

أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ

(صلاح هيلات، محمد جوارنه، وليد عيادات وصادق شديقات)*

تاريخ قبوله 2009/7/23

تاريخ تسلم البحث 2008/7/9

The Effect of Utilizing Historical Documents on Critical Thinking Skill, of 10th Grade Students in Jordan

Salah Hailat, Mohammad Jawarneh, Waleed Iyadat and Sadeq Shudaifat,

Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effect of using historical documents on the critical thinking of 10th grade students as compared to using traditional methods. A random sample of 165 students was selected from the First District of Irbid. The experimental group consisted of 81 students, who were taught via using historical documents, where as the control group consisted of 84 students, who were taught using the traditional method. The results of the study indicated significant difference ($\alpha = 0.05$) between the experimental and the control groups in favor of the experimental group. The study ended by offering a number of practical and theoretical recommendations for further study. (Keywords: Historical documents, Critical thinking, History).

إن النجاح في مواجهة تحديات هذا العصر، وعوامل التغيير المتسارعة، ليس في مقدار ما يحفظه المتعلم من معلومات متراكمة، لأنها عديمة الفائدة والجدوى في ظل هذه التغيرات، وإنما يكمن في مقدار اكتسابه لمهارات التفكير، ومدى قدرته على توظيفها في الحياة، وتطبيقها في مواقف جديدة (السيد، 1995).

ويشكل هذا التغيير في دور المتعلم تحدياً للمعلم ولاسيما معلم التاريخ؛ لأن تدريس التاريخ عادةً يقوم على الاستظهار وحفظ المعلومات، وقياس نجاح المتعلم وتحقيقه للأهداف بمقدار تذكره للمعلومات، وقدرته على سرد الحدث التاريخي فقط. فأخذت الكثير من الدراسات تؤكد أهمية تزويد المتعلم بمهارات التفكير الناقد، التي تؤهله للتفاعل مع الحدث التاريخي، والوصول إلى حقيقة هذا الحدث وتكوين صورة متكاملة له. وبالنتيجة تفسير الحدث، وربطه بالحاضر وتحقيق أهداف تعلم التاريخ (Anthony, 2004).

ولما كان الكتاب المدرسي في صورته الحالية - في نظر كثير من التربويين - يكرس التلقين المباشر واستظهار المعلومات التاريخية، ويقف عاجزاً عن إتاحة الفرص وتهيئتها أمام المتعلمين لتنمية مهاراتهم العقلية وتطويرها، وفي الوقت ذاته يحول دون تعلم نشط وفعال، أخذ كثير من المهتمين يدعون إلى رده بالوسائل التي من شأنها تنمية مهارات المتعلم العقلية، ودمجه في حصص التاريخ، وإشراكه إلى أقصى حد فيها، والانتقال به من الدور السلبي بوصفه متلقياً للمعرفة التاريخية، ومستهلكاً لها، إلى الدور الإيجابي

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (165) طالباً وطالبة، موزعين على (4) شعب جرى اختيارها عشوائياً من مدارس تربية اربد الأولى؛ تكونت المجموعة التجريبية من (81) طالباً وطالبة درسوا باستخدام الوثائق التاريخية، والمجموعة الضابطة من (84) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد الكلي وأبعاده (مهاراته) الخمس يعزى لاستخدام الوثائق التاريخية ولصالح المجموعات التجريبية. وقد خلصت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات والمقترحات ذات الصلة. (الكلمات المفتاحية: الوثائق التاريخية، التفكير الناقد، مبحث التاريخ).

مقدمة: أدى اتساع دائرة الدراسات التاريخية وتشعبها وتناولها جوانب الحياة المختلفة، إلى تراكم المعرفة التاريخية واختلاف وجهات النظر حولها (بدر، 2001). واستجابة لهذه التطورات، أكدت كثير من الدراسات الحديثة أهمية تطوير طرائق تدريس التاريخ لتتنقل من الاهتمام باستظهار المعلومات وحفظها إلى التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد وتطويرها لدى المتعلمين، للوقوف على حقيقة الحدث التاريخي وفهمه من جهة، وفهم الحاضر المتولد عنه من جهة أخرى، واستخلاص الدروس والعبر (Anthony, 2004). إذ لم يعد مقبولاً من المتعلم مجرد استظهار النص التاريخي وحفظه، ومعرفة ماذا حدث في الماضي، وإنما لماذا حدث؟ وكيف حدث؟ وما نتائج ذلك؟ وهل حدث هذا بالفعل؟ (بدر، 2001).

وهذا يتطلب إعادة النظر في دور المؤسسات التعليمية، ودور المعلمين بالانتقال بمفهوم التعليم من التلقين المباشر للمعلومات، وحفظها وتذكرها، إلى تعليم مهارات الاستقصاء والتفكير الناقد، عبر طرائق حديثة تساهم في تنمية تلك المهارات.

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، إربد، الأردن.

تحسين طرائق تدريس التاريخ، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، والعودة إلى دراسة التاريخ عبر الوثائق التاريخية، للوصول إلى الخبر الصادق، والرواية الصحيحة في التاريخ. كما أن لهذه الدراسة أهمية خاصة للمتعلم إذ تكشف عن مدى تعدد وجهات النظر حول الحدث التاريخي ذاته، وأن ليس كل ما هو مكتوب في كتب التاريخ صحيحاً ومطابقاً للواقع، وتحفزه على القراءة الناقدة والوعي للأحداث التاريخية؛ مما يطور مهارات المتعلم النقدية، ويتيح له فرصة لفهم التاريخ فهماً سليماً، والافادة منه في تفسير كثير من الأحداث الجارية.

كما تساعد الدراسة في إعادة تقييم وتطوير طرائق تدريس التاريخ، وذلك بالاعتماد على الوثائق في تدريس الأحداث التاريخية والاهتمام بقدرات المتعلم العقلية وتطويرها. كما تفيد مصممي المناهج ومؤلفي الكتب في تضمين كتب التاريخ ومناهجه ووثائق تاريخية متعلقة بالأحداث التاريخية التي تناولتها هذه الكتب، أو المناهج.

وبسبب قلة الدراسات التي تناولت دور الوثائق التاريخية. ارتأت هذه الدراسة أن تكشف أهمية الوثائق في تعزيز مهارة التفكير الناقد في مبحث التاريخ.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- مجتمع الدراسة وعينتها، وهم طلبة الصف العاشر في مدارس إربد الأولى- المدينة والضواحي.
- اقتصر هذه الدراسة على الوحدة الأولى من كتاب التاريخ المقرر على الصف العاشر وهي: الدولة العثمانية والوطن العربي.

التعريفات الإجرائية:

التفكير الناقد: وهو استخدام المتعلم مهارات معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الأدلة، والاستنباط والاستنتاج في مواقف معينة. للوصول إلى استنتاجات وقرارات صحيحة، مبررة ومدعومة بأدلة مقبولة. ويقاس بعلامة المتعلم على اختبار (واطسون- جليسر) للتفكير الناقد.

الوثائق التاريخية: هي النصوص التي كتبت في وقت معاصر للحدث التاريخي (Fresch, 2004)، واقتصرت في هذه الدراسة على الوثائق الرسمية كالمعاهدات أو القوانين، أو المراسيم.

طريقة التدريس الاعتيادية: وهي الطريقة التي يستخدمها المعلم عادة داخل غرفة الصف، وتفتقر إلى استراتيجيات واضحة في تنفيذ خطة التدريس، وتتضمن استخدام الشرح والمناقشة وطرح الأسئلة على المتعلم في نهاية الحصة.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

يعود مفهوم التفكير الناقد إلى الحضارة الإغريقية، ويُشير إلى قدرة المتعلم على إثارة التساؤلات وطرحها، وتأمل الأفكار، وتقصي

المتفاعل مع الأحداث التاريخية المتوافرة في الوثائق التاريخية وذلك بالتقصي والتحري والنقد، للارتقاء بطرائق تعلم التاريخ وتعليمه، وتطويرها لتحقيق أهداف هذا المبحث (Turtle, 2000).

