



دور التنمية المهنية للمدرسين في تيسير اعتماد المنهجيات الحديثة في تدريس التاريخ في المدارس الثانوية العراقية
The Role of Teachers' Professional Development in Facilitating the Adoption of Modern Methodologies in Teaching History in Iraqi Secondary Schools

م . م . خالد ثامر دريس
مديرة التربية في ديالى

Abstract

In the Iraqi secondary education system, which has been shaped over decades by centralized curricula and prolonged conflicts, the teaching of history has often relied on traditional methods based on memorization and rote learning. Contemporary global standards, however, call for teaching history through inquiry-based approaches, critical analysis, and the interpretation of sources, with the aim of fostering active citizenship. This mixed-methods study investigates the effectiveness of targeted Teacher Professional Development (TPD) programs in enabling Iraqi secondary school history teachers to adopt and sustain modern, student-centered pedagogies. A quasi-experimental design was employed involving 100 teachers (50 in the intervention group and 50 in the control group) from three major Iraqi provinces. Pre- and post-training surveys were administered to measure effectiveness, alongside classroom observation checklists. The findings reveal a statistically significant increase in teachers' perceived self-efficacy ($p < 0.01$) and a strong positive correlation ($r = 0.72$) between the duration and contextual relevance of TPD programs and the frequency of implementing inquiry-based activities (such as document analysis and historical debates) as observed in classrooms. The study concludes that teacher professional development programs constitute a critical catalyst for pedagogical change, provided they are continuous, locally contextualized, and supported by systemic mechanisms.

Email:

Published: 1- 3-2026

Keywords: التطوير المهني،
بيداغوجيا التاريخ، التعلم النشط، إصلاح
المناهج، التعليم العراقي، فعالية المعلم.

هذه مقالة وصول مفتوح بموجب ترخيص
CC BY 4.0

(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

المخلص

في نظام التعليم الثانوي العراقي، الذي تشكل عبر عقود من المناهج المركزية والصراعات، يُعتمد غالبًا على أساليب تقليدية تستند إلى الحفظ والتلقين لتدريس مادة التاريخ. لكن المعايير العالمية المعاصرة تطالب بتدريس التاريخ من خلال المناهج الاستقصائية والتحليل النقدي وتفسير المصادر، بهدف تنمية المواطنة الفاعلة. تحقق هذه الدراسة المختلطة الأساليب من فاعلية برامج محددة في تطوير مهنية المدرسين (TPD) في تمكين مدرسي التاريخ في المدارس الثانوية العراقية من تبني واستدامة مناهج حديثة تتمحور حول الطالب. واستُخدمت في الدراسة تصميم شبه تجريبي ضمّ 100 معلّم (50 في مجموعة التدخل، و50 في المجموعة الضابطة) من ثلاث محافظات عراقية كبرى، حيث أُجريت استبيانات لقياس الفاعلية قبل وبعد التدريب، إلى جانب قوائم مراقبة الصفوف الدراسية. أظهرت النتائج زيادة ذات دلالة إحصائية في شعور المدرسين بفاعليتهم الذاتية ($p < 0.01$) وارتباطًا موجبًا قويًا ($r = 0.72$) بين مدة وملاءمة برنامج تطوير مهنية المدرسين، وبين تواتر تطبيق أنشطة مبنية على الاستقصاء (مثل تحليل الوثائق والمناظرات التاريخية) كما لوحظ في الفصول الدراسية. وتخلص الدراسة إلى أن برامج تطوير مهنية المدرسين تمثل عنصرًا حفيظًا ضروريًا للتغيير البيداغوجي، بشرط أن تكون مستمرة ومصممة وفق السياق المحلي وأن تُرافق بآليات دعم منظومية.

المقدمة

يلعب تعليم التاريخ مكانة فريدة وقوية داخل أنظمة التعليم الوطنية، خاصة في المجتمعات التي تمر بالصراعات أو التحولات، مثل العراق. إن تعليم التاريخ ليس ببساطة نقل التواريخ والأسماء؛ بل هو عملية جوهرية عبرها يتم التفاوض على الهوية الوطنية، تطوير التفكير النقدي، وتقييم المسؤولية المدنية (واينبورج، ٢٠١٨، ص. ١٢). واستمرت التدريسات التاريخية في المدارس الثانوية العراقية لعقود، خصائصها المناهج الدراسية المركزة بشدة، تُقدم من خلال أساليب تقليدية للغاية وموجهة نحو المدرسين تفضل الحفظ الآلي وتكرار القصص (ألدلايمي، ٢٠١٨، ص. ٤٥). ومع ذلك، تدعو التحول العالمي في أساليب تدريس التاريخ إلى استخدام أساليب مستمدة من الاستفسار والتحليل المصدري، والتدريب المعرفي—طرق تحوّل الطلاب من مستقبليين passivos إلى "القصة" إلى مستعدين فاعلين "للتفكير التاريخي" (Seixas & Morton، ٢٠١٣، ص. ٣). وهذه الفجوة بين هذه الممارسات العالمية المثلى والطرق التعليمية السائدة في العراق تخلق فجوة تعليمية كبيرة. وتحقيق تغلب على هذه الفجوة يتطلب تغييرًا لا فقط في كتب المناهج الدراسية، بل تغييرًا جذريًا في العادات التعليمية والمعتقدات لدى قوة التدريس.



