وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - الجامعة العراقية
كلية التربية للبنات

مجلة كلية التربية للبنات

مجلة دورية فصلية محكمة

تصدر عن كلية التربية للبنات

٣٤/ج٢
العدد الرابع والثلاثون
١٥ ايلول
١٤٤٨هـ ٢٠٢٦ م

ISSN (print): 2708 - 1354 ISSN (online): 2708 - 1362

الرؤية والرسالة والهدف

الرؤية (Vision) :

الريادة في مجال نشر البحوث العلمية ، والسعي للوصول لتصنيف عالٍ متقدم بين المجلات العلمية المحكمة ، وأن تكون مجلتنا نبراساً للعلم والمعرفة ، وواجهة علمية وثقافية مشرقة لكليتنا الموقرة ورمزاً خلاقاً يجمع بين الأصالة والحداثة.

الرسالة (Mission) :

إثراء الحركة العلمية بأجود أنواع البحوث والدراسات المتخصصة والتربوية ، التي تربط بين الأصالة والحداثة ضمن اطار حضاري بناء ، باستثارة همم الباحثين وتنمية قدراتهم في النشر العلمي الأصيل وباللغتين العربية والإنكليزية ، وبما يُسهم حتماً في إيصال الفكر الوطني / التربوي لكل شعوب العالم . وإتاحة الفرصة للباحثين لتقديم الصورة الحقيقية الناصعة لدور المرأة في المجتمع الإنساني ككل وفي بلدنا العراق بشكل خاص.

الأهداف (Aims) :

تسعى مجلتنا إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١.تنشيط البحث العلمي التخصصي في العلوم الإنسانية والمجالات التربوية وقضايا المرأة .

٢.تشجيع البحوث والدراسات والأنشطة العلمية التي تربط الأصالة بالحداثة وصولاً إلى تنمية الاعتزاز بماضينا الجميل والاختيار الواعي لما في الحداثة من توجيهات ينتفع منها الجيل الجديد .

٣. التواصل العلمي والبحثي الهادف مع المراكز العلمية ، والعلماء والباحثين لإبراز دور المرأة في المجتمع علمياً وتربوياً ، وإبراز نشاطاتها البناءة في مجال التخصص والتعليم .

٤.تسليط الضوء والاهتمام عما وصلت إليه المرأة لعراقية من رقي ومساهمة فاعلة في التنمية المستدامة لمجتمعنا الطيب .

٥.تنمية الوعي التربوي لدى الجيل الجديد من خلال استعراض الأفكار والأنشطة التربوية والتعليمية التي تساهم في انماء روح الاحترام للأصالة والانتقاء الواعي للحداثة.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ الرَّحْمَٰنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴿٢﴾ خَلَقَ
الْإِنسَانَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴾

سورة الرحمن: الآيات ١ - ٤

مجلة كلية التربية للبنات

مجلة علمية محكمة

دورية فصلية

تصدر عن كلية التربية للبنات

Iraqia University

Journal of the College of Education for Women: A Peer-Reviewed Academic Journal

جـهة الإصدار: كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية اختصاص الـمجلة: العلوم الإنسانية والتربوية

ISSN 2708-1354 (Print)

ISSN 2708-1362 (Electronic)

رقم الاعتـماد في دار الكتب والوثائق العراقية 2138 لسنة 2016م نوع الإصدار: (فصلي) كل ثلاثة أشهر.

نطاق التوزيع: داخل العراق البريد الإلكتروني:-

wom.mag.uni@aliraqia.edu.iq

هاتف سكرتارية التحرير: 07747936814 (الهاتف الأرضي) داخلي: (2028)

مجلة كلية التربية للبنات – الجامعة العراقية ، المجلات الأكاديمية المحكمة:

https://www.iasj.net/iasj/journal/349/issues

- **حقوق النشر محفوظة.**
- **الحقوق محفوظة للمجلة.**
- **الحقوق محفوظة للباحث من تاريخ تسليم البحث إلا في حالة تنازله الخطي.**

ما ينشر في المجلة من بحوث ووجهات نظر تعبر عن أصحابها

ولا تعبر بالضرورة عن آراء هيئة التحرير أو وجهة نظر الكلية.

التعريف:

مجلة علمية دورية محكمة فصلية تصدر عن كلية التربية للبنات الجامعة العراقية تعنى بنشر البحوث في المجالات الإنسانية والتربوية

تحمل الرقم الدولي:

ISSN (print): 2708 - 1354 ISSN (online): 2708 - 1362

مجلة معتمدة في دار الكتب والوثائق العراقية بالرقم: (2138) لسنة 2016م

وتقوم بنشر البحوث العلمية القيمة والأصيلة

في مجالات العلوم الإنسانية المختلفة باللغتين العربية والإنجليزية.

دعـــوة:

ترحب هيئة تحرير المجلة بإســـهامات الباحثين، وأصـــحاب الأقلام من الكتاب والمثقفين في أقســـام الفكر الإســـلامي، والعلوم الإنســـانية، والاجتماعية، والتعليمية والتربوية، وكل ما لـه صـــلة بشـــؤون المرأة والمجتمع، وقضـــايا الإنماء التربوي والتعليمي، والبرامج التطويرية المعاصـــرة على وجه العموم ، على وفق قواعد النشـر المعتمدة من هيئة تحرير المجلة ، على وفق تعليمات وضـوابط النشـر في الـــمجلات العلمية الصادرة من دائرة البحث والتطوير في وزارة التعليم والبحث العلمي الموقرة.

أولاً : رئيس هيئة التحرير:

الأستاذ الدكتور

ورقاء مقداد حيدر / قسم الشريعة / الفقه المقارن

ثانياً : مدير التحرير:

الأستاذ الدكتور

أحمد عبد الجبار فاضل/ اللغة العربية / البلاغة والنقد/ قسم اللغة العربية

ثالثاً : أعضاء هيئة التحرير:

١.	أ.د. مولود عويمر: تخصص: التاريخ / جامعة الجزائر / كلية العلوم الإنسانية	عضواً خارجياً.
٢.	أ.د. إبراهيم عبد الرحيم أحمد ربابعة: تخصص: أصول فقه / جامعة الوصل / كلية الدراسات الإسلامية/ الإمارات العربية .	عضواً خارجياً
٣.	أ.د. عبد الملك بو منجل: تخصص: اللغة العربية/ النقد الأدبي/جامعة سطيف ٢ ، الجزائر/ كلية الآداب واللغات .	عضواً خارجياً.
٤.	أ..م.د نجاة موسى الفيتوري : تخصص: تربية وعلم نفس/علم نفس تعليمي/ الجامعة الأسمرية الإسلامية / كلية التربية / ليبيا .	عضواً خارجياً
٥.	أ.م.د نجاح عبدالله احمد البياع : تخصص: الدراسات الإسلامية / الدعوة والثقافة الإسلامية/ جامعة الأزهر / كلية أصول الدين / مصر .	عضواً خارجياً
٦.	أ.د. سوسن صالح عبدالله سرية : تخصص: اللغة الإنكليزية/الترجمة.	عضواً ومدققاً للغة الإنكليزية

٧.	أ.د. بشرى غازي علوان : تخصص: اللغة العربية /اللغة .	عضواً
٨.	أ.د نهلة عاشور منسي : تخصص: فلسفة إسلامية / الفقه الإسلامي .	عضواً
٩.	أ.د. محمود دهام نايف : تخصص: أصول الدين / الحديث النبوي .	عضواً
١٠.	أ.د. ليث خليل خلف :تخصص: تاريخ / التاريخ القديم .	عضواً
١١.	أ.م.د وصال كاظم حسين : تخصص: اللغة العربية / البلاغة والأدب.	عضواً
١٢.	أ.م.د أسيل عبد الحميد عبد الجبار : تخصص: علم النفس التربوي.	عضواً
١٣.	أ.م.د جنان عبدالله شفيق : تخصص: اللغة الإنكليزية / الأدب .	عضوا
١٤.	أ.م.د ذكرى فاضل محل : تخصص: طرائق التدريس / التاريخ .	عضواً
١٥.	م.د سماح ثائر خيري : تخصص: رياض أطفال .	عضواً
١٦.	أ.د يونس يحيى عبدالله : تخصص: اللغة العربية / اللسانيات النصية.	عضواً ومدققاً لغوياً.
١٧.	أ.م.د. سيناء أحمد جار الله : تخصص: دراسات مالية / إدارة مالية .	عضواً ومحاسباً مالياً

رابعاً : موظفو المجلة

١. م.م. مروة مرزة حمزة / تخصص : تاريخ / مسؤولة وحدة المجلة .

٢. براء إبراهيم سالم / سكرتيرة المجلة .

ضوابط النشر في المجلة

١. تتخصص المجلة بنشر الحوث العلمية القيمة والأصيلة في المجالات الإنسانية، والتي لم يسبق نشرها أو تقديمها إلى أي جهة أخرى (بتعهد خطي من صاحب البحث) ضمن المحاور المشار إليها في التعريف أعلاه ،شرط الالتزام بمنهجية البحث العلمي وخطوات المتعارف عليها محلياً وعالمياً، وتقبل البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية بنسبة محددة.

٢. تخضع البحوث المرسلة إلى المجلة جميعها لفحص أولي من هيئة التحرير لتقرير مناسبتها لتخصص المجلة، ثم لبيان أهليتها للتحكيم، ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث بالكامل، أو تشترط على الباحث تعديله بما يتناسب وسياسة المجلة قبل إرسال إلى المحكمين.

٣. ضرورة تحقق السلامة اللغوية مع مراعاة علامات الترقيم، ومتانة الأسلوب ووضوح الفكرة علل أن يكون الباحث مسؤولًا عن السلامة اللغوية للبحث المقدم باللغتين العربية والإنجليزية.

٤. ترسل البحوث المقبولة للتحكيم العلمي السري إلى خبراء من ذوي الاختصاص قبل نشرها، للتأكد من الرصانة العلمية والموضوعية والجدة والتوثيق على وفق استمارة معتمدة ولا تلتزم هيئة التحرير بالكشف عن أسماء محكميها، وترفض البحوث المتضمنة في خلالها إشارات تكشف عن هوية الباحث.

٥. لضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم تكون المعلومات الخاصة بهوية الباحث أو الباحثين في الصفحة الأولى من البحث فحسب.

٦. يلتزم الباحث بإجراء التعديلات الجوهرية المقترحة من المحكمين للبحث.

٧. يحق لهيئة تحرير المجلة رفض البحث واتخاذ القرار وعدم التعامل مع الباحث مستقبلاً عند اكتشافها ما يتنافى والأمانة العلمية المطلوبة بعد التثبت من ذلك.

٨. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول للنشر، ولا يجوز النقل أي عن البحث إلا بالإشارة إلى مجلتنا، ولا يجوز لصاحب البحث أو لأي جهة أخرى إعادة نشره في كتاب أو صحيفة أو دورية إلا بعد أن يحصل على موافقة خطية من رئيس التحرير.

٩. لا تدفع مكافأة للباحثين عن البحوث المحكمة التي تقبل للنشر في المجلة وتقدم رئاسة هيئة التحرير مكافأة خاصة للمحكمين.

١٠. تعتمد المجلة آلية التوثيق المتنوعة فتقبل البحوث بآلية التوثيق بالهوامش سواء أكان في نفس الصحيفة ، أم في نهاية البحث، كما تقبل البحوث بآلية التوثيق في المتن بالطريقة المتعارف عليها عالمياً بـ APA.

١١. تقبل المجلة كذلك البحوث الميدانية أو المعملية ،شرط أن يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومدى الحاجة إليه ، ومن ثم يحدد مشكلة البحث في هيئة مسائلات أو فرضيات، ويعرف المفاهيم والمصطلحات، ويقدم ،عندها قسماً خاصاً بالإجراءات يتناول فيه خطة البحث ومجتمع والعينات والأدوات ، فضلا عن قسم خاص بالنتائج ومناقشتها، ويورد أخيراً قائمة المراجع.

١٢. لا يجوز نشر أكثر من بحث للباحث في العدد الواحد من المجلة سواء أكان بحث منفرداً أم مشتركاً مع باحث آخر.

١٣. يزود صاحب البحث- عند نشره- بنسخة واحدة مستلة مختومة من البحث المنشور في العدد.

١٤. تحتفظ هيئة التحرير بحقها في أولوية النشر في كل ما يرد إليها من مطبوعات، تأخذ بنظر الاعتبار توازن المجلة، والأسبقية في تسليم البحث معدلاً بعد التقويم، واعتبارات أخرى، ويخضع ترتيب البحوث في العدد الواحد للمعايير الفنية المعتمدة في خطة التحرير.

١٥. البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير أو رأي الكلية.