ومما ساعد على تبني استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ، اعتبار كثير من الباحثين لها ملازمة لتعليم التاريخ وتعلمه، إذ يعتقد هؤلاء أن من الصعوبة بمكان تحقيق هذه الأهداف، وتنمية مهارات المتعلم العقلية، بإفعال استخدام الوثائق التاريخية (Fresch, 2004). كما يسهم استخدامها في تعميق الحس التاريخي وزيادة فهم المفاهيم التاريخية، وزيادة قدرة المتعلمين النقدية بمقارنة الحقائق التاريخية خلال فترات زمنية مختلفة حول موضوعات متباينة (Wallace, 2004).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد تنمية التفكير الناقد أحد أهم أهداف تعلم التاريخ وتعليمه في القرن الحالي، لتمكين المتعلم وتأهيله للوصول إلى الحقيقة التاريخية، بالبحث والتقصي، والتحليل، وإصدار الأحكام، ونقدها. وفي الوقت نفسه تؤكد كثير من الدراسات أن تعليم التاريخ ما زال مقتصرًا على التلقين المباشر للمعلومات، إذ يقاس نجاحه في هذا المبحث بمدى مقدرته على استظهار هذه المعلومات، واسترجاعها كما هي، مما يحول دون تنمية مهاراته العقلية وتطويرها (التخاينة، 2004).

من هنا تبدو الحاجة أكثر إلحاحاً إلى البحث عن طرائق جديدة، واستقصاء فاعليتها وقدرتها على تنمية مهارات التفكير الناقد وتطويرها لدى المتعلمين. وفي الأدب التربوي كشفت بعض الدراسات عن أهمية استخدام الوثائق التاريخية في تعليم التاريخ وتعلمه، ودورها في تنمية مهارات المتعلم العقلية، ومساعدته على الاستقصاء التاريخي، والوصول إلى الحقيقة التاريخية (Fresch, 2004). وقد سعت هذه الدراسة للافادة من ذلك والكشف عن أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس التفكير الناقد باختلاف طريقة التدريس (الوثائق التاريخية، التقليدية)؟
- هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على أبعاد مقياس التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الأدلة، والاستنباط، والاستنتاج) باختلاف طريقة التدريس، (الوثائق التاريخية، التقليدية)؟

هدف الدراسة وأهميتها:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر. وتكمن أهميتها في الدور الذي تلعبه الوثائق في مبحث التاريخ، إذ إنها تسعى إلى تقصي أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة مقارنةً بالطريقة التقليدية. وتعد هذه الدراسة استجابة للدعوات الحديثة والاتجاهات المعاصرة بضرورة

بالمصادر والأحداث تاريخية، التي تتطلب التحري والتقصي للوقوف على حقيقتها، ولما تتضمنه مهارات التفكير الناقد من القدرة على التمييز بين الحقائق التاريخية ووجهات النظر، وقرن الحدث التاريخي بسببه الحقيقي وتفسير ذلك، وتحري التحيز والموضوعية في النصوص التاريخية، وتقييم الأدلة والشواهد التاريخية التي تمتلئ بها كتب التاريخ (Parker, 2001; Sheffer & Rubenfeld, 2000).

وهذا يؤهل المتعلم للتقصي والبحث، بعقلية متفتحة، ومرنة، فيصبح متقبلاً للآراء الأخرى، موضوعياً متجرداً عن ذاتية في البحث، ومواظباً حتى استخلاص النتائج، وغير متسرع في إصدار الأحكام، ومنظماً لعملياته العقلية، ومركزاً على القضايا الرئيسية أولاً، ثم القضايا الأخرى، فيواجه الحضارات والثقافات الأخرى ويتفاعل معها بعقلية متفتحة، وينتقي قيمها بعين ناقد بعيداً عن التحيز والتعصب (Goodin, 2005).

وقد عد كثير من المتخصصين استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ من أفضل وسائل تنمية مهارات التفكير الناقد وتعزيزها لدى المتعلمين، إذ تعمل على إحياء الحدث التاريخي، وبعثه من جديد، فيعيش المتعلم الحدث كأنه حقيقة واقعة أمامه، فيسلك سلوك المؤرخ أثناء دراسته له، ويقوم بالتقصي، والتحليل، والتركيب، والتفسير (رضوان ومبارك، 1987). وعليه تدرك بنية المعرفة التاريخية، وتكتشف العلاقات بين الأحداث التاريخية وظواهرها، وتبنى شبكة مفاهيمية تسهم إلى حد كبير في فهم الأحداث التاريخية، وتطورها للوصول إلى الحقيقة التاريخية (اليومسولي، 2005).

إن وصول المتعلم إلى الحقيقة التاريخية باستخدام الوثائق التاريخية يعزز عمليات التعلم لديه، ويثير دافعيته، ويتيح له فرص الاستمرار في معرفة المزيد من حقائق التاريخ، فيتغلب على الرتابة والملل، اللذين كثيراً ما يشكو منهما في حصص التاريخ من جهة، ومن جهة أخرى، فإن ذلك يخفف من العبء الملقى على عاتق المعلم والمتمثل في قراءة النصوص التاريخية، وشرحها وتلخيصها، واستخراج الأفكار الرئيسية، ومحاكمتها، ومن ثم تلقين تلك المعرفة (Howells, 2000).

والوثيقة التاريخية حجة في معرفة الحقيقة التاريخية، والوصول إلى الصورة الحقيقية للحدث وحل الإشكالات والتباين في الروايات، فضلاً عن تيسير الكشف عن التناقض في محتوى الرواية التاريخية ذاتها (Craver, 1999). وهذا يعني محاولة الوصول إلى الحدث التاريخي كاملاً، ومطابقاً لما حدث في الواقع قدر الإمكان، لاستشارة المتعلم وتيسير تفاعله مع الحدث، والقيام باستخلاص النتائج الصحيحة المعتمدة على مقدمات صحيحة مأخوذة من مصادرها الأصلية، فيتمكن المتعلم من التوفيق بين الأحداث ونتائجها، وبين المظهر والعلّة في الحدث التاريخي، وبين وجهة النظر والرأي من ناحية والحقيقة التاريخية من ناحية أخرى، مما يؤدي إلى فهم سليم للحدث التاريخي، والاستفادة من ذلك في

الحقائق، والوصول إلى إجابات عن هذه التساؤلات (Staub, 2003). ويعرفه "الكسندر" بأنه استخدام مهارات التفكير عالي الرتبة، كالتحليل والتركيب، والاستنتاج، والتقييم للاختيار بين شيئين، واتخاذ قرار تجاه قضية ما (Alexander, 2004). ويرى "بالو" أن التفكير الناقد خطة محكمة، تبدأ بوضع الفرضيات وفحصها، وتنتهي باتخاذ القرار وإصدار الحكم، حول القضية مثار البحث، مروراً بالعمليات العقلية والمهارات المختلفة كالتحليل، والتفسير، والاستنباط، وجمع البيانات والمعلومات، والتقييم (Rudd, 2007).