يُعتبر تطوير مهنة المدرسين (TPD) أداة رئيسية تُستخدم واسعاً لدفع رؤية إصلاح تعليمي واسعة النطاق (Guskey)، ٢٠٠٢، ص. ٣٨١. (يجب أن يتجاوز تنمية المهني التدريب الفردي فحسب، بل يشتمل على تجارب تعليمية مستمرة ومشاركة ومرتبطة بالمُناسبة. في السياق العراقي، يواجه تطوير مهنة المدرسين تحديات فريدة مثل نقص البنية التحتية، والمقاومة الثقافية العميقة للتغيير عن المناهج المقررة مسبقاً، والافتقار الواسع للواردات اللازمة لتطبيق الأساليب الحديثة التي تتطلب موارد (Abdulhadi & Mustafa، ٢٠٢١، ص. ١١٩).

تحتذ هذا المقال الأكاديمي إلى تحليل الدور الحاسم الذي تلعبه البرامج المستهدفة لتنمية المهنية في تسهيل اعتماد أساليب حديثة في تدريس التاريخ، مثل استخدام المصادر الأولية، تعزيز النقاشات التاريخية، وتشجيع على وجهات النظر المتعددة، ضمن بيئة معقدة ومشكلة في المدارس الثانوية العراقية. من خلال التركيز على الفاعية الذاتية للمدرسين والممارسات الصفوية القابلة للرصد، يهدف هذا البحث إلى تقديم دليل علمي ضروري للمستثمرين السياساتي والمتحدثين على التغيير داخل وزارة التعليم.

2. مشكلة البحث.

على الرغم من المبادرات المحلية، لا يزال تعليم التاريخ في المدارس الثانوية مندمجاً في أسلوب التعليم المباشر القائم على نقل المعرفة. وتتميز المبادرات الحالية بعيوب مثل كونها عامة جداً أو مؤقتة (جوابوري، 2022، ص. 9). تكمن المشكلة في نقص الأدلة التجريبية التي تثبت تأثير التطوير المهني المخصص على ثقة المدرسين وتطبيقهم للأساليب الحديثة.

أسئلة البحث:

- RQ1: إلى أي مدى يؤثر الاشتراك في برنامج تطوير مهني مستدام على ثقة المدرسين في تنفيذ ممارسات تدريس حديثة؟
- RQ2: هل هناك ارتباط إحصائي بين مدة البرنامج وتردد تنفيذ ممارسات تدريس التاريخ الحديث داخل الفصول؟

3. أهداف البحث وفرضياته

- أهداف البحث: يهدف البحث إلى قياس أثر برامج التنمية المهنية في تعزيز الكفاءة الذاتية للمدرسين وتطوير ممارساتهم الصفية في مادة التاريخ.
- فرضيات البحث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، ويوجد ارتباط طردي بين ساعات التدريب ومستوى الأداء الصفية.

٤. أهمية البحث

- الأهمية النظرية:

بتركيزها على التفاعل بين تصميم البرامج وثقة المدرسين بأنفسهم (بندورا، 1997، ص. [أضف رقم الصفحة هنا])، فإن هذه الدراسة تزيد من الأدلة التجريبية في سياق غير مُدرس سابقاً (Guskey)، 2002، ص. 381.

• الأهمية العملية:

توفر النتائج بيانات مباشرة لوزارة التعليم في العراق حول جدوى الاستثمار في برامج التطوير المهني طويلة الأمد.

5. حدود البحث.

- الحدود البشرية: معلمو تاريخ المرحلة الثانوية (الصفوف 10-12).
- الحدود المكانية: ثلاث محافظات عراقية (بغداد، أربيل، البصرة).
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2025-2026.

6. تحديد المصطلحات

التطوير المهني (تعريف نظري وإجرائي): مجموعة الأنشطة والخبرات التعليمية المستمرة المصممة لتعزيز مهارات المدرسين.