١٦. جميع المراسلات المتعلقة بالمجلة كافة تكون باسم رئيس التحرير، أو مدير التحرير عبر العنوان البريدي wom.Mag.uni@aliraqia.edu.iq: ، أو رقم هاتف المجلة.

١٧. أخيرا تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بالبحث الموضوعي الحر والهادئ والبعيد عن كل أشكال التهجم أو المساس بالرموز والشخصيات، وتنأى عن نشر الموضوعات التي تمس المقدسات، أو تلك التي تدعو إلى العصبيات الفئوية والطائفية، وكل ما يوجب الفرقة ويهدد السلم المجتمعي.

دليل المؤلف

Author Guidelines

١. يقدم الباحث طلب خطي (استمارة رقم 1 المرفقة) مختوم بالختم الرسمي لجهة الانتساب .

٢. يقدم الباحث ثلاث نسخ ورقية مطبوعة مكبوسة على ورق(A4) وعلى وجه واحد، وتكون إعدادات حواشي الصفحة 2.5 سم من كل جانب بخط(Simplified Arabic)بحجم 14 للمتن و 12 للهامش، و16 غامق للعنوان الرئيسي و 15 غامق للعنوان الفرعي. واذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيكون بخط(Times New Roman) .

٣. لا يزيد البحث عن خمس وعشرين صفحة ، ويكون من ضمنها المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق. ويتحمل الباحث ما قيمته ثلاثة آلاف دينار عن كل صحيفة زائدة.

٤. يوقع الباحث التعهد الخاص بكون البحث لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى، ولن يقدم للنشر في الوقت نفسه حتى انتهاء إجراءات التحكيم (استمارة رقم 2).

٥. يلتزم الباحث بتقديم نسخة من كتاب الاستلال الإلكتروني للبحث وبخلافه يتعذر النشر.

٦. يتعهد الباحث بجلب نسخة إلكترونية من البحث على قرص حاسوب (CD) بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

٧. يرفق مع البحث خلاصة دقيقة باللغتين العربية والإنجليزية على ألا تزيد على صحيفتين مع السيرة الذاتية.

٨. يسدد الباحث أجور النشر والخبراء بحسب مقدارها بكل لقب علمي على وفق المنصوص عليه في الكتب الرسمية ، ويتم تسليم الأجور إلى الجهة الرسمية في القسم المالي للكلية بوصولات رسمية تحفظ حق الباحث وإدارة المجلة ، ولا تسترد الأجور في حالة رفض رئيس التحرير أو المقيمين للبحث المقدم لأسباب علمية أو لسلامة الفكرية أو غيرها.

٩. يستلم الباحث إيصالا خطيا بتاريخ تسليم البحث. ثم يُعلم بالإجراءات التي تمت.

١٠. إذا استخدم الباحث واحدة من أدوات البحث في الاختبارات أو جمع البيانات فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة اذا لم تنشر في صلب البحث أو ملاحق .

١١. تلتزم المجلة بإرسال البحث إلى مقومين بخطاب تأليف، استمارة رقم 3 المرفقة ، على أن يتم تقويم البحث في مدة أقصاها ١٠ أيام، وبخلافهِ يقدم الخبير اعتذاره في أسبوع، وعندما يكون التقويم العلمي إيجابياً باتفاق اثنين من المقومين يحال البحث إلى المقوم اللغوي لتدقيقه لغوياً.

دليل المقوم Reviewer Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل المقوم للبحوث المرسلة:

١. يقوم البحث على وفق استمارة معتمدة للتقويم (استمارة رقم 4) تتضمن الآتي:

أ- فقرة تتعلق بموضوع البحث هل سبقت دراسته من قبل بحسب علمكم؟ وهل يوجد اقتباس حرفي؟ (الإشارة إلى الاقتباس إن وجد) أو استلال مع تحديد مكان الاستلال.

ب - جدول تقويمي فني تفصيلي يعبر عنه بـ (24) فقرة محددة صيغت على وفق مقياس ليكرت الثلاثي: جيد (3)، مقبول :(2)، ضعيف(1) ويقوم الخبير بالتأشير على اختيار واحد منها تبعاً لقناعته بمحتوى الفقرة وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة.

ت - مكان محدد لملاحظات الخبير الخاصة بتفاصيل البحث، أو بأساسيات العامة (علمية أو منهجية) كي يستفيد منها الباحث.

ث - خلاصة التقويم المتعلقة بصلاحية النشر على وفق ثلاث خيارات (صالح للنشر أو صالح بعد إجراء التعديلات، أو غير صالح للنشر) على وفق المعايير المحددة في الاستمارة.

ج - مكان محدد لتثبيت مسوغات عدم الصلاحية للنشر إذا حكم بذلك.

٢. على المقوم التأكد من تطابق وتوافق عنوان الخلاصتين العربية والإنجليزية لغوياً.

٣. أن يبين المقوم هل أن الجداول والأشكال التخطيطية الموجودة واضحة ومعبرة.

٤. أن يبين المقوم هل أن الباحث اتبع الأسلوب الإحصائي الصحيح.

٥. أن يوضح المقوم هل أن مناقشة النتائج كانت كافية ومنطقية.

٦. على المقوم تحديد مدى استخدام الباحث المراجع العلمية.

٧. يمكن للمقوم أن يوضح بورقة منفصلة التعديلات الأساسية لغرض قبول البحث.

٨. توقيع الخبير على الاستمارة تمثل تعهداً خطياً بأنه قام بتقويم البحث علميا على وفق المعايير الموضوعية، وان البحث يستحق التقويم الحاصل عليه ومطلوب تسجيل اسمه على وفق ما مثبت في الاستمارة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامـــــعة العراقية
كلية التربية للبنات

مجلة كلية التربية للبنات

مَجلَة عِلمِيَة مُحكَمَة

فصلية دورية

تَصدُرُ عَنْ كُلِيَة التَربِيَة لِلبَنَات

تعنى بنشر البحوث في المجالات الإنسانية والتربوية

العدد الرابع والثلاثـــــون (٣٤) الجزء الثاني
الصادر بتاريخ: ٢٠٢٦١٩١١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

افتتاحيةُ العدد...

الحمــدُ للهِ ربِّ العــالمين ، والصــلاةُ والســلامُ علــى نبينّــا محمــدٍ ، وعلــى آلــهِ وصحبهِ تسليماً كثيراً...

أما بعدُ...

يولدُ عدد جديد من مجلة (كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية) يحمل الرقم(٣٤) ، الرابع والثلاثين ، بتأريخ 15/9/2026، يحوي بحوثاً متنوعة بين لغوية وأدبية وتربوية ونفسية وتاريخية واجتماعية ، وبحوث اللغة الإنكليزية ، ليكون العدد منهلاً للباحثين والدارسين والقراء عموماً ، يروي عطش المعرفة وحب العلم والتميز.

وفي هذا الإطار تؤكد إدارة المجلة حرصها على أن تكون البحوث المنتخبة في المجلة مثمرة للمجتمع والإنسان العراقيين ، وأن تلتزم بمبادئ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتعليماتها ، في نوعية الموضوعات التي تعالجها ، وإسهامها المباشر في تنمية المجتمع العراقي والارتقاء به في سلم العلم والمعرفة .

نسأل الله السداد والتوفيق للباحثين والقراء ، ونسأله تعالى السداد لنا في عمل تحرير المجلة ، وأن يكون العمل خالصاً لوجهه الكريم ، ويكون لبنة في البناء المعرفي والعلمي لكليتنا الرصينة ، وخطوة نحو التقدم والازدهار العلمي لعراقنا الحبيب ، ومن الله التوفيق ، وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

هيئة تحرير المجلة

صيف 2026/9/15

قائمة المحتويات – العدد (٣٤) : ايلول/2026- البحوث المحكمة

(ج ٢)

ت	اسم البحث	الباحث	الصفحة
.١	الصورة الشعرية في شعر الشاعرة المغربية أمينة المريني	م.د. وائل تركي مدحي جاسم الغريري	١٩-١
.٢	أثر إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث في كشف أنماط الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعدادية	**م . م إسراء عباس محمود**	٤٧-٢٠
.٣	Narrative Analysis of Anecdotal Structure in Iraqi Arabic	م. م. يوسف باسم فتح الله	٧١-٤٨
.٤	بنوك المهاجرين في ولاية نيويورك ودورها في تعزيز الهجرة الأوروبية الى الولايات المتحدة الامريكية ١٨٥٠-١٩٢٤	م. بارق احمد تالي جياد	٩٥-٧٢
.٥	A Pragmatic Analysis of Presupposition in “The Prisoners”	م.م اية فليح حسن عبد النبي	١١٠-٩٦
.٦	النقد الأدبي الالكتروني بين الأهمية والتحديات الرقمية في الأدب المعاصر	م.م ذكرى احمد نايل	١٢٩-١١١
.٧	تأثير النظم الإسلامية على حكومات العالم العربي المملكة العربية السعودية وموريتانيا انموذجاً دراسة نقدية	م.م ذياب احمد عبد المحسن	١٥٥-١٣٠
.٨	الذكاء الاصطناعي بين السياسة والأمن ومكافحة الإرهاب	م.م ضحى عبد الحسين عبدالرحيم علي	١٧١-١٥٦
.٩	الجمع والترجيح عند المفسرين وأثرهما في توجيه التفسير : دراسة تأصيلية تطبيقية	م.م علاء كاظم حميد	٢٠٦-١٧٢
.١٠	الاطار القانوني لمسؤولية الذكاء الاصطناعي عن انتهاك حق الخصوصية دارسة مقارنة	م.م نور عبد الرضا صبر	٢٤١-٢٠٧
.١١	The Social Tolerance of Counselors Educational	م. م. اَمنة جبار حسن	٢٧٠-٢٤٢
.١٢	English for Iraq vs. Mega Goal: A Comparative Study of English Language Textbooks	م.م. امين حسين جباره	٢٩٠-٢٧١
.١٣	المفاضلة بين بلاغة المنظوم والمنثور عند النقاد	م.م. خنساء سعد فجر حسين	٣٠١-٢٩١

١٤.	الوعي الفونولوجي وعلاقته بمهارات التواصل اللفظي لدى تلامذة التربية الخاصة للصف الثاني الابتدائي	م.م. زهراء هشام محمد كاظم	٣٠٢-٣٣٧
١٥.	التعايش المجتمعي في المدن الإسلامية: بغداد أنموذجًا: دراسة تاريخية تحليلية	م.م عبد الرحمن حميد مجبل	٣٣٨-٣٥٥
١٦.	Deconstructing the American Family Image in Sam Shepard's play Buried Child	م.م. عذراء هاني إسماعيل	٣٥٦-٣٦٩
١٧.	Code- Mixing and Code- Switching Between Arabic and English in Iraqi Newspapers	م.م. فرح جابر خلف م.م. هشام رياض شاكر	٣٧٠-٣٨٤
١٨.	الاستلزام الحواري في قصيدة أحمد الزعتر لمحمود درويش	م.م. كوثر حسين نشمي م.م. محمد سمير وادي	٣٨٥-٤٠٧
١٩.	الحياة اليومية للطبقات المهمشة في دمشق في العصر الأموي :دراسة تاريخية اجتماعية	م.م. لهيب محمد محمود	٤٠٨-٤٢٥
٢٠.	حميد مجيد موسى ودوره في قيادة الحزب الشيوعي العراقي (١٩٩٣-٢٠١٦)	م. م مصطفى عباس داود	٤٢٦-٤٤٧
٢١.	المكان في اخبار بغداد في كتاب " صبح الاعشى" للقلقشندي المتوفى (٨٢١هـ)	م.م. منى عباس فاضل جواد	٤٤٨-٤٦٣
٢٢.	اتساق الذات وعلاقتها بأرادة التعلم لدى طلبة الجامعة	م.م. نور عبد الحسين مجيد	٤٦٤-٤٨٧
٢٣.	الماء ودلالاته في القرآن الكريم- دراسة تحليلية أدبية	م.م. بناز يوسف مرتضى	٤٨٨-٥٢٠
٢٤.	الدروس والعبر المستفادة من قصة أصحاب الأخدود	م.م خالد عيد حسن	٥٢١-٥٣٤
٢٥.	دور التعلّم النشط في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية	م.م.عباس رشيد عبود	٥٣٥-٥٥١
٢٦.	The Middle Voice in Selected Texts of Austin's Pride and Prejudice: A Linguistic Study	م.م ابراهيم احمد شاكر م.م هدى احمد شاكر	٥٥٢-٥٧٠

.٢٧	الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في ضوء برامج التنمية المهنية في محافظة بغداد	م . يسرى الوس كبي	٥٧١-٥٩٢
.٢٨	Discoursal and Pragmatic Analysis of the Translation of Slogans and Chants from Iraq's Tishreen (October) Protests	د.عبدالإله نعمة الساعدي	٥٩٣-٦٠٦
.٢٩	توظيف تكنولوجيا الهولوكرام ثلاثي الأبعاد في الإعلام، لدى النخبة الإعلامية العراقية، دراسة ميدانية	د. جبار عودة مري	٦٠٧-٦٣٨
.٣٠	Textual Ambiguity as Cognitive Labor: Inference, Inner Speech, and Bounded Readerly Interpretation in Shakespeare's Hamlet	م. رحاب عارف عبد الصاحب	٦٣٩-٦٥٧
.٣١	تفسير سورة الفاتحة للطبريّ	نصير مصطفى عبد الكريم الجنابي	٦٥٨-٦٨٤

أثر إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث في كشف أنماط الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

The Impact of Temporal Sequence Rearrangement " on Uncovering Patterns of Causal Understanding ".in Preparatory Stage Students

الكلمات المفتاحية: إعادة ترتيب التسلسل الزمني، الفهم السببي، المرحلة الإعدادية، التسلسل الزمني، التفكير المضاد للواقع.

