إصـــدار قرارات وأحكام متحيزة ، ويمكن الحد من التحيز المعرفي عن طريق التفكير الجماعي ، وهو ممارســـة التفكير أو اتخاذ القرارات وإصـــدار الاحكام كمجموعة ، مما يؤدي عادةً إلى عدمِ التحدي وضـــعف احتمال اتخاذ القرار المتحيز (الفيل ، ٢٠١٩ : ٢٧٨).

وتُعَدُّ المرحلة الإعدادية مهمة في إعداد الطلبة إذ أنَّها تمثل مرحلة انعطاف كبير في حياتهِم فهي تُعّدُّ جسرًا للعبورِ إلى المعاهِد والجامعات، فالمرحلة الإعدادية هي مرحلة فاصلة بين المرحلة المتوسطة والتعليم العالي وبهذا فأنَّها تمثل حلقة وصل بين مرحلتين أساسيتين من مراحل التعليم. (الفتلاوي،٢٠١٣: ٥).

فالطلبة في هذه المرحلة يمتازون بظهور استعدادات جديدة على مستوى مداركهم، فهم أكثر استقرارًا من المراحل السابقة؛ إذ تتحقق لديهم درجة من النضج العقلي والوجداني وتظهرُ في حالات متعددة من طريق اتجاه أكثر جديةٍ نحو العمل، والاهتمام بالإعداد للمستقبل، وهم الآن أكثر من أي وقت مضى أشدَّ رغبة في أنْ يتركوا على حريتهم مع التوجيه طالما أنَّ أهدافهم بدأت تغدو أكثر تحديدًا ووضوحًا (الشبليّ ،٢٠٠٠ :٣٣).

وعليه تتبلور أَهمية البحث الحالي في كلٍ من:

١- معرفة التفكير التاريخي لطلبة الصف الخامس الأدبي ليتمكن الباحثين والمدرسين من تبني برامج أو نماذج، أو استراتيجيات لتنميته وتطويره.

٢- ما ستسفر عنه نتائج الدراسة الحالية من نتائج حول مستوى التحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي ليتسنى للباحثين الاخرين رسم برامج معرفية واستراتيجيات لخفضه أو الحد منه.

٣- تُعَدُّ إضافة معرفية للمكتبة المحلية؛ إذ إنها تُعَدُّ أول دراسة عراقية تهدف إلى معرفة العلاقة بين التفكير التاريخي والتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي (على حد اطلاع الباحث).

٤- أهمية المرحلة الإعدادية بوصفِها حلقة الوصل بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية ولكونها تهيئ الطلبة إلى مرحلة متقدمة تحدد مستقبلهِم والتي تُعَدُّ منعطفًا مهمًا لدخول حياة جديدة.

- **ثالثا: اهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

١- التفكير التاريخي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي.

٢- التحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي.

٣- العلاقة بين التفكير التاريخي والتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي وفقًا لمتغير الجنس (اناث / ذكور).

٤- الفروق في العلاقة بين التفكير التاريخي والتحيز المعرفي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي وفقًا لمتغير الجنس (اناث / ذكور).

٥- اسهام التفكير التاريخي وفق مهاراته الخمس (التسلسل الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، الفهم والاستيعاب التاريخي، التحليل والتفسير التاريخي، قدرات البحث التاريخي، تحليل القضايا التاريخية وإصدار الاحكام) في التباين الكلي للتحيز المعرفي.

- **رابعاً**: **حدود البحث**:

يتحدد البحث الحالي بـ:

١- **الحدود المكانية:** المدراس الثانوية والاعدادية النهارية الحكومية (للبنين / البنات) التابعة للمديرية العامة لتربية في محافظة القادسية.

٢- **الحدود البشرية:** طلبة الصف الخامس الأدبي الذين يدرسون في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية الحكومية (البنين / البنات) التابعة للمديرية العامة لتربية في محافظة القادسية.