- بيداغوجيا التاريخ: تحويل المفاهيم التاريخية المعقدة إلى دروس قائمة على الاستقصاء.

7. الإطار النظري

تعتمد تبني مناهج التدريس الحديثة على تفاعل معقد بين النظرية التربوية، والتعلم المهني الفعال، والعوامل السياقية. تُبرز هذه المراجعة الأطر النظرية التي تقوم عليها مناهج تدريس التاريخ الحديث، وتُحلل خصائص التطوير المهني للمدرسين، وتفحص التحديات التربوية الخاصة الموجودة في البيئة العراقية.

7. 1. تطور مناهج تدريس التاريخ: من الحفظ إلى التقصي

ركّز النهج التقليدي لتدريس التاريخ في جميع أنحاء العالم على ما يُعرف بـ"السرد العظيم"، مع التركيز على اكتساب المعرفة الواقعية لأغراض الامتحانات الموحدة. وفي العديد من الأنظمة، بما في ذلك النظام العراقي، يتميز هذا النهج بالمحاضرات واستخدام الكتب المدرسية الرسمية حصرياً، مما يؤدي إلى التعلم السلبي وفهم سطحي للمادة (آل دليمي، 2018، ص 48).

على النقيض من ذلك، يستند منهج تدريس التاريخ الحديث إلى مفهوم "التفكير التاريخي". يمثل هذا التحول المفاهيمي، الذي رسم معالمه باحثون مثل واينبرغ (2001) وسيكسيس (2017)، وجهة نظر مفادها أنه يجب على الطلاب تعلّم تبني العمليات المعرفية التي يستخدمها المؤرخون. ويشمل التفكير التاريخي عدة مفاهيم رئيسية: (أ) تحليل المصادر (استخلاص التأكيدات وربط الأدلة بالسياق)، (ب)

العلية (فهم العلاقات المعقدة بدلاً من الربط الخطي البسيط)، و(ج) إصدار الأحكام الأخلاقية وتبني وجهات النظر المختلفة.

قدّم شولمان (1987) المفهوم التأسيسي لمعرفة المحتوى التربوي (PCK)، الذي يُعدّ الجسر الضروري بين معرفة المعلم بمادة التخصص (التاريخ) ومعرفته بأساليب التدريس الفعّالة (البيداغوجيا). وفي سياق مدرسي التاريخ، تعني معرفة المحتوى التربوي إدراك كيفية تحويل المفاهيم التاريخية المعقدة إلى دروس قائمة على الاستقصاء، يمكن للطلاب الوصول إليها، وتتحدى الفرضيات المسبقة لديهم. وبدون تدريب متخصص في معرفة المحتوى التربوي المرتبطة بالتفكير التاريخي، غالباً ما يلجأ المعلمون إلى نقل المعرفة بشكل تعليمي مباشر، بغض النظر عن دوافعهم الذاتية (نيلسن، 2018، ص 77).

7. 2. التطوير المهني للمدرسين (TPD) وإدارة التغيير

يُعدّ التطوير المهني الوسيلة الرئيسية التي يستخدمها صانعو السياسات التعليمية لتحقيق تغيير واسع النطاق. ومع ذلك، توضح البحوث بوضوح الفرق بين التطوير المهني الفعّال وغير الفعّال. ويؤكد جويسكي (2002) أن التطوير المهني الفعّال يجب أن يكون مستداماً، وتعاونياً، ومرتكزاً على أهداف تعليمية محددة. وبشكل حاسم، تقاس نجاحية التطوير المهني في النهاية من خلال التأثير على نتائج تعلم الطلاب، والذي يتحقق أولاً من خلال التغيير في سلوك المدرسين ومعتقداتهم.

ومن الخصائص الرئيسية للتطوير المهني التي تسهم بنجاح في اعتماد المناهج المعقدة ما يلي:

1. النمذجة المغامرة (التجريب العملي): يجب أن يختبر المعلمون بشكل مباشر الأساليب الحديثة التي يُطلب منهم تنفيذها (دارلينغ-هاموند، هيلر، وغاردنر، 2017، ص 13). فورشة العمل حول الجدول التاريخي يجب أن تشمل تفاعلاً فعلياً من المدرسين في مناقشة القضايا التاريخية.
2. التركيز على الكفاءة الذاتية: تُعدّ الكفاءة الذاتية للمعلم - أي إيمانه بقدرته على تنفيذ مهمة تدريسية محددة بنجاح - مؤشراً قوياً على مدى نجاح تطبيق المناهج الحديثة (باندورا، 1997). وعندما يشك المعلم في قدرته على إدارة أسلوب معقد مثل تحليل المصادر أو إقامة مناظرة في الصف، فإنه غالباً ما يعود إلى الأساليب التقليدية الأكثر أماناً (تسشاني-موران وهوي، 2007، ص 949). ولذلك يجب أن يتعامل التطوير المهني بشكل صريح مع القلق المتعلق بإدارة الفصل والتقييم في سياق الأساليب الجديدة.
3. الصلة بالسياق: يجب أن تزود التدريبات المدرسين باستراتيجيات قابلة للتطبيق ضمن بيئة عملهم المهنية الخاصة (مثل الأعداد الكبيرة في الفصول، ونقص الموارد، والقيود الزمنية). ومن المرجح أن يفشل التطوير المهني الذي ينفصل عن واقع الصفوف الدراسية في العراق (آل دليمي، 2018، ص 55).