وتؤكد الجمعية الأمريكية للفلسفة (APA) هذه الرؤية إذ ترى أن التفكير الناقد هو سلسلة من العمليات التلقائية الموجهة ذاتياً، التي تتضمن استخدام المهارات العقلية للوصول إلى حكم حول قضية ما، وذلك برفضها، أو قبولها، أو تأجيل البت فيها لنقص في المعلومات المتوفرة (Chen & Chen, 2003). ويتحقق ذلك بفحص الفرضيات وإعادة ترتيب المعلومات وصياغتها، وإيجاد علاقات جديدة تربط بينها، وتوليد خيارات لم تكن معروفة سابقاً تسهم في اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام (Gooding, 2005).

وبعد دراسة تعريفات التفكير الناقد من الحضارة الإغريقية إلى الوقت الحاضر توصل كل من "ويلقز ومكونيل" إلى أن التفكير الناقد يركز على ثلاثة عناصر أساسية: مجموعة المعارف والمعلومات حول الظاهرة أو القضية مثار البحث، والرغبة الداخلية في حلها والتصدي لها، وسلسلة العمليات العقلية المختلفة التي تؤدي في النهاية إلى حل هذه القضية (Wilgis & McConnell, 2008).

ويتضح مفهوم التفكير الناقد بشكل أكبر باستعراض المهارات المكونة له، إذ يرى (واطسون - جليسر) أن التفكير الناقد يتضمن مهارات معرفة الافتراضات وفحصها، وتفسيرها، وتقييم الأدلة، والاستنباط، وأخيراً مهارة الاستنتاج (العتوم، 2004). وأضاف "باير" إلى هذه المهارة جملة من المهارات الأخرى كمهارات التمييز بين الحقائق ووجهات النظر، ومدى ارتباط هذه الحقائق بالموضوع من جهة، ومدى صدقها وصحتها من جهة أخرى، وتحديد مدى مصداقية مصادر المعلومات قبل القيام بالعمليات العقلية وذلك للحيلولة دون الوصول إلى استنتاجات خاطئة على مقدمات غير صحيحة، وتحري التحيز لفكرة أو حقيقة دون أخرى، مع وعي تام لكل خطوة من تلك الخطوات (جروان، 2002).

ويتصف التفكير الناقد بالوضوح والمنطقية: ويعني قدرة المتعلم على صياغة الفرضيات بطريقة واضحة، دون التباس أو غموض أو حشو، وترتيب الأفكار فكرة تلو أخرى. بترابط ودقة، والمواءمة بين الافتراضات والاستنتاجات مثلاً، وأخيراً العمق والاتساع؛ ويعني تناول الظاهرة من مختلف جوانبها وتشعباتها، وارتباطها مع الظواهر الأخرى، والبحث فيما وراء الظاهرة وعدم النظر إليها بسطحية (جروان، 2002).

وقد نوه كثير من التربويين المتخصصين على أهمية التفكير الناقد وتنميته لدى المتعلمين في مبحث التاريخ؛ لغنى التاريخ

وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً وطالبة في المرحلة الأساسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الوثائق التاريخية عملت على زيادة فهمهم للتاريخ، وتعميق إدراكهم لمفاهيمه، والقدرة على استخدام ذلك في مواقف جديدة.

وأجرى هيند وكنتشو وهولشا وهبارد (Hynd, Cynthia,) (Holschuh & Hubbard, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية في قدرات التفكير الناقد، وفي طبيعة المعرفة التاريخية وتطورها لدى طلبة الكليات المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (13) طالباً، خضعوا لمقابلة واستبيان قبل وبعد دراسة مجموعة من الوثائق التاريخية، وأظهرت نتائج الدراسة تطور في تفكير الطلبة حول طبيعة المعرفة التاريخية، وزيادة قدراتهم في مجال التفكير التاريخي، والتفكير الناقد في معالجة الأحداث التاريخية.

وأجرى ستكرت (Stucart, 2004). دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية بنوعها الورقي والرقمي في فهم الأحداث التاريخية لدى طلبة الصف العاشر، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الوثائق التاريخية زاد من مقدرة الطلبة في استخلاص المعلومات التاريخية من الوثائق وفهمها بالطريقة الصحيحة.

في ضوء العرض السابق للأدب التربوي والدراسات السابقة، يستخلص الباحثون ما يأتي:

- إن التوجهات المعاصرة لتعليم التاريخ وتعلمه تؤكد أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين.
- إن كثيراً من نتائج الدراسات والأبحاث دلت على إمكانية تطوير مهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى المتعلمين بتهيئة الفرص المناسبة لذلك.
- إن استخدام الوثائق التاريخية ملازم لتعلم التاريخ وتعليمه، وهي طريقة مناسبة لتنمية كثير من المهارات العقلية، وتحقيق أهداف تعلم التاريخ وتعليمه.
- وهكذا فإن مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة أسهم في تنفيذ هذه الدراسة، وقدم مزيداً من الأدلة على مدى فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية قدرات التفكير الناقد وتطويرها لدى المتعلمين، وإن أهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو تركيزها على استخدام الوثائق التاريخية فقط. الذي لم تتناوله إلا دراسة واحدة (Hynd, et al, 2004). وقد نفذت خارج البيئة العربية، وعلى عينة من طلبة الكليات. وهذا يُظهر مدى الحاجة إلى هذه الدراسة.

التصميم التجريبي للدراسة:

هذه الدراسة شبه تجريبية من نوع تصميم قبلي وبعدي للمجموعات غير المتكافئة، إحداهما ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية، درست باستخدام الوثائق التاريخية، وبما أنها تقوم على مقارنة أثر طريقتين في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، فإن المتغير المستقل هو طريقة التدريس وله مستويان: طريقة التدريس الاعتيادية وطريقة التدريس

إصدار الأحكام وفهم الحاضر، وإمكانية التنبؤ بالمستقبل (أبو السعود، 2001).

وقد كشفت الأدب التربوي في هذا المجال عن عدد من الدراسات والأبحاث لتقصي أثر طرائق تدريس وبرامج تربوية في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التاريخ، فقد أجرت الخصاونة (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر وحدة مطورة في منهاج التاريخ للصف العاشر في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً و(57) طالبة، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على الضابطة وتفوق الإناث على الذكور، وعدم وجود تفاعل بين متغيري الدراسة: الطريقة والجنس.

وأجرى الخالدة (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الأحداث الجارية على المجموعة الضابطة.

وهدف دراسة يانغ (Yang, 2007) استقصاء أثر استخدام المشروعات المصممة بواسطة الحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً في المرحلة الثانوية، واستخدم في هذه الدراسة تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المشروعات في تدريس التاريخ، أسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد فضلاً عن تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم.

وأجرت التلاينة (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر (3) طرق هي الوحدات، والمناقشة الجماعية، والطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (58) طالبة قسمت إلى (3) مجموعات: مجموعتين تجريبيتين وواحدة ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعات التجريبية على الضابطة، وتفوق طريقة المناقشة الجماعية على طريقة الوحدات في تنمية التفكير الناقد.

