جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

التفكير التاريخي وعلاقته بالاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية الخليل

صابرين إبراهيم خليل ارزيقات

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1443 هـ - 2022 م

التفكير التاريخي وعلاقته بالاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل

إعداد الباحثة:

صابرين إبراهيم خليل ارزيقات

بكالوريوس اجتماعيات/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

المشرف: أ. د. عفيف زيدان

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم الاجتماعية –عمادة الدراسات العليا– جامعة القدس– فلسطين

القدس– فلسطين

1443 هـ - 2022 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

التفكير التاريخي وعلاقته بالاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل

اسم الطالب: صابرين إبراهيم خليل ارزيقات

الرقم الجامعي: 21912542

المشرف: أ. د. عفيف حافظ زيدان

نُوقِشت هذه الرسالة وأُجِيزت بتاريخ: 16 / 5 / 2022 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة — أ. د. عفيف زيدان — التوقيع:
2. ممتحناً داخلياً — د. ايناس ناصر — التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً — د. أحمد عمار — التوقيع:

القدس / فلسطين

1443 هـ - 2022 م

الإهداء

إلى صاحب الخلق العظيم ومعلم البشرية الحبيب المصطفى محمد عليه الصلاة والسلام.

إلى الشهداء اللذين رووا بدمائهم الزكية الطاهرة ثرى فلسطين الحبيبة.

إلى الاسود الشامخة خلف القضبان انه لمثلكم تفتخر الاوطان اذاقوا العدو كأس المرار.

إلى من كلله الله بالوقار وإلى من احمل اسمه بكل افتخار والدي العزيز.

إلى من انارت لي الدرب وغرست في نفسي حب الخير والعلم والدتي الحبيبة.

إلى من اجد فيه ذاتي وتحقيق سعادتي زوجي شريك حياتي من كان لي خير رفيق في هذا الطريق.

إلى فلذات كبدي وقرة عيني (اولادي).

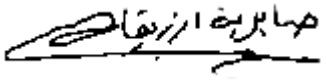
إلى من رافقني في دربي رفيقاتي واخواني واهل زوجي وكل من كان قريب من قلبي.

واخص بالذكر توأم روحي ورفيقة دربي من أن حملنا الحقائب الصغيرة سرنا على الدرب خطوة بخطوة اختي (سيرين).

الباحثة: صابرين إبراهيم ارزيقات

إقرار:

أقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، استكمالا لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع: 

الاسم: صابرين إبراهيم خليل ارزيقات

التاريخ: 16 / 5 / 2022

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً كما ينبغي لجلال وجه وعظيم سلطانه , الحمد لله حمداً وسع كل أرجاء الكون الحمد لله الذي علم بالقلم علم الانسان مالم يعلم , وصلى الله على سيدنا محمد وعلى اله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدين وبعد :-

إنه لمن دواعي الغبطة والسرور وجل الاحترام والتقدير أن اتقدم بالشكر الجزيل ووافر التحية والتبجيل إلى كل من أثرى هذا العمل سواء بالنصح أو التوجيه أو غيره من أساليب التعليم الجاد, وأخص بالشكر لأستاذي الاستاذ الدكتور عفيف زيدان المشرف الرئيس على هذا العمل لما اسهم به وأدلى به من ملاحظة وتوجيه والتي كان لها الأثر الاكبر في بلورة هذه الرسالة والتي ظهرت بما هي عليه, فجزاه الله خيراً عني وعن طلاب العلم والبحث.

كما أتقدم بالشكر إلى الدكتور محسن عدس, والدكتورة ايناس ناصر, والدكتور غسان سرحان ,والدكتور ابراهيم عرمان على تشجيعهم وتحفيزهم الدائم وتوصياتهم البناءة والمثمرة والذين لم يألوا في توفير المعلومة الجادة, والتي أثرت على هذه الدراسة, فلهم مني كل الاحترام والتقدير وخالص الشكر والامتنان.

وأتوجه بالشكر للجنه المناقشة لموافقتهم على مناقشة هذه الرسالة فلهم كل الثناء على ذلك.

كما اتقدم بجزيل الشكر لصديقاتي الغاليات اللواتي كن لي خير معين وخير وصحبة.

وختاما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل وأثراه وكذلك لمن لم يتسع المجال لذكرهم وأبتهل للعلي القدير أن يجازيهم خير الجزاء , والحمد لله رب العالمين.

الباحثة: صابرين إبراهيم ارزيقات

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى التفكير التاريخي وعلاقته بالاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2022-2021)، وقد تكونت عينة الدراسة من (360) طالب وطالبة تم اختيارها بالطريقة العنقودية. وقامت الباحثة بإعداد قائمة سلوكيات مفضلة لقياس التفكير التاريخي، واستبانة لقياس الاتجاه نحو الدراسات التاريخية، وقد تحققت من صدقهما وثباتهما، وتم توزيع الأدوات ميدانيا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أن الدرجة الكلية للتفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل بلغت (0.576) وهي درجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق تبعاً لمتغير مستوى التحصيل لصالح الطلبة الذين تحصيلهم (أكثر من 90).

وكذلك توصلت الدراسة إلى أن درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل (3.30) وهي درجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس، مستوى التحصيل.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التاريخي ودرجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل.

وبناء على ذلك خرجت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها زيادة الاهتمام بمهارات التفكير التاريخي، وإدراجها ضمن الخطط الدراسية والاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، لما أظهرته النتائج من علاقة بين مهارات التفكير التاريخي واتجاه الطلبة نحو مقرر الدراسات التاريخية، والاهتمام بتوعية الطلبة بأهمية دراسة التاريخ، والتعرف على الأحداث الماضية لربطها بالواقع والمستقبل، بما يعزز اتجاههم ودافعيتهم نحو الدراسات التاريخية، لما أظهرته النتائج من اعتقاد الطلبة أن دراسة التاريخ والأحداث الماضية غير مهمة، والعمل على تعزيز منهاج التاريخ وتطويره بما يزيد لدى الطالبة التشويق والجذب نحو دراسة

التاريخ، ويعزز اتجاههم نحو مقرر الدراسات التاريخية لما أظهرته النتائج من درجة متوسطة من اتجاه الطلبة نحو دراسة التاريخ.

Historical Thinking and Its Relationship to The Attitudes Towards Historical Studies Among Students of The Tenth Grade in The Hebron Governorate

Prepared by: Sabreen Ibrahem Khalil Irzeqat

Supervised by: Prof. Afif Zidan

Abstract:

This study aimed to identify the level of historical thinking and its relationship to the attitudes towards historical studies among the tenth-grade students in Hebron Governorate. The study consisted of 360 male and female students who were selected by the cluster method. The researcher prepared a list of preferred behaviors to measure historical thinking and a questionnaire to measure the attitudes towards historical studies, and their validity and reliability were verified, and the tools were distributed in the field, and the study reached the following results:

The total degree of historical thinking among tenth grade students in Hebron Governorate reached 0.576, which is a medium degree, and the results showed that there were no statistically significant differences in the level of historical thinking among tenth grade students in Hebron Governorate due to the gender variable, while the results showed that there were differences according to the variable of achievement level in favour of the students who have achieved more than 90 .

The study also found that the degree of attitudes towards historical studies among tenth grade students in Hebron governorate is (3.30), which is a medium degree, and there are no statistically significant differences in the level of attitudes towards historical studies among tenth grade students in Hebron governorate due to the gender variable, level of achievement.

The results also showed the existence of a statistically significant relationship between the level of historical thinking and the degree of tendency towards historical studies among the tenth graders in Hebron Governorate.

Accordingly, the study came up with a number of recommendations, the most important of which is to increase interest in historical thinking skills and to include them within the study and strategic plans of the Ministry of Education, as the results showed a relationship between historical thinking skills and students' attitudes towards the historical studies course, and an interest in educating students about the importance of studying history and identifying past events to link them to reality and the future, which enhances their orientation and motivation towards historical studies. The results also showed the students' belief that the study of history and past events are not important, and work to strengthen and develop the history curriculum in a way

that increases the students' suspense and attraction towards the study of history and enhances their orientation towards the historical studies course. because the results showed a moderate degree of students' attitudes towards the study of history.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1. 1 المقدمة

1. 2 مشكلة الدراسة

1. 3 أسئلة الدراسة

1. 4 فرضيات الدراسة

1. 5 أهداف الدراسة

1. 6 أهمية الدراسة

1. 7 حدود الدراسة

1. 8 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة

1. 1 مقدمة:

شهد القرن العشرون، وتحديداً النصف الثاني منه تطورات وتغيرات علمية وتكنولوجية، وتقنية كبيرة طالت معظم جوانب الحياة البشرية؛ لتبلغ ذورتها مع إطلالة القرن الحادي والعشرين، حتى وسم العصر الذي نعيش بعصر المتسارع العلمي الهائل، والتطور التكنولوجي المذهل، والتدفق المعلوماتي المتلاحق، مما أفرز الكثير من التحديات الإقتصادية والسياسية، والإجتماعية والتربوية، والثقافي؛ التي أصبحت تواجه الأفراد والمجتمعات، ووضعتهم أمام محك حقيقي يدعوهم إلى تحديد موقفهم وسلوكهم لمواجهة تلك التحديات بكفاءة وإقتدار، مواكبة العصر، وللتأقلم مع متغيراته والإفادة من منجزاه، والوقاية من أخطاره، ولا بد أن ينبني هذا الأمر على قاعدة التفكير، وما يتضمنه من مهارات وعمليات، وخلاف ذلك فإن الموقف المتخذ تجاه التحديات سيجرد صاحبه لا محالة من قدرة المواجهة، فمثلما استطاع الإنسان من خلال التفكير إكتشاف الحقائق العلمية والتوصل إلى هذا الحكم الهائل من العلوم، وتسخيرها بكافة مناحي الحياة، فإنه يستطيع أيضاً أن يواجه التحديات التي أحدثتها تطبيقات المعرفة وتراكمها وتسارعها، بإيجاد السبل والحلول التي تمكنه من مواجهة التحديات بالتكيف معها، وإستيعاب تطوراتها ومواكبة تسارعها، وهنا يصبح التفكير وتنمية مهاراته ضرورة ملحة كهدف جوهري للتربية، وهذا ما نبهت ودعت إليه العديد من المؤسسات والمنظمات والهيئات التربوية إدراكاً منها لأهمية التفكير وتعلمه وتعليمه وتنمية مهاراته لدى المتعلمين ليتمكنوا من مواكبة العصر والتأقلم مع تطوراته ومواجهة تحدياته بعقول نيّرة، ورؤى ثاقبة ومهارات فاعلة.

وهنا يغدو التفكير بمثابة جواز مرور يمنح حامله حرية الحركة والعبور عبر عالم متغير متسارع ويحميه من حالة الإغتراب التي ربما تقوده إلى معاقل الجهل والتخلف، هذا وتعدّ مناهج الدراسات الإجتماعية في مقدمة المناهج المدرسية التي تقع عليها مسؤولية تنمية التفكير لدى المتعلمين، كيف لا وهي ذات

إرتباط مباشر وصلة وثيقة بالإنسان بل أن الإنسان يعدّ هدفها الرئيس، وإلى هذا يعدّ التاريخ أحد فروع الدراسات الإجتماعية كونه يعني بدراسة الإنسان وتفاعله مع الجماعات ومع البيئة، ويهدف عند تدريسه إلى إكساب المتعلم الإتجاهات والقيم الوطنية والقومية والإنسانية وتنمية مهارات التفكير لديه، كما يمثل التاريخ أيضاً مصدراً من مصادر الدراسات الإجتماعية، حيث يقوم على البحث في الماضي والحاضر وأحداث الزمانية والمكانية وممارسات المجتمع وإنجازاته، ويعمل على تعريف الفرد بمجمعه وبماضيه وحاضره وإستشراف مستقبله، ولأهمية فهم معلم الدراسات الإجتماعية بشكل عام، ومعلّم التاريخ بشكل خاص للتفكير التاريخي وأهميته وإمتلاك مهاراته للمساعدة في إكساب الطلبة لتلك المهارات، يبين المجلس الوطني للدراسات الإجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية (NCSS /1994) أن تدريس معلمي الدراسات وتعريفهم بمهارات البحث والتفكير التاريخي يعدّ من الكفايات المهمة التي تمكن المعلم من جعل الطلبة قادرين على الإستجابة للتحدي، لأن العامل الحاسم في التعليم الفعّال لمبحث التاريخ يتوقف على فهم المعلم لطبيعة التاريخ وإكتسابه لمهارات البحث والتفكير التاريخي.

ومن خلال ما تم إستعراضه سابقاً حول التفكير التاريخي، وما يتضمنه من مهارات فكرية، يمكن إدراك أهمية ودور هذا النمط الفكري والنشاط العقلي إن أحسن تعليمه وتطبيقه في صقل وبناء الشخصية المتكاملة للمتعلم بأبعادها المعرفية والوجدانية، بما يحقق الهدف الجوهري للدراسات الإجتماعية، ومن ضمنها التاريخ.

وهكذا فإن التربية معنية بالدرجة الأولى في تعليم التفكير التاريخي وتنمية مهاراته لدى التلاميذ من خلال تضمين هذا النمط التاريخي في مناهجها ووضع المحتوى المناسب والإستراتجيات الفاعلة، والتقويم الحقيقي وإعداد المعلم بما يحقق الهدف المنشود في إكساب التلاميذ التفكير التاريخي ومهاراته المتعددة، لذا سعى الباحث في كتابه هذا لفحص مناهج التاريخ لصف العاشر الأساسي الذي تم تطبيق البرنامج التدريبي بشأنه، وتم فحص وثائق المنهاج الثلاث، النتاجات التعليمية، ودليل المعلم، وكتاب التاريخ بهدف التعرف إلى مدى معالجة هذا المنهاج للتفكير التاريخي وإستخدام مهاراته.

يعد التاريخ علم يتم من خلاله معرفة أحداث الماضي عن طريق التعرف على الحقائق التاريخية والتمعن والتفكير بها وفهم وإدراك العلاقات التي تحكمها، والهدف الحقيقي من دراسة مادة التاريخ تتمثل في الفهم والتدريب على أساليب البحث والتفكير العلمي والإفادة من خبرات الماضي في تفسير الحاضر واستشراف المستقبل، إلا إن دراستنا لمادة التاريخ تواجه الكثير من الصعوبات والمشكلات تجعل منها دراسة جافة

تبعث الشعور بالملل والضجر، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الطرائق النظرية والتقليدية التي تعتمد على التلقين من جانب المدرس واستظهار المعلومات وحفظها من جانب الطلبة الأمر الذي أدى الى ضعف مستواهم العلمي، وإذا كان معيار النجاح لأي مادة هو مدى تحقق أهدافها المنشودة وهو أمر يعتمد بطبيعة الحال على نظرة المدرسين والطلبة إليها واتجاهاتهم وميولهم نحوها وأساليب التفكير فيها فإن مادة التاريخ على وفق هذا المعيار قد تكون قاصرة وعاجزة عن الوفاء بدورها، ومن مظاهر هذا القصور نفور الطلبة وعزوفهم عنها.

