مجلة زانكو للعلوم الإنسانية
ISSN (Print):2218-0222
ISSN (Online): 2412-396X

Vol.29 Issue Con.1 2025
ID No.2942 (PP 49-64)
https://doi.org/10.21271/zjhs.29.Con.1.4

بحث

التفكير الاخلاقي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى مدرسات مادة التاريخ

امال نوري جواد / مديرية تربية ديالى, مدرسة ابن خفاجة الابتدائية , ديالى, العراق

ملخص

التفكير الاخلاقي المهنية المدرسات مادة التاريخ بحكم طبيعة عمله تضم التفكير الاخلاقي له في علاقته مع الطلاب، والقيم الاخلاقيه له في علاقته مع زملائه وحيث أن الطالبات المعلمات لا يستطعن الحكم على جميع مظاهر التفكير الاخلاقي المهنية لمدرسات مادة التاريخ، لذلك اقتصرت الباحثة في الدراسة الحالية على تناول التفكير الاخلاقي المتعلقة بالتدريس داخل القاعة التدريسية وبالمقرر الذي يتم تدريسه للطالبات المعلمات، وعلاقتها مع الكفاءة المهنية وبالنظر إلى الاهتمام الدولي المتزايد بالأهمية المركزية للقيم الأخلاقية في التدريس، فإن الدراسات التجريبية التي تستكشف العلاقات بين التفكير الاخلاقي للمعلمين والجوانب الأخرى لكفاءتهم غائبة بشكل لافت للنظر و يمكن أن تعمل مثل هذه الدراسات على تبرير قيم معينة باعتبارها أكثر ملاءمة للمعلمين من غيرها، ويمكن أن تفيد تصميم المكونات ذات الصلة في تعليم المعلمين (Cummings et al., 2007, Willemse et al., 2008) ويمكن النظر إلى مسألة كيفية تبرير القيم على أنها سؤال لفلاسفة التعليم أو صانعي السياسات وليس للممارسين، ولكن ثمار أي قيم في ممارسات التدريس تعتمد في نهاية المطاف على قدرة المعلمين على التفكير في هذه القيم واستيعابها في حياتهم. (Veugelers & Vedder، 2003) واقترح كار (1993أ، ص 20-21) ضرورة استكشاف العلاقة بين الجانب العملي والأخلاقي في تفكيرنا حول طبيعة المعرفة المهنية للمعلمين وسلوكهم و اقترح كولنيرود (2006، ص 384-385) أن الأدوار الأخلاقية للمعلمين بحاجة إلى التحقيق فيما يتعلق بمسؤوليتهم .

CORRESPONDENCE
امال نوري جواد
stamalstamal6@gmail.com

الاستلام 2024/10/18
النشر 2025/02/15

الكلمات المفتاحية:

الوصف،
التفكير الاخلاقي ،
الكفاءة المهنية ،
التدريس ،
مدرسات مادة التاريخ .

About the Journal
Zanco Journal of Humanity Sciences (ZJHS) is an international, multi-disciplinary, peer-reviewed, double-blind and open-access journal that enhances research in all fields of basic and applied sciences through the publication of high-quality articles that describe significant and novel works; and advance knowledge in a diversity of scientific fields. https://zancojournal.su.edu.krd/index.php/JAHS/about

المقدمة:

في الدراسة المقدمة ننظر إلى كيفية ارتباط معتقدات مدرسات مادة التاريخ حول أدوارهم الأخلاقية بعلاقاتهم مع الطلاب وكفائتهم المهنية والذي بدوره يمكن أن يؤثر على تحصيل الطلاب (جاي، 2002).

حيث ترسم برمنغهام (2003) خريطة للعلاقة بين التفكير الاخلاقي والتدريس المستجيب ثقافيًا من خلال تأملات المعلم التي تعتبرها فضيلة أخلاقية في حد ذاتها على سبيل المثال، تقترح أن المعلم الذي يزرع قيم الحياد والتسامح سيكون أكثر ميلاً للتفكير في العدالة والرعاية للطلاب من جميع الخلفيات الثقافية ومن ناحية أخرى، فإن اهتمام مدرسات مادة التاريخ بنقل كل ما هو متأصل في التقاليد من خلال التعليم من المرجح أن يرتبط بالمعاملة التفضيلية للطلاب الذين تكون قيمهم أقرب إلى قيمهم (هوفستيد، 1986) و يبدو أن هؤلاء المؤلفين يشيرون إلى أن مدرسات مادة التاريخ الذين يدركون إمكانية وجود وجهات نظر متعددة للواقع ويعتقدون أن التفكير الاخلاقي مرتبطة ثقافيًا هم أكثر عرضة للنظر في تنوع خلفيات طلابهم بدلاً من افتراض التجانس. تم تقديم اقتراح مماثل من قبل الباحثين الذين بحثوا في النظريات الضمنية للأخلاق (تشيو، دويك، تونغ، وفو، 1997) واقترحوا أن المعتقدات الأخلاقية للأفراد مرتبطة بنظرياتهم الضمنية حول "قابلية تطويع" الواقع الاجتماعي الأخلاقي. وفقًا لهذه النظرية، عندما يؤمن الأفراد بواقع ثابت (نظرية الكيان)، فإنهم يميلون إلى اعتناق معتقدات أخلاقية تعتبر الواجبات فيها أساسية داخل نظام معين.

فعندما يؤمن الأفراد بواقع مرن يمكن تشكيله من قبل الأفراد (النظرية التراكمية)، فإنهم يحملون معتقدات أخلاقية تركز على المبادئ الأخلاقية، مثل حقوق الإنسان، والتي ينبغي تنظيم هذا الواقع حولها ويمكن القول إن مدرسات مادة التاريخ الذين لديهم نظريات ضمنية تدريجية عن الأخلاق سيكونون أكثر ميلًا إلى مراعاة حقوق الطلاب من خلفيات مختلفة، وبالتالي أكثر تحفيزًا لتطوير كفاءتهم الثقافية ما إذا كان هذا التحفيز يمكن أن يؤدي أيضًا إلى زيادة فعلية في الكفاءة الثقافية أم لا هو أمر أقل تأكيدًا، حيث يتم وصف القيم على أنها تحفيزية، وسلوكية مشروطة فقط (Carr, 1993b, p. 202) .

في هذه الدراسة نستكشف العلاقات بين معتقدات مدرسات مادة التاريخ حول التفكير الاخلاقي والجوانب المختلفة لكفاءتهم الثقافية، وكذلك بين العلاقات بين المعلم والطالب والكفاءة الثقافية.

1- اهمية ومحور الدراسة

تناولت الدراسة الواردة في هذا البحث الأسئلة البحثية التالية:

هل يمكن التمييز بين مجموعات مختلفة من مدرسات مادة التاريخ على أساس معتقداتهم حول التفكير الاخلاقي ودورهم في غرسها؟

إذا كان الأمر كذلك، فهل تختلف هذه المجموعات في مستويات السيطرة والانتماء في العلاقات الشخصية لمدرسات مادة التاريخ كما يراها المعلمون وطلابهم، وفي المكونات ما وراء المعرفية والمعرفية والتحفيزية والسلوكية للكفاءة الثقافية لمدرسات مادة التاريخ؟

كيف ترتبط معتقدات مدرسات مادة التاريخ حول قيمهم الأخلاقية بمستويات السيطرة والانتماء في العلاقات الشخصية بين المعلم والطالب، ومع الكفاءة المهنية لمدرسات مادة التاريخ؟

ما هي جوانب تصورات الطلاب ومدرسات مادة التاريخ للعلاقات بين الطالب والمعلم وما هي مكونات الكفاءة المهنية لمدرسات مادة التاريخ التي يمكن التنبؤ بها من خلال معتقدات مدرسات مادة التاريخ حول أدوارهم الأخلاقية؟

2- الدراسات السابقة

أجرى إسماعيل، محمد (٢٠٠٠) دراسة للتعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٠) طالبا وطالبة من كليات التربية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك والجامعة الهاشمية وطبق عليهم مقياس يحوى ٥٥ عبارة تعكس اربعة مجالات الأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلبة وهي : العلاقات الانسانية لمدرسات مادة التاريخ وتعامله مع الطلبه، وأخلاقيات عضو هيئة التدريس في عمليات التعلم والتعليم، وعلاقات عضو هيئة التدريس بالزملاء في العمل والصفات الشخصية لمدرسات مادة التاريخ، وأسفرت النتئج عن أن الفقرات التي تعبر عن درجة التزام عضو هيئة التدريس بأخلاقيات المهنة في تعامله مع الطلبة وفي عملية التعليم وحصلت على أعلى متوسط حسابي تمثلت في الحرص على أداء المحاضرات في مواعيدها، وعدم افشاء الاسرار امام الطلبة، واستخدام الكلمات المهذبة في الحديث مع الطلبة؛ بينما حصلت على أدنى متوسط حسابي الفقرات التالية: يعالج ظاهرة القصور والاهمال

عند الطلبة بحكمة، ويحرص على الاستماع لآراء الطلبة في المادة الدراسية، ويراعي الموضوعية في تقييم الطلبة، ويوجه الطلبة ويرشدهم فكريا وسلوكيا، ويتعامل بالعدل مع الطلبة السعدية، حمدة، (٢٠١٢).

وكشفت دراسة عبد الفتاح، فيصل والسويدي، عائشة والقريوتي ابراهيم (٢٠٠٠) عن أهم المهارات والممارسات الأخلاقية الواجب توافرها في المعلم من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة واشتملت الدراسة على عينة قوامها (٤٨) معلمه من خريجات قسم التربية الخاصة جامعة الامارات بفئات عمرية وسنوات خبره مختلفة، وطبق عليهن استبانة تشتمل على ثلاثة مجالات هي التخطيط التنفيذ، التقويم والمتابعة، وكشفت أهم النتائج عن أن الالتزام والاخلاص في المجالات الثلاث السابقة جاءت على درجة عالية من الأهمية للمعلم، وأن الالتزام بقوانين ومتطلبات التدريس والرغبة فيه، ومعرفة طرق ووسائل توصيل المادة العلمية، والصبر على الطلاب، والتحمس للعمل والامانة والمرونة مع الطلاب من أهم المهارات التي يجب الاهتمام بممارستها من قبل المعلم.