Keywords: Temporal Sequence Disruption, Causal Understanding, Middle School Stage, Temporal Sequence, Counterfactual Thinking.

م.م إسراء عباس محمود

Assistant Lecturer Israa Abbas Mahmoud

مديريه تربيه ديالى

Diyala Directorate of Education

mrsamr94@gmail.com

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث (Temporal Sequence Disruption) في تحديد أنماط الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعدادية (١١-١٤ عاماً). استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (تجريبيةٍ وضابطةٍ)، وطبق أدوات البحث المتمثلة في مهام إعادة ترتيب الأحداث الزمنية، واختبارٍ لقياس الفهم السببي بأبعاده المتعددة (تحديد البنية السببية، التفكير المضاد للواقع، الاستدلال الديناميكي، السببية الموزعة). أظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين في التطبيق البعدي، كما كشفت عن أنماطٍ رئيسيةٍ للفهم السببي. أوصى البحث باستخدام إعادة ترتيب التسلسل الزمني كأداةٍ تشخيصيةٍ في تدريس التاريخ والعلوم.

الكلمات المفتاحية :إعادة ترتيب التسلسل الزمني، الفهم السببي، المرحلة الإعدادية، التسلسل الزمني، التفكير المضاد للواقع.

ABSTRACT

This research aims to uncover the effect of Temporal Sequence Disruption on identifying patterns of causal understanding among middle school students (aged 11-14 years). The researcher used the quasi-experimental approach with a two-group design (experimental and control), and applied the research tools consisting of temporal sequence rearrangement tasks, and a test to measure causal understanding across its multiple dimensions (identifying causal structure, counterfactual thinking, dynamic reasoning, and distributed causality). The results showed statistically significant differences at the level (0.05) between the two groups in the post-test, and also revealed key patterns of causal understanding. The research recommended using temporal sequence disruption as a diagnostic tool in teaching history and science.

Keywords: Temporal Sequence Disruption, Causal Understanding, Middle School Stage, Temporal Sequence, Counterfactual Thinking.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يمثل الفهم السببي (Causal Understanding) أحد المكونات الأساسية للتفكير العلمي والمنطقي، حيث يعتمد على قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج في ضوء تسلسلها الزمني. فقد أكد ابن خلدونٍ في مقدمته (٢٠٠١: ١) أن "التاريخ هو علم ما يقع في الوجود من الأحداث مرتبطاً بالزمان"، مما يشير إلى الأهمية الجوهرية للزمن في فهم الأحداث وتسلسلها. كما أشار العروي (١٩٨٠: ٧) إلى أن المفهوم التاريخي لا يتم إلا من خلال إدراك التعاقب الزمني، وهو ما يتوافق مع الرؤية الحديثة في علم النفس المعرفي.

تشير الدراسات المعرفية الحديثة إلى أن الترتيب الزمني للأحداث يعد دليلاً محورياً يستخدمه الأفراد لاستنتاج البنية السببية .(Lapine et al., 2024: 12; Burns & McCormack, 2009: 5) وعندما يتم تعطيل هذا التسلسل الزمني أو إعادة ترتيبه، فإن ذلك يمكن أن يكشف عن طبيعة ونمط الفهم السببي لدى المتعلمين، خاصةً في المرحلة الإعدادية والثانوية حيث يشهد التفكير المنطقي تطوراً كبيراً .(Markovits, 2014)

واستناداً إلى ما أكده حسن حنفي (١٠:١٩٨٠) وعناية (٤:١٩٨٠) ويرنك (1980)من أهمية المنهج التاريخي والتفكير الناقد في فهم التاريخ والأحداث، فإن هذا البحث يسعى إلى ربط التراث المنهجي العربي بالأسس المعرفية الحديثة. كما يستفيد البحث من الإطار النظري الذي قدمه كلٌّ من Beller & Kuhnmünch (2007: 32) حول المبادئ الثلاثة للفهم السببي، و Hilton (1991: 96)حول النموذج الحواري للتفسير السببي، و Potochnik (98:2014)حول الأنماط السببية والتفسيرات الملائمة.

على الصعيد العصبي المعرفي، تقدم الدراسات السريرية(Squire et al., 1981: 45 ؛ Stracciari et al., 1994: 112؛ Bowers et al., 1988: 67 ؛ El Haj & Kapogiannis, 2016: 284)والدراسات العصبية(Vogeley & Kupke, 2006: 91 ؛ Cutting & Silzer, 1990: 138؛ Davachi & DuBrow, 2015: 56 ؛ Fortin et al., 2002: 724)أدلةً قويةً على أن التسلسل الزمني يُعالَج في مناطق دماغية محددة، مثل الحصين (Hippocampus)والقشرة الجبهية الأمامية(Prefrontal Cortex) ، وأن تلف هذه المناطق يؤدي إلى اضطراب في إدراك التسلسل الزمني، كما هو الحال في داء الزهايمر (El Haj & Kapogiannis, 2016: 287)، والفصام(Vogeley & Kupke, 2006: 94) ، والشيخوخة الطبيعية(Allen et al., 2015: 103 ؛ Fabiani & Friedman, 1997: 216).

كذلك، يستعين البحث بالنماذج التربوية الحديثة التي تناولت تطور التفكير الزمني–السببي (Lohse et al., 2015)، والتفكير الديناميكي(Keene, 2007) ، وصراعات الطلاب مع

الترتيب الزمني(Adiredja, 2020) ، والسببية الموزعة(Grotzer et al., 2017) ، والتفكير القائم على الشيء.(Wittmann, 2002)

وهكذا، يشكل هذا البحث محاولةً جادةً لدمج التراث العربي في المنهج التاريخي (كابن خلدونٍ والعروي والخوالدة) مع الحداثات العلمية في علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب والتعليم، أملاً في الخروج بأطرٍ نظريةٍ وتطبيقاتٍ تربويةٍ تساعد في تشخيص وتنمية الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

تعاني طرق التدريس التقليدية في المرحلة الإعدادية من إهمالٍ لتنمية مهارات الفهم السببي والاستدلال الزمني لدى الطلبة، بالرغم من أن هذه المرحلة تمثل فترةً حاسمةً في تطور التفكير المنطقي والاستدلال السببي .(Markovits, 2014; Burns & McCormack, 2009) وقد أشار الخوالدة (٢٠١٠) والعروي (١٩٨٠) إلى أن الفهم التاريخي الحقيقي يتطلب قدرةً على تتبع التسلسل الزمني وربط الأسباب بالنتائج.

كشفت دراسة Zohar & Tamir (1991) عن صعوباتٍ لدى الطلاب في تنظيم الأحداث وفق تسلسلها الزمني الصحيح (فشل ٢٢,٥% من طلاب الصف الثامن)، وفي تحديد العلاقات السببية. كما أظهرت دراسة Adiredja (2020) أن نصف طلاب الجامعة لم يفضلوا الترتيب الزمني الصحيح في تعريف النهاية، مما يدل على استمرار هذه الصعوبة حتى في المراحل العليا.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن سؤالٍ رئيسٍ:

ما أثر إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث في كشف أنماط الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

فروض البحث

١. **الفرضية الصفرية الأولى** :لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (0.05)بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين تعرضوا لمهام إعادة ترتيب التسلسل الزمني) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الذين درسوا التسلسل الزمني الطبيعي) في اختبار الفهم السببي البعدي.

٢. **الفرضية الصفرية الثانية** :لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (0.05)بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم السببي.

أهمية البحث

ينبثق الدور المحوري الذي تؤديه **مهارة إعادة ترتيب الأحداث** في الكشف عن طبيعة الفهم السببي لدى المتعلمين، إذ إن القدرة على تنظيم الأحداث وفق تسلسلها الزمني الصحيح تمثل أساساً لبناء العلاقات السببية وفهم كيفية ترابط الأسباب بالنتائج. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن إعادة ترتيب الأحداث ليست مجرد مهارة تنظيمية، بل عملية معرفية معقدة تعتمد على استرجاع المعلومات

الزمنية وتحليل الروابط السببية بينها(Lapine et al., 2024: 18 ؛ Burns & McCormack, 2009: 247؛ Bechlivanidis & Lagnado, 2013: 513).

كما يبرز التكامل بين التفسير الزمني والتفسير السببي، حيث توضح الأدبيات المعرفية والعصبية أن نجاح الفرد في إعادة بناء التسلسل الزمني للأحداث يسهم مباشرة في تفسير العلاقات السببية، وأن أي خلل في إدراك التسلسل الزمني ينعكس على جودة الاستدلال السببي. وقد دعمت الدراسات العصبية هذا الاتجاه من خلال بيان دور الحصين والقشرة الجبهية الأمامية في معالجة الترتيب الزمني للأحداث وبناء الروابط بينها(Fortin et al., 2002: 724 ؛ Davachi & DuBrow, 2015: 58؛ Allen et al., 2015: 104).

كذلك تظهر إضافةً علميةً من خلال الجمع بين المنظور العربي في دراسة التاريخ، كما تجلى في كتابات ابن خلدون والعروي والخوالدة، وبين التوجهات الحديثة في علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب، بما يسهم في تقديم إطار تفسيري متكامل لفهم كيفية توظيف مهارات التسلسل الزمني في تنمية التفكير السببي داخل المواقف التعليمية.

وهذا ما يفسر إمكانية الإفادة من مهام إعادة ترتيب الأحداث بوصفها أداةً تشخيصيةً للكشف عن مستوى الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، إذ تسمح هذه المهام بتحديد قدرة المتعلم على الربط بين الأسباب والنتائج من خلال تنظيم الأحداث زمنياً، مما يوفر مؤشرات دقيقة تساعد المعلمين في تشخيص مواطن القوة والضعف في التفكير التاريخي والسببي.

كما يمكن توجيه تصميم الأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات إعادة ترتيب الأحداث والاستدلال السببي بصورة متكاملة، بما يتوافق مع خصائص النمو المعرفي للمتعلمين، ويقدم تصوراً يمكن أن يستفيد منه مطورو المناهج عند بناء وحدات دراسية تعزز التفكير التاريخي والفهم السببي، انسجاماً مع ما أوصت به الدراسات التربوية المعاصرة (Lohse et al., 2015: 332, Markovits, 2014: 189, Grotzer et al., 2017: 76).

وعليه يمكن استخلاص أهمية البحث في النقاط الآتية:

١. يبرز إعادة ترتيب الأحداث بوصفها مدخلاً أساسياً للكشف عن الفهم السببي .
٢. يوضح التكامل بين التسلسل الزمني والاستدلال السببي في تفسير الأحداث التاريخية .
٣. يستند إلى أدلة معرفية وعصبية تفسر العلاقة بين تنظيم الأحداث وبناء العلاقات السببية .
٤. يجمع بين التراث العربي والاتجاهات الحديثة لتقديم إطار نظري متكامل لدراسة التفكير التاريخي.

أهداف البحث

١. التعرف على أثر إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث في كشف أنماط الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٢. تحديد أنماط الفهم السببي السائدة لدى طلبة المرحلة الإعدادية عند التعامل مع الأحداث غير المرتبة زمنياً، استناداً إلى أنماط السببية الموزعة.

٣. التحقق من فاعلية مهام إعادة الترتيب الزمني كأدواتٍ تشخيصيةٍ للفهم السببي، مستفيداً من النماذج الحسابية (Sloman & Fernbach, 2011) والإطارات النظرية (Hilton, 1991; Potochnik, 2014).