ومن الجدير بالذكر إن الكثير من المهتمين بدراسة التاريخ قد أكدوا إن مشكلة تدريس التاريخ ترجع إلى عاملين أساسيين الأول: عدم الفهم الواعي لطبيعة مادة التاريخ والأخر الطرائق والأساليب التدريسية (التقليدية) التي يستخدمها المدرس (سعادة، 1985: 12).

ويرى بدر (2001) أن وصول المتعلم للحقائق التاريخية يعزز عملية التعليم لديه ويثير دافعيته ويتيح له فرص الاستمرار في معرفه المزيد من حقائق التاريخ، ويؤكد على أهمية تنمية قدرات التلاميذ على التفكير في مستويات عليا، مثل القدرة على التحليل والنقد وحل المشكلات واتخاذ القرار.

ويؤكد آلن (Allen, 1996) على أن مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية تهدف إلى تربية مواطنين قادرين على التفكير واتخاذ القرار والعمل على حل المشكلات التي يعانى منها المجتمع، ولتحقيق ذلك يجب أن تكتب الموضوعات التاريخية بطريقة تمكن الطلاب من تحليلها ونقدها والحكم عليها حتى يكون لها دور في تنمية مهارات التفكير التاريخي وفهم التاريخ بطريقة أفضل وتزداد فيها معلومات الطلاب وحماسهم لتعلم التاريخ.

وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين ظهور أساليب واستراتيجيات تعليمية متطورة تهتم بتنمية التفكير لدى الطلاب وتزويدهم بمهارات عقلية ليكونوا قادرين على مواكبة التطور، هذه الاستراتيجيات تتطلب من معلم التاريخ تنويع مصادر تعليم التاريخ وتعلمه.

وبالرغم من الاهتمام المتزايد بتخطيط وتنظيم محتوى مادة التاريخ وكذلك أساليب وإستراتيجيات تدريسية ودوره المهم في تنمية مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير التاريخي خاصة، إلا أن العديد من الدراسات والبحوث أكدت وجود قصور في تعليم التاريخ بمدارس التعليم العام، ومرجع ذلك للأساليب التقليدية المتبعة في تدريس التاريخ وعدم استخدام معلمى التاريخ لأساليب وإستراتيجيات جديدة (خلف، 1988 ؛ مسعود ، 1989).

والتاريخ هو الصورة الفكرية للحضارة، ومؤشر نشاط الفكر الإنسانى في ماضيه، وإذا كانت المناهج الدراسية معنية بتنمية التفكير، فإن مناهج الدراسات الاجتماعية معنية أكثر من غيرها، فطبيعة المادة تفرض عليها الإسهام في تنمية التفكير للطلاب، كما أن استخدام مداخل وطرق واستراتيجيات جديدة لتنمية مهارات التفكير التاريخي أصبح أمراً حتمياً في ظل طرق تدريس تقليدية، ومن بين الأهداف التي تسعى الدراسات الاجتماعية لتحقيقها تربية المتعلمين تربية فكرية تكسبهم القدرة على الفهم والتفكير التاريخي عن طريق توفير واستخدام الأدلة التاريخية والأمثلة التوضيحية داخل الفصل، كما أن معايير التفكير التاريخي لم تأت من فراغ بل هي ثمرة لحركة تطوير المناهج القائمة على المعايير. والتفكير التاريخي أحد الصور المتعددة للتفكير يتضمن عدة مستويات حددها نيكول (Nichol, 1994) كما يلى : تناول المادة التاريخية، فهم المادة التاريخية، اكتشاف الدليل التاريخي، الاستنتاج من الدليل، فهم الدليل التاريخي.

ويرى جامل (2002) على أن تدريس التاريخ يجب أن يمكن الطلاب من التفكير وذلك بإتاحة الفرصة لهم لتحليل المواقف التاريخية كأنه يعيشها ويتعامل معها، وأن أحداث التاريخ لا يمكن ملاحظتها مباشرة، إنما يمكن اكتشافها من خلال الاستدلال بأشياء موجودة، فيصبح لزاماً عند دراسة التاريخ جمع الأدلة وإخضاعها للدراسة والنقد والتفسير والاستنتاج وهذا يتطلب مهارات تفكير خاصة أهمها مهارات التفكير التاريخي.

1. 2 مشكلة الدراسة

من الأمور المهمة التي ينبغي الاهتمام بها عند تدريس التاريخ إكساب المتعلمين مهارات التفكير التاريخي أكثر من مجرد البحث عن الحقائق التاريخية، وقد حدد المركز الوطني للتاريخ في المدارس الأمريكية (NCHS. 1994) المعايير الرئيسة للتفكير التاريخي للصفوف من 5-12 بخمسة معايير هي: التسلسل الزمنى، الفهم والاستيعاب التاريخي، التحليل والتفسير التاريخي، قدرات البحث التاريخي، تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار، وتأكيداً لأهمية دراسة التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي فقد أكدت وزارة التربية والتعليم على أهمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو تعلم التاريخ في وثيقة تأليف كتب الدراسات الاجتماعية. وتحيداً فقد سعت الدراسة لفحص **مستوى التفكير التاريخي وعلاقته بالاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل.**

1. 3 أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الاجابة عن الاسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، مستوى التحصيل)؟

السؤال الثالث: ما درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل؟

السؤال الرابع: هل تختلف درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، مستوى التحصيل)؟

السؤال الخامس: ما العلاقة الإرتباطية بين مستوى التفكير التاريخي والاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل؟

1. 4 فرضيات الدراسة :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير مستوى التحصيل.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير مستوى التحصيل.

الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات التفكير التاريخي ودرجات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل.

1. 5 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف الى:

1. مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل .
2. متغيرات الجنس ومستوى التحصيل في مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل.
3. الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل.
4. دور متغيرات الجنس ومستوى التحصيل في الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل.
5. العلاقة الإرتباطية بين مستوى التفكير التاريخي وعلاقته بالاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل.

1. 6 أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

1. القاء الضوء على التفكير التاريخي والاتجاه نحو الدراسات التاريخية كمتغير حديث في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها.
2. قد يستفيد منها المعلمون والمشرفون وذوي الاختصاص في التعرف أكثر على مستوى التفكير التاريخي والاتجاه نحو الدراسات التاريخية ومعرفة مستوى الطلبة في التفكير التاريخي والاتجاه نحو الدراسات التاريخية وتحديد الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لتنميتهما عند الطلبة.
3. قد يستفيد منها مصممو المنهاج في تقديم مادة التاريخ بما يتفق وخصائص التفكير التاريخي وبإثراء المنهاج بتمارين تساعه على تنمية الاتجاه نحو الدراسات التاريخية والتفكير التاريخي.
4. تساعد في توفير مقياس خاص لكل من مستوى التفكير التاريخي والاتجاه نحو الدراسات التاريخية.

1. 7 حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** طلبة الصف العاشر.
- **الحدود المكانية:** مديرية تربية الخليل
- **الحدود الزمانية:** الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021

1. 8 مصطلحات الدراسة:

التفكير التاريخي: مجموعة المهارات التي يكتسبها المتعلم أثناء دراسة التاريخ، من خلال الاطلاع على الوثائق والمصادر الأصلية والأدلة التاريخية بما يساعده على فهم التسلسل التاريخي وإدراك العلاقات والربط بين الأسباب والنتائج وإصدار الأحكام واتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالقضايا التاريخية (مسعود، 2011).

الاتجاه نحو الدراسات التاريخية: مجموعة المشاعر والتصورات والأفكار التي توجه الطلبة نحو مبحث التاريخ بشكل إيجابي أو سلبي (طلافحة، 2012).

طلبة الصف العاشر: هم طلبة مرحلة التعليم الأساسية التي تتراوح أعمارهم بين (15– 16سنة) وأتموا تسع سنوات دراسية من التعليم الأساسي والمصنفين بالمرحلة الأساسية العليا، حسب أنظمة وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

مدينة الخليل: مدينة فلسطينية، ومركز مديرية تربية الخليل. تقع إلى الجنوب من القدس بحوالي 35 كم، وتُعد اليوم أكبر مدن الضفة الغربية من حيث عدد السكان والمساحة، حيث بلغ عدد سكانها في عام 2016 بقرابة 215 ألف نسمة، وتبلغ مساحتها 42 كم. تمتاز المدينة بأهمية اقتصادية، حيث تُعد من أكبر المراكز الاقتصادية في الضفة الغربية (https://ar.wikipedia.org/wiki)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الدراسات التاريخية

مهارات التفكير التاريخي

الاتجاه نحو الدراسات التاريخية

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2 .1 أولاً: الإطار النظري

يشتمل هذا الفصل على الأدب التربوي المتعلق بالدراسات التاريخية، والتفكير التاريخي والاتجاهات نحو الدراسات التاريخية.

2 .1 . 1 الدراسات التاريخية:

تعريف الدراسة التاريخية

تعرَف الدراسة التاريخية على أنها عملية تفحص أحداث الماضي بشكل منهجي بهدف وصف هذه الأحداث. والدراسة التاريخية ليست مجرد تجميع لتواريخ أو حقائق، أو مجرد وصف لأحداث الماضي، بل هي شرح ووصف دقيق لهذه الأحداث، وتشتمل على تفسير للأحداث في محاولة للكشف عن تداعياتها وتأثيراتها، والشخصيات التي شاركت فيها، والأفكار التي تضمنتها. والهدف من الدراسة التاريخية هو التحقق من وشرح أي من النشاطات البشرية، أو الأحداث أو حياة الأشخاص بطريقة علمية (Špiláčková, 2012).

ويعرف ابن خلدون في مقدمته " التاريخ" على أنه: منهج للبحث وتدوين الأحداث والقضايا المختلفة التي وجدت في الماضي، ونقدها وتنقيتها من الشوائب والتشوهات، وذلك من خلال جمع البيانات من القصص والأخبار، ونقد محتواها، وتفحص موقف مؤلفها ، وإسقاط ما لم يتم إثباته بالأدلة، ودراسة ما تبقى من معلومات وبيانات، وتحليلها، وتنظيمها، ومقارنتها بعضها ببعض مع الإشارة للروابط ما بينها، ومن ثم التوصل لاستنتاجات على شكل مبادئ وضوابط (Al-Quot, 2017).

وتهدف الدراسة التاريخية إلى الكشف عن المجهول، والإجابة على أسئلة لم يتم الإجابة عليها بعد، والبحث عن الأحداث الماضية وتحديد العلاقة ما بينها وبين الوقت الحاضر، وتسجيل وتقييم النشاطات البشرية التي حدثت في الماضي، وانجازات الأفراد والمؤسسات من أجل فهم الثقافة السائدة.

2 . 1 . 2 الأساليب المتبعة في الدراسات التاريخية

هناك أربعة أساليب تتبع في الدراسات التاريخية، وجميعها تستخدم المصادر الأولية كقاعدة رئيسية للبيانات التي يتم جمعها. وهذه الأساليب هي:

- المنهج النوعي (qualitative approach) ويعرف أيضاً باسم " التاريخ عن طريق الاقتباسات"، حيث يتم البحث عن حدث أو قصة من خلال مجموعة من الأدلة المطبوعة أو المكتوبة، ويتم ترتيب المادة التاريخية التي تم جمعها وفقاً لتسلسلها الزمني، وتعرض كقصة واقعية. وتتراوح المصادر ما بين المخطوطات (مثل السجلات المدرسية، الرسائل، المذكرات، الهوامش) والمطبوعات مثل (الكتب المدرسية، والمجلات أو أي كتب أخرى صادرة في الفترة الزمنية التي تتم دراستها.
- المنهج الكمي (quantitative approach): حيث يبحث الباحث عن قصد عن أدلة قابلة للقياس الكمي، والتي من المفترض أن تكون أكثر مصداقية على اعتبار أنه يمكن معالجة أسئلة الدراسة بمستوى أفضل من الموثوقية.
- تحليل المحتوى (content analysis) : حيث يكون النص هو ما يتم تحليله باستخدام مراجع منشورة كمصدر للبيانات تخضع لتحليل دقيق يشتمل عادة على عناصر كمية وأخرى نوعية.
- التاريخ الشفوي Oral: الذي يرتكز على الذاكرة الحية للراوي، حيث يقوم الباحثون بجمع الذكريات عن الأحداث الماضية من شهود عيان على قيد الحياة، وذلك من خلال تسجيلات الفيديو والتسجيلات الصوتية (Jovita, 2015) .

2 . 1 . 3 الغرض من الدراسات التاريخية

يتم إجراء الدراسات التاريخية للأغراض الآتية:

- إعادة صياغة أحداث الماضي بشكل منهجي وموضوعي للوصول إلى استنتاجات يمكن تبريرها بناء على الأدلة المأخوذة من المصادر.
- الكشف عن أحداث من الماضي غير معروفة
- فهم دلالة ومعنى الأحداث ، حيث أن هناك أحداث هامة كانت السبب في قيام دولة، أو حزب، أو مؤسسة أو غيرها.
- الكشف عن السياق الذي أدى لتطور ظاهرة معينة، مثل حقوق المرأة، العنصرية ضد أبناء الأقليات وغيرها من القضايا التي ما زالت موجودة في الوقت الحاضر

- دراسة العلاقة بين السبب والنتيجة لمعرفة أسباب ما حصل والتوصل إلى استنتاجات.
- دراسة العلاقة بين الماضي والحاضر، حيث أن كثير من أحداث الماضي قد أدت إلى بعض الظواهر التي نراها في وقتنا الحاضر.
- تسجيل وتقييم إنجازات بعض الأفراد، أو المؤسسات القيادية المختلفة (Deshmukh& Mishra, 2014) .

2 .1 . 4 مراحل وخطوات المنهج التاريخي

يمر البحث التاريخي بعدة خطوات هي:

- اختيار الموضوع: حيث يحدد الباحث مشكلة الدراسة التي يريد مناقشتها، ويختار عنوان للدراسة يعكس ما تتضمنه الدراسة من أفكار ومواضيع
- صياغة أسئلة وفرضيات الدراسة التي يسعى الباحث إلى التحقق منها والإجابة عليها، وهي الخطوة التي تشكل الأساس للبيانات اللازمة للبحث والمعلومات التي يتوجب جمعها. ويتوقف قبول الباحث لفرضياته أو رفضها على البيانات والمعلومات التي يستقيها من الكتب والمراجع والمصادر الأولية وعلى تفسيره لها.
- جمع المصادر والمراجع التي تدعم المادة التاريخية ، ويمكن أن تكون مصادر أولية أو مصادر الثانوية
- جمع المعلومات أو المادة التاريخية من المصادر والمراجع التي تم تحديدها
- نقد المصادر لتحديد أصل الوثائق من أجل التوصل لنتائج وفقاً لهذه المصادر. ويجب أن يكون النقد داخلي وخارجي. والنقد الخارجي يعني نقد أصل المصدر للتحقق من صحته وموثوقيته، بينما النقد الداخلي يعني نقد المعاني والمفاهيم التي تضمنتها النصوص التاريخية التي أوردها الباحثون لمعرفة نواياهم ومقاصدهم.
- إثبات الحقائق والنتائج التي تم التوصل إليها، وتنظيمها بحيث تصبح واضحة.
- تفحص الأحداث التي لا يدعمها الكثير من المصادر بهدف تغطيتها.