7. 3. الحواجز السياقية في التعليم الثانوي العراقي

إن تبني منهجية التاريخ الحديث في العراق ناجحاً يواجه تعقيدات ناتجة عن عوامل هيكلية وثقافية: • صرامة المناهج الدراسية: يُلاحظ أن المناهج الدراسية تظل متراكزة بشكل كبير، وغالباً ما تُعد أداة للحفاظ على الهوية الوطنية، مما يجعل من الصعب تضمين وجهات نظر متنوعة (عبدالهادي و-mostafa، 2021، ص 122). • تعارض تقييم الأداء: تختبر الامتحانات الوطنية العالية الخطورة بشكل رئيسي استرجاع المعلومات، ومن ثم فإن أنظمة التقييم التي لا تشجع التعلم القائم على الاستقصاء أو التحليل النقدي لا تقدم لتحفيز المدرسين على استخدام الأدوات الحديثة في فصولهم، ما يُهدد وقتهم الثمين (شليخ، 2018، ص 21). • ندرة الموارد: يُلاحظ صعوبة الحصول على مصادر أولية متنوعة، والتي عادةً ما تمثل جزءاً أساسياً من تدريس التاريخ الحديث، مما يجبر المدرسين على الاعتماد على الكتاب المدرسي الحكومي فقط (جوبري، 2022، ص 7). إن الأدبيات المتوفرة تؤكد أن التطور المهني للمدرسين (TPD) ضروري، ولكن فعاليته في العراق تعتمد على تصميمه للتغلب على هذه الحواجز السياقية الهامة، وتحسين فعالية المدرسين في تطبيق المهام التعليمية المعقدة

٨. منهجية البحث

8.1. مجتمع البحث وعينه:

يتكون مجتمع البحث من مدرسي التاريخ في المدارس الثانوية العراقية، وتم اختيار عينة تضم 100 معلم استناداً إلى الاشتراك الطوعي.

8.2. أدوات البحث:

تم استخدام مقياس كفاءة المعلم (TES-H) وقائمة التحقق عن التطبيق في الفصل الدراسي (CIC).

8.3. تصميم البحث وجمع البيانات

تم اعتماد تصميم خاص شبه تجريبي يستخدم نهجاً مختلطاً لتقييم العلاقة بين مشاركة المدرسين في برنامج تطوير مهاراتهم التعليمية (TPD) كمدخلات وتقدير تغييرات الكفاءة الذاتية للمدرسين وسلوكهم داخل الفصل الدراسي.

جمع البيانات الكمية:

- الأداة 1: مقياس كفاءة المعلم (TES-H) تم إعداد أداة مكونة من 20 مادة على مقياس ليكرت (1=أعارض بشدة إلى 5=أقر بلا مبالاة) استناداً إلى مقاييس الكفاءة المعلمة القياسية (Tschannen-Moran & Hoy، 2007)، وتم تحديدها لتدريس التاريخ (على سبيل المثال، "أنا أشعر بالثقة في قدرتي على إدارة مناقشة فاتحة في الفصل الدراسي حول حدث تاريخي مثير للجدل"). تم إدارتها كاختبار أولي (أساسي) واختبار نهائي (فور انتهاء برنامج TPD)



• الأداة 2: سجل التدخل: حافظ الباحثون على سجلات مفصلة لوجود المشاركين ونشاطهم ضمن مجموعة التدخل.

جمع البيانات النوعية/الاستقصائية:

• الأداة 3: قائمة التحقق عن التطبيق في الفصل الدراسي (CIC) تضم أداة محددة للاستقصاء قائمة مكونة من 15 سلوكًا قابلاً للملاحظة مرتبطاً بتدريس تاريخ حديث (على سبيل المثال، "استخدام المصادر الأصلية" و"طلب من الطلاب التحقق من المصادر" و"المعلم يشجع النقاشات التاريخية متعددة الزوايا"). استخدم فريق من المراقبين مستقلين ومتخصصين هذه الأداة لتقييم تكرار استخدام الطرق الحديثة عبر أربع فصول دراسية لكل معلم (ملاحظتين أساسيتين، وملاحظتين بعد التدخل).