كما سعت دراسة العنزى، فهد (٢٠١٦) إلى التعرف على ضروريات التميز المؤسسي من خلال الكفايات الأخلاقية للأستاذ الجامعي، واشتملت الدراسة على عينة قوامها (١٢٠) عضو هيئة تدريس بكلية التربية جامعة حائل بمؤهلات علمية ورتب اكاديمية وسنوات خبره مختلفة، وطبق عليهم مقياس العولمة والتعليم من خلال الكفايات الاخلاقية إعداد الباحث وتكون من اربعة مجالات خاصة باخلاقيات الاستاذ الجامعي تجاه طلابه، واخلاقيات الاستاذ الجامعي تجاه زملائه واخلاقيات الاستاذ الجامعي تجاه المجتمع، واخلاقيات الاستاذ الجامعي تجاه البحث العلمي، وقد أسفرت النتائج فيما يتعلق بأخلاقيات الاستاذ الجامعي تجاه طلابه عن ارتفاع مؤشرات اخلاقيات الاستاذ الجامعي تجاه طلابه، ومن حيث الترتيب فقد جاءت قيم زرع الثقة في نفوس الطلاب وعدم اهانه وتجريح الطلاب والسخرية منهم ، ومراعاة ظروف الطلاب والاهتمام بهم، والتواضع مع الطلاب ومساعدتهم في حل مشاكلهم في أعلى ترتيب التفكير الاخلاقي للاستاذ الجامعي؛ بينما جاءت بعدها في الترتيب قيم الحوار مع الطلاب، والالتزام بمواعيد المحاضرات، ويشجع الطلاب على التفوق والمثابرة ، والاخلاص في عرض محتوى المادة العلمية، وتشجيع الطلاب على الابداع والتنوع في استخدام الوسائل والاساليب التعليمية لعرض المقرر، والتوازن في الترغيب والترهيب.

وأوضحت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على واقع توافر التفكير الاخلاقي الأساسية لدى عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب الجامعة بكلية التربية واشتملت على عينة قوامها (٣٩١) طالبا بكلية التربية جامعة الملك سعود، ومن جميع الاقسام الاكاديمية بالكلية وجميع المستويات الدراسية ما عدا المستوى الأول والثاني، وطبقت عليهم مقياس يشتمل على خمس محاور للتفكير الاخلاقي لمدرسات مادة التاريخ تمثلت في الأمانة والتواضع والعدل

والتعاون والصدق إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن توافر التفكير الاخلاقي لمدرسات مادة التاريخ بدرجة عالية من وجهة نظر الطلاب، كما جاءت قيمتي الأمانة والصدق في اعلى الترتيب للقيم وجاءت قيم العدل والتعاون والتواضع بعدهما في الترتيب كما تدركها عينة الدراسة المستخدمة.

وكشفت دراسة هيوف وفور شيرت Huff & Furchert (٢٠١٤) عن دور دراسة الطلاب مدرسات مادة التاريخ لمقرر أخلاقيات البرمجة الحاسوبيه في اكسابهم للممارسات والنماذج الأخلاقية، وبعد إجراء مسح وتحليل ومقابلات لعدد ٢٤ نموذجا أخلاقيا، فقد أسفرت النتائج عن استنتاج مجموعة من الممارسات الأخلاقية اللازمة للمهنة وأهمها الاهتمام بإحتياجات الآخرين والاتسام بالانفتاح والشفافية، كما أوصت الدراسة بأهمية التطبيق العملي للجانب النظرى من المقرر - أو ما أطلق عليه بالمعرفة الأخلاقية - من أجل اكتساب الطلاب لتلك الممارساتوالأخلاقية التي تتطلبها الممارسات المهنية.

خطوات لتنمية كفايات الممارسات المهنية والأخلاقية اللازمة لمعلمي الصم من خلال اعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية والشخصية لهم، وتم من خلال تقسيم بعد الكفايات الأخلاقية اللازمة لمعلمي الصم إلى قدرة معلم الصم على التعامل بأخلاق المهنة، وقدرة معلم الصم على تكوين علاقات إيجابية مع زملائه في العمل، وقدرة معلم الصم على تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب الصم، وقدرة معلم الصم على تكوين علاقات ايجابية مع أولياء الأمور.

وهدفت دراسة تورس جاستيلو وكيس TORRES-GASTELU & KISS (٢٠١٦) إلى معرفة تصورات الطلاب مدرسات مادة التاريخ تجاه كفاياتهم الأخلاقية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٧) طالبا جامعيا، طبق عليهم ١٤ عباره تعكس في مجملها للكفايات الأخلاقية وتدل على التعامل بأخلاقية والمسئولية والتقدير والتعاون والتواصل الاجتماعي، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها ارتفاع تصورات طلاب الجامعة تجاه كفايتهم الأخلاقية وأهميتها، واحتلت قيم التعاون والتفاعل الاجتماعي المرتبة الأولى في عبارات الكفايات الأخلاقية.

وكشف دراسة داود سليمان (٢٠١٧) عن أهم الخصائص الأخلاقية لمعلمى التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال دراسته عن خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، واشتملت عينة الدراسة على (١٤٠) معلما بمدارس التربية الخاصة وعضو هيئة التدريس بكليات التربية، وطبق عليهم استبيان عن الخصائص الأخلاقية والاكاديمية لمعلم التربية الخاصة (إعداد الباحث، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فيما يتعلق بمحور الخصائص الأخلاقية لمعلمي التربية الخاصة بأهمية توافر جميع الخصائص الاخلاقية في ذلك المحور والمتعلقة بالصفات الاخلاقية للمعلم، وأخلاقياته في العلاقة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وأخلاقياته في العلاقة مع أولياء الأمور.

واستهدفت دراسة محمد شيماء وزيدان مراد وعبد الفتاح، هدى ٢٠١٩) التعرف على الكفايات الأخلاقية والتكنولوجية اللازمة للطلاب مدرسات مادة التاريخ بمرحلة الدراسات العليا بكليات التربية في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة وانجلترا ومن خلال رصد الواقع لتلك الكفايات، ومن أهم النتائج التي أسفر عنها رصد الواقع ضعف المستوى الخلقي عند بعض طلاب الدراسات العليا وانعدام الشفافية والصراحة والوضوح وعدم احترام السرية، وأنه من أهم الصفات الأخلاقية التي يجب توافرها في الطلاب مدرسات مادة التاريخ بمرحلة الدراسات العليا والتي لها علاقة بالكفايات الاخلاقية لديهم هي: الموضوعية والأمانة والصبر والتواضع والاحترام.

كما هدفت دراسة أحمد منيرة (٢٠١٩) إلى وضع قائمة بالكفايات الأخلاقية اللازمة المعلمي ذوي الاعاقة الفكرية، واشتملت الدراسة على عينة قوامها (٤٠) معلم ومعلمة بمدارس ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وطبقت عليهم استبيان الكفايات الاخلاقية اللازمة لمعلمي التربية الفكرية (إعداد الباحثة المكون من ٣٨ مفردة تعبر في مجملها عن الصفات الاخلاقية للمعلم وعلاقته مع زملائه والطلاب ذوي الاعاقة الفكرية وأسرهم، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها أهمية جميع المفردات التي جاءت في استبانه الكفايات الاخلاقية اللازمة لمعلمي التربية الفكرية.

3- الاطـار النظري

3-1 تعريف التفكير الأخلاقي:

وهي المبادئ والضوابط والتوجهات التي تساعد مدرسات التاريخ على كيفية التعامل السلوكي والأخلاقي مع طلابهم كما تعرف التفكير الاخلاقي للفرد بأنها المعتقدات الأساسية التي توجه سلوكيات الفرد وتشكل اختياراته، لذلك فهي بمثابة ممارسه حاسمة لوعي الفرد بذاته ومن ثم، تعرف الباحثة التفكير الاخلاقي التدريسية لمدرسات مادة التاريخ بأنها المبادئ والصفات الأخلاقية التي يمارسها عضو هيئة التدريس في معالجة النواحي التربوية والعلمية فيما يتعلق بالمقرر الذي يتم تدريسه لطلابه، والعمل على التكامل أخلاقيا بين ما يتم تدريسه وما يجسده عضو هيئة التدريس من صفات وقيم، وتتمثل في قيمة التعاون مع الطالبات والحكمة في حل مشاكلهن، وقيمة القدوة الحسنة التي يحتذى بها، وقيمة العدل والأمانة في عملية التقييم.

جادل ماكولاي ولوتون (2006) بأن الانتقال من الفضيلة إلى الكفاءة هو مبدأ من مبادئ الخدمة العامة، ملاحظين أنه على الرغم من وجهات النظر المختلفة، فإن مفهومي الفضيلة والكفاءة متشابهان جدًا في الممارسة العملية.

و بالنسبة لليند، لا يمكن تعريف الكفاءة المهنية وقياسها دون الرجوع إلى المثل أو المبادئ الأخلاقية للفرد و لقد وضع "النموذج المزدوج للسلوك الأخلاقي"، والذي بموجبه يتم تحديد الكفاءة المهنية، من ناحية، من خلال القيم المثالية والمبادئ الأخلاقية للفرد، ومن ناحية أخرى، من خلال الأفعال الأخلاقية و لا يمكننا أن نتحدث عن شخص مؤهل أخلاقيا دون الرجوع إلى المبادئ والتفكير الاخلاقي.