يتم نشر البحث، وذلك بعرض كل ما تم التوصل إليه من معلومات وبيانات واستنتاجات بترتيب صحيح وفقاً لما ورد في الأدبيات (Toland & Young, 2014) .

وفيما يلي عرض لخطوات المنهج التاريخي

2 .1 . 5 اختيار موضوع وعنوان الدراسة

عند اختيار الموضوع يجب أن يأخذ الباحث بعض النقاط الهامة بعين الاعتبار. أولها أن يتأكد من توفر المصادر اللازمة التي تدور حول الموضوع الذي سيتم اختياره. وثانياً: أن يقوم باختصار الموضوع الواسع إلى موضوع أضيق وأكثر تحديداً. فالباحث يدرك أن البحث يجب أن يكون تحليلاً متعمقاً لمشكلة محدودة لا اختياراً سطحياً لمجال واسع فبدلاً من الحديث عن عصر الخلفاء الراشين ، يمكن أن ينحصر الموضوع بأحد الخلفاء الراشدين مثل أبو بكر الصديق، أو عمر بن الخطاب أو غيره (رسلان،2011) .

وهناك نقطة أخرى تثير الجدل بين المؤرخين تتعلق بالزمن. إذ غالباً ما يتم التمييز بين الماضي والحاضر، بمعنى كيف يمكن للأساليب التاريخية أن تبين كيف وصلت بعض الظواهر المعاصرة إلى شكلها الحالي. فعملية تتبع الأحداث الماضية تشتمل على شرح الأسباب والنتائج عبر مرور الزمن.

وأخيراً، عند اختيار موضوع محدد، فيجب أن نحدد السياق التاريخي للموضوع، بما في ذلك الفترة الزمنية ، ومكان وقوع الحدث والتطورات الاجتماعية، والسياسية والثقافية والاقتصادية المحيطة به، حيث لا يمكن لأي مؤرخ دراسة كل شيء في مجال معين، بل يجب أن يكون هناك دائماً بعض الجوانب أو المشكلات المحددة التي يتم اختيارها لبحثها ومعالجتها، وذلك حسب اهتمامات المؤرخ أو الباحث (Fritz & Rosser 2015) .

كما أنه عند اختيار الموضوع وتحديد مشكلة الدراسة، يجب أن يسأل الباحث نفسه الأسئلة الآتية: هل المشكلة جديدة لم يتم التطرق إليها في الدراسات السابقة؟ ما الإضافة التي تضيفها الدراسة على ما توصلت إليه الدراسات السابقة؟ هل كانت مشكلة البحث محدودة؟ هل يمكن تعميم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها؟ ما الفائدة التي تحققت من الدراسة؟ (رسلان، 2011) .

أما عنوان الدراسة فيعرَف بأنه صياغة يستخدم فيها كلمات مفتاحية محددة بوضوح للدلالة على مشكلة البحث ومضمونه والمتغيرات المراد بحثها. وعند صياغة عنوان الدراسة يجب مراعاة عدد من الشروط هي:

- أن يكون العنوان واضحاً ومحدداً وذلك بالابتعاد عن المفردات الغامضة والرموز والاختصارات.
- أن يكون العنوان موجزاً ومحدداً بعدد من الكلمات ما بين 15–20 كلمة.
- أن يصاغ العنوان بدلالة المشكلة أو الظاهرة المراد بحثها، بحيث يعطي القارئ صورة أولية عن مضمونها. فعنوان مثل " الشعر العربي في عصري الخلافة الأموية والعباسية" عنوان غير ملائم لكونه

لا يوضح المشكلة أو الظاهرة المراد بحثها، وبذلك يمكن تفسيره بأكثر من معنى ويمكن صياغة العنوان كما يلي: " خصائص شعر **الهجاء** في العصرين الأموي والعباسي: أبو تمام والكميث أنموذجاً"

- أن يتضمن العنوان كلمات مفتاحية تشير إلى مضمون البحث والجوانب المراد بحثها. فعنوان مثل " الدراسات التاريخية" لا يدل على الجوانب والمتغيرات المتضمنة في البحث، أما لو أصبح العنوان : الدراسات التاريخية، والتفكير التاريخي، والاتجاهات نحو الدراسات التاريخية" نكون قد حددنا الموضوعات الفرعية أو الجوانب المراد بحثها باستخدام كلمات مفتاحية هي: الدراسات التاريخية، التفكير التاريخي، والاتجاهات نحو الدراسات التاريخية (السفياني، 2020) .

2 . 1 . 6 جمع مصادر البيانات والمعلومات في الدراسات التاريخية :

تعتبر المصادر أحد العناصر الأساسية في الدراسات التاريخية، حيث لا يمكن شرح أو تفسير أي وضع، أو فكرة، أو ظروف، أو حقائق إذا لم تتواجد مصادر تقدم أدلة لدعمها. ويعتمد اختيار المصادر على عدد من العوامل منها الهدف الذي يسعى الباحث إليه من كتابة الموضوع، أو الرواية، ومدى توفر المصادر، وأن توفر هذه المصادر إجابات على أسئلة الدراسة أو البحث. فأسئلة الدراسة تشكل نقطة الانطلاق التي تحدد مدى فائدة المصدر، كما قد تظهر أسئلة جديدة أثناء الدراسة تتطلب الإجابة عليها استخدام مصادر جديدة مختلفة تماماً عن المصادر التي تم تحديدها. فالمصادر يجب أن تكون مرتبطة بتحليلات الباحث وتفسيراته من ناحية، وبالمصادر الأخرى المتوفرة وبالموضوع ككل من ناحية أخرى. وذلك يعني أن سرد الرواية يتم من خلال تجميع مقتطفات من أكثر من مصدر. وإضافة إلى المصادر، فإن الباحث أو المؤرخ يجب أن يطلع على الأدبيات التي كتبت حول نفس الموضوع أو نفس الحدث. ومراجعة الأدبيات يجب أن ترتبط بالبحث بأكمله، ابتداءً من تحديد الموضوع وحتى التوصل للنتائج. وفي مراجعتنا للأدبيات، يجب ذكر وجهات النظر الناقدة في كافة مراحل الدراسة، سواء المتعلق منها بأسئلة وفرضيات الدراسة، أو المتعلق بالتفسيرات والنتائج، وكذلك الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثون الآخرون ومدى مطابقتها أو تعارضها مع الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة . (Fritz &, Rosser, 2015)

2 . 1 . 7 أنواع المصادر

تقسم المصادر إلى مصادر أولية ومصادر ثانوية.

المصادر الأولية هي تقارير أو وصف يرويه شاهد عيان سواء أكانت وثائق أصلية أو أشياء أخرى لها علاقة بالنتائج المباشرة للحدث الذي تتم دراسته. وبشكل عام فإن هذه المصادر يتم إعدادها في وقت قريب جداً من الحدث التاريخي أو الظاهرة قيد الدراسة. ومنها يستقي الباحث معلومات مباشرة سواء أكان ذلك عن طريق الملاحظة أو الاطلاع أو المقابلة أو غيرها من طرق جمع البيانات والمعلومات ومن أنواعها: **الآثار**– وهي بقايا الحضارات، مثل آثار المعابد والكتب القديمة والمخطوطات، **الوثائق**– وتعد بقصد نقل معلومات وبيانات يمكن الاستفادة منها في وقت لاحق، وهي أوراق تكشف عن أحداث وقعت في الماضي، أو معاملات أو مذكرات سادت في فترة زمنية معينة، **السجلات المكتوبة** كالخطب والدساتير والقوانين واللوائح والمعاهدات، **السجلات المصورة** مثل الصور والأفلام وطوابع البريد والقطع النقدية، **والسجلات الصوتية** مثل الأسطوانات وأشرطة التسجيل المرئي والمسموع.

المصادر الثانوية فهي مصادر أعدها أشخاص لم يكونوا موجودين أثناء حدوث الحدث، ولكنهم نقلوا روايتهم عن أشخاص آخرين. وتشمل المصادر الثانوية المقالات العلمية، المراجع، الكتب المدرسية، سجلات المحكمة، الموسوعات، الفحوصات والتقارير المخبرية، المقالات الصحفية والأدبيات التي كتبها باحثون آخرون وغيرها (Jovita, 2015).

2 .1 . 8 نقد المصادر التاريخية

يقسم نقد المصادر إلى نقد خارجي ونقد داخلي .ويعتبر النقد الداخلي والخارجي من العناصر الأساسية للتأكد من جودة البيانات، والتي تؤثر بدورها على جودة وعمق التفسيرات والتحليلات، وذلك لأن الاختبارات الدقيقة لصحة ومصداقية الدراسة ستضمن معلومات صحيحة وموثوقة، وتحليلات تاريخية قابلة للتطبيق (Jovita, 2015) .

يهتم النقد الخارجي بالتحقق من صدق الوثيقة وصحة شخصية كاتبها وزمن الوثيقة ومكان إعدادها. ويتم التحقق من صحة الوثيقة بالتميز بين ما هو صحيح وما هو مزيف. أما التحقق من شخصية صاحب الوثيقة فبعني أن يتأكد الباحث أن الوثيقة منسوبة إلى صاحبها الحقيقي ولم تكتب بيد شخص آخر. ويعتمد الباحث عند التحقق من زمان الوثيقة والمكان الذي أعدت فيه على عدة عوامل كاللغة والخط ونوع الورق، إذ أن هذه العوامل تميز عصراً عن الآخر، مما يعني أن الباحث يستطيع عن طريقها تمييز العصر الذي أعدت فيه (رسلان، 2011).

وفي مثل هذه العملية، يطرح الباحث الأسئلة الآتية: هل شاهد المؤلف هذا الحدث التاريخي وعايشه؟ أم أنه سمعه وتناقله من الكتابات التي دارت حول الموضوع؟ ما هي هذه الكتابات وما مدة موثوقيتها؟

يقوم النقد الداخلي على فهم نصوص الوثائق وتفسيرها، وإثبات صحة المعلومات الواردة فيها، واستخلاص الحقائق التاريخية منها. وتعرف هذه المرحلة أيضاً باسم "النقد التفسيري" أي تفسير وتحليل النصوص. ويقسم النقد الداخلي إلى قسمين: النقد الداخلي الإيجابي والنقد الداخلي السلبي.

النقد الداخلي الإيجابي يعني تحليل معنى النص بقصد تفسيره وإدراك معناه الحقيقي ومعرفة غرض المؤلف من كتابته. ويتطلب ذلك معرفة الباحث بلغة الكاتب وأسلوبه، والإلمام بالأساليب والمصطلحات اللغوية والتاريخية المستخدمة في ذلك العصر ومعرفة معانيها.

أما النقد الداخلي السلبي فبهتم بإثبات الأصول التاريخية، ويهدف إلى التحقق من أصالة الوثيقة وصحة نسبتها إلى مؤلفها، وإثبات أنها غير مزورة ، ومعرفة مؤلفها ومكان وزمان تدوينها، والوقوف على صحة ما جاء فيها من روايات وأخبار. فالنقد الداخلي السلبي يهدف إلى التأكد من صدق الكاتب وأمانته، وكذلك التأكد من صدق المعلومات التي وردت في الوثيقة ومدى دقتها (تابتي، 2019) .

وفي النقد الداخلي السلبي يطرح الباحث الأسئلة الآتية:

هل يطمح صاحب الوثيقة للحصول على كسب مالي من وراء كتابة المصدر أو الوثيقة؟ هل تعرض صاحب الوثيقة إلى ضغط أو كان مرغماً على كتابتها؟ هل ينتمي صاحب الوثيقة إلى حزب ديني أو سياسي أو عقائدي، أم ينتمي إلى جماعة ، وما إلى ذلك من الانتماءات ؟ هل يتملق صاحب الوثيقة ملكاً أو أميراً أو حاكماً بكتابته هذه الوثيقة؟ وما غرض المؤلف من كتابة الوثيقة؟ وما هي قدرات المؤلف العلمية واللغوية قبل وأثناء كتابة الوثيقة؟

ويجب أن يشتمل النقد على نقد سلبي ونقد إيجابي لكافة مصادر البيانات– مثلاً إذا ما كان هناك معلومات ناقصة أو مفقودة، أو إذا ما يتوفر وجهات نظر متعددة حول الحدث أو الظاهرة قيد الدراسة أو حول الأشخاص المشاركين فيها (Jovita, 2015).

2 . 1 . 9 مرحلة جمع المعلومات التاريخية

بعد تحديد المصادر الأولية والثانوية ونقدها للتأكد من صحتها ودقتها وموثوقيتها، يقوم الباحث بجمع المعلومات المتعلقة بالموضوع الذي يقوم ببحثه. وتتم عملية جمع المعلومات من خلال اختيار الموضوعات ذات العلاقة بالموضوع الذي يتم بحثه ودراسته. ولعل أفضل الطرق لجمع المعلومات هو باستخدام البطاقات الورقية، حيث تخصص مجموعة من البطاقات لكل موضوع جانبي، وتكتب المعلومة على البطاقة، ثم يكتب اسم المؤلف وعنوان المصدر وكافة المعلومات اللازمة للتوثيق في أسفل البطاقة. وإذا ما أراد الباحث التعليق على هذه المعلومة، أو إضافة إي شيء لها، يكتب تعليقاته على حافة البطاقة كي لا تختلط آراؤه وتعليقاته بالكتابات المأخوذة من المصادر التي اقتبسها. وبعد أن يقوم بجمع كافة المعلومات التي يريدها، يقوم بإعادة قراءتها قراءة دقيقة لاختيار الأفضل منها وحذف ما لا حاجة له به.

ومن الضروري عند جمع المعلومات أن يحدد الباحث إذا ما كان هناك باحثون آخرون قد بحثوا نفس الموضوع سابقاً، وما توصلوا إليه من استنتاجات من أجل مقارنتها بالاستنتاجات التي يتوصل إليه في دراسته (مداني، 2018) .

2. منهج الاستقراء ومنهج الاستنباط/الاستنتاج

لتنفيذ خطوات المنهج التاريخي، يستخدم الباحث منهجي الاستقراء والاستنباط. والاستقراء يعني ملاحظة الظواهر أو الأحداث الفردية، وتجميع الملاحظات والبيانات عن كل ظاهرة أو حدث بهدف التوصل إلى تعميم ينطبق على جميع الظواهر أو الأحداث. فالباحث يبدأ بالتفاصيل المتعلقة بكل ظاهرة أو حدث، ويتوسع بدراسة وتحليل عدد أكبر من الظواهر أو الأحداث المشابهة بهدف التوصل لاستنتاج أو نظرية تنطبق على كافة الظواهر والأحداث (Streefkerk, 2019).

أن استخدام منهج الاستقراء يعني أن يبدأ الباحث من الجزيئات (الأحداث أو الظواهر الفردية، أو احد خصائصها) لبناء مفاهيم أوسع وتطوير نظرية تنطبق على هذه الظواهر أو الأحداث أو المفاهيم التي

تم التوصل إليها. أن البحث الكمي (quantitative) يستخدم المنهج الاستقرائي لأنه ينتقل من الملاحظات المأخوذة عن ظاهرة أو حدث معين، ثم ينتقل إلى الكشف عن وتحديد السمات المشتركة بين الظواهر والأحداث التي تمت ملاحظتها، مما يسمح له بتشكيل فرضية أولية يمكن فحصها وتحريها للتأكد من صحتها. ويمكن أن تؤدي نتائج الاستكشاف لاحقاً إلى استنتاجات أو نظريات عامة تنطبق على كافة الظواهر والأحداث التي تمت مراجعتها (Soiferman, 2010).