وفي مجال استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ، فقد أجرى خريشة وطلافة (2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الطريقة التاريخية (استخدام الوثائق والنصوص والمصادر المتعلقة بموضوع الدرس) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (59) طالباً وطالبة وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين درست بالطريقة التاريخية، وضابطة درست بالطريقة العادية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة التاريخية على نظرائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى لفستك وبارتون (Levstik & Barton, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ،

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وعدد الشعب وأعداد الطلبة

| الجنس | عدد المدارس | عدد الشعب | عدد الطلبة |
|---------|-------------|-----------|------------|
| ذكور | 115 | 3227 | 118 |
| إناث | 93 | 3774 | 108 |
| المجموع | 208 | 7001 | 226 |

وتكونت عينة الدراسة من (165) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، موزعين في (4) شعب، ثم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب

| الجنس | الذكور | الإناث | المجموع |
|-----------|-------------|-----------------|-------------|
| التجريبية | عدد الشعب 1 | عدد الطالبات 42 | عدد الشعب 2 |
| الضابطة | عدد الشعب 1 | عدد الطالبات 41 | عدد الشعب 2 |
| المجموع | عدد الشعب 2 | عدد الطالبات 83 | عدد الشعب 4 |

- تنظيم محتوى المادة التعليمية بحيث تغطي الوثائق التاريخية الأهداف المخطط لها.
- إثراء الوثائق التاريخية بعدد من الأسئلة لإثارة فكر المتعلم، وحفرة على التعلم، وإحداث التفاعل بينه وبين الأحداث المتضمنة في الوثائق التاريخية. بحيث تتطلب إجابة هذه الأسئلة قيام المعلم بعمليات التفسير، والاستنباط، والتعليل، والتقييم وغيرها من العمليات العقلية.
- تزويد المتعلم بكشاف للمفاهيم والمصطلحات الواردة في الوثائق التاريخية، والتي لم يسبق له دراستها بناءً على توصية معلمي المبحث، ومشرفه (ملحق 1).
- عرّضت المادة التعليمية على (5) محكمين من المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية، وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية و(4) معلمين ومشرفين المبحث في تربية إربد الأولى لإبداء الرأي في الجوانب الآتية:
 - أ- مدى تغطية الأهداف لمحتوى المادة التعليمية.
 - ب- مدى تغطية الوثائق التاريخية المختارة لهذه الأهداف.
 - ت- مدى ملاءمة الوثائق ومحتواها لطلبة الصف العاشر.
 - ث- مدى قدرة الوثائق والأسئلة التي تليها في إتاحة الفرصة للمتعلم وتهيئتها لممارسة مهارات التفكير الناقد.
 - ج- الصياغة اللغوية والشكل الفني اللذان سيقدما للمتعلمين.
- وقد أبدوا ملاحظاتهم وتركزت على حذف بعض الوثائق لصعوبتها، أو عدم ملاءمتها للأهداف إن بلغ عدد الوثائق المحذوفة

باستخدام الوثائق التاريخية. والمتغير التابع هو التفكير الناقد ومهاراته.

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في العام الدراسي 2008/2007. وبين الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس، وعدد المدارس، وعدد الشعب، وأعداد الطلبة.

أداتا الدراسة:

أولاً: المادة التعليمية باستخدام الوثائق التاريخية.

- جرى بناء المادة التعليمية باستخدام الوثائق التاريخية وفق الخطوات الآتية:
 - اختيار الوحدة الأولى من كتاب التاريخ للصف العاشر والمتعلقة بالدولة العثمانية لوفرة الوثائق التاريخية المتعلقة بهذه الفترة، وإمكانية الحصول عليها.
 - تقسيم الوحدة المشار إليها إلى موضوعات حسب المحتوى كالآتي: نظام الحكم والإدارة، الانكشارية، الأحوال الاقتصادية في الوطن العربي، نظام الالتزام، الضرائب، الزراعة، الصناعة، التجارة لتيسير جمع الوثائق المتعلقة بهذه الموضوعات.
 - تحليل محتوى هذه الموضوعات للوقوف على الأهداف المتضمنة فيها، وتحديد الوثائق التي تناسب هذه الأهداف.
 - جمع أكثر من 65 وثيقة تغطي الموضوعات السابقة من الكتب والمصادر الآتية:
 - 1- دراسات ووثائق حول الدفشمرة (1991). محمد الارناؤوط.
 - 2- دراسات في تاريخ العرب في العهد العثماني في ضوء الوثائق والمصادر العثمانية (2000). فاضل بيات.
 - 3- بلاد الشام في الأحكام السلطانية الواردة في دفاتر المهمة. جزءان (2005) فاضل بيات.
 - كتابة الأهداف سابقة الذكر بلغة واضحة في بداية كل درس.

- 4- اختبار الاستنباط: ويقيس مهارة المتعلم في معرفة العلاقات بين الوقائع المعطاة، وبالتالي استخلاص نتائج معينة (حالات خاصة) في ضوء هذه الوقائع (حالات عامة) في الحكم على النتائج إذا كانت مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا.
- 5- اختبار الاستنتاج: ويقيس مهارة المتعلم في التمييز بين درجات احتمالية خطأ أو صحة نتيجة ما. عبر الحكم على صحة أو خطأ حول استنتاج ما. بناءً على درجة ارتباطه بالوقائع المعطاة (ملحق 3).

ثبات الاختبار:

يتوافر لهذا الاختبار دلالات ثبات في البيئة الأردنية (البرصان، 2001) ولتأكيد ثبات هذا الاختبار، قام الباحثون بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (46) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من المنطقة نفسها خارج عينة الدراسة. وحسب ثبات الاختبار باستخدام طريقة كرونباخ الفا (ثبات الإعادة)، والتجزئة النصفية (الاتساق الداخلي) مصححة بمعادلة بيرسون، وبين الجدول (3) نتائج ذلك.

جدول(3): معاملات الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الناقد باستخدام طريقتي كرونباخ α والتجزئة النصفية

| التفكير الناقد مجالاته | ثبات الإعادة | ثبات الاتساق الداخلي | عدد الفقرات |
|------------------------|--------------|----------------------|-------------|
| معرفة الافتراضات | 0.89 | 0.72 | 15 |
| التفسير | 0.87 | 0.75 | 15 |
| تقويم المناقشات | 0.81 | 0.74 | 15 |
| الاستنباط | 0.85 | 0.72 | 15 |
| الاستنتاج | 0.84 | 0.67 | 15 |
| الكلي | 0.82 | 0.93 | 75 |

الترتيب. وبناءً على نتائج صدق الاختبار هذه، يمكن استخدام هذا الاختبار مقياساً للتفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

إجراءات الدراسة:

- نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:
- اختيار الوحدة الأولى من كتاب التاريخ للصف العاشر (تاريخ الدولة العثمانية، للمعالجة التجريبية).
 - اختيار المدارس التي ستجري فيها الدراسة عشوائياً.
 - أخذ موافقة مديري المدارس التي ستجري فيها الدراسة.
 - تدريب المعلمين المشاركين في الدراسة لزيادة فهمهم لآلية استخدام الوثائق التاريخية، والاتفاق على آلية التنفيذ.
 - قام الباحث ومشرف مبحث التاريخ في مديرية التربية والتعليم بمتابعة المعلمين أثناء تنفيذ الحصص الصفية للمجموعات الضابطة والتجريبية للتأكد من سير إجراءات الدراسة وفق ما هو مخطط له.

(13) وثيقة، فضلاً على تطوير الأسئلة الواردة في نهاية كل وثيقة. وقد أخذ بملاحظاتهم.. (ملحق 2).

ثانياً: اختبار التفكير الناقد (للبيئة الأردنية)

وهو اختبار- واطسون- جليسر (Watson- Glaser) للتفكير الناقد، وطوره في صورته العربية عبد السلام وسليمان (1982)، وللبيئة الأردنية البرصان (2001). ويتكون من (5) اختيارات فرعية بواقع (15) فقرة لكل اختيار فرعي وبمجموع كلي (75) فقرة؛ والاختبارات الفرعية التي تضمنها هذا الاختبار هي:

- 1- اختبار معرفة الافتراضات: ويقيس مهارة المتعلم في تحديد الافتراضات أو المسلمات بناءً على معلومات معينة. من خلال تقرير المتعلم بأن افتراضاً ما وارداً أو غير وارد تبعاً للوقائع المقدمة له.
- 2- اختبار التفسير: ويقيس مهارة المتعلم في اكتشاف العلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث، وتفسيرها وتعليلها، عبر تقريره بأن استنتاجاً ما أو تعميماً مبني على هذه الوقائع أم لا.
- 3- اختبار تقويم الأدلة: ويقيس مهارة المتعلم في تحديد ما يتصل مباشرة من معلومات بقضية ما، وذلك بالحكم على الإجابات من حيث اتصالها اتصالاً قوياً أو ضعيفاً بالقضية.