حدود البحث

- **المجال البشري** :طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية في العراق.
- **المجال المكاني** :مدارس التعليم الإعدادي والثانوي الحكومية التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الثانية.
- **المجال الزماني** :الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٥–٢٠٢٦)
- **المجال الموضوعي** :تطبيق مهام إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث في مواد العلوم والتاريخ، وقياس أثرها في كشف أنماط الفهم السببي (تحديد البنية السببية، التفكير المضاد للواقع، الاستدلال الديناميكي، السببية الموزعة).

مصطلحات البحث وتعريفاتها

أولاً: إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث(Temporal Sequence Disruption)

عرفه فورتين وآخرون (Fortin et al., 2002: 458) بأنه اضطراب في ترتيب الأحداث يؤثر بصورة انتقائية في قدرة الفرد على تذكر التسلسل الزمني للوقائع.

وعرفه دافاشي ودوبرو (Davachi & DuBrow, 2015: 92) بأنه أسلوب يقوم على تعطيل الترتيب الطبيعي للأحداث، ويُستخدم للكشف عن آليات الذاكرة والتعلم وكيفية تنظيم الخبرات الزمنية.

وأشار ابن خلدون (٢٠٠١: ١) إلى أن الإخلال بالترتيب الزمني للأحداث يؤدي إلى اضطراب الفهم التاريخي وفساد نقل الوقائع، مما يؤكد أهمية المحافظة على التسلسل الزمني في تفسير الأحداث.

ويتبنى الباحث تعريف إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث بأنه عملية تغيير الترتيب الطبيعي المتعاقب للأحداث، بما يؤدي إلى ظهور أنماط زمنية مختلفة كالتسلسل المعاكس، أو المتزامن، أو المزاح، بهدف دراسة أثر هذا التغيير في الفهم السببي.

إجرائياً يعرف بأنه تقديم (١٢) مهمة تعليمية في مادتي التاريخ، تعرض الأحداث وفق أربعة أنماط زمنية (الطبيعي، والمعاكس، والمتزامن، والمزاح)، وقياس أثرها في قدرة طلبة المرحلة الإعدادية على الفهم السببي.

ثانياً: الفهم السببي(Causal Understanding)

عرفه لابين وآخرون (Lapine et al., 2024) بأنه قدرة الفرد على إدراك العلاقات السببية بين الأحداث، واستنتاج البنى السببية، وتكوين تفسيرات وسيناريوهات مضادة للواقع.

وعرفه بيلر وكوهنمونش (Beller & Kuhnmünch, 2007: 428) بأنه عملية معرفية تستند إلى ثلاثة مبادئ رئيسة هي: المبدأ النمطي، والمبدأ الشامل، ومبدأ التكافؤ في تفسير العلاقات السببية.

وأشار الخوالدة (٢٠١٠) إلى أن الفهم السببي في التاريخ يتمثل في قدرة المتعلم على تتبع الأسباب والنتائج وفهم كيفية ترابط الأحداث التاريخية.

ويتبنى الباحث تعريف الفهم السببي بأنه القدرة على تفسير العلاقات بين الأسباب والنتائج، وبناء التفسيرات المناسبة، واستنتاج البنية السببية للأحداث في ضوء الأدلة المتاحة.

إجرائياً يعرف بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم السببي المعد لهذا البحث، والبالغة (١٦٠) درجة، والموزعة على أربعة أبعاد هي: تحديد البنية السببية، والتفكير المضاد للواقع، والاستدلال الديناميكي، والسببية الموزعة.

ثالثاً: المرحلة الإعدادية(Middle School Stage)

عرفها ماركوفيتس (Markovits, 2014: 38) بأنها المرحلة التي تمثل نقطة تحول أساسية في تطور التفكير السببي والاستدلال المنطقي.

وعرفتها دالبرغ (Dahlberg, 1987: 70) بأنها مرحلة يتطور فيها الفهم السببي تبعاً للنمو المعرفي وتعقيد المهام التعليمية.

وتتوافق هذه المرحلة مع مرحلة العمليات الشكلية في نظرية بياجيه، التي يبدأ فيها المتعلم باستخدام التفكير المجرد والفرضيات.

ويتبنى الباحث تعريف المرحلة الإعدادية بأنها المرحلة التعليمية التي يشهد فيها الطلبة نمواً واضحاً في قدراتهم على التفكير المجرد والاستدلال السببي، بما يجعلها مناسبة لدراسة أثر إعادة ترتيب الأحداث في الفهم السببي.

إجرائياً تعرف بأنها طلبة المرحلة الإعدادي والثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية بغداد/الرصافة الثانية للعام الدراسي (٢٠٢٥–٢٠٢٦)، والبالغ عددهم (٧٠) طالباً وطالبة.

رابعاً: التسلسل الزمني(Temporal Sequence)

عرفه دافاشي ودوبرو (Davachi & DuBrow, 2015: 93) بأنه تنظيم الأحداث وفق تعاقبها الزمني، ويؤدي الحصين دوراً محورياً في ترميزه واسترجاعه.

وعرفه فورتين وآخرون (Fortin et al., 2002: 460) بأنه القدرة على تذكر ترتيب وقوع الأحداث اعتماداً على شبكات عصبية متخصصة في معالجة التسلسل الزمني.

وأكد ابن خلدون (٢٠٠١) والعروي (١٩٨٠) أن التسلسل الزمني يمثل أساس تفسير الأحداث التاريخية وفهم العلاقات التي تربط بينها.

ويتبنى الباحث تعريف التسلسل الزمني بأنه التنظيم المنطقي لتعاقب الأحداث وفق ترتيبها الزمني بما يسمح بفهم العلاقات السببية بينها.

إجرائياً يعرف بأنه نمط عرض الأحداث في مهام البحث، سواء بالتسلسل الطبيعي أو المعاكس أو المتزامن أو المزاح، وقياس أثر هذا الاختلاف في أداء الطلبة على اختبار الفهم السببي.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: العلاقة بين الترتيب الزمني والفهم السببي

يمثل الترتيب الزمني أحد الأسس المعرفية التي يعتمد عليها الإنسان في بناء الفهم السببي؛ إذ إن إدراك تعاقب الأحداث لا يقتصر على معرفة أيها وقع أولاً وأيها تلاه، وإنما يمتد إلى تفسير العلاقات التي تربط بينها، والتمييز بين السبب والنتيجة. فالمعلومات الزمنية توفر إطاراً لتنظيم الخبرات، وتساعد في استنتاج البنية السببية للأحداث، سواء كانت تأخذ شكل السبب المشترك أو السلسلة السببية، كما أن دقة هذا الاستنتاج ترتبط بقدرة الفرد على معالجة العلاقات الزمنية بصورة منظمة ومتسقة.(Burns & McCormack, 2009: 247)

ويتطور هذا الفهم تدريجياً مع النمو المعرفي؛ إذ ينتقل المتعلم من الاعتماد على المظاهر الحسية المباشرة إلى توظيف تمثيلات عقلية أكثر تجريداً في تفسير الأسباب والنتائج. وتعد المرحلة الإعدادية من المراحل التي يشهد فيها التفكير السببي تطوراً ملحوظاً، نتيجة تزايد القدرة على تنظيم الأحداث زمنياً، وتحليل العلاقات المجردة بينها، وبناء تفسيرات تتجاوز الملاحظة المباشرة إلى الاستدلال المنطقي القائم على تسلسل الوقائع.(Lapine et al., 2024: 18)

ولا تقتصر العلاقة بين الزمن والسببية على تأثير الترتيب الزمني في تكوين الأحكام السببية، بل تمتد إلى أن المعتقدات السببية نفسها قد تؤثر في كيفية إدراك الأفراد للتتابع الزمني للأحداث. فحين يمتلك الفرد تصوراً مسبقاً عن العلاقة بين حدثين، فإنه قد يعيد تفسير ترتيب وقوعهما بما ينسجم مع ذلك التصور، وهو ما يوضح الطبيعة التفاعلية بين الإدراك الزمني والتمثيلات السببية، ويؤكد أن معالجة المعلومات الزمنية لا تتم بمعزل عن البنية المعرفية السابقة للفرد (Bechlivanidis & Beller & Kuhnmünch, 2007: 428).؛Lagnado, 2013: 513)

كما يرتبط إدراك السببية في كثير من المواقف بالخبرة المباشرة التي يكتسبها الفرد من ملاحظة تعاقب الأحداث؛ إذ يمكن أن تتكون بعض الأحكام السببية من خلال ملاحظة السياق المحلي للأحداث دون الحاجة إلى معلومات إضافية بعيدة، الأمر الذي يفسر اعتماد المتعلمين في كثير من الأحيان على ترتيب الوقائع عند تفسير الظواهر وبناء تفسيراتهم السببية، خاصة عندما يكون

التسلسل الزمني واضحاً أو عندما يطرأ عليه تغيير مقصود يكشف طبيعة استدلالهم (Gijsbers, 2021: 91).

ومن المنظور التاريخي، يعد التسلسل الزمني شرطاً أساسياً لفهم الأحداث وتحليلها تحليلاً علمياً؛ لأن تفسير الوقائع التاريخية يقتضي تتبع مقدماتها ونتائجها وربطها في إطار زمني متصل. وقد أكد ابن خلدون (٢٠٠١، ج١، ص ١٥) أن اضطراب ترتيب الأحداث يؤدي إلى فساد تفسيرها وإضعاف القدرة على التحقق من صدقها، وهو ما يجعل الزمن عنصراً منهجياً في تفسير التاريخ، وليس مجرد وسيلة لترتيب الوقائع. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه الخوالدة (٢٠١٠، ص ٨٤) من أن التفكير التاريخي الناقد يقوم على الربط بين التسلسل الزمني والعلاقات السببية، وتحليل البدائل الممكنة للأحداث، بما يساعد المتعلم على إدراك طبيعة التغير التاريخي وفهم الأسباب التي أدت إلى وقوعه.

المحور الثاني: صعوبات الطلاب في التنظيم الزمني والتفكير السببي

يواجه المتعلمون عدداً من الصعوبات المعرفية عند تنظيم الأحداث وفق تسلسلها الزمني الصحيح وربطها بعلاقاتها السببية، إذ إن فهم السبب والنتيجة لا يعتمد على معرفة ترتيب الوقائع فحسب، وإنما يتطلب بناء نموذج عقلي يوضح كيفية انتقال التأثير من حدث إلى آخر. وعندما يختل هذا النموذج يصبح من الصعب تحديد الحدث المسبب أو تفسير العلاقات التي تربط الأحداث بعضها ببعض، الأمر الذي يؤدي إلى أخطاء في تفسير الظواهر وفهمها، ولاسيما في الموضوعات العلمية والتاريخية التي تتطلب تتبعاً دقيقاً لتسلسل الأحداث.(Zohar & Tamir, 1991: 127)

ويرتبط تجاوز هذه الصعوبات بالنمو المعرفي وقدرة المتعلم على التفكير الافتراضي والمقارنة بين البدائل الممكنة؛ إذ إن التعامل مع التسلسل الزمني غير المألوف أو المخالف للواقع يتطلب عمليات عقلية تختلف عن تلك المستخدمة في معالجة التسلسل الطبيعي، وذلك من خلال إعادة بناء الحدث، وتوليد تفسيرات بديلة، واختبار العلاقات السببية في ضوء فرضيات مختلفة، وهي قدرات تتطور تدريجياً خلال مرحلة المراهقة المبكرة مع الانتقال نحو التفكير الشكلي (Markovits, 2014: 189).

كما أن التفكير السببي يتأثر بالطريقة التي ينظم بها الأفراد معلوماتهم؛ إذ يميل الإنسان إلى تبسيط العلاقات السببية المعقدة باستخدام قواعد عقلية مختصرة وافتراضات أولية تساعده على سرعة اتخاذ القرار، إلا أن هذه الاختصارات قد تقود إلى تفسيرات غير دقيقة عندما تتسم الظاهرة بتعدد الأسباب أو تداخلها أو عندما يُعطَّل التسلسل الزمني للأحداث. ومن أكثر هذه الافتراضات شيوعاً الاعتقاد بأن الأسباب تقع دائماً قبل النتائج بصورة خطية ومتتابعة، في حين أن كثيراً من الظواهر الطبيعية والاجتماعية تقوم على التزامن أو التأثيرات المتبادلة أو السببية الموزعة، مما يجعل إعادة ترتيب

الأحداث أداةً مناسبة للكشف عن طبيعة النماذج العقلية التي يعتمدها المتعلمون في تفسير الأحداث (Sloman & Fernbach, 2011: 96)؛ Grotzer & Shane Tutwiler, 2014: 312).