ومثال على استخدام منهج الاستقراء أن يقول الباحث " الخليفة العباسي هارون الرشيد كان لديه الكثير من الجواري" فهذه ملاحظة لظاهرة واحدة (جزيئات). وينطلق الباحث بعد ذلك لدراسة وضع الجواري لدى بقية الخلفاء الراشدين ويتبين لديه من البحث في المصادر أن " الخليفة محمد المهدي خليفة عباسي امتلأت قصوره بالجواري" و " الخليفة محمد الهادي خليفة عباسي كان لديه العديد من الجواري" وهكذا. وبعدها يصل الباحث إلى تعميم مفاده أن " الخلفاء العباسيين كان لديهم الكثير من الجواري" (حسن، 2007).

كلما كان عدد الظواهر أو الأحداث التي تم فحصها أقل، كلما كانت التعميمات أضعف، وكلما ازداد عدد الظواهر والأحداث التي يتم فحصها كلما أصبحت التعميمات أو النظرية التي يتم التوصل إليها أقوى، ولكنها تبقى غير مؤكدة إلاَ إذا كانت تنطبق على جميع الظواهر قيد البحث. فلو تبين في المثال السابق أن أحد الخلفاء العباسيين لم يكن لديه جواري كثيرة، لأصبحت التعميمات التي يتوصل إليها الباحث غير مكتملة، وبالتالي غير مؤكدة.

أما **منهج الاستنباط** فهو الاستدلال الذي ينتقل من الكل إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص. ويستند الاستنباط إلى مسلمات أو نظريات، ثم يستنبط منها ما ينطبق على الحالة أو الظاهرة الفردية، على اعتبار أن ما ينطبق عل الكل، ينطبق على الجزء.

ويمر الاستنباط بثلاث خطوات هي: مقدمة منطقية كبرى، مقدمة منطقية صغرى، والنتيجة. ومثال على ذلك، لو أجرى أحد الباحثين دراسة تاريخية حول إنتاج الألبان في فلسطين في عهد السلطة الفلسطينية. وكان لدينا التعميم التالي:

" جميع المنشآت التي تطبق الفكر الإداري الاستراتيجي تتمتع بقدرة تنافسية عالية" (مقدمة منطقية كبرى).

" شركة الجبريني للألبان تطبق الفكر الإداري الاستراتيجي" (مقدمة منطقية صغرى).

إذاً " شركة الجبريني للألبان تتمتع بقدرة تنافسية عالية" (نتيجة).

3. العلوم المرتبطة بالدراسات التاريخية

لا بد أن يكون الباحث ملماً بالعلوم ذات الصلة الوثيقة بالموضوع الذي يبحثه، ومن أهم هذه العلوم: اللغات: إذ لا بد من معرفة اللغة التي كتب فيها النص الوارد في المصدر الأولي (تابتي، 2019)، وذلك كي يتمكن من فهم النصوص بمعناها الصحيح. فالذي يريد دراسة ناحية من نواحي التاريخ المصري القديم، فإن عليه أن يكون ملماً باللغة الهيروغليفية، والذي يريد البحث في التاريخ العثماني لا بد أن يتعلم اللغة التركية، كي يستطيع الرجوع الأصول والمصادر التاريخية الأولية (رسلان، 2011).

علم اللغة ، وذلك لأن اللفظ اللغوي قد يدل على معنى يختلف ن دلالته في الوقت الحاضر، كما أن كلمة واحدة قد يكون لها معاني متفاوتة (تابتي، 2019). علم قراءة الخطوط، وتتجلى أهمية قراءة الخطوط حين يتصدى الباحث لدراسة تاريخ الشرق القديم، وتاريخ الرومان واليونان، وتاريخ العرب قبل الإسلام. فهناك الخط المسماري في حضارة وادي النيل، والخطوط اليونانية والأوروبية في العصور الوسطى، ودراسة الخطوط تجنب الباحث الوقوع في كثير من الأخطاء (رسلان، 2011).

دراسة الأختام، ومنها الأختام المعدنية، وأختام الشمع والذهب، ولا بد للباحث من معرفة أنواعها وأشكالها (تابتي، 2019), وتفيد الأختام الباحث في التأكد من صحة المصدر الأولي والوثائق، وتحديد زمن الوثيقة، إضافة لما يستنتجه من الاختام عن العهد الذي يبحث فيه فيما يتعلق بألقاب الحكام والأمراء وشعاراتهم (رسلان، 2011).

علم الرنوك، والرنوك هي العلامات المميزة التي تظهر على الاختام والدروع أو ملابس الأمراء والجند والفرسان المحاربين، أو على الأعلام (تابتي، 2019). ومن هذه العلامات والشارات: السيف والنسر والهلال والصليب، وتساعد الرنوك الباحث في إثبات صحة المعلومات الواردة في المصدر (رسلان، 2011).

علم المسكوكات، أي النقود أو العملة المعدنية، وهي مؤشر على الوضع الاقتصادي للفترة قيد البحث والدراسة (تايتي، 2019)، كما أن ما يكتب عليها من نقوش ذات فائدة للباحث للتعرف على ألقبا

الأمراء والحكام وتاريخ الضرب، والمذهب الديني. كما وتشير العملات إلى ازدهار التجارة والاقتصاد في ذلك العهد وخصوصاً عند فحص مكونات العملة ونسبة المادة النفسية فيها (مثلاً الذهب). (رسلان، 2011).

والمسكوكات مصادر مادية أساسية في عملية البحث التاريخي، لأن النقوش الموجودة عليها تزودنا بمعلومات قيمة عن المذهب، الديانة، اسم الدولة، مستواها الاقتصادي، وحتى الحالة السياسية. فلو أخذنا الريال السعودي على سبيل المثال لوجدنا على الوجه الأول السنة الهجرية وقيمة العملة بالرقم العربي والأوروبي، والوجه الثاني اسم المملكة العربية السعودية، واسم الملك، وفي الوسط سيفان متقاطعان ونخلة ، كما أن السبيكة مصنوعة من معادن قوية فيها نسبة من الفضة. وترجمة هذه المعلومات تساعدنا من معرفة الكثير عن أوضاع السعودية الدينية والسياسية والاقتصادية. فاسم الملك يدل على أن البلاد ملكية وليست جمهورية، بمعنى أن الملك وراثة وليس بالانتخاب، كما أن وجود التاريخ الهجري يدل على تمسك السعودية تتخذ من التاريخ الهجري كتاريخ رسمي للدولة، مما قد يشير إلى تمسكها بالعروبة والإسلام. أما النخلة، فتبين أهمية النخيل في كونه يشكل جزءاً أساسياً من اقتصاد البلاد (مداني، 2018).

4. المهارات اللازمة للدراسة التاريخية:

المهارات التي تشتمل عليها الدراسة التاريخية كما يلي:

- قراءة النصوص التاريخية واستخدام المصطلحات والمفاهيم التاريخية في سياقات زمنية ومكانية ملائمة.
- تحديد التسلسل الزمني للأحداث وشرح مدى استمراريتها والتغيرات التي حصلت مع مرور الزمن.
- تحديد نوع المصادر، ومحتواها، وأصلها، وغرضها، وسياقها التاريخي (مكان، زمان)، والقدرة على تقييمها واستخدامها لأغراض التفسير والتحقق والتوصل لاستنتاجات.
- ذكر الآراء (وجهات النظر) المختلفة للباحثين أو المؤرخين الذين كتبوا عن الأحداث، ومن ثم تفسيرها من حيث الإجراءات والقيم والدوافع التي كانت سائدة في تلك الفترة الزمنية.
- مطابقة خطة البحث مع أهداف البحث ، وتحديد طرق تنظيم المعلومات المأخوذة من المصادر، في ضوء استخدام الأدلة المرتبطة بالنص التاريخي.

وبذلك نرى أن مهارات البحث التاريخي تتمثل في جمع وتصنيف المصادر ونقدها، تنظيم المعلومات التي تم جمعها والمقارنة ما بينها، مراجعة الحقائق وإثباتها، ربط النقاط بعضها ببعض لتكوين معنى

واضح ومترابط، اختصار المادة بحذف التفاصيل غير المهمة أو غير الضرورية، توضيح النقاط غير الواضحة، تفسير أسباب حدوث الأحداث موضوع الدراسة، التمييز بين الرأي والحدث، ربط النتائج بالأسباب، ومن ثم إصدار التعميمات والأحكام بناء على الأدلة (Al-Quot, 2017)

2 .1 . 10 التفكير التاريخي

تعريف التفكير التاريخي

يعرّف بيرفتي وآخرون (Perfetti *et al*, 1995) التفكير التاريخي بأنه القدرة على التفكير بالموضوعات والقضايا التاريخية، ووضعها في أكثر من سياق، والتحقق من مصادر الوثائق التاريخية، والإدراك بأن هناك حاجة لمزيد من المعلومات للتوصل إلى استنتاج.

ويعرفه أيضاً بأنه عملية يتم من خلالها ترتيب الحقائق الرئيسية المتعلقة بالأحداث والنظم القائمة والمفاهيم من أجل وصف حالة أو ظاهرة تاريخية قابلة للتفسير، تتطلب التحليل والربط، وتشكيل الفرضيات وتفسيرها (Van Boxtel *et al*, 2018) .

ويعرفه سيكسس (Seixas) على أنه تنظيم الخبرات الجماعية للماضي، بحيث تشكل هذه الخبرات طريقة للتفكير بما يحدث في الوقت الحاضر. ويقترح ثلاثة عناصر لفهم الطلبة للتاريخ هي: القدرة على تحديد أهمية المعلومات التاريخية، ووضع المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على أهمية ودلالة الروايات التاريخية المختلفة والمتضاربة في كثير من الأحيان. والعنصر الثاني هو النهج المعرفي والذي يتم من خلاله تنقيح التفسيرات التاريخية من خلال دمج أدلة أو أراء جديدة. ويتطلب هذا العنصر مهارات تحليل المصادر، دمج الآراء الثانوية, وتطبيق أطر يتم من خلالها الحكم على موثوقية الآراء (خصوصاً النشاز) منها التي تتحدث عن الماضي. والعنصر الثالث هو القوة أو التأثير التاريخي، والتقمص والحكم الأخلاقي. والتقمص يعني قدرة الباحث على تصور وتخيل زمن غير الزمن الذي يعيش فيه، وذلك بأن يتخيل نفسه يعيش في الفترة الزمنية التي يتحدث عنها، كما ويتخيل الثقافة ونظام القيم الذي كان سائداً في تلك الفترة. وإصدار الأحكام الأخلاقية أمر حتمي عند محاول التوصل للمعاني التي تهدف إليه الرواية التاريخية، وذلك بمعرفة إذا ما كان لدى الباحث تحيز لجماعة معينة، أو انتماءات حزبية جعلته يدافع عن فكرة دون أخرى (Seixas, 2006) .

قامٍ Seixas وآخرون في كندا بتحديد معايير التفكير التاريخي، والتي تتمثل بقدرة الطلبة على تحديد دلالة وأهمية الأحداث والروايات التي تتم مناقشتها، استخدام أدلة من المصادر الأولية، تحديد استمرارية الأحداث والتغيرات التي طرأت عليها، تحليل أسباب حدوث الأحداث والنتائج التي أدت إليها، التعرف على وجهات نظر المؤرخين المختلفة، وفهم البعد الأخلاقي للتفسيرات التاريخية (Seixas *et al*, 2013) .

وفي هولندا، عرض فان بوتل وفان دري (Van Boxtel & Van Drie , 2018) إطاراً لتحليل التفكير التاريخي داخل غرفة الصف، وركز على قدرة الطلبة على تحديد استمرارية الأحداث وما طرأ عليها من تغيرات وفقاً للتسلسل الزمني، الأسباب وراء هذه الأحداث والنتائج التي أدت إليها، والاختلافات وأوجه الشبه ما بينها، إضافة إلى عدد من العناصر الأخرى مثل طريقة طرح الأسئلة التاريخية، استخدام المصادر التاريخية، تحديد سياق الأحداث (المكان والزمان)، وتحديد الجدل القائم حول الأحداث واستخدام المفاهيم الجوهرية. وفي ألمانيا، طورت مجموعة FUER نموذجاً لمهارات التفكير التاريخي والقدرة على تفكيك الروايات وإعادة تجميعها بطريقة مختلفة، أو من وجهة نظر مختلفة، والقدرة على فهم المفاهيم والمصطلحات التاريخية.

الدراسة التاريخية تعني الإجابة على الأسئلة الآتية : ما الذي حدث، متى حدث، أين حدث، من هم المشاركون في الحدث، لماذا حدث ذلك، وكيف حدث.

2 .1 . 11 مهارات التفكير التاريخي

هناك خمس مهارات أساسية في التفكير التاريخي هي:

- فهم التسلسل الزمني : يشتمل فهم التسلسل الزمني على نشاطات لفهم أحداث الماضي من حيث تاريخ الحدث، والمكان، والأشخاص المشاركين في الحدث، والحدث نفسه. وتساعد مثل هذه المهارة الباحث للإجابة على أربعة أسئلة هي: متى، أين، من شارك في الحدث' وماذا حدث؟
- اكتشاف الأدلة التاريخية: بعد الاطلاع على الأحداث التاريخية، من المتوقع أن قوم الباحث باكتشاف الأدلة التي تثبت صحة الحقائق. ويتضمنه اكتشاف الأدلة التاريخية تحديد المصادر الأولية والثانوية، وهي المصادر التي يجب دراستها والتحقق منها.

- تفسير الأحداث: تفسير الأحداث يعني إضفاء معنى ودلالة للأحداث والحقائق التاريخية التي أثبتت صحتها عن طريق الأدلة. ويساعد تفسير الأحداث على الإجابة على السؤال لماذا حدث هذا الحدث. والتفسير يعني أن يقوم الباحث بعرض الأسباب التي أدت لحدوث الحدث، وذلك بناء على الأدلة التي تم الحصول عليها.
- التخيل: التخيل يعني أن يضع الباحث نفسه وكأنه يعيش الأحداث التي يقوم بوصفها, وهذا يجعل الباحث يتعاطف مع الأشخاص الذين عاشوا الحدث ولا يتحيز ضدهم .
- تبرير الحقائق: يجب أن يكون الباحث قادر على تبرير الأحداث الماضية وأن يبين أسباب حدوثه. وهذا يعني أن يكون قادراً على إصدار حكماً سليماً على الأحداث، وإيجاد روابط مدروسة بين الأحداث الماضية والوقت الحاضر وأحداث المستقبل (Talin, 2015) .

ويقسم وارمن (Warren, 2007) مهارات التفكير التاريخي إلى فئتين هما: مهارات التفكير التاريخي الأساسية ومهارات التفكير التاريخي المتقدمة. وتشتمل مهارات التفكير التاريخي الأساسية على قراءة الكتب والمراجع والمواد الأخرى لفهم التسلسل الزمني للأحداث، واكتشاف الأدلة، واثبات صحة ومصداقية ودقة الأحداث التاريخية. أما مهارات التاريخ المتقدمة فتتطلب من الباحث تفسير الحقائق، وتخيل الحدث أو الوضع، وتبرير أحداث الماضي.