يلحظ من الجدول أن معاملات الاتساق الداخلي محسوبة بطريقة كرونباخ α تراوحت بين (0.81) و(0.89) وبمعادلة بيرسون (0.67) و(0.75). وبناءً على نتائج الثبات هذه، يمكن استخدام هذا الاختبار مقياساً للتفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

صدق الاختبار:

يتوافر لهذا الاختبار أيضاً دلالات صدق في البيئة الأردنية (البرصان، 2001) ولتأكيد صدق هذا الاختبار قام الباحثون باستخدام عينة الثبات نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بين علامة الفقرة مع العلامة الكلية على البعد فتراوحت بين (0.35) و(0.75)؛ وجميعها دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فانتمت جميع فقرات الاختبار.

كما جرى أيضاً حساب معامل الارتباط بين العلامة الكلية على كل بعد من الأبعاد الخمسة، والعلامة الكلية على المقياس ككل، وكانت كما يلي: (0.89)، (0.81)، (0.80)، (0.88)، (0.77) على

- يُطبق اختبار التفكير الناقد على المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل تدريس الوحدة بوصفه اختباراً قَبلياً.
 - تطبيق المعالجة التجريبية على المجموعات التجريبية، لتدرس هذه المجموعات باستخدام الوثائق التاريخية إذ استغرق تدريس الوثائق (8) حصص صفية.
 - تدريس المحتوى نفسه الذي اختير بالطريقة الاعتيادية بالنسبة للمجموعات الضابطة واستغرق تدريسه (8) حصص صفية.
 - تطبيق اختبار التفكير الناقد على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من عملية التدريس.
 - تصحيح الاختبار القبلي والبعدي يدوياً وفق نموذج التصحيح الخاص بذلك.
- الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة

| التفكير الناقد | | | | التفكير الناقد (مصاحب) | | | |
|----------------|---------|----------|----------|------------------------|-------------------|----------|----------|
| المتوسط | | الانحراف | | المتوسط | | الانحراف | |
| الخطأ المعياري | الحسابي | المعدّل | المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المجموعة |
| 1.006 | 28.717 | 11.871 | 26.500 | 9.167 | 24.429 | 84 | ضابطة |
| 1.033 | 46.797 | 9.250 | 49.125 | 9.214 | 31.519 | 81 | تجريبية |

- يلاحظ من الجدول (4) أن هنالك فروقاً إجمالية ظاهرة بين المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التفكير الناقد ناتجة عن اختلاف طريقة التدريس، وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، أُجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (Analysis of Covariance) لعلاقات الطلبة على القياس البعدي للتفكير الناقد وفق طريقة التدريس، وباعتبار القياس القبلي للتفكير الناقد متغيراً مصاحباً. ويبين الجدول (5) خلاصة نتائج هذا التحليل.
- الجدول (5): خلاصة نتائج تحليل التباين المصاحب لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | قيمة الاحتمال | الدلالة العملية |
|------------------------|----------------|-------------|----------------|-----------------|---------------|-----------------|
| التفكير الناقد (مصاحب) | 5685.009 | 1 | 5685.009 | 71.671 | 0.000 | 30.8% |
| المجموعة | 11659.412 | 1 | 11659.412 | 146.990 | 0.000 | 47.7% |
| الخطأ | 12770.741 | 161 | 79.321 | | | |
| الكلي | 39430.780 | 163 | | | | |

- تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن هنالك فارقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الوثائق التاريخية، وبين المجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه المجموعة (46.797)، وكان للمجموعة الضابطة (28.717)، وهذا يعني أن التفوق في الأداء على مقياس التفكير الناقد كان لصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام الوثائق التاريخية مقارنة بنظرائهم الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية.
- وللإجابة عن السؤال الثاني وهو: هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس أبعاد التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الأدلة، والاستنباط والاستنتاج) باختلاف طريقة التدريس، (الوثائق التاريخية، التقليدية)؟ حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلاقات الطلبة على اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي والبعدي، لكل من المجموعة التجريبية والضابطة تبعاً لاختلاف طريقة التدريس كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مهارات التفكير الناقد القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة

| المجال | المجموعة | العدد | القياس القبلي | | القياس البعدي | |
|------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| معرفة الافتراضات | ضابطة | 84 | 4.821 | 2.26 | 5.083 | 2.51 |
| | تجريبية | 81 | 5.543 | 2.73 | 9.638 | 2.59 |
| التفسير | ضابطة | 84 | 4.786 | 2.27 | 5.298 | 3.00 |
| | تجريبية | 81 | 6.086 | 2.31 | 9.775 | 2.40 |
| تقويم المناقشات | ضابطة | 84 | 4.786 | 2.04 | 5.286 | 2.92 |
| | تجريبية | 81 | 6.580 | 2.50 | 9.763 | 2.40 |
| الاستنباط | ضابطة | 84 | 5.012 | 2.21 | 5.048 | 2.62 |
| | تجريبية | 81 | 6.716 | 2.39 | 9.750 | 2.30 |
| الاستنتاج | ضابطة | 84 | 5.024 | 2.46 | 5.786 | 2.56 |
| | تجريبية | 80 | 6.675 | 2.33 | 10.200 | 2.03 |

يُلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6) وجود فروق إجمالية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات التفكير الناقد البعدي، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق أُجري تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) بعد عزل أثر مهارات التفكير الناقد القبلي بوصفه متغيراً مصاحباً. ويبين الجدول (7) خلاصة نتائج هذا التحليل.

الجدول (7): خلاصة نتائج تحليل التباين المتعدد لمهارات التفكير الناقد البعدي حسب متغير طريقة التدريس

| الأثر | الاختبار المتعدد | قيمة الاختبار المتعدد | قيمة الكلية المحسوبة | ف درجة حرية الفرضية | درجة حرية الخطأ | قيمة الاحتمال | الدلالة العملية |
|--------------------------|-------------------|-----------------------|----------------------|---------------------|-----------------|---------------|-----------------|
| معرفة الافتراضات (مصاحب) | Wilks' Lambda | 0.924 | 2.523 | 5 | 153 | 0.032 | 7.6% |
| التفسير (مصاحب) | Wilks' Lambda | 0.946 | 1.732 | 5 | 153 | 0.130 | 5.4% |
| تقويم المناقشات (مصاحب) | Wilks' Lambda | 0.964 | 1.144 | 5 | 153 | 0.339 | 3.6% |
| الاستنباط (مصاحب) | Wilks' Lambda | 0.925 | 2.484 | 5 | 153 | 0.034 | 7.5% |
| الاستنتاج (مصاحب) | Wilks' Lambda | 0.809 | 7.234 | 5 | 153 | 0.000 | 19.1% |
| المجموعة | Hotelling's Trace | 0.975 | 29.829 | 5 | 153 | 0.000 | 49.4% |

تشير نتائج تحليل التباين المتعدد إلى وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، لمتغير الطريقة على جميع مهارات التفكير الناقد البعدي. وبهدف تحديد مصدر الفروقات الدالة من بين مهارات التفكير الناقد البعدي، أُجري تحليل التباين المصاحب لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد البعدي باعتباره اختبار مقارنة بعدية، كما في الجدول (8).