ومن الناحية المعرفية العصبية، تشير الأدبيات إلى أن القدرة على معالجة التسلسلات الزمنية تعتمد على آليات متخصصة في الذاكرة وتنظيم المعلومات، وأن ضعف هذه الآليات يؤدي إلى الاعتماد على مواقع الأحداث أو خصائصها المنفصلة بدلاً من العلاقات التسلسلية التي تربط بينها. ويفسر ذلك ميل بعض المتعلمين، ولاسيما الأقل خبرة أو تدريباً، إلى التركيز على الحدث بوصفه وحدة مستقلة، بدلاً من النظر إليه بوصفه جزءاً من سلسلة سببية مترابطة، الأمر الذي ينعكس على قدرتهم في تفسير الأسباب والنتائج وبناء الاستدلالات الصحيحة.(Allen et al., 2015: 104)

المحور الثالث: تطور التفكير الزمني-السببي والاستدلال الديناميكي

يمثل التفكير الزمني–السببي أحد المكونات الرئيسة للنمو المعرفي؛ إذ يعتمد على قدرة المتعلم على الربط بين تعاقب الأحداث والعلاقات السببية التي تحكمها، وإعادة بناء الأحداث سواء بالرجوع إلى أسبابها السابقة أو باستشراف نتائجها اللاحقة. وتتطور هذه القدرة تدريجياً مع التقدم في العمر، بحيث ينتقل المتعلم من مجرد تتبع تعاقب الوقائع إلى بناء استدلالات زمنية أكثر تعقيداً تتضمن تفسير الأحداث والتنبؤ بها. كما أن هذا النمط من التفكير يختلف نوعياً عن مهارات تحديث المعلومات أو تتبعها؛ لأنه يتطلب فهماً لبنية الحدث والعلاقات التي تربط عناصره عبر الزمن، وليس مجرد الاحتفاظ بالمعلومات أو استرجاعها.(Lohse et al., 2015: 332)

ويرتبط هذا التطور بما يعرف بالاستدلال الديناميكي، الذي ينظر إلى الزمن بوصفه عنصراً فاعلاً في بناء المعرفة، وليس مجرد إطار لترتيب الوقائع. فالمتعلم لا يكتفي بتحديد موقع الحدث على خط زمني، بل يستخدم الزمن لفهم تغير الظواهر وتطورها، وإعادة تنظيمها وفق علاقات منطقية تساعده في تفسيرها. ويقتضي هذا النوع من الاستدلال التعامل مع الزمن بوصفه كمية متغيرة، وتمثيله في صور ذهنية متعددة، الأمر الذي يسهم في تحسين القدرة على تحليل الأنماط الزمنية والسببية، ولاسيما عند التعامل مع إعادة ترتيب الأحداث أو تغيير تسلسلها (Keene, 2007: 41).

كما يعتمد بناء التفسير السببي السليم على القدرة على الكشف عن النمط السببي الذي يربط بين الأحداث، لأن تفسير الظاهرة لا يقتصر على تحديد سبب منفرد، وإنما يتطلب فهم شبكة العلاقات التي أدت إلى وقوعها، حتى في الحالات التي تتداخل فيها الأسباب أو تتعدد مسارات التأثير. ولذلك فإن تتبع التسلسل الزمني يمثل شرطاً أساسياً لإظهار هذا النمط السببي، إذ يسهم في تفسير احتمالية حدوث الحدث والكشف عن العلاقات التي تربط مكوناته ضمن سياقه الزمني (Potochnik, 2014: 1170).

ويظهر أثر تنظيم المعلومات الزمنية أيضاً في اختلاف استجابات المتعلمين تبعاً لطريقة عرضها؛ فالفهم السببي لا يمثل قدرة ثابتة، وإنما يتأثر بالسياق الذي تقدم فيه المعلومات وبالترتيب الذي تعرض به خطوات الحل أو الأحداث. وقد يؤدي تغيير ترتيب عرض المعلومات الزمنية إلى اختلاف في التفسيرات التي يقدمها المتعلم، حتى مع ثبات المحتوى نفسه، مما يؤكد أن معالجة الزمن تعد عاملاً مؤثراً في بناء الفهم والاستدلال، وأن إعادة ترتيب التسلسل الزمني يمكن أن تكشف عن طبيعة العمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم في تفسير العلاقات السببية (Adiredja, 2020: 684).

المحور الرابع: أنماط الفهم السببي الموزع والتفكير القائم على الشيء

لا تقتصر العلاقات السببية على النمط الخطي الذي يرتبط فيه سبب واحد بنتيجة واحدة، بل قد تتخذ أنماطاً أكثر تعقيداً تقوم على تفاعل عدد من العوامل في الوقت نفسه، وهو ما يعرف بالسببية الموزعة. ويتطلب فهم هذا النوع من السببية قدرة على إدراك أن الأحداث قد تنشأ عن عمليات متزامنة أو متداخلة، وأن تفسير الظواهر يستلزم الانتقال من التركيز على السبب الفردي إلى تحليل شبكة العلاقات التي تربط مجموعة من الأسباب والنتائج. كما يظهر لدى المتعلمين أكثر من نمط في تفسير هذه العلاقات، من أبرزها التفكير الهجين الذي يجمع بين التفسيرات المركزية واللامركزية، والتفكير المرن الذي يسمح بتقديم أكثر من تفسير للظاهرة الواحدة، والترابط الجماعي الذي يربط بين تأثير الفرد وتأثير المجموعة في إنتاج الحدث.(Grotzer et al., 2017: 76)

ويرتبط فهم السببية أيضاً بالنماذج العقلية التي يستخدمها المتعلم في تفسير الظواهر؛ إذ يميل كثير من المتعلمين إلى توظيف التفكير القائم على الشيء، فيتعاملون مع الظواهر بوصفها أشياءً مستقلة بدلاً من النظر إليها باعتبارها عمليات أو أنظمة ديناميكية. ويؤدي هذا النمط من التفكير إلى التركيز على الأحداث المفردة أو العناصر المنعزلة، وإغفال العلاقات التي تربطها داخل السياق الزمني والسببي، وهو ما يفسر الصعوبات التي قد تواجه الطلبة عند التعامل مع مهام إعادة ترتيب التسلسل الزمني، حيث ينصب اهتمامهم على مواقع الأحداث أكثر من اهتمامهم بالعلاقات التي تنظمها.(Wittmann, 2002: 61)

ويستند الفهم السببي إلى مجموعة من المبادئ المعرفية التي تنظم كيفية تفسير الأحداث وربطها، من أهمها المبدأ النمطي، والمبدأ الشامل، ومبدأ التكافؤ، إذ تساعد هذه المبادئ في بناء تفسير متكامل للعلاقات السببية وعدم الاكتفاء بالمظاهر السطحية للحدث. وعند تعطيل التسلسل الزمني للأحداث تصبح الاستفادة من هذه المبادئ أكثر تعقيداً، لأن المتعلم يحتاج إلى إعادة تنظيم العلاقات الزمنية قبل التوصل إلى التفسير السببي الصحيح، وهو ما يسهم في الكشف عن طبيعة النماذج العقلية التي يعتمدها في تفسير الظواهر.(Beller & Kuhnmünch, 2007: 428)

كما يعتمد التفسير السببي على المقارنة بين الحدث الفعلي والبدائل الممكنة التي كان يمكن أن تحدث في ظروف مختلفة؛ فالإجابة عن سؤال "لماذا حدث هذا؟" تتضمن بصورة ضمنية مقارنة بين الواقع وما كان يمكن أن يقع لو تغير ترتيب الأحداث أو أحد عناصرها. ولذلك فإن اضطراب التسلسل الزمني يزيد من صعوبة بناء هذه المقارنات، ويؤثر في جودة التفسيرات التي يقدمها المتعلم، لأنه يحد من قدرته على تتبع العلاقات السببية وإعادة بناء مسار الحدث بصورة منطقية (Hilton, 1991: 78).

المحور الخامس: الأسس العصبية والسريرية لاضطراب التسلسل الزمني

يمثل التسلسل الزمني عملية معرفية مركبة تتداخل فيها عمليات الانتباه والذاكرة والتنظيم العقلي والاستدلال، إذ لا يقتصر إدراك الزمن على معرفة ترتيب الأحداث، بل يتضمن بناء تمثيل ذهني للعلاقات التي تربط بين الأحداث السابقة واللاحقة، وهو ما يجعله أساساً في تكوين الفهم السببي والتفسير المنطقي للظواهر. ويؤكد الاتجاه المعرفي في علم النفس أن التعلم لا يعتمد على استقبال المعلومات فقط، وإنما على قدرة المتعلم على تنظيمها وربطها ببنيته المعرفية السابقة، إذ إن بناء المعنى يتطلب معالجة نشطة للمعلومات وإعادة تنظيمها في صورة علاقات مترابطة (أبو جادو، ٢٠٠٧، ص ٢١٥؛ زيتون، ٢٠٠٣، ص ٩٤).

وتعد البنى العصبية المسؤولة عن الذاكرة من أهم المكونات المرتبطة بمعالجة التسلسل الزمني، ويأتي الحصين (Hippocampus) في مقدمة هذه البنى؛ لما يؤديه من دور في ربط الأحداث بسياقاتها الزمنية وتنظيم الخبرات المتتابعة. فسلامة الحصين تسمح بتكوين تمثيلات دقيقة لترتيب الأحداث، بينما يؤدي تلفه إلى اضطراب القدرة على تذكر العلاقات التسلسلية بين العناصر المختلفة. وقد ارتبطت وظائف الحصين بآليات ترميز السياق الزمني والتنبؤ بالأحداث اللاحقة اعتماداً على الخبرات السابقة (Fortin et al., 2002: 724) ؛ Davachi & DuBrow, 2015: 92).كما يرتبط اضطراب إدراك الزمن في بعض الحالات المرضية، مثل داء الزهايمر، بالتغيرات التي تصيب الحصين، مما يؤثر في قدرة الفرد على تنظيم الخبرات واسترجاعها زمنياً (El Haj & Kapogiannis, 2016: 284).

وتشارك القشرة الأمامية الجبهية (Prefrontal Cortex) في تنظيم المعلومات الزمنية من خلال عمليات المراقبة والتخطيط وإعادة بناء الأحداث، إذ تساعد الفرد على مقارنة المعلومات الحالية بالخبرات السابقة، وتحديد العلاقات بين الأحداث ضمن سياقها الزمني. ويؤدي ضعف هذه المنطقة إلى قصور في تذكر ترتيب الأحداث وفي تنظيم التعلم التسلسلي، كما يظهر في بعض حالات الشيخوخة والاضطرابات العصبية (Vogeley & Kupke, 2006: 91) ؛ Fabiani & Friedman, 1997: 216).ويتفق ذلك مع التصور التربوي الذي يرى أن التفكير المنظم يتطور

من خلال تنمية عمليات التحليل والمقارنة وربط العلاقات، وليس من خلال الحفظ المجرد للمعلومات (الخوالدة، ٢٠١٠، ص ٨٤).

ولا تقتصر معالجة التسلسل الزمني على الحصين والقشرة الجبهية فقط، بل تشترك فيها مناطق عصبية أخرى، مثل المنطقة خلف الطحالية (Retrosplenial Area) ونصف الكرة الأيمن، إذ تسهم هذه المناطق في اكتساب المعلومات الزمنية الجديدة وفي الإحساس بالفواصل الزمنية بين الأحداث. ويؤدي التلف في هذه المناطق إلى اضطرابات في اكتساب التسلسل الزمني أو في تقدير المسافات الزمنية بين الوقائع (Bowers et al., 1988: 67 ؛ Cutting & Silzer, 1990: 138).

ومن المنظور المعرفي والتربوي، فإن فهم الأسس العصبية لمعالجة التسلسل الزمني يساعد في تفسير الصعوبات التي قد يواجهها المتعلمون عند التعامل مع الأحداث غير المرتبة أو العلاقات السببية المعقدة. فالمتعلم يحتاج إلى بناء تنظيم معرفي للأحداث يسمح له بربط الأسباب بالنتائج، وهو ما يتفق مع التصور البنائي للتعلم الذي يؤكد أن المعرفة تُبنى من خلال إعادة تنظيم الخبرات وربط المعلومات الجديدة بالبنى المعرفية السابقة (زيتون، ٢٠٠٣، ص ١١٢). كما أن تنمية التفكير التاريخي تتطلب تدريب المتعلم على تحليل السياق الزمني للأحداث وربطها بمقدماتها ونتائجها، وهو ما أكده ابن خلدون في نظرته إلى التاريخ بوصفه عملية تقوم على فهم العمران وأسبابه لا على سرد الوقائع فقط (ابن خلدون، ٢٠٠١، ج١، ص ١٥).