2 .1 . 12 مفاهيم أساسية في التفكير التاريخي

هناك عدد من المفاهيم أساسية يتضمنها التفكير التاريخي ومنها:

السياق التاريخي

أحد العناصر الأساسية في الدراسات التاريخية هو أن يكون الباحث قادر على استخدام السياق التاريخي بشكل دقيق. والسياق التاريخي يعني القدرة على وضع الظاهر والأحداث الماضية في سياق الفترة الزمنية التي حدثت فيها، ومكان حدوثها، والتغيرات طويلة الأجل التي طرأت عليها، وذلك بهدف إضفاء معنى على هذه الظواهر أو الأحداث أو الأعمال التي قام بها الأشخاص. وبدون مثل هذه القدرة لا يمكن شرح الروايات التاريخية، كما لا يمكن تفسير الأحداث التاريخية بشكل ملائم (Huligen *et al*, 2018).

ولكي يكون الباحث قادر على استخدام السياق التاريخي بنجاح يجب أن يكون قادر على فهم الاختلافات بين الحاضر والماضي. فالسياق التاريخي يهتم بالاختلافات، بما في ذلك الأعراف الاجتماعية، والسياسية والثقافية التي كانت سائدة في الفترة الزمنية الخاضعة للدراسة، وكذلك معرفة الأحداث التي أدت إلى الوضع التاريخي قيد الدراسة، أو أية أحداث أخرى ذات صلة حدثت في نفس الفترة الزمنية (Endacott *et al*, 2013)

والسياق التاريخي مهارة معقدة لا تتطلب فقط معرفة الحقائق التاريخية، ومكان وزمان حدوثها، بل وتشمل أيضاً القدرة على تحديد الثغرات في المعلومات، والقدرة على صياغة أسئلة تاريخية، والقدرة على فحص صحة وموثوقية المعلومات والاستنتاجات، مثلاً أن يشرح الطلبة لماذا لم يستطع يوليوس قيصر أن يتناول وجبة الفطور في روما ووجبة العشاء في منطقة Gallic في فرنسا في نفس اليوم؟ وعلى الطلبة في مثل هذه الحالة أن يحددوا السياق التاريخي للفترة الرومانية القديمة، خصوصاً فيما يتعلق بوسائل النقل، حيث أن وسائل النقل الضرورية لمثل هذه الرحلة اليومية من روما إلى فرنسا لم تكن متوفرة في تلك الفترة (Lévesque, 2008) .

ولإعادة بناء السياق التاريخي للأحداث الماضية، يستطيع المعلم والطلبة استخدام مراجع تبين زمن حدوث هذه الأحداث، ومراجع تبين مكان حدوثها، ومراجع تتحدث عن الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في تلك الفترة. ولتفحص المراجع وإعادة بناء السياق التاريخي، يستطيع الطلبة استخدام المصادر الأولية والثانوية، مثل الأفلام (Metzger, 2012)، والصور والوثائق المكتوبة .(Baron, 2016)

إن تحديد الفترة الزمنية أمر شائع بين المؤرخين للتعامل مع مشكلة الوقت، خصوصاً وأن الفترة الزمنية توضح مدى استمرارية مجموعة من الأحداث والعمليات. إلاَ أن الباحث أو المؤرخ يجب أن يقوم في الوقت نفسه بالتمييز والفصل بين الفترات الزمنية المختلفة . وفي الدراسات التاريخية يجب تحديد الفترة الزمنية للتطورات الواسعة النطاق، وكذلك للحوادث الفردية والظواهر المحددة، وينطبق ذلك على ضرورة تحديد الفترة الزمنية عندما تشتمل الدراسة على أماكن جغرافية أو مواقع مختلفة، حيث يتم تحديد الفترة الزمنية للحدث في كل منطقة جغرافية أو موقع شملته الدراسة (Fritz & Rossr, 2015) .

التخيل

التخيل يعني أن يضع الباحث نفسه وكأنه يعيش الحدث الماضي، أي أنه يعيد التفكير بالأفكار التي كانت متواجدة لدى الأشخاص الذين شاركوا في الحدث. إلاّ أن تخيل الأحداث يجب أن يرتبط بالأدلة التي جمعها الباحث من المصادر، إذ لا يد من استخدام المصادر كأدلة في عملية التخيل.

ويتطلب التخيل ما يلي:

إعادة تمثيل الأدوار: ويشتمل ذلك على قراءة الوثائق المتعلقة بالحدث، تصور الحدث الذي تمت مناقشته في الوثائق بنفس الطريقة التي تصوره بها مؤلف الوثيقة، والتفكير بما كان المؤلف يفكر به، والطرق المحتملة المتعددة التي عالج فيها الموضوع.

ملئ الثغرات:

لأن المؤرخ لا يخبرنا بكل ما نحتاج معرفته عن الحدث، فإن علينا أن نقارن بين ما يكتبه المؤرخ من نصوص وعبارات صريحة وما تتضمنه هذه العبارات من معاني، وأحياناً نقارن بين عبارات من وثائق مختلفة. ومثال بسيط على ملئ الثغرات أن مؤلف المصدر أو المؤرخ يخبرنا أن عمر بن الخطب دخل القدس، ولكنه لا يخبرنا عن تفاصيل رحلته من الجزيرة العربية إلى القدس. وتشتمل مثل هذه التفاصيل التي نود تخيلها وفقاً للمعلومات المتوفرة في المصادر عن دخول عمر بن الخطاب إلى القدس، الأماكن التي مر بها، والأشخاص الذين رافقوه، السبب وراء ذهابه إلى القدس، ووسيلة النقل التي استخدمها، والمدة الزمنية التي استغرقها، وغيرها من التفاصيل. فالباحث لا يكتفي بما تخبره الروايات التاريخية بل يستخدم التخيل لملئ الثغرات الموجودة في الوثائق والمصادر لتكوين صورة كاملة عن رحلة عمر بن الخطاب إلى القدس.

التحقق: ويعني أن الباحثين لا يتقبلوا روايات المؤرخين الموجودة في المصادر كما هي. بل يجب تقويم البيانات بحيث يؤخذ تحيز مؤلف الوثيقة أو المؤرخ لقضية ما (Lemisko, 2004).

التقمص التاريخي historical empathy

التقمص التاريخي يعني القدرة على رؤية الماضي والحكم عليه في محاول لفهم العقلية، والأطر المرجعية، والمعتقدات والقيم والنوايا التي كانت متأصلة لدى الأشخاص في الماضي، وذلك باستخدام مجموعة متنوعة من الأدلة والمصادر ووجهات النظر التاريخية ، وعدم تفسير أحداث الماضي بناء على القيم السائدة اليوم.

وقد تم تحديد خصائص التقمص التاريخي كما يلي: فهم تصرفات والأعمال التي قام بها الأشخاص في الماضي، فهم السياق التاريخي للأحداث الماضية، استخدام أشكالاً عديدة من الأدلة والمصادر

ووجهات النظر، التوصل إلى استنتاجات عن الحدث بناء على الأدلة والمصادر، ولكي يتم استخدام التقمص التاريخي بفاعلية، فإن على الباحث أو الطالب الوصول إلى المصادر التاريخية الموثوقة وتفحص مدى دقتها وموثوقيتها، استرجاع أفكار الأشخاص الذين عاشوا في الماضي من خلال الكشف عن السياق التاريخي لها، فحص وتقويم وجهات نظر الناس في الماضي وجعلها مفهومه من قبل الدارسين في الوقت الحاضر، إعادة بناء الأدلة واتخاذ موقف لإعادة بناء مجموعة من المعتقدات، والقيم، والأهداف التي كانت سائدة لدى الأشخاص في ذلك الوقت ، وما صاحبها من مشاعر، استبعاد المفاهيم والقيم السائدة اليوم، أي فهم الأحداث الماضية كما هي عليه، دون الحكم عليها من خلال المعايير المعاصرة (Yilmaz, 2007).

تعليم التفكير التاريخي داخل الصف

هناك عدة طرق يعمل المعلم من خلالها على تعليم التفكير التاريخي للطلبة، خصوصاً عندما يشرح موضوعاً أو مادة جديدة، أو عندما يعطي تعليمات لطلبته. حيث يعمل المعلم على:

1- طرح حدث أو قضية تاريخية ثم يطلب من الطلبة أن يحددوا سياقات الحدث (المكان والزمان)، أو أن يبحثوا في وجهات نظر المؤرخين المختلفة تجاه الحدث، أو أن يبينوا الأسباب التي أدت إلى الحدث والنتائج الناتجة عنه، أو أن يحددوا استمرارية الحدث، وما طرأ من تغييرات مع مرور الزمن، أو أن يقارنوا بين الأحداث التاريخية والفترات الزمنية (مثل المقارنة بين الحرب العالمية الأولى والثانية أو مقارنة أوضاع الضفة الغربية ما قبل وما بعد إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية)، أو أن يبينوا أهمية الحدث ودلالته، ومثال على ذلك عندما يسأل المعلم: " لماذا توفي عدد كبير من الناس في تلك الفترة" (الأسباب)، أو عندما يقول: " بعد الثورة الفرنسية تغيرت الكثير من الأشياء، إلاّ أنه بقي هناك نبلاء لديهم نفوذ وسلطة (تحديد الاستمرارية والتغيرات) (Van Boxtel & Van Drie, 2013)

2- استخدام المصادر لدعم التفكير التاريخي: يعتبر استخدام المصادر أحد العناصر الهامة في دراسة التاريخ، ولا يقصد هنا استخدام المصادر لتوضيح الأحداث والمفاهيم التاريخية، بل أن المعلم يحدد نشاطات تتطلب من الطلبة أن يبينوا المصدر أو المصادر التي أخذ منها الحدث، وتحديد السياق الذي حدث فيه، والقراءة الدقيقة للحدث وإجراء مقارنة بين المصادر المختلفة التي أوردت الحدث. مثلاً عندما يطلب المعلم من الطلبة أن يحددوا المصادر التاريخية التي تحدثت عن احتلال فلسطين عام 1967، وأن يقارنوا المعلومات الواردة في هذه المصادر، وأن يحددوا المصدر الذي أخذت منه كل معلومة.

(Van Boxtel et al., 2018). ولتحقيق هذا الهدف، يستطيع المعلم أن يطلب من الطلبة تقييم الفائدة التي يحققها المصدر في الإجابة على سؤال محدد،و أن يشيروا لدور المصادر كأدلة على التفسيرات المختلفة للحدث أو الجدل القائم (Seixas & Morton, 2013) ومثال على ذلك عندما يسأل المعلم: " هل تلقي مقالة الباحثة الضوء على أوضاع المهاجرين" (تقييم فائدة المصدر) أو " ما هي تفسيرات المؤرخين لحدوث الثورة الجزائرية" (المصادر كأدلة على تفسيرات مختلفة).

3- عرض وجهات النظر والتفسيرات: يتضمن أي حدث أو ظاهرة تاريخية عدداً من وجهات النظر المختلفة، مثلاً أن كل مؤرخ ينظر إلى الحدث بطريقة مختلفة عن الآخر. مثلاً عندما يسأل المعلم: " ما رأي المؤرخين بتعدد الزوجات؟" أو " ما هو تأثير الكورونا على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية محلياً وعالمياً ؟" كما قد يسأل المعلم عن التفسيرات التاريخية لحدث أو ظاهرة، مثلاً ندما يسأل: " ما هو الاختلاف بين المؤرخين حول الأسباب التي أدت لهجمة السعودية وأبو ظبي على اليمن؟" أو " ما هي أسباب محاولة السوريين الانقلاب على نظام الأسد؟"

4- إعطاء تعليمات صريحة لاستخدام التفكير التاريخي : يستطيع المعلم أن يعطي تعليمات مباشرة للطلبة ليستخدموا التفكير التاريخي. فعندما يطلب منهم شرح الظواهر والأحداث التاريخية، أو تقييم المصادر التاريخية، أو تحديد دلالة وأهمية الحدث، يقول المعلم: " تذكروا أننا نحتاج دائمً للبحث عن أسباب متعددة، والتفكير بأنواع مختلفة من الأسباب التي يمكنها أن تلعب دوراً ، فهل يمكنكم التفكير بسبب سياسي للحرب الأهلية في لبنان؟" كيف يمكنكم تحديد الدلالة التاريخية لهذه الحرب؟

أو عندما يقول المعلم: " لقد تحدثنا عن المعايير الخمسة لتحديد الدلالة التاريخية، فهل تخبروني ما هي؟ (Havekes *et al*, 2010).

2 .1 . 13 الاتجاهات نحو الدراسات التاريخية:

ما زال البحث التاريخي مثار جدل بين الباحثين، حيث يرى بعضهم أن أساليب البحث التاريخي ملائمة للعلوم الإنسانية، بينما يفضل باحثون آخرون استخدام أساليب أخرى في البحث نظراً لعدم ملائمة أسلوب البحث التاريخي لدراساتهم.

أن أسلوب البحث التاريخي هو واحد من الأساليب الأساسية في البحث النوعي، ويمن استخدامه في العديد من العلوم والمجالات (Špiláčková, 2012).

وفي التمريض، بدأ استخدام البحث التاريخي في البرازيل بشكل مكثف في الثمانينات، وأصبح أسلوباً راسخاً في التسعينات. وفي عام 2005، نشر باديها وبورينستين مقالاً بعنوان " منهج البحث التاريخي في التمريض، حيث صرح عدد من الباحثين والطلبة والمهتمين بأنهم استفادوا من المقالة في دراساتهم (Buckley,2016).

كما يفضل الباحثون في مجال الخدمة الاجتماعية استخدام الدراسات التاريخية. حيث تشكل طريقة لوصف كيف وأين بدأت الخدمة الاجتماعية، وكيف تطورت مع مرور الزمن، وإلى أين وصلت اليوم. ويمكن أن تشكل النتائج التي تتوصل إليها الدراسات التاريخية الأساس لبرامج الخدمات الاجتماعية المعاصرة.

وترتبط أهمية الدراسات التاريخية في الخدمة الاجتماعية بالوظائف الأساسية التي تحققها هذه الدراسات. وتحدد سبايلاكوفا (Špiláčková, 2012) ثلاث وظائف أساسية تحققها الدراسات التاريخية في الخدمة الاجتماعية هي:

- عرض النتائج التي تتوصل إليها الدراسات التاريخية كل من المهنيين وعامة الناس، مما يؤدي إلى تعزيز لوعي بالخدمات الاجتماعية، وتشكل النتائج التي يتم الحصول عليها أسساً لبلورة مفاهيم ونظريات لتطبيقها في الوقت الحاضر.
- تقوم الدراسات التاريخية برصد التطور في الخدمة الاجتماعية عبر الزمن، وتقييم مستوى تطورها، مما يثير الدافعية لأداء الخدمات الاجتماعية.
- تشكل الدراسات التاريخية في الخدمة الاجتماعية مصدراً للمعرفة والخبرة التي تساعد المهتمين لفهم المشاكل والصعوبات بشكل أفضل إضافة لمعرفة أسبابها مما يساعدهم على تطوير خدماتهم وتجنب الأخطاء (Špiláčková, 1012).