وان أحد الأسئلة التي يجب طرحها في هذه المرحلة هو ما هي التفكير الاخلاقي لمهنة التدريس التي ذكرها مؤلفون مختلفون القائمة طويلة جداً لقد حددت الحجج لإدراج المفاهيم التالية في هذه القائمة: قيمة الرعاية (Noddings 1984; Goldstein and Lake 2000)، والمصلحة الفضلى للطالب (Stefkovich and O'Brien 2004)، والمسؤولية، والصدق، والتسامح، والولاء، المجاملة والرحمة والنزاهة والإنصاف والرعاية والاحترام (Starrat 1994)، والمسؤولية والعدالة والرعاية والصدق والالتزام (Oser 1991).

ويرتبط التفكير الاخلاقي بالإيمان بالخير الأخلاقي كقيمة عالمية بناءً على الاقتراحات التي قدمها المؤلفون المذكورون أعلاه، أقترح في هذه الورقة سبع قيم أساسية للكفاءة المهنية لمدرسات مادة التاريخ و هذه القيم هي الرعاية والحرية والاستقلالية والعدالة والاحترام والمسؤولية والنزاهة و الدافع وراء اختيار هذه القيم هو ما يلي: القيم التي تميز العمل المهني لمدرسات مادة التاريخ

لا يتم تحديدها عن طريق الاختيار الشخصي. في أي مهنة، يكون التوجه نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية والإيثارية، ومهنة التدريس ليست استثناء من هذه القاعدة.

ولقد اخترت هذه القيم لأنها تلبي احتياجات الأطفال باعتبارهم "عملاء" مهنة التدريس - وكذلك احتياجات مدرسات مادة التاريخ ويتم تلبية الاحتياجات الأساسية للأطفال في سن المدرسة من خلال بناء إطار إيجابي للتعلم. إن المفهوم الذي يوجه ويقيس مدى جودة وصحة وملاءمة السياسات والممارسات التعليمية هو "المصلحة الفضلى للطالب" (Stefkovich 2014، نقلاً عن Walker 1995).

و بالنسبة لستيفكوفيتش (2014)، فإن "مصالح الطلاب الفضلى" تقع في قلب أخلاقيات المهنة التي تشمل أخلاقيات العدالة،وأخلاقيات الرعاية، وأخلاقيات النقد و احتياجات مدرسات مادة التاريخ كمحترفين دعم كرامة المعلم باعتباره الشخص الذي لا يستطيع القيام بنشاطه في أي ظروف مادية ومعنوية .

وإن مدرسات مادة التاريخ قد يرفضون القيام بالأنشطة التعليمية عندما لا يتم توفير المتطلبات المادية لممارسة الرياضة.

وان التفكير الاخلاقي له صلة بعمل المعلم، وبالتالي فهي موجودة في الغالبية العظمى من القواعد الأخلاقية لمهنة التدريس في جميع أنحاء العالم و نفس القيم مطلوبة في المهن الأخرى أيضًا، ولكن في النهاية يتم فهمها بطريقة مختلفة أو حتى مع تعديل طفيف حسب طبيعة الواجبات المهنية المحددة لكل مهنة ومن هذه القيم :

1. الحرية ويشير المعنى المعتاد لـ "الحرية" إلى القدرة على اتخاذ القرارات حسب إرادتك، في غياب أي قيود عندما نقول "الحرية"، فإننا نفكر في احتمالات لا نهاية لها ومع ذلك، فإن الحرية الحقيقية تقوم على احترام القواعد واحترامها و إن الحرية المطلقة، وراء كل التدخلات، ليست سوى وهم. كما أنها تنطوي على حدود، لأنها تعتمد على الواجبات الأخلاقية للآخرين وحكمهم وأن تكون حراً لا يعني تحدي شخص ما أو شيء ما، ولا يعني تجاهل التفكير الاخلاقي وترتبط الحرية، الخالية من الأسباب الأخلاقية، بانحلال الإنسان و ترتبط الحرية الحقيقية بالتوجهات الأكسيولوجية الإيجابية.

وينبغي للمرء أن يحدد كذلك عدة علامات للحرية في البيئة المدرسية: إمكانية إنشاء اتصال حر في الفضاء؛ عدم وجود عوائق في إبداء الرأي واحترام الزملاء لقراراتهم؛ غياب القيود الخارجية في التدريس والتقييم (عدم وجود ممارسات تدخل)؛ الحرية في السعي وراء المعرفة وتطويرها ونقلها وان الحرية المهنية لمدرسات مادة التاريخ لا تخلو من القيود و لا يمكن للمرء أن يحيد عن محتوى المنهج أو يتجاهل أهدافًا محددة للتعليم ولا ينبغي أن تحدث حالات مثل التلقين والعدوان والفحش وفيما يتعلق بحرية المعلم في التعبير، سلط سادكر (1988) الضوء على حدود واضحة، مثل الكشف عن المواد السرية، والتصريحات العامة الخبيثة و الكاذبة حول المدرسة.

2. الحكم الذاتي وتعتمد الأخلاق الحقيقية على الاستقلالية حيث اعتبر جان بياجيه (1968) الاستقلال الأخلاقي بمثابة مرحلة من التطور الأخلاقي الكامل للفرد، وعارضه بالاستقلال الأخلاقي والأشخاص المستقلون لديهم دوافعهم الخاصة ويحكمون منطقهم الخاص و إنهم يدركون وجود الحدود والقيود، لكنهم يفكرون في هذه القيود وما يحدث حولها وان الاستقلالية التربوية تعني أن النظام المدرسي يفعل ذلك و عدم التدخل في عمل مدرسات مادة التاريخ على افتراض كفاءتهم الكاملة فيه أعمالهم (عدن 2001) و الاستقلالية التربوية أكثر أهمية من ذلك بكثير الاستقلال الجسدي - قد يسمح الأخير ببعض الاستثناءات.

3. العدالة / الإنصاف ، إن مفهوم العدالة ليس بالياً أو مجرداً على الإطلاق فيما يتعلق بالتعليم و لقد تغلبت المدرسة على مرحلة النظر إليها على أنها مكان حيث "يأمر المعلمون ويطيع الطلاب" ولم تعد العدالة شرطًا أساسيًا للأشخاص الذين تكتسب قوتهم من خلال المكانة و العدالة، كقيمة اجتماعية، هي طموح عالمي وقام ميرويو وآخرون. (2005) بتحديد المواضيع التالية لـ "العدالة والإنصاف" (Miroiu et al. 2005, 20-23): عدم التمييز وتكافؤ الفرص، والقضاء على تضارب المصالح، ومنع الفساد والسيطرة عليه و قد تعني العدالة في التعليم أشياء مختلفة تمامًا، ومتناقضة ظاهريًا، اعتمادًا على السياق في مواقف معينة، تتطلب العدالة أن يتمتع جميع الطلاب بنفس الفرص وفي حالات أخرى، تعني العدالة معاملة الطلاب بشكل مختلف لأن لديهم احتياجات تعليمية مختلفة.

فيما يتعلق بمسألة العدالة في المدرسة هناك ثلاث قضايا أخرى تحتاج إلى مناقشتها (لوفات وآخرون 2002)مثل توزيع الوقت والاهتمام على الطلاب، وتحديد المكافآت والعقوبات للطلاب، ومراقبة منح الفرص المهنية للطلاب والمعلمون.

4. يتضمن الاحترام، بشكل عام، "علاقة بين الذات والموضوع حيث تستجيب الذات للموضوع من منظور معين بطريقة مناسبة" (ديلون 2014، 4) و هو دائماً شخص، إنسان قادر على التعبير عن الامتنان والاحترام يعني التنازل والتغلب على الأنانية دون إلغاء الذات.

والاحترام المتبادل هو أساس الأخلاق بين الأشخاص مع المخاطرة بأن يبدو عفا عليه الزمن، نؤكد على أنه لا يمكن إجراء النشاط التعليمي في غياب جو من الاحترام، حتى لو كان رسميًا و يوفر الاحترام الأساس لتأكيد القيم الأخرى.

هناك عدة مفاهيم للاحترام في البيئة المدرسية:

احترام ثقافة الطلاب (العرق، العرق، الجنس، الوضع الاقتصادي) وهذا الشكل من الاحترام يعني تصميم وتنفيذ المناهج الدراسية بشكل مناسب، وفقا لخلفية الطلاب والاختلافات الثقافية واحترام الخصائص النفسية للطلاب (المهارات المعرفية، والمهارات الاجتماعية، والقدرات اللغوية وغيرها)؛ أي طالب يستحق المعلم الاهتمام من أجل تطوير إمكاناته، على النحو الذي يسمح به الملف النفسي الفردي واحترام الأشخاص الذين يدعمون التعليم (مدرسات مادة التاريخ، والمستشارين، ومديري المدارس، وما إلى ذلك)

5. المسؤولية ، إن تحديد المسؤوليات من خلال تحديد الحقوق والواجبات لكل فئة من مدرسات مادة التاريخ سيؤدي إلى تحديد واضح لهذه المجموعة المهنية و بشكل مباشر أو غير مباشر، "تتحمل المدرسة المسؤولية" عن "أداء الطلاب" وينعكس المستوى العالي من الأداء على المدى الطويل ، في النجاح المهني للطلاب.

وهناك بعض فئات المسؤوليات المهنية هي:

أ. المسؤوليات المتعلقة بالعملية التعليمية (المتعلقة بالتدريس- عملية تقييم التعلم والعناصر التي تنطوي عليها: الأهداف، المحتويات والأساليب وعلاقات التدريس وما إلى ذلك) هي الأكثر أهمية، لأن يصفون جوهر المهنة و ينبغي للمعلم أولاً وقبل كل شيء أن تطوير دروس الجودة.