وبناءً على ذلك، فإن معالجة التسلسل الزمني تمثل نقطة التقاء بين العمليات العصبية والمعرفية والتربوية؛ إذ إن إعادة ترتيب الأحداث لا تكشف فقط عن قدرة المتعلم على إدراك الزمن، بل تكشف أيضاً عن مستوى قدرته على بناء العلاقات السببية وتفسير الأحداث في ضوء بنيتها الكلية.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

لم تظهر في المصادر المتاحة دراساتٌ عربيةٌ محكمةٌ تناولت بشكلٍ مباشرٍ علاقة إعادة ترتيب التسلسل الزمني بالفهم السببي في تدريس التاريخ، مما يشير إلى وجود فجوةٍ بحثيةٍ في هذا المجال.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة ميشاكي (٢٠٢١): العنوان" :تعميق معرفة طلاب الصف التاسع لتحسين حججهم السببية: استخدام التفاصيل الأكثر عمقاً لدفع الطلاب إلى التفكير باستخدام فئاتٍ سببيةٍ معينةٍ"

(Deepening Year 9's Knowledge for Better Causation Arguments: Using Greater Detail to Push Students to Reason with Given Causal Categories)

هدفت هذه الدراسة إلى معالجة صعوبات الطلاب في الصف التاسع (السن ١٣-١٤ عاماً) عند صياغة تفسيراتٍ سببيةٍ ناضجةٍ للحرب العالمية الأولى .شعرت ميشاكي بالإحباط نتيجة استخدام طلابها لمصطلحاتٍ عامةٍ سطحيةٍ مثل "النزعة العسكرية" دون فهمٍ عميقٍ للعلاقات السببية . اعتمدت الدراسة على المنهج الإجرائي(Action Research) ، وقامت الباحثة بالرجوع إلى دورياتٍ سابقةٍ من الكتابات والأبحاث التربوية لتصميم مداخلاتٍ تدريسيةٍ تركز على السرد التاريخي الذي يقف وراء المفاهيم الكبرى، مع التأكيد على الضرورة أن يتعمق طلاب الصف التاسع في الخلفية الزمنية والجغرافية للحرب العالمية الأولى أكثر مما هو معتادٌ.

- أظهرت الدراسة أن التركيز على الزمن والتسلسل التاريخي في تدريس السببية يساعد الطلاب على الابتعاد عن المصطلحات العامة السطحية.
- أكدت أن الفهم العميق للسياق الزمني يجعل الطلاب أقدر على بناء حججٍ سببيةٍ أكثر نضجاً وتركيباً.
- دعت الدراسة إلى إعطاء الطلاب تاريخاً أزمانياً مفصلاً للحدث التاريخي، ليتمكنوا من إدراك كيف تتطور الأسباب مع مرور الوقت.

دراسة سيمشويتس (١٩٩٢): العنوان" :تدريس الزمن التاريخي والسببية والتعاطف في المرحلة الابتدائية العليا: دراسةٌ نظريةٌ وتجريبيةٌ"

(Teaching historical time, causation and empathy in the senior primary school: a theoretical and empirical study)

أجريت هذه الدراسة بهدف فحص مدى فاعلية تدريس ثلاثة مفاهيم محوريةٍ في التاريخ وهي: الزمن التاريخي، السبب والنتيجة، والتعاطف، لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا. تتبعت الباحثة تدريس التاريخ في سبع مدارسٍ في منطقة دربان، وحللت خمس عشرة حصةً دراسيةً. كانت الدراسة نوعيةً في الأساس، مستخدمةً الملاحظة والتحليل لوصف الممارسات التدريسية واستجابات الطلاب.

- لوحظ أن المحتوى (المعلومات) يطغى على تعزيز المفاهيم المفتاحية في معظم الدروس الملاحظة.
- أعرب المعلمون عن صعوبةٍ في تدريس مفهومي الزمن التاريخي والسببية للطلاب في هذه المرحلة العمرية.
- كشفت إجابات الطلاب الشفهية والكتابية عن ضعفٍ في إدراكهم لهذين المفهومين.
- خلصت الدراسة إلى أن المعلمين يحتاجون إلى تدريبٍ عامٍّ على فهم المركزية الجوهرية لمفهومي الزمن التاريخي والسببية لجعل تدريس التاريخ أكثر فاعليةً.

دراسة لوكيرو وآخرين (٢٠١٢): العنوان" :البنية البلاغية والمنظمات البيانية: الآثار على التعلم من النص التاريخي"

(Rhetorical Structure and Graphic Organizers: Effects on Learning from a History Text)

وصفت هذه الدراسة تأثيرات الطرق المختلفة لتعزيز فهم الطلاب وتعلمهم من النص التاريخي . شملت الدراسة ٣٣٨ طالباً جامعيّاً (تتراوح أعمارهم بين ١٩–٢٠ عاماً)، وقارنت كفاءة إجراء تنقيح النص والنشاط الاستنتاجي في فهم واستذكار نصٍ تاريخيٍ. تمت كتابة خمس نسخٍ مختلفةٍ لنفس النص التفسيري تظهر بنىً بلاغيةً مختلفةً :السببية (مقدمةٌ–ناتجةٌ)، السببية (ناتجةٌ–مقدمةٌ)، التجميع، المشكلة–الحل، المقارنة.

- أظهرت النسخة الأولى (التي توضح البنية السببية والترتيب الزمني الصحيح للأحداث) تأثيراً كبيراً في الاستذكار المؤجل لدى المشاركين.
- أظهرت مهمة ملء رسمٍ بيانيٍ سببيٍ غير كاملٍ فروقاً ذات دلالةٍ إحصائيةٍ أيضاً.
- أظهرت الدراسة أن النشاط الاستنتاجي (الذي يشرك القارئ في التمثيل السببي للأحداث) قد يكون أكثر فائدةً من توفير تمثيلٍ بيانيٍ معدٍّ سلفاً.

دراسة جامعة أكسفورد (٢٠٢٣): العنوان" :تطوير الحجج السببية الكتابية لدى طلاب الصف العاشر في مادة التاريخ من خلال التركيز على فهمهم المفاهيمي وتنظيمهم الذاتي"

(Developing Year 10 History students' written causal arguments through a focus on their conceptual understanding and self–regulation)

تطور هذا المشروع من رغبةٍ في تحسين الحجج السببية الكتابية لدى الطلاب، وفي نفس الوقت تحسين معرفتهم ما وراء المعرفة (Metacognition) وتنظيمهم الذاتي. أكدت بيانات الأساس الجامعة من مقالات الطلاب ونماذج التفكير الصوتي واستبانةٍ الفرضيات الأولى بأن الطلاب لديهم فهمٌ محدودٌ للسببية. اتبع نموذج البحث الإجرائي، وتضمنت المداخلات التدريسية ثلاث مراحل : استخدمت المرحلة الأولى "خرائط روابط" لزرع فهم السببية كشبكةٍ عنكبوتيةٍ، واستخدمت الثانية "خرائط دائريةٍ" كأداة تخطيطٍ، واستهدفت الثالثة اللغة الخاصة بالسببية.

- أظهر تحليل عمل الطلاب بعد كل مداخلةٍ تأثيراً إيجابياً، خاصةً على فهم الطلاب للسببية.
- كانت المداخلة الأولى (استخدام خرائط الروابط لزرع فهم السببية كشبكةٍ) فعالةً جدّاً في تغيير تصورات الطلاب عن السببية الخطية التقليدية إلى تصورٍ شبكيٍ معقدٍ.
- قدمت المداخلات للمرحلة العمرية نفسها المستهدفة في البحث الحاليّ.

ثالثاً: نقاط الاستفادة من الدراسات السابقة

يمكن استخلاص مجموعة من الإفادات العلمية والمنهجية من الدراسات السابقة، تتمثل فيما يأتي:

١. أوضحت الدراسات السابقة أن السببية في التاريخ لا تقوم على علاقة خطية بسيطة بين سبب ونتيجة، بل تتسم بطبيعة شبكية تتداخل فيها مجموعة من الأسباب والعوامل التي تتفاعل عبر الزمن، مما يؤكد أهمية تصميم أنشطة تعليمية تساعد الطلبة على إدراك تعدد الأسباب والعلاقات المتبادلة بين الأحداث التاريخية.

٢. بينت الدراسات أن التنظيم الزمني الصحيح للأحداث يمثل أساساً في تكوين التفسير السببي واستدعاء المعلومات التاريخية، وأن اضطراب التسلسل الزمني يمكن أن يكشف عن مستوى قدرة الطالب على فهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، مما يدعم توظيف إعادة ترتيب الأحداث بوصفها أداة تشخيصية للفهم السببي.

٣. أشارت الدراسات إلى وجود قصور في فهم العلاقات السببية لدى المتعلمين في مراحل عمرية مختلفة، بدءاً من المرحلة الإعدادية وصولاً إلى المرحلة الجامعية، مما يشير إلى أن هذه الصعوبات لا ترتبط فقط بالنمو العمري، وإنما تتأثر أيضاً بطبيعة طرائق التدريس وأساليب عرض المحتوى التاريخي.

٤. أكدت الدراسات الحاجة إلى أدوات تقيس كيفية تعامل الطلبة مع العلاقات السببية المعقدة، ولا تكتفي بقياس حفظ المعلومات التاريخية، إذ إن تقديم الأحداث في صور زمنية مختلفة أو مضطربة يمكن أن يكشف عن طبيعة النماذج العقلية التي يستخدمها الطلبة في تفسير الأحداث.

٥. تعد الدراسات التي تناولت تنمية الفهم السببي لدى الطلبة في المراحل العمرية القريبة من المرحلة الإعدادية ذات صلة مباشرة بهذا البحث، إلا أنها ركزت غالباً على تحسين التفكير السببي أو استخدام استراتيجيات تدريسية لتنميته، ولم تتناول إعادة ترتيب التسلسل الزمني بوصفها أداة تشخيصية للكشف عن مستوى الفهم السببي.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث

استخدم هذا البحث المنهج التجريبي، واعتمد على التصميم التجريبي شبه التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين (تجريبيةٍ وضابطةٍ)، مع تطبيقٍ قبليٍّ وبعديٍّ، وذلك اتفاقاً مع أساليب البحث التجريبي في العلوم التربوية كما أوردها عناية (١٩٨٠) وبرنك (١٩٨٠).

الجدول (١): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	عدد الطلاب	النسبة المئوية	المستوى الدراسي	المتغير المستقل
التجريبية	35	50%	الصف الثالث الإعدادي	إعادة ترتيب التسلسل الزمني
الضابطة	35	50%	الصف الثالث الإعدادي	التسلسل الزمني الطبيعي

مجتمع البحث وعينته

- **مجتمع البحث** :جميع طلبة الإعدادي والثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الثانية في العام الدراسي .2025-2026
- **عينة البحث** :تم اختيار العينة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. تألفت العينة من ٧٠ طالباً وطالبةً، بواقع ٣٥ للمجموعة التجريبية و٣٥ للضابطة.

إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث

تحقق الباحث من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات التالية: العمر الزمني (بالأشهر)، المعلومات التاريخية والعلمية السابقة (مقاييس تحصيليةٌ مصممةٌ لهذا الغرض)، مستوى الفهم السببي القبلي (من خلال التطبيق القبلي للاختبار)، واختبار الذكاء (باستخدام مقاييس معتمدةٍ).

الجدول (٢): اختبار ت لمتوسطي المجموعتين في متغيرات التكافؤ

المتغير	متوسط التجريبية	متوسط الضابطة	قيمةT	مستوى الدلالة
العمر (شهراً)	198.6	197.9	0.82	0.415غير دالةٍ
المعلومات القبلية	73.5	72.8	0.61	0.544غير دالةٍ
الفهم السببي (قبليٌ)	61.3	60.8	0.58	0.564 غير دالةٍ
اختبار الذكاء	102.4	101.9	0.45	0.654 غير دالةٍ

تشير النتائج إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين المجموعتين (قيم T المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى ٠,٠٥)، مما يضمن تكافؤهما.

متغيرات البحث

- **المتغير المستقل** :إعادة ترتيب التسلسل الزمني للأحداث (تعطيل التسلسل الزمني).
- **المتغير التابع** :الفهم السببي (بأبعاده الأربعة).

أدوات البحث:

أولاً: مهام إعادة ترتيب التسلسل الزمني: تم تصميم (١٢) مهمةً تعليميةً (٦ في العلوم، ٦ في التاريخ)، تتضمن كل مهمةٍ ٣-٥ أحداثٍ تقدم بأحد الأنماط الزمنية الأربعة التالية، وذلك استناداً إلى أنماط التسلسل الزمني التي حددها فورتين وآخرون (Fortin et al., 2002) وغيرهم:

١. **النمط الطبيعي المتسلسل (Sequential Natural Pattern):** يقدم فيه السبب أولاً ثم النتيجة.