ويرى (Buckley, 2016) أن أساليب البحث التاريخي يمكن أن تحسن من الأساليب الأكثر ملائمة للتعامل مع البيانات واختبار النظريات. فالتحليل الناقد لجميع النصوص والمصادر، وتحليلات التسلسل الزمني، والمقارنة عبر الفترات الزمنية والأماكن، والتحليل المضاد، وفحص القيم المتطرفة، من شأنها

أ، تحسن مهارات البحث. ويمكن أن تستفيد الأبحاث في العلوم الإنسانية من استخدام طرق البحث التاريخي في إنتاج الجداول الزمنية، واستخدام الأدلة المقارنة عبر الزمان والمكان ، وفحص الخيارات البديلة الممكنة.

وفي العقود الأخيرة الماضية أصبحت أساليب البحث التاريخي هي المفضلة لدى الباحثين في مجال تعليم القراءة والكتابة، أو محو الأمية، ومن ناحية أخرى فإن البحث التاريخي يواجه العديد من الانتقادات بسبب ما فيه من سلبيات، لعل أهمها:

- تعقيد الظواهر التاريخية وتأثرها بسلوك الإنسان، وبالتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، خصوصاً وأن سلوك الإنسان وأحواله تتغير من زمان لآخر ومن مكان لآخر، كما أن الأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية غير ثابتة وتتغير بشكل سريع نسبياً، مما يقلل من إمكانية تعميم النتائج على ظاهرة مشابهة حدثت في زمان ومكان مختلفين.

ولكون الدراسات التاريخية تعمل على دراسة الظاهرة أو الحدث من كافة الجوانب السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، فإنه يصعب وضع فرضيات محددة واختبارها، خصوصاً وأن علاقة السبب بالنتيجة في الأحداث التاريخية هي علاقة معقدة نتيجة لتداخل العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، بحيث يصعب أن ننسب النتيجة إلى سبب واحد معين وأن نعممها على ظواهر أخرى مشابهة. ومثال على ذلك "وضع المرأة وحقوقها" التي اختلف باختلاف العصور، فحقوقها ووضعها زمن الخلفاء الراشدين يختلف عما كان عليه زمن العباسيين والمماليك. والأمثلة على ذلك كثيرة.

- عدم التجانس في الظواهر الاجتماعية: على الرغم من أن الباحث يستطيع إصدار بعض التعميمات حول بعض الأحداث والظواهر التاريخية، إلاّ أن لكل ظاهرة خصائصها التي تختلف عن خصائص ظاهرة أخرى مشابهة حدثت في زمان أو مكان مختلفين. لذلك يصعب على الباحث تحديد العوامل المشتركة ما بينها والتوصل إلى تعميمات.
- التحيز والميول الشخصية: يعتمد تفسير الأسباب والتوصل إلى نتائج على نظرة الباحث للأمور، مما يجعله من الصعب دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية دراسة موضوعية بعيداً عن الأهواء والعواطف الشخصية. فالباحث قد يفسر نفس الحدث أو الظاهرة بطريقة تختلف عن الباحث الآخر، كما قد ينسبها لأسباب غير الأسباب التي يراها باحثون آخرون.

وهناك انتقادات أخرى يوجهها الباحثون للدراسات التاريخية تتعلق بالسياق، وأساليب القياس، والتفسيرات.

فالتفسيرات تجري في الوقت الحاضر لأحداث حدثت في الماضي، وهذا يعني أن الباحث يستخدم في تفسيراته نظريات ومفاهيم تختلف عن المفاهيم التي كانت سائدة في العصر الذي حدثت فيه الظاهرة أو الحدث. كما أن الباحث لا يستطيع من خلال التخيل والتقمص ، وهما عنصران رئيسان في الدراسات التاريخية، أن يفكر بنفس الطريقة التي كان يفكر بها الأشخاص في الفترة التي تتم دراستها. وعندما يتعامل الباحث مع أحداث الماضي في ضوء النظريات والافتراضات المعاصرة فإنه غالباً ما يتوصل إلى نتائج مضللة. ويرى أصحاب هذا الرأي، أن هذا هو السبب الذي يجعل التفسيرات التاريخية لأي حدث أو ظاهرة تتغير من فترة لأخرى.

أما فيما يتعلق بالقياس، فهل السياق (الزمان، المكان، الظروف السياسية) هي العامل الأكثر أهمية في تحديد أسباب حدوث الظاهرة، وهي ما يجب قياسها وتحريها، أم أن اللغة، والدين، والطبقة الاجتماعية أو الانتماءات السياسية والحزبية والطائفية والعرقية للأشخاص الذين عاشوا الظاهرة هي الأكثر أهمية وهي ما يجب تحريه وتحليله، أم يتعين على الباحث تحري سياقات أكثر قرباً من الأشخاص، مثل المؤسسات الاجتماعية، والسياسية والتعليمية، والجيل الذي ينتمي إليه الشخص أو الأشخاص، أو الأسرة التي انحدر منها.

فهل نستطيع على سبيل المثال أن ننسب ابتكار فرويد للتحليل النفسي إلى ما تلقاه في علوم الطب والأحياء، أم إلى خلفيته كيهودي، أم إلى غضبه من والده، أو معرفته بالأدبيات المتعلقة باللاوعي، أم بسبب خيبة أمله من السياسة الليبرالية السائدة في عصره، كل هذه التفسيرات وغيرها قد عرضت من وقت لآخر من قبل الباحثين على أنها السبب الذي أدى إلى ابتكاره. فهل نستطيع أن نرجح سبباً على آخر على اعتبار أنه السبب وراء نظريته، أم يجب علينا بكل بساطه قبول فكرة الإبداع ونقول أن جميع هذه العوامل تتداخل وتلعب دوراً بطريقة أو بأخرى. وبذلك نرى أن هناك تداخل ما بين السياقات المتزامنة وغير المتزامنة بحيث يصعب أن يشكل أيٍ منها منفرداً الأساس في التأثير على الأحداث (Jay, 2011) .

2 .2 الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بتقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، تناول الأول: الدراسات التي بحثت في مهارات التفكير التاريخي، والثاني: الدراسات التي بحثت في الاتجاه نحو الدراسات التاريخية، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت مهارات التفكير التاريخي:

أجرى دراسة آل سعود (2021) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التاريخي في تدريس طالبات مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (90) معلمة من عدة محافظات، واستخدمت الباحثة بطاقة الملاحظة الصفية، وقد أظهرت النتائج درجة منخفضة لمهارات التفكير التاريخي لدى معلمات الدراسات الاجتماعية، وجاءت مهارات التسلسل الزمني في الترتيب الأول، يليها مجال مهارات الفهم والاستيعاب التاريخي، ثم مجال مهارات البحث التاريخي، ومهارات التفسير والتحليل التاريخي، وفي الترتيب الأخير مهارات إصدار الأحكام واتخاذ القرارات تجاه الأحداث التاريخية.

وهدفت دراسة مولانا (Maulana, 2021) إلى تقديم نظرة ثاقبة تتعلق بتقوية مهارات التفكير التاريخي بناءً على خصائص الطلاب، اتبعت الدراسة المنهج النوعي والصفي، حيث يعتمد جمع البيانات على الأدبيات المتعلقة بسياق دراسة المشكلة، وقد أظهرت الدراسة أنه يجب أن يتقن الطلبة مهارات التفكير التاريخي، وهي مهارات التفكير النقدي التي تؤكد على الجهود المبذولة لانتقاد وتحليل واستكشاف المعلومات المتعلقة بالأحداث التاريخية في الماضي. تتطلب مهارات التفكير التاريخي بشكل أساسي من الطلاب سماع وقراءة النصوص السردية التاريخية دائمًا من أجل شرح خلفية حدث تاريخي، بالإضافة إلى ذلك، هناك خمسة خصائص للطلاب في مستوى المدرسة الثانوية يمكن أن تدعم فهم مهارات التفكير التاريخي، وهي التطور الفسيولوجي، والتنمية المعرفية، والنمو النفسي والاجتماعي، وتنمية الهوية، والتنمية العاطفية. كما بينت النتائج أنه يوجد علاقة ارتباط بين خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية ومهارات التفكير التاريخي، حيث يتيح لهم تطوير مهارات التفكير في مرحلة المراهقة تحديد وتفسير وإجراء تحليلات متعمقة للأحداث التاريخية التي هي تستخدم كمواد تعليمية.

أما دراسة فايد وآخرون (2020) فقد هدفت إلى تعرف مدى تأثير توظيف المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية بحيث تكونت من (50) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في محافظة كفر الشيخ–مصر، واستخدمت الدراسة قائمة ببعض مهارات التفكير التاريخي، واختبار مهارات التفكير التاريخي، ودليل المعلم لتدريس الوحدة المختارة باستخدام المدخل التفاوضي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير التاريخي على الاختبار القبلي كان بدرجة متدنية، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة دالة ارتباطية بين استخدام المدخل التفاوضي لتدريب الطلبة على بعض مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ودرس ماريا وآخرون (Maria, et al ,2019) تطبيقات مهارات التفكير التاريخي في التدريس وتعلم التاريخ، اتبعت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى من خلال مراجعة الدراسات السابقة والبيانات الوطنية لتحليل امتلاك الطلبة والمعلمين لمهارات التفكير التاريخي، تتكون مهارات التفكير التاريخي من خمس مهارات مثل فهم التسلسل الزمني، واكتشاف الأدلة التاريخية، وعمل التفسير، والخيال، والعقلنة التي يمكن أن تساعد الطلاب معرفيًا على فهم عملية استخدام المعلومات التاريخية، بما في ذلك فك رموز السياق، والمنظور، ووجهة النظر، والحقائق المتصورة لفهم الماضي أو التفكير، كما توصلت الدراسة إلى أن مهارات التفكير التاريخي أكثر أهمية باعتبارها المهارات المناسبة في تعلم التاريخ، خاصة للطلاب حول كيفية تعلم موضوع التاريخ بشكل أصيل وديناميكي من حفظ الحقائق والأحداث التاريخية فقط، كما أظهرت النتائج أن مهارات التفكير التاريخي مهارات إلزامية يتم استخدامها في التدريس وتعلم التاريخ والتي يجب أن يتقنها الطلاب وكذلك المعلمون في ماليزيا، كما أظهرت النتائج أن المدرسين يفتقروا إلى فهم مهارات التفكير التاريخي، وإن معلمي التاريخ غير الأكفاء في المعرفة الإجرائية، والمعرفة التربوية، واستخدام الوسائل التعليمية، والإدارة في أنشطة التعلم، هي السبب الرئيسي لفشل الطلاب في اكتساب التفكير التاريخي وعدم اكتساب مهارات التفكير التاريخي في تعلم التاريخ.

أما دراسة ناصر (2018) فقد هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين في العراق، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث ببناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (100) مدرساً من خريجي كليات التربية/

قسم التاريخ، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز مهارات الفهم التاريخي كانت تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للأحداث التاريخية، والقدرة على استنتاج الحقيقة التاريخية، أما مهارة التسلسل الزمني والمكاني للأحداث التاريخية فكانت أبرز أشكالها توضيح خصائص الفترة الزمنية للحدث التاريخي، وترتيب الأحداث التاريخية من الأقدم إلى الأحدث، ومهارة التفسير التاريخي، فكانت مهارة ربط الحدث التاريخي بالأحداث الجاري، وتحديد أسباب الحدث التاريخي، وفيما يتعلق بمهارة تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار فكانت توجيه أسئلة ناقدة عن المادة التاريخية.

ودرس بوته وآخرون (Puteh et al, 2010) تصورات الطلاب حول تدريس مهارات التفكير التاريخي في مدرستين ثانويتين في ميري، ساراواك– ماليزيا، تكونت عينة الدراسة من (80) من الطلبة، وأظهرت النتائج أن إدراك الطلاب لتدريس مهارات التفكير التاريخي يتراوح من المستوى المتوسط إلى المستوى المرتفع، كما أظهرت النتيجة عدم وجود فرق كبير في الإدراك بين الطلاب والطالبات في جميع مهارات التفكير التاريخي الأربع (التسلسل الزمني، واستكشاف الأدلة، والتفسير، والخيال). أما فيما يتعلق بمهارة التبرير، فقد أظهر الطلاب تصوراً أكثر إيجابية مقارنة بالطالبات، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج عدم وجود فرق كبير في الإدراك بين طلاب العلوم والفنون في أربعة جوانب من مهارات التفكير التاريخي (التسلسل الزمني، والتفسيرات، والخيال، والعقلنة). فيما يتعلق بمهارة استكشاف الأدلة، أظهر طلاب الفنون تصوراً أكثر إيجابية مقارنة بطلاب العلوم.

التعقيب على الدراسات التي بحثت في مهارات التفكير التاريخي:

تختلف الدراسة الحالية عن دراسة آل سعود (2021) التي بحثت في مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التفكير التاريخي، وتختلف مع دراسة مولانا (Maulana, 2021) التي بحثت في تقوية مهارات التفكير التاريخي، ودراسة (فايد وآخرون، 2020) التي بحثت في تأثير توظيف المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التفكير التاريخي، دراسة ماريا وآخرون (Maria, et al ,2019) التي بحثت في تطبيقات مهارات التفكير التاريخي في التدريس وتعلم التاريخ.

وتتفق مع دراسة ناصر (2018) دراسة بوته وآخرون (Puteh et al, 2010) التي بحثت في مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة، كما تتفقها معها في تطبيقها على الطلبة.

وتختلف مع دراسة ناصر (2018) ودراسة آل سعود (2021) في تطبيقها على المعلمين، في حين تتفق مع دراسة بوته وآخرون (Puteh *et al*, 2010) في تطبيقها على الطلبة.

وتتفق مع دراسة ناصر (2018) ودراسة آل سعود (2021) ودراسة (Puteh et al, 2010) في اتباع المنهج الوصفي، وتختلف مع دراسة مولانا (Maulana, 2021) ودراسة ماريا وآخرون (Maria, et al ,2019) التي اتبعت اسلوب تحليل المحتوى، ودراسة فايد وآخرون(2020) التي اتبعت المنهج التجريبي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو الدراسات التاريخية

درس نوركان (Nurcan, 2021) العلاقة بين المهارات الاجتماعية لطلاب الصف الرابع ومواقفهم تجاه مقرر الدراسات الاجتماعية وتحصيلهم الأكاديمي، اعتمدت الدراسة المنهج المختلط بين الكمي والنوعي، بحيث تم جمع البيانات الكمية باستخدام الاستبانة من (12) طالباً في اسطنبول، وجمع البيانات النوعية من (30) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن اتجاه الطلبة نحو مقرر الدراسات الاجتماعية كان منخفضاً، وأن المهارات الاجتماعية واتجاهات الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية كانت مؤشراً إيجابياً وهاماً للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

ودرس بني عيسى (2020) درجة امتلاك طلبة الصف التاسع الأساسي لمبادئ التعليم المنظم ذاتياً وعلاقته باتجاهاتهم نحو مادة التاريخ من وجهة نظر الطلبة في المدارس التابعة لمديرية اربد في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، حيث تكونت العينة من (309) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة طلبة الصف التاسع للتعلم الذاتي كانت مرتفعة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو مادة التاريخ كانت عالية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين ممارسة التعلم الذاتي والاتجاهات نحو مادة التاريخ.