وبشكل عام، يتصرف المعلمون بمسؤولية في المدرسة عندما: يتم تنفيذ تصميم التدريس بعناية (يتم ضمان العلاقة بين الأهداف والمحتويات والأساليب والتقييم)؛ يتم الالتزام بمبادئ التدريس؛ أن تكون منهجيات التدريس والتقييم مناسبة للسياق. وخارج المدرسة، يظهر المعلمون المسؤولية عندما يظهرون قيم الحياة الصحية والمتحضرة.

ب. المسؤوليات المتعلقة بالمؤسسة المدرسية، فهي تشكل الواجبات التي تشملها القوانين والأنظمة واللوائح .

ج. المسؤوليات تجاه أولياء الأمور والمجتمع (المحلي والإقليمي).

6. الرعاية ، بشكل عام، يتم تعريف الرعاية على أنها "نشاط نوعي يتضمن كل ما نقوم به للحفاظ على "عالمنا" ومواصلته وإصلاحه حتى نتمكن من العيش فيه قدر الإمكان ويشمل هذا العالم أجسادنا، ونحن، وبيئتنا، وكلها تسعى إلى التشابك في شبكة معقدة ومستدامة للحياة" (ترونتو 1993، 103).

ولقد ميز (Noddings 1984) بين الرعاية الطبيعية والرعاية الأخلاقية؛عندما أهتم بشخص ما لأنني "أريد" أن أهتم به، فأنا منخرط في رعاية طبيعية. عندما أهتم بشخص ما لأنه "يجب علي" أن أهتم به، فإنني أشارك في رعاية أخلاقية. تنطبق الرعاية الطبيعية على مستوى الأسرة، في حين تنطبق الرعاية الأخلاقية على مستوى المهن.

والرعاية ليست مجرد ابتسامات وعناق (جولدشتاين 1998) هذا هو النهج السطحي اي ان الرعاية هي وسيلة للتواصل مع شخص ما، وليست مجموعة من السلوكيات المحددة (Noddings 1992) فهو ينطوي على علاقة معقدة، فكرية وعاطفية، تساعد الأطفال على النمو بشكل متناغم.

وقام ستريتس (2007، 174) بتسمية مؤشرات الاهتمام بالتدريس الجامعي: أن تكون متاحًا للطلاب، واحترام الطلاب كأفراد، والاستعداد لبذل جهد إضافي، والترحيب بالأسئلة في الفصل، والدعوة للمناقشة خارج الفصل، والتعرف على الطلاب، والرغبة في الطلاب للتعلم و النجاح.

2-3 تعريف الكفاءة المهنية:

إن تعريف الكفاءة ليس بالأمر السهل، لأنه ينطوي على خلافات معرفية وأخلاقية وسياسية (تارانت 2000) باعتبارها نهائية معقدة للغاية، كانت الكفاءة في مركز المناقشات والأبحاث في مجالات مختلفة، مثل علم النفس، وإدارة الموارد البشرية، والعلوم الاجتماعية، وتعليم العلوم، وما إلى ذلك.

وفي أغلب الأحيان، يتم وصف الكفاءة بأنها مجموعة من المهارات، المعرفة والمواقف والقيم التي تمكن من التنفيذ الفعال للنشاط كلما كانت الخبرات المتراكمة أكثر تنوعًا، كلما كان تنظيم الفكر والعمل والموارد والاستراتيجيات أكثر دقة (Perrrenoud 1998) وبمعنى عام للغاية، تشمل الكفاءة المعرفة الديناميكية، التي يتم تفعيلها في عدد من المواقف، بما في ذلك الدراية والخبرة والخبرة (ميندر 2003).

وكانت هناك عدة محاولات لتحديد نظريًا لمفهوم الكفاءة المهنية حيث قام (De Schrijver و2013) Maesschalck بتجميع ثلاثة أنواع من التعريفات: التعريفات العامة، والتعاريف المستندة إلى نظرية جيمس ريست (1986)، والتعاريف المستندة إلى هيكل المملكة العربية السعودية (المعرفة والمهارات والمواقف).

ويحاول النوع الأول من التعريفات التقاط وجهة نظر عامة حول السلوك المهني ماذا يعني السلوك المهني بالنسبة لجاردنر (2007)، على سبيل المثال، فإن العلاقة المهنية هي من النوع: دور الشخص.

ومن خلال اتخاذ موقف أخلاقي، يعتبر الفرد نفسه عضوًا في مهنة ويسأل نفسه كيف يجب أن يتصرف من أجل تحقيق هذا الدور بنجاح ومن أجل توضيح النوع الثاني من التعريفات، سألجأ مباشرة إلى نموذج العناصر الأربعة لريست (1986) وقد أدى بحث ريست إلى استنتاج مفاده أن الفعل المهني هو نتيجة لأربع عمليات فرعية نفسية: الوعي والحكم أو الاستدلال المهني والدافع المهني والشخصية الأخلاقية.

تم تقديم الرسوم التوضيحية للنوع الثالث من التعريفات من قبل كافاتاتزوبولوس (2002)، الذي يرى أن الكفاءة المهنية للأعمال تشمل: الوعي الأخلاقي العالي، والمهارات الفردية للتعامل مع القضايا الأخلاقية، والهيكل التنظيمي الوظيفي والروتين، ومهارات الاتصال والجدل، والثقة، والعاطفية .

الكفاءة المهنية هي بنية معقدة من المعرفة والمهارات والقيم والمواقف التي تقدم الدعم للدور الأخلاقي التأسيسي المعقد للمعلم، كنموذج للمعلم والطلاب و يتضمن تطوير الكفاءة المهنية لمدرسات مادة التاريخ مجموعة من العناصر مثل:

1. معرفة واحترام القيم والأعراف الأخلاقية.
2. القدرة على التعرف بحساسية على المواقف الأخلاقية.
3. القدرة على تقييم الحلول بشكل صحيح من منظور أخلاقي.
4. القدرة على التغلب على العوائق الداخلية من أجل تحقيق الأهداف الأخلاقية.

وأود أيضًا أن أسلط الضوء على العلاقة الوثيقة بين الكفاءة المهنية والحرية المهنية.

حيث ان الكفاءة المهنية تمكن مدرسات مادة التاريخ من الارتباط بحرية وبشكل مستقل بمهامهم ولا يعني الانصياع للقواعد المؤسسية أو التكيف السطحي أو التحايل على القواعد، بل يعني التفكير بحرية في مساحة الحرية المهنية.

وان الكفاءة المهنية تمكن مدرسات مادة التاريخ من التفكير في الممارسات المهنية والعلاقات التربوية فهو يجعل الاستقلالية المهنية ممكنة، فضلاً عن النهج الحقيقي للحرية ولا تقتصر الكفاءة المهنية على الجوانب العلائقية لعمل المعلم، ولكنها تتعلق أيضًا بمجموعة كاملة من المسؤوليات المهنية للمعلم: تصميم المناهج الدراسية، وإنجاز الدرس، واختيار التدريس، وطرق التقييم.

3-3 مكونات الكفاءة المهنية لمدرسات مادة التاريخ:

هناك أربعة عناصر للكفاءة: المعرفة المهنية ، والمهارات المهنية والقيم المهنية والمواقف المهنية.

إن الأدبيات المتعلقة بأنواع المعرفة المتعلقة بالتدريس واسعة النطاق (Shulman 1999; ;Cochran 1993; Grossman 1990 Wilson et al. 1987) حيث تم تطبيق مناهج مختلفة لفهم معرفة المعلم (السياسية والاقتصادية والقيمية وما إلى ذلك) ومن الواضح أن علاقة المعلم بالمعرفة أمر أساسي وأن المعرفة تتعلق به

التدريس بأشكال مختلفة.

المعرفة المهنية يشرحها كامبل (2010، 33) هي المصطلح الذي أطلقته على الوعي المتزايد الذي يتطور لدى مدرسات مادة التاريخ - بعضهم أكثر من غيرهم - استجابة لاعترافهم بدورهم كفاعلين أخلاقيين كنوع من الفضيلة في العمل، تمكن المعرفة الأخلاقية مدرسات مادة التاريخ من إقامة روابط مفاهيمية وعملية بين التفكير الاخلاقي والأخلاقية الأساسية مثل الصدق والرحمة والإنصاف واحترام الآخرين وخياراتهم وأفعالهم اليومية و إنه ينقل مدرسات مادة التاريخ إلى ما هو أبعد من النظر إلى التدريس فقط من

الناحية الفنية والتربوية والمنهجية والانضباطية والتقييمية، إلى تقدير التأثير الأخلاقي والأخلاقي المحتمل لممارستهم، بشكل رسمي وغير رسمي، على الطلاب.

وهذا النهج يساوي المعرفة المهنية مع الكفاءة المهنية بأكملها، حيث أنها تشمل المعرفة والمهارات المميزة للعمل الأخلاقي (الحساسية، والدافع)، والقيم، والمواقف ويمكن تصور المعرفة الأخلاقية كنوع من المعرفة البديهية والضمنية والتجريبية على سبيل المثال، يدعي بعض علماء النفس أن الحكم الأخلاقي يتغذى بالكامل من الحدس والمعرفة الضمنية وعلى الرغم من النفسية ولقد أكدت الأبحاث منذ فترة طويلة على دور التفكير الواعي والعقلاني محتملة، تركز النماذج الحديثة على دور العمليات اللاواعية والبديهية في الحكم الأخلاقي (Haidt 2007; Bortolotti 2011).