٣- **الحدود العلمية لاختبار التفكير التاريخي:**

- مهارات التفكير التاريخي الخمس التي حددها المركز الوطني للتاريخ في المدارس الأمريكية جامعة كاليفورنيا، بمؤشراتها الفرعية البالغة (٣٦) مؤشرًا.
- الفصول الأربعة الأولى (الفصل الأول: الثورة الفرنسية ١٧٨٩، الفصل الثاني: استقلال الولايات المتحدة الامريكية عن الاحتلال البريطاني وطبيعة نظامها السياسي ١٧٧٥ – ١٨٦٥، والفصل الثالث: تاريخ أَوربا خلال القرن التاسع عشر، الفصل الرابع: توحيد إيطاليا وألمانيا وظهور نظام الاستعمار) من كتاب تاريخ أَوربا وامريكا الحديث والمعاصر، تأليف لجنة من وزارة التربية، ط١١، ٢٠١٩ م.

٤- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الاول (الكورس الاول) من العام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١).

- **خامساً**: **تعريف المصطلحات**:
- **التفكير التاريخي** Historical thinking: عرفه كل من:

- **(علي، وسليمان، ١٩٨٣)**:"الحصول على المعرفة التاريخية وتنظيمها وطرح أسئلة رئيسة حولها وتحليلها وحل المشكلات واتخاذ القرارات". (على وسليمان، ١٩٨٣: ٤٥).
- **(خريشة، ٢٠٠٤)**:" قدرة المتعلم على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية الواردة في كتاب التاريخ باستعمال طريقة في التفكير تجعله قادرًا على تحليل العلاقة القائمة بين الحقائق،

وجمع البيانات والأدلة التاريخية من مصادرها الأصلية وتنظيمها، وتصنيفها وتفسيرها ووزن الأدلة التي تتضمن وجهات نظر مختلفة واستبعاد التحيز منها، وإصدار الأحكام عليها، وتطبيق المفاهيم المجردة من أجل تطوير فرضيات عن السبب والنتيجة تدعمها الأدلة والبراهين". (خريشة، ٢٠٠٤: ١٥٩).

- **(حميد ومحمد، ٢٠١٩)**: القدرة على تطوير القوانين والنظريات المفسرة للأحداث التاريخية ومعالجتها من خلال ممارسة بعض العمليات العقلية العليا كالتقصي والبحث التاريخي، والربط بين الأسباب والنتائج واتخاذ القرارات وإصدار الاحكام المدعومة بالأدلة (حميد ومحمد ،٢٠١٩: ٨٧).
- **يعُرف الباحث التفكير التاريخي نظريًا بأنه:** مجموعة عملية عقلية تتضمن عدد من المهاراتِ التي يكتسبِها الطلبة ويترجمونها في اثناءِ دراسة الاحداث والوقائع التاريخية بمِا يمكنهم من فهمِ التسلسل الزماني والمكاني للأحداثِ والفهم الواعي لها من خلالِ الاعتماد على البحثِ التاريخي في تناولِ المراجعِ والمصادر المختلفة لتحديدِ التحليلات والتفسيرات المنطقية وإصدار الاحكام على وفقِ الأدلة والمعطيات للأحداثِ التاريخية.
- **ويعرفه الباحث اجرائيًا:** مستوى توافر مهارات التفكير التاريخي المتمثلة بـ(التسلسل الزماني والمكاني لأحداث التاريخية، الفهم والاستيعاب التاريخي، وقابليات البحث التاريخي والتحليل وتفسير التاريخي وتحليل القضايا التاريخية واصدار الاحكام) لدى طلبة الصف الخامس الأدبي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال اختبار التفكير التاريخي المعد على وفق هذه المهارات.

- **التحيز المعرفي** Cognitive Bias: عرفه كل من:

- **كانمان وتفرسكي** (Kahneman&Tversky,1974): الحكم في اتخاذ القرارات بصورة غير سليمة الذي يحدث في بعض الحالات مسببًا بذلك تشويها للإدراكِ الحسي مما يجعل المتعلم يعطي اراء غير دقيقة وتفسيرات غير عقلانية وبعيدة عن المنطق (Kahnman & Tversky,1974: 430).