أما دراسة دراسة مزعل (2018) فقد هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة الجامعة نحو مقرر تاريخ البحرين الحديث والمواطنة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (220) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة الجامعة نحو مقرر تاريخ البحرين تتسم بالحياد الإيجابي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة تعزى إلى متوسط ساعات المذاكرة، والشعبة الدراسية.

ودرس الخروصي (2014) اتجاهات طلبة المدارس الحكومية والخاصة في سلطنة عمان نحو مواد الدراسات الاجتماعية، وبحث اثر متغيرات الجنس، ونوع التعليم، والصف الدراسي على اتجاهات الطلبة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراس البالغ عددهم (1000) طالب وطالبة من الصف العاشر والثاني عشر، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات طلبة المدارس الحكومية والخاصة نحو مواد الدراسات الاجتماعية كانت سلبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية تبعاً لمتغير نوع التعليم لصالح التعليم الحكومي، ووجود فروق تبعاً للصف الدراسي لصالح الصف الثاني عشر.

وجاءت دراسة دوندار رابوبورت (Dundar & Rapoport, 2014) لمقارنة اتجاهات طلبة المرحلة الاساسية العليا تجاه الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات، ومعرفة ما إذا كان هناك فرق كبير بين اتجاهات طلاب الصف الرابع والخامس تجاه الدراسات الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (348) من طلاب الصف الرابع والخامس في ثلاث مدارس ابتدائية في ولاية الغرب الأوسط، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب كانت أقل إيجابية تجاه الدراسات الاجتماعية من العلوم والرياضيات، وأن طلاب الصف الرابع لديهم مواقف إيجابية تجاه الدراسات الاجتماعية أكثر من طلاب الصف الخامس.

أما دراسة الأنصارية (2009) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو الدراسات الاجتماعية، وتم استخدام الاستبانة لقياس اتجاهات الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (600) طالب وطالبة من الصف العاشر بمدراس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط جنوب سلطة عمان، وتوصلت الدراسة إلى امتلاك طلبة الصف العاشر اتجاهات إيجابية مقبولة نوعاً ما نحو الدراسات الاجتماعية لكنها ليست بالمستوى المقبول تربوياً، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق إحصائية لاتجاهات طلبة الصف العاشر بمدارس التعليم الأساسي نحو الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق لاتجاهات الطلبة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.

التعقيب على الدراسات التي بحثت في اتجاه الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية:

تختلف مع دراسة نوركان (Nurcan, 2021) التي بحثت في العلاقة بين المهارات الاجتماعية، ودراسة بني عيسى (2020) التي بحثت في امتلاك طلبة الصف التاسع الأساسي لمبادئ التعليم المنظم ذاتياً وعلاقته باتجاهاتهم نحو مادة التاريخ، ودراسة (Dundar & Rapoport, 2014) التي بحثت في اتجاهات طلبة المرحلة الاساسية العليا تجاه الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات

وتتفق مع دراسة مزعل (2018) دراسة الخروصي (2014) ودراسة الأنصارية (2009) التي بحثت في اتجاه الطلبة نحو دراسة التاريخ والدراسات الاجتماعية.

وتتفق مع دراسة نوركان (Nurcan, 2021)، و(بني عيسى، 2020)، ودراسة دوندار ورابوبورت (Dundar & Rapoport, 2014)، ودراسة مزعل(2018) دراسة الخروصي(2014) ودراسة الأنصارية(2009) في تطبيق الدراسة على الطلبة، وتتفق معها في استخدام الاستبانة والمنهج الوصفي.

وتختلف نتائج دراسة نوركان (Nurcan, 2021) ودراسة الخروصي (2014) ودراسة دوندار ورابوبورت (Dundar & Rapoport, 2014) دراسة الأنصارية (2009) التي أظهرت درجة منخفضة وسلبية من اتجاه الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية مع دراسة بني عيسى (2020) دراسة مزعل (2018) التي أظهرت درجة مرتفعة وإيجابية لاتجاه الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث هدف الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية عن دراسة آل سعود (2021) التي بحثت في مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التفكير التاريخي، وتختلف مع دراسة مولانا (Maulana, 2021) التي بحثت في تقوية مهارات التفكير التاريخي، ودراسة فايد وآخرون (2020) التي بحثت في تأثير توظيف المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التفكير التاريخي، دراسة ماريا وآخرون (Maria, et al ,2019) التي بحثت في تطبيقات مهارات التفكير التاريخي في التدريس وتعلم التاريخ، وتختلف مع دراسة نوركان (Nurcan, 2021) التي بحثت في العلاقة بين المهارات الاجتماعية والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية، ودراسة بني عيسى (2020) التي بحثت في امتلاك طلبة الصف التاسع الأساسي لمبادئ التعليم المنظم ذاتياً وعلاقته باتجاهاتهم نحو مادة التاريخ، ودراسة داندار ورابوبورت (Dundar & Rapoport, 2014) التي بحثت في اتجاهات طلبة المرحلة الاساسية العليا تجاه الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات

وتتفق مع دراسة مزعل (2018) دراسة الخروصي (2014) ودراسة الأنصارية (2009) التي بحثت في اتجاه الطلبة نحو دراسة التاريخ والدراسات الاجتماعية، وتتفق مع دراسة ناصر (2018) دراسة بوته وآخرون (Puteh *et al*, 2010) التي بحثت في مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة.

من حيث عينة الدراسة:

تختلف مع دراسة ناصر(2018) ودراسة آل سعود (2021) في تطبيقها على المعلمين، في حين تتفق مع دراسة بوته وآخرون (Puteh *et al*, 2010)، وتتفق مع دراسة نوركان (Nurcan, 2021)، ودراسة بني عيسى(2020)، ودراسة داندار ورابوبورت (Dundar & Rapoport, 2014)، ودراسة مزعل (2018) دراسة الخروصي (2014) ودراسة الأنصارية (2009) في تطبيق الدراسة على الطلبة.

من حيث منهج الدراسة:

وتتفق مع دراسة ناصر (2018) ودراسة آل سعود (2021) ودراسة بوته وآخرون(Puteh *et al*, 2010) وتتفق مع دراسة نوركان (Nurcan, 2021)، ودراسة بني عيسى(2020)، ووودراسة داندار ورابوبورت (Dundar & Rapoport, 2014)، ودراسة مزعل (2018) ودراسة الخروصي (2014) ودراسة الأنصارية (2009) في اتباع المنهج الوصفي، وتختلف مع دراسة مولانا (Maulana, 2021) ودراسة ماريا وآخرون (Maria, et al ,2019) التي اتبعت اسلوب تحليل المحتوى، ودراسة فايد وآخرون(2020) التي اتبعت المنهج التجريبي.

من حيث نتائج الدراسة:

وتختلف نتائج دراسة نوركان (Nurcan, 2021) ودراسة الخروصي(2014) دراسة داندار ورابوبورت (Dundar & Rapoport, 2014) دراسة الأنصارية (2009) التي أظهرت درجة منخفضة وسلبية من اتجاه الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية مع دراسة بني عيسى (2020) دراسة مزعل (2018) التي أظهرت درجة مرتفعة وإيجابية لاتجاه الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة، وتحديد مشكلتها والمنهجية والطريقة، كما استفادت من الدراسات السابقة في التعرف على التجارب السابقة التي بحثت في موضوع الدراسة ومقارنتها مع الدراسة الحالية.

التميز عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدف الدراسة الرئيسي المتمثل في الربط بين مهارات التفكير التاريخي وعلاقتها باتجاه الطلبة نحو الدراسات التاريخية، حيث لم تتناول الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الرجوع إليها العلاقة بين المتغيرين، كذلك من حيث الأدوات، إذ استخدمت هذه الدراسة مقياس تفضيلات لقياس التفكير التاريخي، ولم يسبق لأي من الباحثين استخدام مثل هذا النوع من الأدوات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أدوات الدراسة

4.3 متغيرات الدراسة

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطرق والإجراءات التي اتبعت في هذه الدراسة، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

3 . 1 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لأغراض الدراسة وهو المنهج الذي يهتم بالظاهرة كما هي في الواقع، ويعمل على وصفها، وتحليلها، وربطها بالظواهر الأخرى، حيث اعتمدت الباحثة على مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة وتحليلها، ومن ثم تجميع البيانات عن طريق المقاييس، التي تم تطويرها بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة.

3 . 2 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021–2022) والبالغ عددهم (5767) طالباً وطالبة منهم (2400) طالباً و (3367) طالبةً وذلك حسب بيانات مديرية التربية والتعليم في مدينة الخليل. وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (360) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، منهم (141) طالباً، و(219) طالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية العنقودية، ويبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، ومستوى التحصيل.

جدول (1.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	141	%39	360
	أنثى	219	%61	
مستوى التحصيل	**أقل من 70**	114	%31	360
	من 70- 79	103	%29	
	أكثر من 80- 89	89	%25	
	أكثر من 90	54	%15	

3 . 3 أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة، وهما قائمة سلوكيات مفضلة(اختبار) للتفكير التاريخي، واستبانة الاتجاهات نحو الدراسات التاريخية، وفيما يلي وصف لهذه للأدوات:

3 . 3 . 1 أولاً: قائمة سلوكيات مفضلة للتفكير التاريخي:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة حول التفكير التاريخي مثل دراسة مجاهد (2008) في بناء أداة التفكير التاريخي ، وتكونت قائمة السلوكيات المفضلة للتفكير التاريخي في صورتها النهائية من (20) فقرة، موزعة على أربعة ابعاد، وهي: التسلسل الزمني، والفهم والاستيعاب التاريخي، والتحليل والتفسير التاريخي، والبحث التاريخي، وذلك كما هو واضح في الملحق رقم (1)، إذ شمل كل بعد من الابعاد خمس فقرات، وذلك كما هو ظاهر في وضح في الجدول (2.3).

الجدول (2.3): يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية

الرقم	البعد	فقرات البعد	العدد
الأول	التسلسل الزمني	1 – 5	5
الثاني	الفهم والاستيعاب التاريخي	6 – 10	5
الثالث	التحليل والتفسير التاريخي	11 – 15	5
الرابع	البحث التاريخي	16 – 20	5
الاختبار الكلي		1 – 20	20

تصحيح المقياس: احتسبت علامة واحدة للإجابة التي تعبر عن التفكير التاريخي لكل فقرة، وصفر للإجابة التي لا تعبر عن التفكير التاريخي، وبذلك كانت الدرجة الدنيا على الأداة صفراً، والدرجة القصوى (20)، ويوضح الملحق رقم (2) مفتاح الإجابة الصحيحة للاداة.

صدق قائمة السلوكيات المفضلة للتفكير التاريخي:

تم التأكد من صدق المقياس بصورته الأولية في الدراسة الحالية بعرضه على (16) محكماً من المحكمين المختصين في تدريس العلوم التاريخية والمهتمين بالبحث العلمي في هذا المجال (الملحق رقم 3) وذلك للتأكد من ملاءمة كل فقرة من فقرات الأداة للبعد الذي وضعت فيه، ومدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وملاءمة صياغة كل فقرة لغوياً ووضوحها بالنسبة للمبحوث، وملاءمة كل فقرة من فقرات الأداة لمستوى المبحوث، وإضافة العبارات، أو تعديلها، أو حذفها، إذا احتاج الأمر، وهي التي شأنها أن تجعل الأداة أكثر صدقاً، وإبداء أية ملاحظات أخرى بشكل عام، وبعد جمع آراء المحكمين، كان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الأداة ، باستثناء بعض الفقرات التي تم تعديلها، أو حذفها بناء على ملاحظاتهم.

وقامت الباحثة بالتأكد من صدق البناء بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك كما هو واضح في الجدول (3.3) والذي بين أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً، ما يشير إلى تمتع الأداة بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل.

الجدول (3.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة البحث مع الدرجة الكلية للأداة.

الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
.1	*0.45	0.00	.11	**0.55	0.00
.2	**0.57	0.00	.12	**0.65	0.00
.3	**0.54	0.00	.13	* 0.27	0.00
.4	**0.63	0.00	.14	**0.58	0.00
.5	**0.67	0.00	.15	**0.48	0.00
.6	* 0.37	0.00	.16	**0.52	0.00
.7	**0.61	0.00	.17	**0.53	0.00
.8	**0.57	0.00	.18	*0.39	0.00
.9	**0.57	0.00	.19	*0.45	0.00
.10	*0.38	0.00	.20	*0.71	0.00

تشير المعطيات الواردة في جدول (3.3) السابق إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة البحث مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معا في قياس التفكير التاريخي، وبذلك فإن المقياس يتمتع بمعامل صدق عالي.

ثبات قائمة السلوكيات المفضلة للتفكير التاريخي:

قامت الباحثة بحساب ثبات أبعاد اختبار التفكير التاريخي والاختبار الكلي ، بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وقد جاءت النتائج كما هي واضحة في الجدول (4.3).

جدول (4.3): نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة

الرقم	البعد	عدد الفقرات	قيمة Alpha
الأول	التسلسل الزمني	5	0.63
الثاني	الفهم والاستيعاب التاريخي	5	0.60
الثالث	التحليل والتفسير التاريخي	5	0.71
الرابع	البحث التاريخي	5	0.65
	الاختبار الكلي	20	0.83

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.3) إلى أن أداة الدراسة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، حيث تراوحت درجات الثبات للأبعاد بين (0.60) وبين (0.71)، بينما بلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية للتفكير التاريخي (0.83) وهي درجة مرتفعة من الثبات.

3 . 3 . 2 ثانياً : استبانة الاتجاهات نحو الدراسات التاريخية:

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة مثل دراسة (Nyamwembe et al, 2018) ودراسة سنيور (Şener, 2021) وأهدافها وفروضها قامت ببناء استبانة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية من أجل التعّرف إلى درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى عينة الدراسة، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (32) فقرة، وتم التعديل على غالبية الفقرات الموجودة لتتناسب مع الدراسة الحالية، وذلك بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمختصين، وبذلك أصبح عدد الفقرات التي يتألف منها المقياس في شكله النهائي (25) فقرة.

تصحيح الاستبانة:

يتضمن هذا المقياس تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية، أي كما يرى نفسه، وقد بنيت الفقرات، حسب سلم ليكرت الخماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت:(موافق بشدة: خمس درجات، موافق: أربع درجات، محايد: ثلاث درجات. معارض: درجتين. معارض بشدة: درجة واحدة). وقد طبقت هذا الاوزان على جميع الفقرات الايجابية، اما الفقرات السلبية (4، 9، 17، 19، 25) فقد صححت بطريقة عكسية.

صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق الاداة بصورتها الأولية بعرضها على (15) محكماً من المحكمين المختصين في تدريس العلوم الاجتماعية وأيضاً المهتمين بالبحث العلمي في هذا المجال (ملحق رقم 1) للتأكد من ملاءمة كل فقرة من فقرات المقياس، ومدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وملاءمة صياغة كل فقرة لغوياً ووضوحها بالنسبة للمبحوث، وملاءمة كل فقرة من فقرات المقياس لمستوى المبحوث، وإضافة العبارات، أو تعديلها، أو حذفها، إذا احتاج الأمر، وهي التي شأنها أن تجعل المقياس أكثر صدقاً، وإبداء أية ملاحظات أخرى بشكل عام، وبعد جمع آراء المحكمين، كان هناك اتفاق بينهم

على صلاحية المقياس ومقروئيته، باستثناء بعض الفقرات التي تم تعديلها، أو حذفها بناء على ملاحظاتهم.