وكثيراً ما يحدث اتخاذ القرار الأخلاقي في مواقف معقدة لا يمكن معالجتها بالاستدلال القياسي لذلك، يجب علينا إعادة النظر في دور أشكال الإدراك غير الاستدلالية، بما في ذلك الحدس المهنية (Vokey and Kerr 2011) وعلى الرغم من أنه تم الاعتراف تقليديًا بأن التفكير هو أفضل طريقة لاتخاذ أفضل الخيارات، إلا أنه يبدو أن الأمر ليس كذلك تمامًا (بورتولوتي 2011) والتفكير في الأسباب لا يحسن الاختيارات التي يتخذها الناس و في كثير من الحالات، يكون التفكير بمثابة المساومة بدلاً من تعزيز عملية اتخاذ القرار الجيد.

ويجادل هوسو (2003) حول استخدام الحس السليم في التدريس وفي دراسته حول بناء التمثيلات الأخلاقية في الممارسات التربوية لمدرسات مادة التاريخ، يدعي هوسو (2003) أن "... العمليات الاجتماعية التي تنطوي عليها البيئة المدرسية للمعلم لم تكن مبنية إلى حد كبير على تفكير أخلاقي محدد مسبقًا، ولكن على" اجتماعي "هويات الشعور المشتركة" (Shotter 1993, 54) التي يخلقها المعلمون في تدفق النشاط بينهم ولا يشعر المعلمون فقط بالأحقية، بل إنهم مجبرون أيضًا على استخدام الفطرة السليمة في التدريس "(Husu 2003، 17) .

وفقا لدريفوس (1997)، فإن الكفاءة تنطوي على أداء غير واعي وبديهي وعفوي، ولكن اتخاذ القرار يكون عقلانيا فقط على مستوى الخبراء، يكون اتخاذ القرار أمرًا بديهيًا لذلك، يمكن أن نتحدث عن عدة أنواع من الحدس: حدس في غياب المعرفة النظرية والحدس المطلع وفي أحد الطرفين يوجد رد الفعل الفوري والعاطفي البحت وغير العقلاني لموقف ما.

وفي الطرف الآخر يوجد الحدس الذي يكمل ويعزز التفكير التحليلي الشامل إلى حد ما حول الخيارات المتاحة لصانع القرار" (باتون 2003، 989) ومن الناحية المثالية، في التعليم، يجب أن نصل إلى حدس مستنيرة أخلاقيا، ولكن نظرا لعدم استقرار التدريب الأولي لمدرسات مادة التاريخ في الأخلاق (كامبل 2011)، تظل هذه المرحلة بمثابة أمنية .

وانا ارى أن كلا النوعين من الحدس يوفران مادة للحكم الأخلاقي واتخاذ القرار.

وتلعب المعرفة التجريبية أيضًا دورًا ذا صلة في الممارسة التربوية، حيث يتم تشكيل كل معلم بمرور الوقت ويتعلم تدريجيًا أدواره التعليمية ومن بين عناصر التعلم التجريبي، يجب أن أذكر هنا الاحتفاظ بالممارسات القيمة، واستيعاب الروتين اليومي المفيد، وإعادة التعريف المستمر للمواقف، وإدخال إطار تحليل البيئة التعليمية الخاص بالفرد.

كما يتطلب بناء الكفاءة المهنية وممارستها الخبرة المتراكمة مع مرور الوقت، وكذلك بناء شخصية المعلم وتعتمد استجابة المعلم للحوادث الحرجة على العلاقات مع أولياء الأمور والطلاب والزملاء ويعني الشجاعة التواصل والتعاطف والصدق والتوازن.

4-3 مكونات القيم الأخلاقية:

وهي معرفة الأسس المعيارية للمجال؛ المعرفة بالقوانين والقواعد القانونية والقواعد الأخلاقية المهنية؛ معرفة هيكل وثقافة المنظمات، إلى جانب فهم السلوك البشري في المنظمات؛ معرفة التطوير التنظيمي ونهج التصميم ويمكن أيضًا اعتبار كل هذه العناصر جزءًا من التفكير الاخلاقي .

و يمكن للمرء أن يقول إن سعة الاطلاع الأخلاقية ليست كافية، ولكنها ضرورية، لأنها تغذي المعرفة البديهية وتدعم المهارات الأخلاقية المعلم باعتباره "ممارسًا انعكاسيًا" (Schön 1983)، مشاركًا في ممارسة الأدوار المهنية على أساس يومي. لقد اخترت في هذه الورقة البحثية عرض هذه المهارات من خلال الأخذ في الاعتبار أربعة عناصر للسلوك الأخلاقي حددها جيمس ريست (1994):

1. عنصر التقبل.

تشير الحساسية الأخلاقية (Endicott 2001) أو الوعي الأخلاقي (Rest 1994) إلى الاعتراف بموقف معين باعتباره قضية ذات صلة أخلاقيا و التفسير التعاطفي للموقف و إن المساعدة في تحديد المتورطين، وما هي الإجراءات التي يجب اتخاذها، وردود الفعل

والنتائج المحتملة التي قد تنتج هنا (Endicott 2001) وبشكل عام، يعني ذلك أن يكون المرء واعيًا بنفسه وبالآخرين وبيئته، بكل ما يتضمنه هذا الموقف. بالنسبة لجاردنر (2007)، قد يكون التقبل مساويًا للعقل المحترم.

2. يشير مكون الاستدلال إلى الحكم الأخلاقي (Bock 2001) أو الحكم الأخلاقي (Rest 1994) يرى جودلاد وزملاؤه (1993) أن أحكام مدرسات مادة التاريخ بشكل عام أكثر أهمية من العناصر الفنية لعملهم وتتغذى الأحكام من معتقدات المعلم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية والسياسية ولا يكفي أن ندرك أن مدرسات مادة التاريخ يجب أن يكونوا دائماً في وسط القوى المتضاربة وعليهم أيضًا أن يتعاملوا مع هذا الأمر الصعب، وهذا يعتمد على حكمهم الأخلاقي (Colnerud 2006) ويشير هذا العنصر إلى صياغة وتقييم الحلول المبررة أخلاقيا للقضية المطروحة زتتطلب هذه الخطوة التفكير في الاختيارات الممكنة لتحديد أي منها سليم أخلاقيا (Rest 1994).

3. عنصر الدافعية الأخلاقية أو الدافع الأخلاقي (الأكاذيب و

نارفايز 2001) السؤال ذو الصلة هو "لماذا نكون أخلاقيين؟" الاجابة يشير إلى إعطاء الأولوية للعمل الأخلاقي على الأهداف والاحتياجات الأخرى ويجب أن يجد الأشخاص موارد داخلية لمساعدتهم على اتباع الأخلاق مسار العمل بدلا من المصالح العابرة لأوسر (2013) الدافع الأخلاقي هو حالة داخلية، آلية تؤدي إلى الفعل أو عدم الفعل التصرف بشكل أخلاقي (أوسر 2013، 14).

4. عنصر التنفيذ أو الفعل الأخلاقي (نارفايز، شيلر، غاردنر، ستابلز 2001)و يشير إلى تطبيق الأخلاق

القرار الصحيح ومن أجل إكمال العملية الأخلاقية، سمات الشخصية مثل المثابرة والنزاهة والشجاعة مطلوبة.

ومن المؤكد أن هذه المكونات الأربعة مرتبطة ارتباطا وثيقا وفصلها نظري بحت. من أجل تحقيق الفعل الأخلاقي، يجب أن يعمل التقبل والحكم والتحفيز والعمل معًا.

4- المناقشة

4-1 محددات الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على عينة من مدرسات مادة التاريخ وتم اختيارها بالطريقة العشوائية والطريقة المتيسرة، ومن ثم فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى تمثيل هذه العينة لمدرسات التاريخ .

وان أدوات الدراسة المستخدمة هي مقياس التفكير الاخلاقي ومقياس الكفاءة المهنية لذا فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بالخصائص السيكومترية من صدق وثبات هذه الأدوات.

وان المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية، وهي التفكير الاخلاقي و الكفاءة المهنية محدد في التعريفات ومن ثم فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد في ضوء هذه التعريفات لهذه المفاهيم.

4-2 الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسات مادة التاريخ العاملين في المدارس الحكومية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ والبالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2001) مدرسة .

4-3 عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة لمدرسات مادة التاريخ بطريقتين العشوائية والمتيسرة، حيث تم اختيارهم قبل الزيارة الميدانية وطلب منهم الإجابة عن أدوات الدراسة بعد انتهاء المقابلة، وقد بلغ عددهم (34) مدرسة وفي المرحلة الثانية من إختيار عينة الدراسة تم توزيع أدوات الدراسة وبشكل عشوائي على عدد من المدرسات وبعد جمع أدوات الدراسة تبين أن هناك (19) مدرسة قد تقدموا بالاجابة والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات.

الجدول 1. توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات

المتغير	الفئات	حالة الاشتراك بالاستبيان
حالة الاشتراك	مشترك	٥٣
	غير مشترك	٧٢
	المجموع	١٢٥
الجنس	ذكور	٣٨
	اناث	٨٧
	المجموع	١٢٥
مكان العمل	مدينة	٦٣
	قرية	٣٦
	بادية	٢٦
	المجموع	١٢٥
الخبرة	١٠ سنوات واقل	٥٧
	١٠ سنوات واكثر	٦٨
	المجموع	١٢٥

1-3-4 مقاييس الدراسة:

قام الباحثون باستخدام مقياس إبراهيم (2011) التفكير الاخلاقي النسخة المعدلة، وتكونت النسخة من (110) فقرات، موزعة إلى عشرة أبعاد هي: التوقعات الإيجابية والتفاؤل الضبط الانفعالي، والتحكم في العمليات العقلية، وحب التعلم والتفتح المعرفي الصحي الشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، والسماحة والأريحية، والذكاء الوجداني، والتقبل غير المشروط للذات، وتقبل المسؤولية الشخصية، والمجازفة الإيجابية.