الجدول (8): خلاصة نتائج تحليل التباين المصاحب لمهارات التفكير الناقد البعدي حسب متغير طريقة التدريس

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | قيمة الاحتمال | الدلالة العملية |
|------------------|--------------------------|----------------|-------------|----------------|-----------------|---------------|-----------------|
| معرفة الافتراضات | معرفة الافتراضات (مصاحب) | 5.377 | 1 | 5.377 | 1.209 | 0.273 | 0.8% |
| | التفسير (مصاحب) | 4.906 | 1 | 4.906 | 1.104 | 0.295 | 0.7% |
| | تقويم المناقشات (مصاحب) | 0.782 | 1 | 0.782 | 0.176 | 0.675 | 0.1% |
| | الاستنباط (مصاحب) | 22.380 | 1 | 22.380 | 5.034 | 0.026 | 3.1% |

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | قيمة الاحتمال | الدلالة العملية |
|-----------------|--------------------------|----------------|-------------|----------------|-----------------|---------------|-----------------|
| | الاستنتاج (مصاحب) | 116.272 | 1 | 116.272 | 26.154 | 0.000 | 14.3% |
| | المجموعة | 394.039 | 1 | 394.039 | 88.634 | 0.000 | 36.1% |
| | الخطأ | 697.973 | 157 | 4.446 | | | |
| | الكلي | 1904.756 | 163 | | | | |
| التفسير | معرفة الافتراضات (مصاحب) | 0.000 | 1 | 0.000 | 0.000 | 0.997 | 0.0% |
| | التفسير (مصاحب) | 1.807 | 1 | 1.807 | 0.346 | 0.557 | 0.2% |
| | تقويم المناقشات (مصاحب) | 1.671 | 1 | 1.671 | 0.320 | 0.573 | 0.2% |
| | الاستنباط (مصاحب) | 35.067 | 1 | 35.067 | 6.710 | 0.010 | 4.1% |
| | الاستنتاج (مصاحب) | 69.666 | 1 | 69.666 | 13.330 | 0.000 | 7.8% |
| | المجموعة | 352.078 | 1 | 352.078 | 67.366 | 0.000 | 30.0% |
| تقويم المناقشات | الخطأ | 820.539 | 157 | 5.226 | | | |
| | الكلي | 2024.945 | 163 | | | | |
| | معرفة الافتراضات (مصاحب) | 19.755 | 1 | 19.755 | 3.938 | 0.049 | 2.4% |
| | التفسير (مصاحب) | 23.211 | 1 | 23.211 | 4.627 | 0.033 | 2.9% |
| | تقويم المناقشات (مصاحب) | 5.237 | 1 | 5.237 | 1.044 | 0.308 | 0.7% |
| | الاستنباط (مصاحب) | 0.000 | 1 | 0.000 | 0.000 | 0.995 | 0.0% |
| الاستنباط | الاستنتاج (مصاحب) | 125.064 | 1 | 125.064 | 24.930 | 0.000 | 13.7% |
| | المجموعة | 368.221 | 1 | 368.221 | 73.402 | 0.000 | 31.9% |
| | الخطأ | 787.595 | 157 | 5.017 | | | |
| | الكلي | 1984.848 | 163 | | | | |
| | معرفة الافتراضات (مصاحب) | 6.604 | 1 | 6.604 | 1.384 | 0.241 | 0.9% |
| | التفسير (مصاحب) | 25.364 | 1 | 25.364 | 5.317 | 0.022 | 3.3% |
| الاستنتاج | تقويم المناقشات (مصاحب) | 3.654 | 1 | 3.654 | 0.766 | 0.383 | 0.5% |
| | الاستنباط (مصاحب) | 8.465 | 1 | 8.465 | 1.774 | 0.185 | 1.1% |
| | الاستنتاج (مصاحب) | 31.618 | 1 | 31.618 | 6.628 | 0.011 | 4.1% |
| | المجموعة | 507.998 | 1 | 507.998 | 106.494 | 0.000 | 40.4% |
| | الخطأ | 748.922 | 157 | 4.770 | | | |
| | الكلي | 1892.878 | 163 | | | | |
| الاستنتاج | معرفة الافتراضات (مصاحب) | 1.845 | 1 | 1.845 | 0.413 | 0.521 | 0.3% |
| | التفسير (مصاحب) | 4.557 | 1 | 4.557 | 1.021 | 0.314 | 0.6% |
| | تقويم المناقشات (مصاحب) | 1.166 | 1 | 1.166 | 0.261 | 0.610 | 0.2% |
| | الاستنباط (مصاحب) | 0.013 | 1 | 0.013 | 0.003 | 0.957 | 0.0% |
| | الاستنتاج (مصاحب) | 67.607 | 1 | 67.607 | 15.141 | 0.000 | 8.8% |
| | المجموعة | 476.579 | 1 | 476.579 | 106.733 | 0.000 | 40.5% |
| الكلي | الخطأ | 701.027 | 157 | 4.465 | | | |
| | الكلي | 1665.390 | 163 | | | | |

التفكير الناقد البعدي تعزى لاختلاف مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية. فقد بلغت المتوسطات الحسابية للمهارات الفرعية للمجموعة التجريبية (9.323, 9.156, 9.131, 9.050,

تشير نتائج تحليل التباين المصاحب الواردة في الجدول (8)، إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بكل مهارة من مهارات

التفسيرية والتحليلية؛ مما يدعم مهارات التفكير الناقد لديه ويُعززها.

كما أن غنى الوثائق التاريخية بالقضايا الجدلية في التاريخ وتناولها للحدث التاريخي من أبعاد مختلفة، يتيح الفرصة أمام المتعلم لمقابلة الوثائق ومقارنتها، وتقويم الأدلة التاريخية في كل وثيقة، للوصول إلى الحقيقة التاريخية، وهذا يتطلب من المتعلم استخدام مهارات التفكير كافة للوصول إلى هذه الحقائق، ودراسة الحدث التاريخي من جوانبه كافة، فضلاً عن تحليله وربطه بالأحداث الواردة في الوثائق الأخرى. وهذا يتفق مع ما أشار إليه أبو السرحان (2000) في أن مقارنة الوثائق وإيجاد العلاقات في ما بينها، والربط بين الأحداث التاريخية - كما وردت في هذه الوثائق - يعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد.

إن التعلم من خلال الوثائق التاريخية يعد مدخلاً مناسباً للحد من ظاهرة التعلم السلبي، وكسر الرتابة والروتين اللذين يشكو منهما المتعلم في مبحث التاريخ، وتأكيد الدور المحوري للمتعم، في العمل الجاد على الوثيقة، بقراءتها وتحليلها، واستنباط الأحداث التاريخية منها وتفسيرها (Howells, 2000). وهذا ما أكدته السيد (1990) إذ إن إتاحة الفرصة للمتعم للعمل النشط داخل الغرفة الصفية، واعتماده على ذاته في تعلمه، وإعطاء المعلم دوراً محدوداً يقتصر على الإشراف، والتوجيه، يسهم بشكل أو بآخر في تنمية مهارات المتعلم الذهنية والعقلية وتعزيزها، ومنها التفكير الناقد.