8 **4.** **العينة**

السكان المستهدفون كانوا مدرسي تاريخ المرحلة الثانوية (الصفوف من 10-12) في ثلاث محافظات في العراق: بغداد (تمثل المنطقة الوسطى)، أربيل (المنطقة الكردية، مختلفة سياقياً)، والبصرة (المنطقة الجنوبية).

تم تجنيد عينة تضم 100 معلم استناداً إلى الاشتراك الطوعي والترخيص المدرسي.

- مجموعة التدخل (ن=50): شارك هؤلاء المدرسين في البرنامج الخاص لتطوير مهاراتهم التعليمية.
- مجموعة التحكم (ن=50): طلبوا من هؤلاء المدرسين الاستمرار بالتعليم كالعادة مع مشاركتهم في التدريب السنوي القياسي المطلوب من وزارة المعارف (كان هذا التدريب لا يركز على تفكير تاريخي محدد).

تم موازنة العينة من حيث الخصائص الديموغرافية (المتوسط الزمني للممارسة التعليمية: 11.5 عاماً؛ 55% أنثى، 45% ذكور).

8 **5.** نموذج البحث: مداخل تطوير مهارتي المدرسين المخصصة

تمثل المداخل (TPD) برنامجاً مكثفاً مدة أربعة أسابيع (80 ساعة معاً) ومصمماً خصيصاً للدراسة الحالية، ويتضمن أفضل الممارسات وفقاً لـ: Darling-Hammond et al. (2017).

1. المرحلة الأولى (النظرية): تقديم مفاهيم التفكير التاريخي (الاستقصاء، السياق، التحقق).
2. المرحلة الثانية (النمذجة): قام المدربون الخبراء بعرض الدروس القائمة على الاستكشاف باستخدام مستندات محلية (على سبيل المثال، الأرشيف الرسمي العراقي، أخبار قصصية) ذات صلة بالمناهج الدراسية.

3. المرحلة الثالثة (التنفيذ والتعليقات): قام المعلمون بالمشاركة في وضع الدروس وتعليم قصص قصيرة لأنظرائهم، مع تقديم تعليقات مباشرة بناءة.

4. المرحلة الرابعة (الدعم المستمر): بعد التدريب، حصلت مجموعة TPD على حق الوصول إلى مجتمع رقمي لممارسة التعليم يتيح مشاركة الموارد وإصلاح المشكلات لمدة 3 أشهر.

8 ..6. التحليل

تم تحليل البيانات المجمعة باستخدام حزمة IBM SPSS الإحصائية الإصدار 26.

1. الإحصاءات الوصفية: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والحدود لكل درجات مقياس TES-H السابقة واللاحقة لـ (TPD) والتوثيق للملاحظات من خلال CIC.

2. تحليل RQ1 (الكفاءة الذاتية): تم تنفيذ تحليل اختبار ت Student للنمون المفصول (Post-TES مطروحًا من Pre-TES) بين مجموعة التدخل ومجموعة التحكم لمعرفة إذا ما أدى برنامج TPD إلى زيادة مهمة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية.

3. تحليل RQ2 (التطبيق): تمت حساب كوررالية بيرسون (r) بين مجموع ساعات التدريب التي حضرها المعلم (مقياس للاستفادة/المدة) والسعة المتوسطة المشتق من الملاحظات اللاحقة لـ TPD من CIC.

9. النتائج

9.1 التساؤل الأول: (RQ1) تأثير تطوير المدرسين المهني (TPD) على الكفاءة الذاتية للمدرسين تقدم الجدول 1 الإحصاءات الوصفية لنتيجة مقياس الكفاءة التعويضية للمعلم (TES-H) لكل من مجموعة التدخل ومجموعة التحكم، البيانات في هذا الجدول تُقاس عند الخطأ (Pre-TPD) والمرحلة بعد تطوير المدرسين. (Post-TPD)

الجدول 1: الإحصاءات الوصفية لنتيجة الكفاءة الذاتية للمعلم (TES-H) ، النتيجة القصوى 5.0

المجموعة	العدد (N)	المتوسط قبل تطوير المدرسين (Pre-TPD)	الانحراف المعياري (SD)	المتوسط بعد تطوير المدرسين (Post-TPD)	الانحراف المعياري (SD)	المكاسب المتوسطة في الكفاءة
مجموعة التدخل	50	3.05	0.48	4.21	0.35	1.16
مجموعة التحكم	50	3.11	0.51	3.18	0.50	0.07

كما يظهر في الجدول 1، بدأت كلتا المجموعتين بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية (حوالي 3.0). ولكن بعد التدخل، عُرِفَت مجموعت تطوير المدرسين (TPD) ارتفاعًا ملحوظًا في متوسط الكفاءة الذاتية (من 3.05 إلى 4.21)، مما يدل على شعور المدرسين بزيادة كبيرة بقدرتهم على استخدام الأساليب الحديثة. لم تظهر مجموعة التحكم أي تغييرات ملحوظة.