قام إبراهيم (2011) بالتحقق من الصدق التلازمي بين مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التفكير السلبي حيث بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.62)، كما تم حساب معامل الارتباط بين مقياس التفكير الإيجابي ومقياس بيك للإكتئاب وبلغ قيمة معامل الارتباط (0.63)، إضافة إلى ذلك فقد بلغت قيمة معامل ثبات الاعادة (0.81).

2-3-4 مقياس الكفاءة المهنية:

بهدف الكشف عن الهوية المهنية لدى مدرسات مادة التاريخ قام الباحثون بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة، حيث تم في البداية تحديد أبعاد للكفائة المهنية، ومن ثم كتابة فقرات المقياس اعتماداً على خبرة المتخصصين في هذا المجال، كما تم الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة، من أبرزها دراسة وو" (Woo (2013)، ودراسة مارينو (Marino (2011)، ودراسة إيميرسون (Emerson, 2010)، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (57) فقرة، موزعة إلى المعرفة العلمية، وفلسفة المهنة، والأدوار والخبرات المهنية، والاتجاهات، والتواصل.

دلالات صدق مقاييس الدراسة بصورتها الحالية:

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقاييس بعرضها على 10 محكمين متخصصين في تدريس التاريخ وطلب منهم أن يبدوا رأيهم في سلامة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، وإضافة أية ملحوظات من شأنها تعديل المقياس بشكل أفضل.

وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقاييس من حيث الصياغة واللغة، وقد اعتمد الباحثون بأن لا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين عن 80%، وبذلك أصبحت المقاييس بعد التحكيم كما يلي: مقياس التفكير الاخلاقي مكون من 50 فقرة، ومقياس الكفائة المهنية مكون من 47 فقرة، وبهدف تحقيق اهداف الدراسة طلب المحكمون أن يتم التعامل مع المقياس بصورة كلية دون الحاجة الابعاد.

مؤشرات صدق البناء : تم تطبيق المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مدرسات مادة التاريخ وهم من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معاملات ارتباط الفقرة المصحح مع البعد والمقياس ككل، وقد اعتمد معيار القبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hanie, 1985)، وكانت النتائج كما يلي: تكون مقياس التفكير الاخلاقي بشكله النهائي من (50) فقرة، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.43) - 0.65)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يعد مؤشرا على صدق البناء المقياس التفكير الاخلاقي.

وتكون مقياس الكفائى المهنية بشكله النهائي من (47) فقرة، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.46 - 0.71) وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يعد مؤشرا على صدق البناء المقياس الكفاءة الذاتية التدريسية.

4-4 دلالات ثبات مقاييس الدراسة:

ثبات الاتساق الداخلي بهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقاييس وأبعادها؛ فقد تم تقديره باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (30) مدرسة حيث بلغت قيمته المقياس التفكير الاخلاقي ككل (88). وبلغت قيمته المقياس الكفائة المهنية ككل (0.84). ثبات الإعادة لأغراض التحقق من ثبات الإعادة للمقاييس وأبعادها، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار، وإعادته (Test Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمته المقياس التفكير الاخلاقي (0.91). أما مقياس الكفائة المهنية فقد بلغت قيمته للمقياس ككل (0.87).

تصحيح مقاييس الدراسة

اشتمل مقياس التفكير الاخلاقي على (50) فقرة، تتم الاستجابة عنها وفق سلم ليكرت الخماسي التدريج كالآتي: كبيرة جدا، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات كبيرة وتعطى (4) درجات تنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (3) درجات، بدرجة قليلة وتعطى

درجتين، وبدرجة قليلة جدا تعطى درجة واحدة واشتمل مقياس الكفاءة المهنية على (47) فقرة، تتم الاستجابة عنها وفق سلم ليكرت الخماسي التدريج كالآتي: دائما، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، غالبا وتعطى (4) درجات أحيانا وتعطى (3) درجات نادرًا وتعطى درجتين، وأبدا تعطى درجة واحدة. وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقاييس الثلاثة كونها مصوغة بطريقة إيجابية.

وبذلك تتراوح درجات مقياس التفكير الاخلاقي بين (50) (250)، وتتراوح درجات مقياس الكفائة المهنية بين (47) - (235)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على زيادة مستوى السمة لدى المدرسات.

وقد صنف الباحثان استجابات أفراد العينة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: فئة مستوى منخفض لامتلاك السمة، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.49) فأقل فئة مستوى متوسط للسمة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.5-3.49) درجة فئة مستوى مرتفع للسمة، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.5) فأكثر .

4-5متغيرات الدراسة:

تم التعامل مع المتغيرات في هذه الدراسة على النحو الآتي: الاشتراك في الاستبانة: تم التعامل معه باعتباره متغيرا ثنائيا، وخصصت القيمة 1 للمدرسات المشاركات والقيمة 2 للمدرسات غير المشتركين.

4-6 الجنس:

تم التعامل معه باعتباره متغيرا ثنائيا، وخصصت القيمة 1 للذكور والقيمة 2 للإناث. عدد سنوات الخبرة تم التعامل معه باعتباره متغيرا ثنائيا، وخصصت القيمة 1 لمن لديهم خبرة 10 سنوات فأقل، والقيمة 2 لمن لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات.

مكان العمل تم التعامل معه باعتباره متغيرا تصنيفيًا، وخصصت له قيم بين 1 للمدينة)، 2 (قرية)، 3 (بدية أو مخيم).

التفكير الاخلاقي والكفائة المهنية، تم التعامل معها بوصفها متغيرات كمية.

4-7 تصميم الدراسة:

تعد هذه الدراسة دراسة وصفية تنبؤية هدفت إلى تعرف مساهمة المتغيرات المستقلة (المتنبئة) التفكير الاخلاقي و الكفائة المهنية المتغير التابع أو المتنبأ به وقد استخدمت طريقة تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للمتغير التابع على المتغيرات المستقلة، وذلك لتعيين المتغير الأكثر أهمية من حيث إسهامها في تفسير التباين في المتغير التابع.

5- نتائج البحث

تشمل الكفاءة المهنية المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات التي تدعم المعلم كفاعل انعكاسي ونموذج أخلاقي للطلاب و إن مهنة التدريس لا تعني إذن مجرد النقل الناجح للمعلومات من المرسل إلى مجموعة من المستقبلين، بل تعني جهدًا فكريًا وأخلاقيًا مستمرًا، وعملية صنع القرار، والنضال من أجل اتباع مسار بديهي.

و ينبغي أن يلجأ النهج المناسب للكفاءة المهنية لمدرسات مادة التاريخ إلى المعرفة النظرية والمعرفة العملية وتشمل المهارات الأخلاقية لمدرسات مادة التاريخ إشارات إلى أربعة مكونات رئيسية للسلوك الأخلاقي وهي التقبل، والاستدلال، والتحفيز، والتنفيذ وعلى الرغم من أن جوهر التفكير الاخلاقي يظل كما هو، بغض النظر عن المهنة، إلا أن وضعها في سياق التعليم يضيف بعض السمات المحددة، وبالتالي تعزيز المعرفة في مجال الحكم المهني.

وبعد الدلالات الموجودة توقعنا أن نجد بعض الروابط بين التفكير الاخلاقي لمدرسات مادة التاريخ والعلاقات بين المعلم والطالب والمهنية ستظهر أنماطًا مختلفة من العلاقات مع السيطرة والانتماء ولقد توقعنا أن يُظهر مقياس المهنية الابوية علاقة إيجابية مع السيطرة بناءً على الدراسات التي تناقش مفاهيم قريبة من تلك الخاصة مثل سلوك المعلم الموثوق الذي يوصف بأنه "جيد التنظيم" و"موجه نحو المهام" (Wubbels et al., 2006) كما ذكر بيرجيم (1990) أن تسجيل الطلاب مدرسات مادة التاريخ درجات عالية على المؤشر التقليدي الموجه نحو المهام كان أيضًا داعمًا للرأي القائل بأنه يجب عليهم أن يكونوا قدوة، وهو ما ينعكس في عناصر المقياس الأبوي. ولم نتوقع أن ترتبط بالسيطرة.

أما بالنسبة للعلاقات ذات البعد الانتماء، فقد كان من الصعب صياغة أي توقعات واضحة المعالم في حين يمكن للمرء أن يتوقع أنه تماشيًا مع الإيمان بأدوارهم التربوية، فإن مدرسات مادة التاريخ ذوي المواقف الأبوية سوف يميلون أيضًا إلى إظهار مستويات أعلى من الانتماء في العلاقات مع طلابهم، أفاد بعض الباحثين أن مدرسات مادة التاريخ ذوي المواقف الاستبدادية (والتي يمكن اعتبارها سلوكًا سلطويًا) (الطرف المتطرف للمفهوم الأبوي للأدوار الأخلاقية لمدرسات مادة التاريخ) كانوا أيضًا أقل انفتاحًا على

"العلاقات المتحررة بين المعلم والطلاب" والتي تتضمن على سبيل المثال المناقشة مع الطلاب في حل النزاعات (Hachfeld et al., 2011).

وبالمثل، قدمت الأدبيات أسبابًا لتوقعات متضاربة حول ارتباط المواقف المتذددة ببُعد الانتماء في العلاقات الشخصية بين المعلم والطالب فمن ناحية، وُصفت بأنها أقرب إلى الميول نحو التنظيم المهني الذي يميل إلى تقدير العلاقات المحايدة بين المعلم والتلميذ (كار، 2003) ومن ناحية أخرى، حتى بعض التربويين الليبراليين الأكثر تطرفًا يميلون إلى موقف مفاده أن التفكير الاخلاقي هي أمور شخصية، ويتمسكون في نفس الوقت بضرورة النظر إلى مدرسات مادة التاريخ على أنهم "إلى جانب الطفل" (كار، 2003، ص. 228) وتشير بعض الدراسات إلى أن هذا قد يختلف بين معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية (Bergem, 1990, Veugelers and Vedder, 2003).