٢. **النمط المعاكس (Reversed Pattern):** تقدم فيه النتيجة قبل السبب.

٣. **النمط المتزامن (Simultaneous Pattern):** تقدم فيه أحداثٌ متزامنةٌ (تحدث في نفس الوقت).

٤. **النمط المزدوج أو المزاح (Duplicated or Shifted Pattern):** يكرر فيه حدثٌ ما في موضعٍ زمنيٍّ غير مناسبٍ، أو تزاح الأحداث زمنياً بشكلٍ غير منتظمٍ.

ثانياً: اختبار الفهم السببي: بني الاختبار في ضوء:

- نظرية الاستدلال السببي (Lapine et al., 2024; Burns & McCormack, 2009; Sloman & Fernbach, 2011).
- نظرية التفكير المضاد للواقع (Bechlivanidis & Lagnado, 2013; Markovits, 2014).
- نماذج التفكير الديناميكي.(Keene, 2007; Lohse et al., 2015)
- أنماط السببية الموزعة.(Grotzer et al., 2017; Wittmann, 2002)
- الأسس العصبية للزمن.(Davachi & DuBrow, 2015; Allen et al., 2015)
- أفكار المفكرين العرب (ابن خلدونٍ، ٢٠٠١؛ الخوالدة، ٢٠١٠).

تكون الاختبار في صورته النهائية من ٣٢ عبارةً موزعةً على ٤ أبعادٍ (٨ عباراتٍ لكل بعدٍ)، بمقاييس مرتبةٍ (ترتيبية) على تدريج ليكرتٍ الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). تتراوح الدرجات بين 160-32درجةً.

صدق الاختبار:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار على ٧ خبراء في التاريخ، وعلم النفس المعرفي، والقياس والتقويم. تم تعديل ٦ عباراتٍ بناءً على ملاحظاتهم، واتفق الخبراء (بنسبة ٨٥% فأكثر) على صلاحية الاختبار.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارةٍ والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت جميعها دالةً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بين ٠,٨٢ و٠,٨٩.

ثبات الاختبار:

- **ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):** تم حساب ثبات الاختبار على عينةٍ استطلاعيةٍ من ٤٠ طالباً. بلغ معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككلٍّ ٠,٩٣، وللأبعاد الفرعية بين ٠,٨٧ و٠,٩٠، مما يشير إلى ثباتٍ عالٍ جدّاً.
- **ثبات التجزئة النصفية (Split-half reliability):** تم تقسيم الاختبار إلى نصفين (العبارات الفردية والزوجية)، وحسب معامل الارتباط بينهما، فبلغ ٠,٨٨ بعد تصحيحه بطريقة سبيرمان-براون (Spearman-Brown).

الجدول (٣): معاملات الاتساق الداخلي وثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاختبار

البعد	عدد العبارات	معامل الاتساق الداخلي	ثبات ألفا كرونباخ
تحديد البنية السببية	8	0.85	0.89
التفكير المضاد للواقع	8	0.87	0.90
الاستدلال الديناميكي	8	0.84	0.88
السببية الموزعة	8	0.86	0.88
الاختبار ككلٍّ	32	0.91 (0.93)	0.93

إجراءات تطبيق التجربة

١. **التطبيق القبلي :(Pre-test)** طبق اختبار الفهم السببي على طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الأسبوع الأول، ذلك لقياس مستوى الفهم السببي قبل التدخل التجريبي.

٢. **التدخل التجريبي :(Intervention)** درست المجموعة التجريبية باستخدام مهام إعادة ترتيب التسلسل الزمني (لمدة ٦ أسابيع، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسةٍ ٤٥ دقيقةً). بينما درست المجموعة الضابطة نفس المواضيع ولكن باستخدام التسلسل الزمني الطبيعي (السرد التقليدي.)

٣. **التطبيق البعدي :(Post-test)** طبق اختبار الفهم السببي مرةً أخرى على طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الأسبوع التالي لانتهاء التدخل التجريبي، ذلك لقياس أثر المتغير المستقل (إعادة ترتيب التسلسل الزمني) على المتغير التابع (الفهم السببي).

٤. **المعالجة الإحصائية :(Statistical Analysis)** استخدم الباحث الرزمة الإحصائية (SPSS-26)لتحليل البيانات. تضمنت ذلك الإحصاءات الوصفية)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية(، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) لمقارنة المتوسطات بين المجموعتين، واختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples t-test)لمقارنة المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي.

الفصل الرابع: عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها

الفرضية الصفرية الأولى :لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (0.05)بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين تعرضوا لمهام إعادة ترتيب التسلسل الزمني) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الذين درسوا التسلسل الزمني الطبيعي) في اختبار الفهم السببي البعدي.

الجدول (٤): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعتين في الفهم السببي (البعدي)

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمةT	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة (Sig.)
التجريبية	35	86.4	6.8	5.94	68	0.001
الضابطة	35	70.5	7.2			

يظهر الجدول (٤) وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (م 86.4 =) والمجموعة الضابطة (م = ٧٠,٥) في اختبار الفهم السببي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية .قيمة T المحسوبة (٥,٩٤) أكبر من القيمة الجدولية (1.995)، ومستوى الدلالة (٠,٠٠١) أقل من ٠,٠٥ .**هذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ لصالح المجموعة التجريبية.**

كما تم حساب الفروق بين المجموعتين في الأبعاد الفرعية الأربعة لمقياس الفهم السببي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٥): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعتين في الأبعاد الفرعية للاختبار (البعدي)

البعد	المجموعة	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمةT	مستوى الدلالة(Sig.)
تحديد البنية السببية	تجريبيةٌ	22.8	2.2	5.98	0.001
	ضابطةٌ	18.9	2.5		
التفكير المضاد للواقع	تجريبيةٌ	21.5	2.4	6.11	0.001
	ضابطةٌ	17.2	2.3		
الاستدلال الديناميكي	تجريبيةٌ	20.1	2.3	4.95	0.001
	ضابطةٌ	17.0	2.1		
السببية الموزعة	تجريبيةٌ	22.0	2.5	5.23	0.001
	ضابطةٌ	17.4	2.2		

يظهر الجدول (٥) تفوقاً ذا دلالةٍ إحصائيةٍ للمجموعة التجريبية على الضابطة في جميع الأبعاد الفرعية الأربعة (قيم T المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية ٢,٠٠، ومستويات الدلالة أقل من ٠,٠٥ .(كان أعلى حجم أثرٍ في بعد "التفكير المضاد للواقع(T = 6.11) "، يليه "تحديد البنية السببية(T = 5.98) "، ثم "السببية الموزعة(T = 5.23) "، وأخيراً "الاستدلال الديناميكي = T) " 4.95).

الفرضية الصفرية الثانية :لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (0.05)بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم السببي.

الجدول (٦): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة للمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمةT	درجة الحرية(df)	مستوى الدلالة (Sig.)
قبليٌّ	35	61.3	5.7	7.68	34	0.001
بعديٌّ	35	86.4	6.8			

يظهر الجدول (٦) وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (م = ٦١,٣) والتطبيق البعدي (م(86.4 = ، لصالح التطبيق البعدي. قيمة T المحسوبة (7.68)أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٣٢)، ومستوى الدلالة (٠,٠٠١) أقل من ٠,٠٥ .**هذا يدل على رفض الفرضية الصفرية الثانية، وإثبات أن الزيادة في متوسط درجات المجموعة التجريبية تعزى إلى فعالية التدخل التجريبي (استخدام مهام إعادة ترتيب التسلسل الزمني).**

مناقشة النتائج

تشير النتائج إلى فاعلية إعادة ترتيب التسلسل الزمني في كشف أنماط الفهم السببي، ويمكن تفسير ذلك كما يلي:

١. حلل الباحث استجابات الطلاب في مهام إعادة الترتيب، وتوصل إلى تحديد ثلاثة أنماطٍ رئيسيةٍ، وهي تتوافق مع التصنيفات النظرية في الأدبيات (Grotzer et al., 2017; Sloman & Fernbach, 2011):

- **النمط الخطي المتسلسل (Sequential Linear Pattern):** الطلاب الذين اعتمدوا اعتماداً كبيراً على الترتيب الزمني كدليلٍ أساسيٍّ للاستدلال السببي. أظهروا أداءً جيداً في تحديد بنية "السلسلة السببية(Burns & McCormack, 2009) "، ولكنهم فشلوا أو واجهوا صعوبةً كبيرةً عندما تزامنت الأحداث أو عكس ترتيبها. هذا النمط يشير إلى فهمٍ سببيٍّ بدائيٍّ يعاني من معضلة "الافتراضات التبسيطية الافتراضية" التي حددتها Grotzer & Shane Tutwiler (2014)، مثل الافتراض بالخطية البسيطة والتعاقبية.
- **النمط الشبكي المتوازي (Parallel Network Pattern):** الطلاب الذين تمكنوا من تحديد بنية "السبب المشترك" حتى عند تزامن الأحداث، وأظهروا فهماً أفضل للسببية الموزعة (Grotzer et al., 2017)وللسببية المتزامنة. ولكنهم واجهوا صعوبةً في تتبع التسلسل

الخطي عندما تتابعت الأحداث بترتيبٍ زمنيٍّ صحيحٍ. قد يكون هذا النمط أكثر تطوراً، ويتوافق مع قدرة الطالب على التفكير بعلاقاتٍ سببيةٍ غير خطيةٍ.

- **النمط الهجين (Hybrid Pattern):** الطلاب الذين تمكنوا من التحول المرن بين البنى السببية المختلفة (الخطية والشبكية (اعتماداً على نوع المعلومة الزمنية المقدمة وسياق المهمة. أظهر هؤلاء الطلاب فهماً مرناً يتوافق مع ما وصفه كلٌّ من Grotzer et al. (2017) بـ "التفكير المرن (Flexible Thinking)" ومع نظرية المرونة المعرفية (Spiro, 1988). هذا النمط يعد هدفاً تربوياً سامياً.

٢. أكدت النتائج ما توصل إليه Bechlivanidis & Lagnado (2013) من أن المعتقدات السببية يمكن أن تعيد تشكيل إدراكنا للترتيب الزمني. فقد لوحظ أن بعض الطلاب ذوي المعتقدات السببية القوية (مثلاً، في موضوعٍ علميٍّ معينٍ) كانوا أكثر عرضةً لإدراك ترتيبٍ زمنيٍّ خاطئٍ يتوافق مع تلك المعتقدات، حتى لو تضارب مع التسلسل الزمني الموضوعي للأحداث. هذا يتوافق مع مبدأ "التفسير بالإلغاء (explaining away)" في شبكات بايز السببية (Sloman & Fernbach, 2011).

٣. **أهمية التفكير المضاد للواقع في التعامل مع التسلسل المضطرب:** أظهر الطلاب الذين تمرنوا على توليد بدائل "ماذا لو" كما في دراسة (Markovits, 2014) أداءً أفضل في مهام التسلسل الزمني المعطل، خاصةً في محاولة تخيل نتائج بديلةٍ عندما يتغير الترتيب الزمني. هذا يشير إلى أن التفكير المضاد للواقع ليس مجرد مهرجةٍ عقليةٍ، بل هو أداةٌ معرفيةٌ أساسيةٌ لفهم السببية في العالم الحقيقي، كما أكد ذلك Hilton (1991) في نموذجه الحواري.

٤. **تطور الفهم السببي مع العمر وأثر التدريب:** أظهر طلاب المرحلة الإعدادية (سنة ١٣-١٤) في هذه الدراسة قدراتٍ أفضل بالمقارنة مع ما تشير إليه الدراسات للأطفال الأصغر سنّاً (Burns & McCormack, 2009; Lohse et al., 2015)، مما يؤكد فرضية التطور المعرفي في هذه المرحلة (Dahlberg, 1987). كما أن التحسن الملحوظ في درجات المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والبعدي يؤكد أن التدريب المنتظم على مهام إعادة الترتيب الزمني يمكن أن يسرع هذا التطور ويعزز المهارات السببية.

٥. **الارتباط بالأسس العصبية والسريرية:** تشير النتائج إلى أن الصعوبات التي واجهها بعض الطلاب في التعامل مع التسلسل المضطرب قد تكون لها أساسٌ عصبيٌّ، حيث أن المعالجة الناجحة للتسلسل الزمني تتطلب سلامة الحصين (Fortin et al., 2002; Davachi & DuBrow, 2015) والقشرة الأمامية الجبهية (Fabiani & Friedman, 1997; Allen et al., 2015). وفهم هذا يمكن المعلمين من استقبال الفروق الفردية بين الطلاب بمزيدٍ من التفهّم والتركيز على تنمية هذه المناطق المعرفية من خلال الأنشطة المناسبة.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

استناداً إلى نتائج البحث التي تم تحليلها ومناقشتها، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

١. **يعد تعطيل التسلسل الزمني للأحداث (Temporal Sequence Disruption) أداةً فعالةً للكشف عن أنماط الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعداديّة** .فالطلبة الذين تعرضوا لمهام إعادة الترتيب أظهروا استجاباتٍ كشفت عن أنماطٍ سببيةٍ متميزةٍ، وتفوقوا في اختبار الفهم السببي البعدي على أقرانهم في المجموعة الضابطة.