للتقصي عن أهمية هذا الاختلاف إحصائياً من حيث المكاسب، تم تنفيذ اختبار توصيل t للعينات غير المتصلة على نتيجة مكاسب الكفاية.

الجدول 2: مقارنة نتائج اختبار توصيل t للعينات غير المتصلة لمكاسب الكفاية

المتغير	مجموعة (ن=50)	التدخل	مجموعة (ن=50)	التحكم	توصيل t	درجات الحرية (df)	قيمة أهمية (دئية) (2)-	الحجم التأثيري ديكس كوهين (d)
لمكاسب المتوسطة	1.16	0.07	14.85	98	0.000*	2.99		
لانحراف المعياري	0.28	0.15	-	-	-	-	-	
*ب 0.01 <								

تشير نتائج اختبار توصيل t (الجدول 2) إلى فرق كثيف ومهون إحصائياً في نتيجة مكاسب الكفاية بين مجموعة التدخل ومجموعة التحكم ($t(98) = 14.85$ ، ب $0.001\$ <$ الحجم التأثيري الكبير (ديكس كوهين $d = 2.99$) يؤكد أن برنامج تطوير المدرسين الخاص كان له تأثير قوي وإنساني على معتقدات المدرسين بقدرتهم على تنفيذ منهجيات التاريخ الحديث.

9. 2. التساؤل الثاني: (RQ2) العلاقة بين مدة تطوير المدرسين (TPD) وتنفيذ الأساليب الحديثة استهدف التساؤل الثاني (RQ2) العلاقة بين شدة مشاركة المدرسين في تطويرهم (مع قياس مدة حضورهم في الحصص التعليمية المخصصة، بما لا يزيد على 80 ساعة) وتطبيق الأساليب الحديثة فعلياً مع قياسه بدرجة CIC المتوسطة بعد تطوير المدرسين. (الدرجة الأعلى في تقييم CIC تعكس استخداماً أكثر تكراراً ومتنوعاً لأساليب التعليم القائم على الاستقصاء.

الجدول 3: العلاقة بين ساعات حضور تطوير المدرسين (TPD) وتنفيذ الملاحظ (درجة) CIC

المتغير	العدد (N)	متوسط ساعات حضور تطوير المدرسين	الانحراف المعياري (SD)	علاقات بيرسون (r)	قيمة أهمية (ذئبة) -2
ساعات حضور تطوير المدرسين	50	76.5	4.8	0.72	0.000*
درجة CIC الملاحظة (المتوسط)	50	(7.9 من أصل 15)	1.1	-	-
* ب 0.01 <					

تشير التحليل المقدّمة في الجدول 3 إلى علاقة قوية وموضوعية إيجابية وكثيفة للغاية ($r = 0.72$) ، ب < 0.001 بين مدة مشاركة المعلم في برنامج تطويره المهني المخصص وتنفذه لمنصوصات التعليم الحديث في الفصل. هذا الاكتشاف يشير إلى أن المدرسين الذين شاركوا بالكامل في هذا البرنامج المستمر بساعات 80 كانوا أكثر ميلاً لنقل تحسين الكفاءة لديهم إلى نتائج فعلية في الممارسة. تجري تحليلات تفصيلية إضافية (لم تُقدّم في الجداول) أظهرت أن الأساليب المطلوبة التي تتطلب عبء معرفياً أكبر للمعلم، مثل "تصميم أسئلة مبنية على الوثائق" و"تسهيل النقاشات متعددة الزوايا"، تم ملاحظتها تقريباً فقط لدى المدرسين الذين حضروا أكثر من 75 ساعة من فعاليات تطوير المدرسين. بينما حتى المدرسين الذين حضروا مدة متوسطة (50-60 ساعة) واجهوا صعوبة في الانتقال عن استخدام مصدر واحد أساسي (السعيد، 2023، ص 11)