كما توقعنا أن نجد ارتباطًا إيجابيًا بين بُعد الانتماء في العلاقات بين الأشخاص والكفاءة الثقافية في أعقاب المؤشرات الواردة في الأدبيات حول الروابط بين تعاون مدرسات مادة التاريخ والفعالية عبر الثقافات (انظر المراجع إلى فيشر وآخرون، 2005، ماهون، 2009؛ و تريانديس، 1994).

المصادر والمراجع

- أبل، مايكل دبليو 1979. الأيديولوجيا والمناهج الدراسية. بوسطن: روتليدج وكيجان بول.
- بيرلاك، آن وهارولد بيرلاك 1981. معضلات التعليم: التدريس والتغيير الاجتماعي. لندن: ميثوين.
- بوك، تونيا 2001. "الحكم الأخلاقي - كتيب النشاط 2،" رعاية الشخصية في الفصل الدراسي بالمدرسة المتوسطة، مشروع شراكة أصوات المجتمع وتعليم الشخصية، فريق التصميم المؤلفون: دارسيا نارفايز، ليلاني إنديكوت، تونيا بوك وكريستيان ميتشل، جامعة مينيسوتا.
- بويس، روبرت 1996. "الفجاجة في الفصول الدراسية." البحث في التعليم العالي 37 (4): 453-485.
- بورتولوتي، ليزا 2011. "هل يؤدي التفكير إلى خيارات حكيمة؟" الاستكشافات الفلسفية (3): 297-313.
- براكستون، جون، آلان باير وجيمس نوسوورثي 2002. "الطلاب كعناصر ضعيفة للرقابة الاجتماعية على سوء السلوك الأكاديمي." مجلة يبودي للتعليم (3): 101-124.
- بوزيلي وكاري وبيل جونستون2001. "السلطة والقوة والأخلاق في الخطاب الصفي." التدريس وتعليم المعلمين (8): 873-884.
- كامبل، إليزابيث 2011. "تعليم المعلمين كفرصة ضائعة فيوالإعداد المهني للممارسين الأخلاقيين." في نحو الحكمة المهنية: المداولات العملية في المهن الشعبية، إد. إل. بوندي، دي. كار، سي. كلارك،
- وسي. كليج، 81-94. ساري، المملكة المتحدة: أشجيت.
- كامبل، إليزابيث 2008. "أخلاقيات التدريس كمهنة أخلاقية"الاستعلام عن المنهج 38 (4): 357-385.
- كلاندينين، د. جان 1985. "المعرفة العملية الشخصية: دراسة للمعلمين"وصور الفصل الدراسي." الاستعلام عن المنهج (4): 361-385.
- كوكران، كاثرين 1993. "معرفة المحتوى التربوي: نموذج تكاملي لإعداد المعلم." مجلة تعليم المعلمين 44 (4): 263-272
- كولنيرود، غونيل 2006. "أخلاقيات المعلم كمشكلة بحثية: التوليفات المنجزة والقضايا الجديدة." المعلمون والتدريس: النظرية والتطبيق (3): 365-385.
- كرومب، شارلا 1996. فورية المعلم: ما يعتبره الطلاب سلوكيات المعلم الفعالة. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390099.pdf
- كوكوس، قسطنطين 1995. علم أصول التدريس. الكتب المدرسية: التحرير التعليمي والتربوي.
- جوزمان، ألان ب.، ميلارد إم. أوي، إلمور واي. سي، رامون كريستوفر توريس، جوزيف بريان تانسيوكو، وجومار هيرناندينز 2008. "من التدريس من القلب إلى التدريس من القلب: تقسيم آراء طلاب الجامعات الفلبينيين حول سلوك رعاية معلميهم وتوجهاتهم كأفراد يتم الاعتناء بهم." مراجعة التعليم في آسيا والمحيط الهادئ (4): 487-502.
- دي شريفر، أنيليس وجيروين مايشالك 2013. "تعريف ومفهوم جديد للكفاءة الأخلاقية." في تحقيق الكفاءة الأخلاقية لقيادة الخدمة العامة، أد. د. مينزل وت. كوبر، 29-51. M.E.
- ديلون، روبن 2014. "الاحترام"، موسوعة ستانفورد للفلسفة (طبعة ربيع 2014)، إدوارد إن زالتا (محرر)، <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/respect/>.
- دويل، لين ، وباتريك م. دويل 2003. "بناء المدارس كمجتمعات رعاية: لماذا، وماذا، وكيف؟" مجلة استراتيجيات التربية وقضايا وأفكار (5): 259-261.
- دريفوس هيوبرت 1997. "النماذج التداولية والحسابية البديهية لأداء الخبراء." في صنع القرار الطبيعي، أد. سي. زسامبوك وجي. كلاين، 17- 28. ماهوا، نيوجيرسي: شركة لورانس إرلباوم أسوشيتس.
- عدن، ديفورا 2001. "من يسيطر على المعلمين؟ السيطرة العلنية والسرية في المدارس." الإدارة والتنظيم التربوي (1): 97-111.
- إنديكوت، ليلاني2001. "كتيب أنشطة الحساسية الأخلاقية 1،" الرعاية خصائص الفصل الدراسي بالمدرسة المتوسطة - مشروع شراكة أصوات المجتمع وتعليم الشخصية، مؤلفو فريق التصميم: دارسيا نارفايز، ليلاني إنديكوت، تونيا بوك، وكريستيان ميتشل، جامعة مينيسوتا.
- إيروت، مايكل 2000. "التعلم غير الرسمي والمعرفة الضمنية في العمل المهني." المجلة البريطانية لعلم النفس التربوي : 113-136.
- إيتشجوين، آلان 1991. لا فالسي دي الأخلاقيات. باريس: طبعات فرانسوا بورين. جاردنر، هوارد. 2005. أفكار منضبطة: التعليم الذي يستحق كل نسخة،ةمعلومات المعلومات واختبار التوحيد.