- **جردنير واخرون** (Gardenier, et. Al, 2002): ابتعاد المتعلم عن الوضوح والدقة في جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وعرضها والتوصل إلى نتائج خاطئة من خلال اصدار احكام غير صحيحة (Gardenier et.al , 2002 :5).
- **(الشجيري، ٢٠١٩)**: شكلًا من أشكالِ التفكير التي تؤثر في قدرة المتعلم في التقويم، وتزيد من الأحكامِ الخاطئة كدليل على وجود ضعف في التفكير، ومما يؤدي إلى تشويهِ الإدراك الحسي أو حكم غير دقيق أو غير منطقي، وبدوره يوثر على التعاملِ مع الآخرين في مواقفِ التفاعل الاجتماعي المختلفة (الشجيري، ٢٠١٩: ٩٠).
- **ويعرف الباحث التحيز المعرفي نظريًا**: القرارات والاحكام التي يتخذها المتعلم ويسندها إلى توقعات وتصورات غير موضوعية من دون التفكير للأخذِ بالمتغيرات المناسبة منتجًا بذلك تشوهات في ادراكه الحسي واتخاذ قرارات تصب في مصلحتهِ الشخصية أو مصلحة المجموعة التي ينتمي اليها.
- **ويعرفه الباحث اجرائيًا**: الدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) بعد إجابتهم على مقياس التحيز المعرفي المتبنى لأغراض البحث الحالي.

- **الصف الخامس الأدبي fifth grader literary**: عرفته

- **(وزارة التربية،٢٠١٢)**: بانه "الصف الثاني من صفوف الدراسة الإعدادية الثلاث التي يقبل فيها الطلبة من حملة شهادة المتوسطة وهي جزء من المرحلة الثانوية التي تشمل الصفوف (الرابع والخامس والسادس) بفرعيهما العلمي والأدبي". (وزارة التربية: ٢٠١٢).

Abstract

Historical Thinking and its Relationship to Cognitive Bias among Fifth Literary Grade students

The current research aims to find out the level of:

1. Historical thinking of fifth grade literary students.

2. Cognitive bias among fifth grade literary students.

3. The relationship of historical thinking with cognitive bias among students of the fifth literary grade.

4. The differences in the relationship between historical thinking and cognitive bias among fifth-grade literary students according to the gender variable (female/male).

5. The contribution of historical thinking according to its five skills to the overall variance of cognitive bias.

To achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive approach (the method of correlative studies). As for the research community, it was represented by the students of the fifth literary grade in Al-Qadisiyah Governorate, for the academic year (2020-2021) AD, and their number was (2353) students. The basic research sample was chosen by random method. The simple, as it reached (411) students.

The researcher built the historical thinking test based on the historical thinking skills identified by the National Center for History in American Schools NCHS 1994, and on a set of literature and previous studies. The test consisted of (36) paragraphs distributed over five main areas, if the apparent validity of the test was extracted, and then the exploratory experiment (a sample of statistical analysis) was conducted on a sample of (106) students from the research community, and the coefficient of difficulty and coefficient of strength were extracted. Distinction and effectiveness of the alternatives for the objective paragraphs of multiple choice, and then the validity of the test construction was verified and it was found that all the test items are valid and statistically significant. The stability of the test was also confirmed, by the half-segmentation method, if the reliability coefficient reached (0.89). And by the Krumbach alpha coefficient method, where the reliability coefficient was (0.82).

The researcher adopted the Al-Yasiri scale (2017) of cognitive bias, as the apparent validity was verified and the psychometric properties of the scale were extracted, and then the reliability was confirmed by re-application, where the stability was (0.80).

To extract the results of the current research, the researcher used the Statistical Package for Social Sciences (Spss 26) and the program (Microsoft Excel 2016).

The researcher applied the two tools to the basic research sample, and the most prominent results of the current study were:

1- The low level of historical thinking among the literary fifth grade students.

2- The existence of cognitive bias among fifth-grade literary students at an above-average level.

3- There is an inverse correlation between historical thinking and cognitive bias.

4- There are no statistically significant differences in the areas of historical thinking and cognitive bias according to the variable (gender), with the exception of the field of analysis of historical cases, issuing judgments in favor of males.

5- The contribution of historical thinking skills to the overall variance of cognitive bias.

In light of the results of this research, the researcher recommended several recommendations, including:

1. Inclusion in history materials for thinking skills, including historical thinking skills.

2. Working on using programs, models, or strategies aimed at reducing the impact of cognitive bias.

3. The necessity of taking into account the historical thinking and its development among students by the teachers, by following modern teaching methods.

To complement the results of this research, the researcher suggested several proposals, including:

1- A study similar to the current research on other segments of society, such as primary school students, middle school students, or university students.

2- Studying the impact of methods, strategies, or educational programs on developing historical thinking.

3- Conducting another study dealing with the concept of cognitive bias and its relationship to other variables such as (achievement, historical research skills, productive thinking, clever thinking, and others).