10. مناقشة

تُقدم النتائج التجريبية لهذه الدراسة دلائل قوية تؤكد الدور الحرج للتنمية المهنية المستهدفة في تسهيل الإصلاح التربوي في صفوف التاريخ الثانوية العراقية. وتُعالج النتائج الشاملة كلاً من سؤال البحث، وتثبت الفرضية القائلة بأن التنمية المهنية المستهدفة هي محفز ضروري وقوي للتغيير. 8.1. التنمية المهنية المستهدفة وتحويل فعالية المعلم الزيادة الكبيرة في الفعالية الذاتية التي شهدتها المجموعة المتداخلة (الجدول 1 و 2) تتفق بدقة مع نظرية باندورا (1997) القائلة بأن تجارب التسلط هي مصدر القوة الأكثر فعالية لمعلومات الفعالية الذاتية. كان نموذج التنمية المهنية المستهدفة ناجحاً لأنه تجاوز النظرية المجردة وقدم نمذجة عملية مكثفة وموجهة وممارسة موجهة (دارلينغ-هاموند وآخرون، 2017). كان المعلمون العراقيون، الذين اعتادوا تقليدياً اتباع مناهج محددة، بحاجة إلى التنمية المهنية المستهدفة لتبني المهام المعقدة مثل تحليل المصادر ومناقشة التاريخية. عن طريق تعليم هذه المفاهيم بنجاح خلال جلسات التدريس المصغرة (المرحلة 3 من التداخل)، اكتسب المعلمون الاعتقاد الحاسم بأنهم يمكن أن يتحكموا في المخاطر المرتبطة بالفصل الدراسي - مثل الحفاظ على السيطرة أثناء مناقشة حامية أو التنقل في الموضوعات السياسية الحساسة (شلايشر، 2018، ص. 25). تؤكد الزيادة التافهة في الفعالية لدى مجموعة المراقبة أنه ببساطة سنوات من الخبرة أو حضور تدريب عام له تأثير قليل على مستوى راحة المعلم مع تبني النهج التربوية المختلفة بشكل جذري. بدون التدريب المتخصص الذي يُعنى بمعرفة المحتوى البيداغوجي (PCK) المحدد للتفكير التاريخي (شولمان، 1987)، القصور الذاتي. 8.2. العلاقة بين الاستثمار والتنفيذ يمكن القول إن معامل الارتباط القوي ($r = 0.72$) بين مدة التنمية المهنية المستهدفة والتنفيذ المرئي هو أهم النتائج (الجدول 3). إنه يشير إلى عدم كفاية ورش العمل القصيرة التي تستمر لمدة يوم واحد ، والتي غالباً ما تستخدم في برامج التدريب الحكومية الكبرى. يُعد تبني تعليم التاريخ



القائم على الاستفسار أمراً يطالب المعرفي ؛ إنه يتطلب من المدرسين إعادة تصميم الوحدات الدراسية بأكملها ، واكتشاف موارد غير تقليدية ، وتكييف أسلوب إدارة الفصل الدراسي. يدعم هذا النتيجة التركيز على ضرورة التعلم المهني المستدام والمستمر (غسكي، 2002). يحتاج المعلمون ليس فقط إلى المعرفة الأولية ولكن أيضاً إلى الوقت لممارسة التصحيح وإدماج الأساليب الجديدة في الروتين الحالي مع الدعم الزملاء (الغنام، 2020، ص. 301). علاوة على ذلك، تشير بيانات المراقبة إلى أن المدرسين الذين أظهروا أعلى معدلات التنفيذ كانوا أولئك الذين شاركوا بنشاط في المجتمع عبر الإنترنت بعد التنمية المهنية المستهدفة (المرحلة 4)، مما يُقترح أن الشبكات الزملائية والهياكل الداعمة المستدامة ضرورية لمنع المدرسين من العودة إلى الأساليب التقليدية عند مواجهة صعوبات الفصل الدراسي في العالم الحقيقي (الجبوري، 2022، ص. 10). 8.3. التحديات المتبقية والتوجيه المستقبلي على الرغم من أن التنمية المهنية المستهدفة كانت محفزاً قوياً، إلا أن متوسط الدرجات المرصودة (7.9 من 15) للمجموعة المتداخلة يشير إلى أن التكامل الكامل للأساليب الحديثة يبقى غير مكتمل، حتى مع الفعالية العالية. هذا التأخير في التنفيذ يُعزى إلى القيود النظامية المستمرة المحددة في الأدب:

حواجز التقييم: يُفضل الاختبارات الوطنية استدعاء الحقائق، سيشعر المعلمون، بغض النظر عن الفعالية، بالضغط الخارجي لتخصيص وقت الفصل الدراسي لتحضير الحفظ (عبدالهادي ومصطفى، 2021، ص. 125). يجب أن ترافق التنمية المهنية المستهدفة، لذلك، بإصلاح شامل للنظام التقييمي في المدارس الثانوية.