وفي ما يتعلق بالسؤال الثاني، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على بعد معرفة الافتراضات، وهذه النتيجة تعني أن استخدام الوثائق التاريخية عمل على تطوير هذا البعد وتنميته لدى المتعلمين. وتفسر هذه النتيجة كما يأتي: يشير هذا البعد إلى قدرة المتعلم في تحديد الافتراضات أو المسلمات المتضمنة في الوثائق التاريخية، والوثائق التاريخية تحوي أحداثاً تاريخية، ومعلومات غير معالجة، تستند في حقيقة الأمر إلى جملة من الافتراضات أو المسلمات المتضمنة بين ثنايا الوثائق. إن الوصول إلى فهم دقيق ومعنى شامل للحدث التاريخي في الوثائق يستلزم من المتعلم الكشف عن الافتراضات التاريخية، أو المسلمات في هذه الوثائق المتعلقة بالحدث التاريخي موضوع الوثيقة، وتحليلها ونقدها تمهيداً لمحاكمتها، قبل إصدار الحكم عليها، واعتبارها مسلمة تاريخية؛ وعليه تطورت مهارات المتعلم وقدرته في الكشف عن الافتراضات، وتحديدها، ومحاكمتها، فانعكس ذلك على أدائه في اختبار التفكير الناقد على هذا البعد.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على بعد التفسير، وهذه النتيجة تعني أن استخدام الوثائق التاريخية عمل على تطوير هذا البعد وتنميته لدى طلبة المجموعات التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يأتي: يشير هذا البعد إلى مقدرة المتعلم على اكتشاف الظواهر التاريخية، ومعرفة الأحداث التي تقع وراء هذه الظواهر وتعليلها، ومعرفة أسباب حدوثها، فضلاً عن الكشف عن شبكة

9.858) على الترتيب حسب الظهور في الجدول (6). وللمجموعة الضابطة (5.643, 5.911, 5.863, 5.455, 6.112) على الترتيب حسب الظهور في الجدول (6). وهذا يعني أن التفوق في الأداء على مقياس مهارات التفكير الناقد يكون لصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام الوثائق التاريخية مقارنة بنظرائهم الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج الدراسة كما يشير الجدول (5)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وبين المجموعات التجريبية التي درست باستخدام الوثائق التاريخية لصالح المجموعات التجريبية، مما يشير إلى فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تطوير أداء الطلبة على مقياس التفكير الناقد الكلي مقارنة بالطريقة التقليدية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخصاونة (2002) ودراسة الخوالدة (2004) ودراسة التخينة (2004)، ودراسة يانغ (Yang, 2007) التي أكدت إمكانية تطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم في مبحث التاريخ، عبر البرامج وطرائق التدريس التي تقوم على الخبرات، والمواقف التعليمية التي تهيئ للمتعم الفرص الملائمة لممارسة مهارات التفكير الناقد.

واتفقت نتائج هذه الدراسة من جهة أخرى مع دراسة "لفستك وبارتون" (Levstik & Barton) والخرابشة وطلافة (2000)، في أن استخدام الوثائق التاريخية يعزز قدرات التفكير لدى المتعلم، كما اتفقت مع دراسة هيند وآخرون (Hynd., al 2004) التي أكدت أن استخدام الوثائق التاريخية يعمل على تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين. ويمكن تفسير هذه النتائج كما يأتي:

إن استخدام الوثائق التاريخية يثير فكر المتعلم ويتحده من خلال إحياء الحدث التاريخي وبعثه من جديد، كما حدث في الواقع، فيتفاعل معه المتعلم كأنه حقيقة ماثلة أمامه؛ مما يثير دافعيته للتعلم والتحري والاستقصاء التاريخي، لفهم هذا الحدث وبالتالي الميل إلى استخدام عدد من المهارات العقلية المختلفة، كالتحليل، والتركيب، والاستنباط، وقرن السبب بالنتيجة، وهذا يؤدي إلى تعلم نشط لدى المتعلم من خلال ممارسة المهارات أنفة الذكر (رضوان ومباك، 1987) فتنمو مهارات التفكير الناقد، ويتطور استخدامها، وهذا ما أكدته (Craver, 1999) من أن قيام المعلم بممارسة مهارات التفكير المختلفة كالتحليل والتركيب والتدرب عليها داخل الغرفة الصفية، يعزز التفكير الناقد لديه ويطور مهاراته.

كما أن استخدام الوثائق التاريخية داخل الغرفة الصفية، يعمل على تعزيز استخدام مهارات التفكير المختلفة بما تطرحه من قضايا تاريخية وأحداث مثيرة غير مفسرة، أو عالجه الكاتب، أو المؤرخ، وهذا يتطلب من المتعلم فهم هذه الأحداث وإعادة بنائها وتشكيلها كما حدثت بالفعل. للتبصر والنظر في هذه الأحداث بعين ناقدة (Shiroma, 2000)، وهذا يتفق بشكل أو بآخر مع ما أكدت عليه الخضراء (2005) من أن تحدي المتعلم بوضعه أمام مواقف تاريخية وأحداث غير معالجة، يسهم في إثارة أفكاره وزيادة قدراته

وتعزى هذه النتيجة إلى غنى الوثائق التاريخية بالأحداث والوقائع التاريخية غير المعالجة، وهذا يتيح للمتعلم الفرص لإثارة التساؤلات حول هذه الأحداث والوقائع؛ لإعادة بناء صورة الحدث التاريخي كما حدث في الواقع، وهذا يتطلب من المتعلم جهداً إضافياً للتمييز بين عدد كبير من الاستنتاجات المتعلقة بهذه الأحداث للوصول إلى النتيجة الصحيحة، والمعلومات المرتبطة بهذا الحدث أو ذاك. وهذا ما أكدته "أوتن" من أن استخدام الوثائق التاريخية في دروس التاريخ يثير تساؤلات المتعلمين حول الحدث التاريخي، مما يدفعهم للبحث والتقصي عن الأدلة والحقائق، لاستنتاج المعلومات الصحيحة التي تؤدي إلى تكوين صورة حقيقية للحدث التاريخي (Otten, 1998) ولعدم تمكن الباحثين من العثور على دراسات تناولت أثر استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ على الأبعاد الخمسة لمقياس التفكير الناقد، فإنهم لم يتمكنوا من مقارنة نتائج هذه الدراسة في هذا الجانب مع نتائج دراسات أخرى.

التوصيات:

تماشياً مع نتائج هذه الدراسة، ولأن مهارات التفكير الناقد نمت وتطورت لدى المتعلمين باستخدام الوثائق التاريخية وعليه فإن هذه الدراسة توصي بما يأتي:

- 1- توصية معلمي مبحث التاريخ بتبني هذه الطريقة بوصفها إحدى الطرائق الفعالة بتتمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين.
- 2- توصية واضعي المناهج بتضمين الكتب المدرسية وثائق تاريخية تنسجم مع موضوعات هذه الكتب.
- 3- توصية وزارة التربية والتعليم بتكوين مراكز تعنى بجمع الوثائق التاريخية ذات الصلة بالكتب المدرسية وتزويد المدارس بها.
- 4- توصية الباحثين بإجراء مزيدٍ من الدراسات في مجال استخدام الوثائق التاريخية، ويقترح البحث إجراء الدراسات الآتية.

- أ- دراسات تتبع المنهجية نفسها التي اتبعتها الدراسة، وباختيار وحدات دراسة أخرى من مبحث التاريخ ولصفوف أخرى؛ للمساهمة في تعزيز مكتشفات هذه الدراسة أو تطويرها
- ب- دراسات تتبع المنهجية نفسها التي اتبعتها هذه الدراسة، مع إدخال بعض المتغيرات الأخرى كالتفكير الإبداعي، والتحصيل والتفكير التاريخي، ومستوى تحصيل الطلبة.

العلاقات بين هذه الأحداث والظواهر، وفهمها. وهذا يتفق بشكلٍ أو بآخر مع ما ذهب إليه "بفنتون" من أن دراسة الحدث التاريخي من جوانبه المختلفة بهدف تفسيره يساعد المتعلم على تنمية مهارات التفكير الناقد (Buffington, 2004). وقد وفرت الوثائق التاريخية كثيراً من الظواهر التاريخية، والأحداث غير المعالجة، أو المفسرة، التي تتطلب من المتعلم التفكير، والتأمل، والبحث عن القرائن التاريخية لتفسير هذه الأحداث وتعليلها، فنمت لدى المتعلم مهارة تفسير الحدث التاريخي وتعليله، وربطه بغيره من الأحداث التاريخية، وانعكس ذلك على أدائه على مقياس التفكير الناقد في هذا البعد.