- غياتاو، روكسانا 2013. إتيكا بروفيسيي ديداكتيسي. الصفحة: تحرير الجامعة. أنا كوزا.
- جولمان، دانيال 2008. الذكاء العاطفي. Bucureşti: دار النشر Veche Curtea
- غولدشتاين، ليزا 1998. "أكثر من ابتسامات لطيفة وعناق دافئ: تطبيق أخلاقيات الرعاية على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة." مجلة البحوث في تربية الطفولة (2): 244-261،
- جودلاد، جون، روبرت سودر، وكينيث سيروتنيك 1990. الأبعاد الأخلاقية للتدريس. سان فرانسيسكو: جوسي باس.
- غروسمان، باميلا 1990. صنع المعلم: معرفة المعلم وتعليم المعلمين. نيويورك: مطبعة كلية المعلمين.
- هايدت، جون 2007. "التوليف الجديد في علم النفس الأخلاقي." العلوم 316: 998- 1001.
- هاور، جوزفين 2003. "التعليم من أجل الشخصية والحيوية الأخلاقية للمعلمين" مجلة البحوث في تعليم الشخصية، 33-44.
- هانسن، ديفيد 1998. "الأخلاق هي في الممارسة." التدريس وتعليم المعلمين (6): 643-655.
- هوسو، جوكا 2003. "بناء التمثيلات الأخلاقية من الممارسة التربوية للمعلم: حالة من التفكير المطول."
- كافاتاتزوبولوس، لوردانيس. 2005. "اتخاذ القرارات الأخلاقية في الحياة المهنية." في كيفية اتخاذ المهنيين للقرارات، أد. ه. مونتغمري، ر. ليبشيتز، و ب. بريمر، 277-288. ماهوا، نيوجيرسي: إل إرلباوم.
- كلاسن، سيس 2012. "مجرد معلم أم قدوة أخلاقية أيضًا؟" في التغييرات في الدور الأخلاقي للمعلمين من المراقبين السلبيين إلى القادة الأخلاقيين والديمقراطيين، إد. دوريت ألت وروني رينجولد، 13-30 عامًا، ناشرو شركة Sense.
- ليند، جورج 2004. معنى وقياس كفاءة الحكم الأخلاقي: نموذج مزدوج الجانب، Lind-2004_meaning-/http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf and-measurement.pdf
- لونجي، جيلبرت 2000. "Educaţia ieri - azi - Pentru o deontologie a învăţământului." Buletinul DPPD، mâine. الصفحة: Editura Universitătiii "Al. I. Cuza"."
- لوغران، جون، إيان ميتشل، وجودي ميتشل2003 "محاولة توثيق المعرفة المهنية للمعلمين". دراسات نوعية في التربية 16 (6): 853-873.
- لوفات، تيرينس، نيفيل سكوفيلد، ك. موريسون، ودي أونيل 2002. "الأبعاد البحثية لتعليم القيم: منظور نيوكاسل". في القيم في الكتاب السنوي للكلية، أد. سوزان باسكو، 125-139. كانبيرا، ACT: الكلية الأسترالية للمعلمين.
- ليونز، نونا 1990. "معضلات المعرفة: الأبعاد الأخلاقية والمعرفية لعمل المعلمين وتطورهم". مراجعة هارفارد التعليمية 60 (2): 159-180.
- ماكولاي، مايكل وألان لوتون 2006. "من الفضيلة إلى الكفاءة: تغيير مبادئ الخدمة العامة." مراجعة الإدارة العامة (5): 702-710.
- ماكسويل 1999. "المعلمون يتبنون السحر: كيف يستفيد المعلمون الفعالون من معرفتهم البديهية؟" العمل في تعليم المعلمين 20 (1): 88-98.
- ماكفرسون، ماري ب.، باتريشيا كيرني، وتيموثي جي بلاكس 2003. "الجانب المظلم من التدريس: غضب المعلم كانتهاكات لقواعد الفصل الدراسي." مجلة بحوث الاتصالات التطبيقية 31 (1): 76-90.
- ميندر، ميشيل 2003. التعليم الوظيفي. موضوعي، استراتيجي، تقييم: إديتورا كارتييه.
- ميرويو وميهيلا ودانيال كوتاش وليفيو أندريسكو. 2005. سمك القد التقليدى الجامعة: المشروع http://www.politice.ro/proiecte/eticauniv.pdf.
ميتروفان، نيكولاي. 1988. الكفاءة التربوية. Bucureşti: Editura Academiei.
- نارفايز، ودارسيا، وروث شيلر، وجولين جاردنر، ولورا ستابلز 2001. "كتيب النشاط العملي الأخلاقي ، رعاية الشخصية في الفصل الدراسي بالمدرسة المتوسطة - مشروع شراكة أصوات المجتمع وتعليم الشخصية، فريق التصميم المؤلفون: دارسيا نارفايز، إنديكوت ليلاني، بوك تونيا ميتشل، كريستيان، جامعة مينيسوتا.
- أوسر، فريتز 1991. "الأخلاق المهنية: منهج الخطاب (حالة مهنة التدريس)" في دليل السلوك الأخلاقي والتنمية، المجلد 2: البحث، أد. دبليو كورتينز وجي جويرتز. 191-228. جديد جيرسي: لورانس إرلباوم أسوشيتس.
- أوسر، فريتز 2013. "نماذج الدافع الأخلاقي". في دليل الدافع الأخلاقي: النظريات والنماذج والتطبيقات، أد. ك. هاينريشس، ف. أوسر، وت.
- بوينارو وروميو وفلورين ألين سافا 1998. ديداكتوجينيا في المدرسة. الجوانب الأخلاقية والنفسية والتربوية. بوخارست: إديتورا دانوبيوس.
- بوبوفيتشي، دوميترو 2002. "الأخلاقيات المهنية والتعليمية." المنتدى 2، بوخارست.
- رافر، سيبيل سي 2002. "العواطف مهمة: توضيح دور النمو العاطفي للأطفال الصغار في الاستعداد للمدرسة المبكرة." تقرير السياسة الاجتماعية 16 (3): 13-19.
- تيري كيرسي 2001. نزاهة المعلم، مؤتمر إدنبرة، اسكتلندا، http://:tir/resources/edinburgh/conferences_pages/eftre/rexs.ucsm.ac.uk/ri.doc
- شون، دونالد 1983. الممارس العاكس: كيف يفكر المحترفون في العمل. نيويورك: الكتب الأساسية.
- شولمان 1999. "المعرفة والتدريس: أسس الإصلاح الجديد." في المتعلمين والتربية، أد. جيه ليتش، وبي مون، 61-77. لندن: بول تشابمان للنشر المحدودة.
- ستارات، روبرت 1994. بناء مدرسة أخلاقية: استجابة عملية للأزمة الأخلاقية في المدارس. لندن: مطبعة فالمر.
- ستيفكوفيتش، جاكلين أ. 2014. المصالح الفضلى للطالب: تطبيق البنى الأخلاقية على القضايا القانونية في التعليم. نيويورك: روتليدج.
- ستيفكوفيتش، جاكلين أ. وميكايلي أوبراين. 2004. "المصالح الفضلى للطالب: نموذج أخلاقي." مجلة الإدارة التربوية 42 (2): 197-214.
- ستوف، أنجيلا، روب إل. مارتنز، جيروين جي جي فان ميرينبور، وثيو جي باستيان2002. "النهج الحدودي للكفاءة: مساعدة بنائية لفهم واستخدام مفهوم الكفاءة." مراجعة تنمية الموارد البشرية 1: 345-365.
- ستريتس، ويليام. 2007. "إنها تعلمني: التدريس بعناية في دورة محاضرات كبيرة." التدريس الجامعي 55 (4): 170-175.

- سومسيون، جينيفر. 2000. "الرعاية والتمكين: تأملات المعلم المربي في معضلة أخلاقية." التدريس في التعليم العالي 5 (2): 167-179.
- تارانت جيمس 2000. "ما هو الخطأ في الكفاءة؟" مجلة التعليم الإضافي والعالي 24 (1): 77-83.
- تورف، بروس 1999. "المعرفة الضمنية في التدريس: أصول التربية الشعبية وتعليم المعلمين." في المعرفة الضمنية في الممارسة المهنية: وجهات نظر الباحث والممارس، أد. روبرت ج. ستيرنبرغ، وجوزيف أ. هورفاث، 195-214. نيوجيرسي: ليا، محرران.
- ترونتو، جوان 1993. الحدود الأخلاقية: حجة سياسية لأخلاقيات الرعاية. نيويورك: روتليدج.
- فوكي ودانيال وجيني كير 2011. "الحدس والحكمة المهنية: يمكن نحن نعلم التمييز الأخلاقي؟". في نحو الحكمة المهنية: المداولات العملية في المهن الشعبية، أد. إل. بوندي، د. كار، سي. كلارك، وسي. كليج، 63-80. لندن: منشورات أشجيت.
- واتسون، مارلين 2010. "مناهج إدارة السلوك والفصل الدراسي: دمج الانضباط والرعاية." مجلة التربية الأخلاقية 39 (4): 524- 526.
- ويلسون، سوزان، لي س. شولمان، وآنا إي. ريتشيرت 1987. " طريقة مختلفة للمعرفة: تمثيل المعرفة في التدريس". في استكشاف تفكير المعلم، أد. ج. كالدرهيد، 104-124. لندن: كاسيل.

بیرکردنەوەی ئەخلاقی و پەیوەندییەکەی بە لێهاتوویی پیشەیی لە نێوان مامۆستایانی ژندا

امال نوري جواد
بەڕێوەبەرایەتی پەروەردەی دیالە، قوتابخانەی ئیبن خەفاجەی بنەڕەتی، دیالە، عێراق
stamalstamal6@gmail.com

پوختە

بیرکردنەوەی ئەخلاقی لە قوتابخانە پیشەییەکان بابەتێکی مێژوویی، بە سروشتی کارەکانی کێبی خوێندن حوکمێک بەسەر هەموو لایەنەکانی بیرکردنەوەی ئەخلاقی پیشەیی لە قوتابخانەکانی مێژوودا ناسەپێنێت، کە باسەکە لەم لێکۆڵینەوەیەدا سنووردارە. لەو خولەی کە لە فێرکردنی تەلەبەلات دەوترێتەوە، لە فێرکردنی خەڵکی ناگریدا، خوشکی ت ئێکسپلۆرەر لە نێوان بیرکردنەوەی وردی مامۆستایان و وەڵامدەرەوەکانی تردا، جێبەجێکردنی ئەم توێژینەوەیانە بۆ لێکدانەوەیەکی مانادار کە بۆ مامۆستایان گرنگترە لەوانی تر دەتوانێت دیزاینی بارودۆخی نوێژکردن لە مامۆستادا باشتر بکات پەروەردە (Cum (mings et al., 2007, Willemse et al., 2008) دەتوانرێت سەیری پرسیاری چۆنیەتی چارەسەرکردنی ئەم پرسیارە بکرێت لە پەیوەندی لەگەڵ فەلسەفەی پەروەردە یان داڕشتنی سیاسەت و لە پەیوەندی لەگەڵ پراکتیکدا، بەڵام... ژمارەی مامۆستایان لە پراکتیکی وانەوتنەوەدا لە کۆتایی توێژینەوەکەدا جەختی لەسەر توانای مامۆستایان بۆ بیرکردنەوە لەم بابەتە و چۆنیەتی نزیکبوونەوە لێی کراوەتەوە لە ژیانیاندا (Veugelers & Vedder, 2003) و (Kaar (1993a, pp. 20-21). پێویستی لێکۆڵینەوە لە پەیوەندی نێوان لایەنە پراکتیکی و ئەخلاقییەکان لە بیرکردنەوەماندا سەبارەت بە سروشتی زانین و ڕەفتاری پیشەیی پێشنیاری مامۆستا مر بەرپرسیارن لە.

وشە سەرتاییەکان: التفكير الاخلاقي ، الكفاءة المهنية ، التدريس ، مدرسات مادة التاريخ .

Moral Thinking and Its Relationship to Professional Competence among History Teachers

Amal Nouri Jawad
Diyala Education Directorate, Ibn Khafajah Elementary School, Diyala, Iraq
stamalstamal6@gmail.com

Abstract

The professional ethical thinking of history teachers, by the nature of their work, includes their ethical thinking in their relationship with students, and their ethical values in their relationship with their colleagues. Since female student teachers cannot judge all aspects of the professional ethical thinking of female history teachers, the researcher limited the current study to addressing ethical thinking related to teaching inside the classroom and the course taught to female student teachers, and its relationship with professional competence. Given the growing international interest in the central importance of ethical values in teaching, empirical studies that explore the relationships between teachers' ethical thinking and other aspects of their competence are conspicuously absent. Such studies can serve to justify certain values as more appropriate for teachers than others, and can benefit the design of relevant components in teacher education (Cummings et al., 2007, Willemse et al., 2008). The question of how to justify values can be viewed as a question for educational philosophers or policy makers, not for practitioners, but the fruits of any values in teaching practices ultimately depend on the ability of teachers to Teachers need to reflect on and internalize these values in their lives. (Veugelers & Vedder, 2003) Carr (1993a, pp. 20-21) suggested that the relationship between the practical and the ethical needs to be explored in our thinking about the nature of teachers' professional knowledge and behavior. Colnerud (2006, pp. 384-385) suggested that teachers' ethical roles need to be investigated in relation to their responsibility to provide students with cognitive challenges that are valuable to them.

Keywords: Moral thinking, professional competence, teaching, history teachers.