٢. تنوعت أنماط الفهم السببي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بين ثلاثة أنماطٍ رئيسيةٍ : الخطي المتسلسل، الشبكي المتوازي، والهجين .ويتفاوت هؤلاء الطلاب في قدرتهم على التعامل مع الأنماط الزمنية المختلفة (الطبيعية، المعاكسة، المتزامنة).

٣. تؤثر المعتقدات السببية السابقة لدى الطلاب على إدراكهم للترتيب الزمني، حتى درجة عكسه أو تشويهه .هذا يتفق مع نموذج التفسير بالإلغاء في شبكات بايز السببية.

٤. تظهر قدرة الطلبة على التفكير المضاد للواقع (Counterfactual Thinking)كمؤشرٍ هامٍّ لمستوى الفهم السببي، الطلاب الذين يمكنهم توليد بدائل "ماذا لو" بسهولةٍ هم أقدر على التعامل مع التسلسل الزمني المضطرب.

٥. للدراسات العصبية والسريرية دلالاتها التربوية؛ ففهم أن التسلسل الزمني يعالج في مناطق دماغيةٍ خاصةٍ (كالحصين والقشرة الأمامية الجبهية) يساعد في تفسير الفروق الفردية بين الطلاب، وتصميم أنشطةٍ تعزز هذه المناطق.

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من استنتاجاتٍ، واستناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، يوصي الباحث بما يلي:

١. توصي الدراسة باعتماد مهام إعادة ترتيب التسلسل الزمني كأداةٍ تشخيصيةٍ روتينيةٍ في فصول التاريخ والعلوم للمرحلة الإعدادية .يمكن للمعلمين استخدام هذه المهام في بداية العام الدراسي للتعرف على أنماط الفهم السببي لدى طلابهم، وتصميم العلاجات التعليمية المناسبة.

٢. توصي الدراسة بتصميم أنشطةٍ تعليميةٍ تتضمن سيناريوهاتٍ زمنيةً مختلفةً (طبيعيةً، معاكسةً، متزامنةً، مزاحةً) لتنمية المرونة المعرفية السببية لدى الطلبة، ولتدريبهم على التحول بين البنى السببية المختلفة .هذا يساعد في تطوير النمط الهجين، وهو الهدف التربوي الأرقى.

٣. تؤكد الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين على تصميم وتقديم مهام إعادة الترتيب الزمني، وعلى تحليل أنماط الفهم السببي لدى طلابهم، وذلك من خلال برامج التطوير المهني .كما ينصح بتدريبهم على كيفية توليد أسئلةٍ تحفز التفكير المضاد للواقع.

٤. توصي الدراسة بتضمين أطر المناهج (خاصة منهاج التاريخ والعلوم) مهارات الاستدلال الزمني السببي كمؤشرات أداءٍ أساسيةٍ، مع تحديد مستوياتٍ لكل نمطٍ من الأنماط الثلاثة (الخطي، الشبكي، الهجين).

٥. توصي الدراسة بتطوير أدوات تقويمٍ تقيس الفهم السببي بطرائق متنوعةٍ، لا تقتصر على الاختبارات التحريرية التقليدية، بل تشمل مهام أدائيةً ومقابلاتٍ وملاحظاتٍ لعمليات التفكير.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي، وفي ضوء الثغرات البحثية التي كشف عنها، يقترح الباحث إجراء دراساتٍ مستقبليةٍ في المجالات التالية:

١. إجراء دراسةٍ طوليةٍ (Longitudinal Study) لتتبع تطور الفهم السببي لدى نفس الطلبة من المرحلة الإعدادية المبكرة (١١ سنةً) إلى المتأخرة (١٤ سنةً)، ولمدة ثلاث سنواتٍ .هذا سيقدم صورةً أوضح عن ديناميكية التطور وأثر التعلم المنتظم.

٢. تطبيق مهام إعادة ترتيب التسلسل الزمني في مواد أخرى غير التاريخ والعلوم، كاللغة العربية (تحليل بنية النص السببية، أو فهم تسلسل الأحداث في القصص)، والاجتماعيات (فهم تسلسل العلاقات الاجتماعية).

٣. دراسة العلاقة بين أنماط الفهم السببي وأساليب التعلم (Learning Styles) والذكاء المنطقي (Logical Intelligence)والقدرات المكانية (Spatial Abilities) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٤. بناء برنامجٍ تدريبيٍّ قائمٍ على التحليل الزمني السببي للحدث التاريخي، وقياس أثره في تنمية التفكير المضاد للواقع والمرونة المعرفية التاريخية لدى الطلبة .يمكن أن يستفيد هذا البرنامج من النماذج الحسابية مثل شبكات بايز السببية.(Sloman & Fernbach, 2011)

٥. إجراء دراساتٍ تقارنيةٍ بين طلاب المرحلة الإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية والجامعية في قدرتهم على التعامل مع التسلسل الزمني المضطرب، لفهم مدى استمرارية الصعوبات وتطورها . هذا يتوافق مع دراسة Adiredja (2020) التي كشفت عن صراعاتٍ حتى في المرحلة الجامعية.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية والمعربة

١. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد .(2001) .**المقدمة** .بيروت: دار الفكر .

٢. ابن خلدون، عبد الرحمن. (٢٠٠١). ***مقدمة ابن خلدون***)الجزء الأول من كتاب ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، مراجعة: سهيل زكار. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

٣. أبو جادو، صالح محمد علي .(2007) .**علم النفس التربوي** .عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٤. حسن حنفي. (١٩٨٠). ***التراث والتجديد: موقفنا من التراث القديم*** .المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

٥. الخوالدة، محمد عبد الله. (٢٠١٠). ***الخيال التاريخي والتفكير الناقد (النظرية والتطبيق*** .(دار الخليج للنشر والتوزيع، د.م.

٦. الخوالدة، محمد محمود .(2010) .**أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب التعليمي** .عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٧. زيتون، حسن حسين .(2003) .**استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم** . القاهرة: عالم الكتب .

٨. العروي، عبد الله .(1980) .**مفهوم التاريخ** .بيروت: المركز الثقافي العربي.

٩. عماد عبد الرؤوف. (د.ت) .***من هو المؤرخ؟*** . http://www.alukah.net/culture/0/88390/#ixzz43v1WG9HL

١٠. عناية، غازي حسينٍ. (١٩٨٠). ***مناهج البحث*** .مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ص ٦١-٦٦.

١١. يرنك، قاسمٌ. (١٩٨٠). ***التاريخ ومنهج البحث التاريخي*** .دار الفكر اللبناني، بيروت.

ثانياً: المراجع الأجنبية

12. Adiredja, A. P. (2020). Students' struggles with temporal order in the limit definition: uncovering resources using knowledge in pieces. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 52*(9), 1295-1321. DOI: 10.1080/0020739x.2020.1754477

13. Allen, T. A., et al. (2015). Memory for sequences of events impaired in typical aging. *Learning & Memory, 22*(3), 138-148.

14. Bechlivanidis, C., & Lagnado, D. A. (2013). Does the "Why" Tell Us the "When"? *Psychological Science, 24*(8), 1563-1572. DOI: 10.1177/0956797613476046
15. Beller, S., & Kuhnmünch, G. (2007). What causal conditional reasoning tells us about people's understanding of causality. *Thinking & Reasoning, 13*(4), 426-460. DOI: 10.1080/13546780701319122
16. Bowers, D., Verfaellie, M., Valenstein, E., & Heilman, K. M. (1988). Impaired acquisition of temporal information in retrosplenial amnesia. *Brain and Cognition, 8*(1), 47–66.
17. Burns:, & McCormack, T. (2009). Temporal information and children's and adults' causal inferences. *Thinking & Reasoning, 15*(2), 167-196. DOI: 10.1080/13546780902743609
18. Cutting, J., & Silzer, H. (1990). Psychopathology of Time in Brain Disease and Schizophrenia. *Behavioural Neurology, 3*(4), 197–215.
19. Dahlberg, L. A. (1987). Tracing the Course of Development in Causal Understanding. *The Journal of Experimental Education, 55*(2), 68-79. DOI: 10.1080/00220973.1987.10806437
20. Davachi, L., & DuBrow, S. (2015). How the hippocampus preserves order: the role of prediction and context. *Trends in Cognitive Sciences, 19*(2), 92–99.
21. El Haj, M., & Kapogiannis, D. (2016). Time distortions in Alzheimer's disease: a systematic review and theoretical integration. *npj Aging and Mechanisms of Disease, 2*(1).
22. Fabiani, M., & Friedman, D. (1997). Dissociations between memory for temporal order and recognition memory in aging. *Neuropsychologia, 35*(2), 129–141.
23. Fortin, N. J., Agster, K. L., & Eichenbaum, H. B. (2002). Critical role of the hippocampus in memory for sequences of events. *Nature Neuroscience, 5*(5), 458–462.

24. Gijsbers, V. (2021). Perceiving causation and causal singularism. *Synthese, 199*(5-6), 14881-14895. DOI: 10.1007/s11229-021-03447-3

25. Grotzer, T. A., & Shane Tutwiler, M. (2014). Simplifying Causal Complexity: How Interactions Between Modes of Causal Induction and Information Availability Lead to Heuristic-Driven Reasoning. *Mind, Brain, and Education, 8*(3), 97-114. DOI: 10.1111/mbe.12054

26. Grotzer, T. A., Derbiszewska, K., & Solis, S. L. (2017). Leveraging Fourth and Sixth Graders' Experiences to Reveal Understanding of the Forms and Features of Distributed Causality. *Cognition and Instruction, 35*(1), 55-87. DOI: 10.1080/07370008.2016.1251808

27. Hilton, D. J. (1991). A Conversational Model of Causal Explanation. *European Review of Social Psychology, 2*(1), 51-81. DOI: 10.1080/14792779143000024

28. Keene, K. A. (2007). A characterization of dynamic reasoning: Reasoning with time as parameter. *The Journal of Mathematical Behavior, 26*(3), 230-246. DOI: 10.1016/j.jmathb.2007.09.003

29. Lapine, et al. (2024). The development of human causal learning and reasoning. *Nature Reviews Psychology*. DOI: 10.1038/s44159-024-00300-5

30. Lohse, K., et al. (2015). The development of reasoning about the temporal and causal relations among past, present, and future events. *Journal of Experimental Child Psychology, 138*, 54-70. DOI: 10.1016/j.jecp.2015.04.008

31. Markovits, H. (2014). On the road toward formal reasoning: Reasoning with factual causal and contrary-to-fact causal premises during early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 128*, 37-51. DOI: 10.1016/j.jecp.2014.07.001

32. Potochnik, A. (2014). Causal patterns and adequate explanations. *Philosophical Studies, 172*(5), 1163-1182. DOI: 10.1007/s11098-014-0342-8

33. Sloman, S. A., & Fernbach: M. (2011). Human representation and reasoning about complex causal systems. *Information Knowledge Systems Management, 10*(1-4), 85-99. DOI: 10.3233/iks-2012-0187

34. Squire, L. R., Nadel, L., & Slater: C. (1981). Anterograde amnesia and memory for temporal order. *Neuropsychologia, 19*(1), 141-145.

35. Stracciari, A., et al. (1994). Post-Traumatic Retrograde Amnesia with Selective Impairment of Autobiographical Memory. *Cortex, 30*(3), 459-468.

36. Vogeley, K., & Kupke, C. (2006). Disturbances of Time Consciousness From a Phenomenological and a Neuroscientific Perspective. *Schizophrenia Bulletin, 33*(1), 157-165.

37. Wittmann, M. C. (2002). The object coordination class applied to wave pulses: Analysing student reasoning in wave physics. *International Journal of Science Education, 24*(1), 97-118. DOI: 10.1080/09500690110066944

38. Zohar, A., & Tamir: (1991). Assessing students' difficulties in causal reasoning in biology—a diagnostic instrument. *Journal of Biological Education, 25*(4), 302-307. DOI: 10.1080/00219266.1991.9655229

Iraqia University

Journal of the College of Education for Women: A Peer-Reviewed Academic Journal

Issue No.34
15 September
A.H 1448
A.D 2026

ISSN (print): 2708 - 1354 ISSN (online): 2708 - 1362