وفي ما يتعلق ببعد تقويم المناقشات، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على هذا البعد. وهذه النتيجة تعني أن استخدام الوثائق التاريخية أسهم في تطوير مهارة التقويم لدى أفراد المجموعات التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يأتي: يشير هذا البعد إلى قدرة المتعلم على تصنيف الحجج في الوثائق التاريخية وتقييمها إلى حجج قوية أو ضعيفة، وإلى حجج ذات صلة بالحدث التاريخي محور الوثيقة، أو ليس لها صلة. وفي حقيقة الأمر فإن هذا المحور هو جوهر ما يقوم عليه استخدام الوثائق التاريخية، إذ يتطلب استخدام المتعلم لها تحليل الوثيقة التاريخية، والتبصر في الشواهد والأدلة التاريخية، والحجج المتوافرة في الوثيقة، وتأملها ومعرفة مدى صلتها بالحدث التاريخي، والحكم عليها وتقييمها من حيث مدى ملاءمتها دليلاً أو حجة أو شاهداً لهذا الحدث أو ذاك، أو من حيث إثباتها للحدث أو دحضها له... وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشرعة وطلافة (2005)، من أن استخدام الوثائق التاريخية، يحقق للمتعلم فرصة التقصي والبحث عن الأدلة التي تدعم الحقائق التاريخية أو تدحضها، وتصنيفها وترتيبها لمحاكمتها بالنقد والتقييم، وتحديد مدى أهميتها واتصالها بمحور الحدث التاريخي الوارد في الوثيقة التاريخية.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالبعد الرابع (الاستنباط) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعات التجريبية التي تعلمت باستخدام الوثائق التاريخية، وهذا يعني أن استخدام الوثائق التاريخية يعتبر مدخلاً مناسباً لتنمية مهارة الاستنباط لدى المتعلم. ويعزى هذا إلى احتواء الوثائق التاريخية على كثير من الوقائع والأحداث التي تكون بصفة العموم، ومن أمثلة ذلك ما طرحه الوثيقة التاريخية من أحكام قضائية عامة أو أوامر سلطانية عامة أيضاً... وهذا يهيئ للمتعلم فرصاً نادرة للقيام بعمليات الاستنباط والوصول إلى استخلاص نتائج معينة (حالات خاصة) من تلك الأحكام أو الوقائع العامة.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالبعد الأخير (الاستنتاج) أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعات التجريبية التي تعلمت باستخدام الوثائق التاريخية، وهذه النتيجة تعني أن استخدام الوثائق التاريخية عمل على تطوير هذا البعد وتنميته لدى طلبة المجموعات التجريبية.

- المصادر والمراجع
- أبو السعود، عطيات. (2001). الوعي التاريخي بين الماضي والمستقبل. *عالم الفكر*, 1(29), 85-108.
- أبو سرحان، عطية. (2000). دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية. دار الخليج، عمان.
- بدر، أحمد. (2001). تفسير التاريخ. *عالم الفكر*, 1(29), 7-40.
- البرصان، فاطمة. (2001). أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في مدينة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- البومسهولي، محمد. (2005). أهمية النص التاريخي التربوية. Retrieved May 26, 2007, Web sit: <http://medadnani.maktoobblog.com>
- التخينة، هالة. (2004). أثر استخدام كل من طريقة موريسون الوحدات والمناقشة الجماعية والطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمادة التاريخ في مديرية تربية قصبة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- جروان، فتحي. (2002). تعليم التفكير. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية.
- خريشة، علي وطلافة، حامد. (2000). أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. دراسات، 1(7), 145-160.
- الخصاونة، ريماء. (2004). تطوير مناهج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعليته في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الخضراء، فادية. (2005). تنمية التفكير الابتكاري والناقد. ديون للطباعة والنشر، عمان.
- الخوالدة، محمد. (2002). أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- رضوان، ابو الفتوح ومبارك، فتحي. (1987). *المواد الاجتماعية في التعليم العام*. دار المعارف، القاهرة.
- السيد، عزيزة. (1995). *التفكير الناقد*. دار المعرفة الجامعية، مصر.
- الشرعة، إبراهيم وطلافة، حامد. (2005). *تاريخ الأردن الحديث وأساليب تدريسه*. ياسين للخدمات المكتبية، عمان.
- عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح. (1982). *اختبار التفكير الناقد*. جامعة أم القرى، السعودية.
- العتوم، أحمد. (2004). *علم النفس المعرفي*. دار المسيرة، اربد.
- Alexander, W. (2004). *Workplace skills and the skills gaps relapcd to employee critical thinking ability and science education curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Univirsity of Ohio State.
- Anthony, E. (2004). The idea of history teaching: Using colling wood's idea of history to promote critical thinking in the high school history classroom. *Society for History Education*, 37 (2), 239-247.
- Buffington, M. (2004). *Using the internet to develop students, critical thinking skills and Build online communities of teachers: review of research with implications for museum education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School of the Ohio State University.
- Chen, F. & Chen, M. (2003). Effect of nursing literature reading course on promoting critical thinking in tow-year nursing program students. *Journal of Nursing Research*, 11(2), 137-147.
- Craver, K. (1999). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in history*. WestPoint, CT: Greenwood press.
- Fresch, E. (2004). Preparing preserves elementary teacher to use primary sources in teaching history. *International journal of social Education*, 19(1) 83-98.
- Goodin, H. (2005). *The use of deliberative discussion as a teaching strategy to enhance the critical thinking abilities of freshman nursing students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Ohio state.
- Howells, G. (2000). Gladstone spiritual or glasdstone material? a rational for using documents of As and A2. *Teaching history*, 100, 26-32.
- Hynd, C., Cynthia, G., Holschuh, j. & Hubbard, B. (2004). Thinking like historian college students' reading of multiple historical documents. *Journal of literacy Research*, 36(2), 141-176.
- Levstik, L. & Barton, K. (1996). They still use some of their past: historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576.
- Otten, E. (1998). *Using primary sources in the primary grades*. (Eric Document Reproduction service No. Ed 419773).
- Parker, W. (2001). *Social studies in elementary education New Jersey*: Prentice Hal.
- Rudd, R. (2007). Defining critical thinking. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 82(7), 46-49.

- Wallace, M., Karpouzis, K., Stefanou, M., Maglog, I. & Kollias, S. (2004). Electronic roads in historical documents: a student oriented approach. *Education and Information Technologies*, 9(3), 271-289.
- Wilgis, M. & McConnell, J. (2008). Concept Mapping: an educational strategy to improve graduate nurses' critical thinking skills during a hospital orientation program. *The journal of continuing Education in Nursing*, 32(3), 119-126.
- Yang, S. (2007). E critical / thematic doing history project integrating the critical thinking approach with computer- mediated history learning. *Computers in Human Behavior*, 93 (5), 2095-2112.
- Sheffer, B. & Rubenfeld, M. (2000). A consensus statement on critical thinking in nursing. *Journal of Nursing Education*, 39(8), 352-359.
- Shiroma, D. (2000). *Using Primary sources on the internet to teach and learn history*. (Eric Document Reproduction service No. Ed 442739).
- Staib, S. (2003). Teaching and measuring critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 42(11), 498-508.
- Turtle, J. (2000). Serving up documents whole. *Teaching History*, 101, 52, Ip.