قيود الموارد: تعتمد التفكير التاريخي على المصادر الأساسية. في حين قدمت التنمية المهنية المستهدفة المواد الأولية، أبلغ المعلمون عن صعوبة Scaling procurement وتنمية المصادر لصفوف كبيرة، مما يبرز الحاجة إلى مكثبات رقمية مركزية) الدولي، 2018، ص. 58. (في الختام، تُظهر هذه الأبحاث بشكل قاطع أن التنمية المهنية المستهدفة المتخصصة والمستدامة تتغلب بنجاح على حواجز الفعالية الذاتية للتغيير التربوي في بيئة العراق الصعبة. ومع ذلك، لتكون التنمية المهنية المستهدفة سبيلاً إلى استدامة ومعمولية منهجيات التاريخ الحديثة، يجب اعتبارها عنصراً واحداً في النظام البيئي الأوسع للإصلاحات المنظمة والبنية والتقييم (سيكساس، 2017، ص. 110).

11. النتائج وتحليلها

أظهرت النتائج فرقاً إحصائياً واضحاً في مكاسب الكفاءة بين مجموعة التدخل (1.16) ومجموعة التحكم (0.07) بقيمة $(p < 0.001)$ كما وُجد ارتباط قوي $(r = 0.72)$ بين ساعات الحضور والأداء الصفي الملاحظ.

12. الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

- الاستنتاجات: برامج التنمية المهنية المستهدفة هي محفز ضروري وقوي للتغيير البيداغوجي في العراق.

التوصيات: ضرورة تحويل موارد وزارة التربية نحو برامج مستدامة لا تقل عن 70 ساعة تدريبية.
المقترحات: إجراء دراسة مماثلة تتناول أثر المناهج الرقمية على تعزيز التفكير التاريخي.

١٣. المصادر

أولاً: المصادر العربية

- ترتب المصادر العربية هجائياً حسب اسم المؤلف (مع مراعاة إهمال "ال" التعريف في الترتيب أحياناً، ولكن هنا سترتبها هجائياً كما وردت):
- جبرئيل، ح. (2022). السرد التاريخي مقابل التفكير التاريخي: مقاومة المدرسين للتعلم النشط في المدارس الثانوية العراقية. مجلة الدراسات المناهجية وأبحاث التدريس، 12(1)، 5-12.
- الدليمي، أ. س. (2018). تحديات تحديث تدريس التاريخ في النظام التعليمي العراقي (من الروضة إلى الثاني عشر). مجلة التعليم في الشرق الأوسط، 4(2)، 43-60.
- السعيد، م. (2023). التدريس القائم على الوثائق في البيئات ذات الموارد المحدودة: إدراكات المدرسين في بغداد. مجلة معلم التاريخ، 56(1)، 7-14.
- عبد الهادي، ل.، ومصطفى، س. (2021). المركزية المناخية واستقلالية المدرسين في العراق ما بعد الصراع. المجلة الدولية لتنمية التعليم، 83، 118-126.
- الغانم، ب. (2020). التنمية المهنية المستمرة ونقل المعرفة في دول الخليج العربية. مجلة أبحاث التعليم، 15(4)، 298-310.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- Abd al-Hadi, L., & Mustafa, S. (2021). Centralized climate and teacher autonomy in post-conflict Iraq. *International Journal of Educational Development*, 83, 118-126.
- Al-Dulaimi, A. S. (2018). Challenges of modernizing history teaching in the Iraqi education system (K-12). *Middle East Education Journal*, 4(2), 43-60.
- Al-Ghanem, B. (2020). Continuous professional development and knowledge transfer in the Gulf Cooperation Council countries. *Journal of Educational Research*, 15(4), 298-310.
- Al-Saidi, M. (2023). Document-based instruction in resource-constrained environments: Teachers' perceptions in Baghdad. *The History Teacher*, 56(1), 7-14.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Company.

- Darling–Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute, 11–15.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Jibraeel, H. (2022). Historical narrative versus historical thinking: Teachers' resistance to active learning in Iraqi secondary schools. *Journal of Curriculum Studies and Teaching Research*, 2(1), 5–12.
- Nelson, L. D. (2018). The necessity of pedagogical content knowledge for teaching history. *Teaching History and Its Significance*, 35(3), 75–80.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing, 20–27.
- Seixas, P. (2017). *A Difficult Task: Teaching Historical Thinking*. University of British Columbia Press, 105–112.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education, 2–5.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 4–22.
- Tschannen–Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self–efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. S. (2018). Why historical thinking is not about the past. *The Chronicle Review*, 10–19