وكذلك تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (5.3) والذي بين أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، ما يشير إلى تمتع الأداة بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس الاتجاه نحو الدراسات التاريخية.

جدول (5.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	0.56**	0.00	14	0.73**	0.00
2	0.65**	0.00	15	0.74**	0.00
3	0.62**	0.00	16	0.68**	0.00
4	0.65**	0.00	17	0.65**	0.00
5	0.66**	0.00	18	0.46**	0.00
6	0.58**	0.00	19	0.75**	0.00
7	0.74**	0.00	20	0.32**	0.00
8	0.75**	0.00	21	0.72**	0.00
9	0.69**	0.00	22	0.32**	0.00
10	0.76**	0.00	23	0.73**	0.00
11	0.64**	0.00	24	0.39**	0.00
12	0.66**	0.00	25	0.19*	0.01
13	0.42**	0.00			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5.3) أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل بعد دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق عالٍ وأنها تشترك معاً في قياس الاتجاه نحو الدراسات التاريخية.

ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات استبانة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية استخدمت الباحثة طريقة كرونباخ ألفا حيث قامت الباحثة بحساب ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية على الفقرات المكونة للاداة، من خلال معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وبلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الدراسات التاريخية (0.88) وهي درجة مرتفعة من الثبات.

3 . 4 إجراءات تطبيق الدراسة:

تم إتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدراسة:

1) تحديد مشكلة الدراسة.

2) الاطلاع على الأدب التربوي

3) بناء أداتي الدراسة بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة.

4) القيام بالإجراءات الفنية والتي تسمح بتطبيق أَداتا الدراسة، وذلك من خلال الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، للحصول على أعداد الطلبة وتوزيع أداتي الدراسة، استناداً الى كتاب نسهيل مهمة صادر عن جامعة القدس (الملحق 3).

5) اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية.

6) التأكد من صدق أداتي الدراسة من خلال عرضهما على المحكمين.

7) تطبيق أداتي الدراسة على العينة، في الفصل الأول للعام الدراسي (2021-2022).

8) تصحيح الادوات وتفريغ البيانات وتعبئتها في نماذج خاصة.

9) استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

10) كتابة تقرير الدراسة.

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة

- الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى).
- **التحصيل الدراسي في مادة العلوم الاجتماعية في الصف التاسع** ، وله أربعة مستويات (أقل من 70، من 70-79، من 80-89، 90 فأكثر).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

- **التفكير التاريخي:** وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها طالب/ة الصف العاشر الأساسي على قائمة السلوكيات المفضلة للتفكير التاريخي الذي أُعد خصيصاً لهذه الدراسة.
- **الاتجاه نحو الدراسات التاريخية:** وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها طالب/ة الصف العاشر على استبانة الاتجاهات نحو الدراسات التاريخية الذي أُعدّ خصيصاً لهذه الدراسة.

3 . 6 المعالجة الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائيّة الآتية:

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة.

معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيّات المتعلّقة بالجنس.

اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيّات المتعلّقة بمستوى التحصيل.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4 . 1 – نتائج السؤال الأول

4 . 2 – نتائج السؤال الثاني

4 . 3 – نتائج السؤال الثالث

4 . 4 – نتائج السؤال الرابع

4 . 5 – نتائج السؤال الخامس

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة، حيث تعرض نتائج الأسئلة والفرضيات المتعلقة بالدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي لعرض نتائج الأسئلة، والإحصاء التحليلي لعرض نتائج الفرضيات.

4 . 1 . 1- النتائج المتعلقة بالسؤال الدراسة الأول:

ما مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل؟

للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.1):

الجدول (4 . 1): درجات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل.

الرقم	الترتيب	المجال	الوسط الحسابي	العلامه القصوى	النسبة المئوية
1	4	المجال الأول: التسلسل الزمني	2.70	5	% 54.0
2	2	المجال الثاني: الفهم والاستيعاب التاريخي	2.80	5	% 56.0
3	1	المجال الثالث: التحليل والتفسير التاريخي	3.28	5	% 65.6
4	3	المجال الرابع: البحث التاريخي	2.73	5	% 54.6
		الدرجة الكلية	11.51	20	% 57.6

يتبين من الجدول **(4 . 1)** أن الدرجة الكلية للتفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل بلغت (11.51) ,وبنسبة مئوية **(57.6 %)** ، حيث أن العلامة الدنيا صفر والعلامة القصوى (20)، وقد جاءت درجة المجال الثالث: **التحليل والتفسير التاريخي** في الترتيب الأول حيث بلغت النسبة المئوية **(65.0 %)** ، وجاء ثانياً المجال الثاني: الفهم والاستيعاب التاريخي وبنسبة مئوية **(56.0 %)** ، وجاء في الترتيب الثالث مجال **البحث التاريخي** بنسبة مئوية **(54.6 %)** ، وأخيراً جاء مجال **التسلسل الزمني** في الترتيب الرابع بنسبة مئوية **(54.0 %)**.

أما النتائج المتعلقة بفقرات كل مجال من مجالات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل فكانت كما يلي:

4 . 1 . 2- المجال الأول: التسلسل الزمني

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, والنسب المئوية لمجال التسلسل الزمني وهو المجال الاول من مجالات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل، كما هو موضح في الجدول**(4 . 2)**.

الجدول (4 . 2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التسلسل الزمني لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
4	ترتبط الرواية التاريخية بسنوات محددة: أ) دون ترتيبها بشكل متسلسل. ب) مرتبة بشكل متتابع ومتسلسل.	**.75**	**.47**	% 75.0
2	عند دراسة الوثائق التاريخية من المهم البدء ب: أ) الوثائق الاصلية. ب) الدراسات التي نقلت عن الوثائق الاصلية.	**.65**	**.39**	% 65.0
5	عندما ندرس التطور الذي طرأ على حياة الناس فإنا: أ) نقارن بين اليوم والأمس. ب) ندرس الظاهرة بشكل متسلسل زمنياً.	**.58**	**.49**	% 58.0
1	حتى يتم دراسة التاريخ بشكل جيد من المهم: أ) التسلسل الزمني السنوي المنتظم. ب) تقسيمه الى عصور.	**.37**	**.46**	% 37.0
3	عند تكليفي بتحضير موضوع تاريخي فإني أعتمد: أ) التسلسل التاريخي للبحث. ب) الأفكار المهمة بغض النظر عن تسلسلها التاريخي.	**.35**	**.50**	% 35.0
	مجموع المجال الأول: التسلسل الزمني	2.70		% 54.0

يتبين من الجدول **(4 . 2)** أن النسبة المئوية للمجال الأول: التسلسل الزمني من مجالات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل كانت (54.0 %)، ويلاحظ من الجدول

نفسه أن أعلى فقرة في المجال كانت الفقرة رقم (4) بنسبة (75.0 %)، وحصلت الفقرة رقم (3) على أدنى نسبة في المجال وهي (35.0 %).

4 . 1 . 3- المجال الثاني: الفهم والاستيعاب التاريخي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال **الفهم والاستيعاب التاريخي** وهو المجال الثاني من مجالات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل، كما هو موضح في الجدول**(4 . 3)**.

الجدول (4 . 3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال الفهم والاستيعاب التاريخي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
6	تعتبر الأحداث التاريخية: أ) محطة للتفكير المنطقي. ب) مجرد سرد للمعلومات.	**.73**	**.44**	% 73.0
10	يمكن الاستفادة من التاريخ في : أ) تصحيح الأفكار الخاطئة. ب) السير على نهجه.	**.66**	**.47**	% 66.0
7	الدراسة التاريخية: أ) تزودنا بمعلومات جامدة. ب) تشكل فرصة لاستخدام مهارات التفكير.	**.53**	**.49**	% 53.0
9	من المهم أخذ الوقائع التاريخية: أ) من مصادر مختلفة ومتعددة. ب) من مصادر موثوقة لدينا.	**.46**	**.49**	% 46.0
8	من المهم التعامل مع المعلومات التاريخية على أنها: أ) صادقة بشكل مطلق. ب) قابلة للتشكيك.	**.42**	**.49**	% 42.0
	مجموع المجال الثاني: الفهم والاستيعاب التاريخي	**2.80**		% 56.0

يتبين من الجدول **(4 . 3)** أن النسبة المئوية للمجال الثاني: الفهم والاستيعاب التاريخي من مجالات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل كانت (56.0 %)، ويلاحظ من الجدول نفسه أن أعلى فقرة في المجال كانت الفقرة رقم (6) بنسبة (73.0 %)، وحصلت الفقرة رقم (8) على أدنى نسبة في المجال وهي (42.0 %).

4 . 1 . 4- المجال الثالث: الفهم والاستيعاب التاريخي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال **التحليل والتفسير التاريخي**، كما هو موضح في الجدول**(4 . 4)**.

الجدول (4 . 4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التحليل والتفسير التاريخي مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
12	أتعامل مع الاحداث التاريخية على أنها: أ) مهمة وأساسية للحقب اللاحقة. ب) عارضة.	**.80**	**.68**	% 80.0
11	عند قراءتي للروايات التاريخية: أ) آخذ النص كما هو. ب) أقوم بتحليلها والتمحيص بها.	**.70**	**.48**	% 70.0
14	عند مشاهدتي لفيلم وثائقي فإني: أ) أتطلع للحصول على مصادر تاريخية للتأكد من صحتها. ب) أستمتع بالمشاهدة وأروي ذلك لزملائي.	**.66**	**.43**	% 66.0
15	عند استماعي لرواية جدتي فإني: أ) أستمتع بها. ب) أحلل الرواية لمعرفة الظروف المحيطة في أحداثها.	**.61**	**.49**	% 61.0
13	كي أبدع في فكرة ما فإني: أ) أعتمد على قدراتي. ب) أوظف المعلومات التاريخية التي أملكها.	**.51**	**.47**	% 51.0
	مجموع المجال الثالث: التحليل والتفسير التاريخي	**3.28**	**.245**	% 65.6

يتبين من الجدول **(4 . 4)** أن النسبة المئوية للمجال الثالث: التحليل والتفسير التاريخي من مجالات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل كانت (65.6 %)، ويلاحظ من الجدول نفسه أن أعلى فقرة في المجال كانت الفقرة رقم (12) بنسبة (80.0 %)، وحصلت الفقرة رقم (13) على أدنى نسبة في المجال وهي (51.0 %).

4 . 1 . 5- المجال الرابع: البحث التاريخي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال **البحث التاريخي** ، كما هو موضح في الجدول**(4 . 5)**.

الجدول (4 . 5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال البحث التاريخي مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
19	عندما أجد بعض الثغرات في الحقائق والمعلومات التاريخية فإني: أ) أترك الأمر كما هو. ب أفتح باب الاجتهاد لاتخاذ قراري.	**.69**	**.46**	69.0 %
20	عندما أنتهي من قراءة نص تاريخي فإني: أ) أحكم عليه بشكلٍ عام. ب) أبحث عن نقاط القوة والضعف في النص قبل الحكم عليه.	**.65**	**8.4**	65.0 %
17	عند استماعي لتقرير حول حدث تاريخي معين فإني: أ) أبحث عن معد التقرير وزمانه ومكانه. ب) أستمع بدقة.	**.49**	**.50**	49.0 %
18	عندما مشاهدتي صوراً جميلة لحقبة تاريخية فإني: أ) أتحقق من الأشياء المادية في الصور مثل الأدوات والملابس. ب) أستمتع بها وأحفظها في ملفاتي.	**.46**	**.49**	46.0 %
16	عندما أشعر أن عدة روايات للحدث التاريخي متطابقة فهذا يعني : أ) أن الحدث كان صحيحاً. ب) أن الروايات قد تكون نقلت من نفس المصدر.	**.44**	**.49**	44.0 %
	مجموع المجال الرابع: البحث التاريخي	**2.73**	**2.2**	54.6 %

يتبين من الجدول **(4 . 5)** أن النسبة المئوية للمجال الرابع: البحث التاريخي من مجالات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل كانت (54.6 %)، ويلاحظ من الجدول نفسه أن أعلى فقرة في المجال كانت الفقرة رقم (19) بنسبة (69.0 %)، وحصلت الفقرة رقم (16) على أدنى نسبة في المجال وهي (44.0 %).

4 . 2 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يختلف مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، مستوى التحصيل)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات المنبثقة عنه:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين متوسطات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الجنس، كما هو موضح في الجدول (4 .6).

الجدول (4 .6): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوب
التسلسل الزمني	ذكور	141	2.63	1.22	358	0.80	0.42
	إناث	219	2.73	1.08			
الفهم والاستيعاب التاريخي	ذكور	141	2.68	0.99	358	1.68	0.09
	إناث	219	2.88	1.16			
التحليل والتفسير التاريخي	ذكور	141	3.31	1.24	358	0.36	0.69
	إناث	219	3.26	1.16			
البحث التاريخي	ذكور	141	2.77	1.11	358	0.87	0.44
	إناث	219	2.68	1.09			
الدرجة الكلية	ذكور	141	11.39	2.41	358	0.60	0.55
	إناث	219	11.55	2.46			

يتضح من الجدول (4 .6) أن مستوى الدلالة للفروق بين الأوساط الحسابية للدرجة الكلية لمستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل ولكافة مجالاته حسب متغير الجنس كانت أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً. أي أننا نقبل الفرضية الصفرية،

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية. كما هو موضح جدول (4 .7).

الجدول (4 .7) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية (الدرجة الكلية).

المتغير	مستويات المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى التحصيل	أكثر من 90	54	11.68	2.57
	من 80- 89	93	11.85	2.28
	من 70- 79	99	11.57	2.49
	أقل من 70	114	10.26	1.92

تشير نتائج الجدول (4 .7) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية.

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، كما هو موضح في الجدول رقم (4 .8).

الجدول (4 .8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	99.40	3	33.13	5.80	0.001 *
داخل المجموعات	2030.52	356	5.70		
المجموع	2129.92	359			

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05)**

يتضح من **الجدول (4 .8)** أن مستوى الدلالة للفروق بين الأوساط الحسابية للدرجة الكلية لمستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير مستوى التحصيل (001.0) وهو أقل من (0.05) وهو دال إحصائياً. أي أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) في مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير مستوى التحصيل.

ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية و**الجدول (4 .9)**.

الجدول (4 .9) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفرضية الثانية

المجموعات / المجموعات	أكثر من 90	أكثر من 80- 90	من 70- 80	أقل من 70
أكثر من 90	----	1.31*	1.58*	1.42*
أكثر من 80- 90	----	----	0.28	0.11
من 70- 80	----	----	----	0.16
أقل من 70	----	----	----	----

يتبين من الجدول **الجدول (4 .9)** أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الأوساط الحسابية للدرجة الكلية لمستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير مستوى التحصيل بين الطلبة الذين مستوى تحصيلهم أقل من 70 والطلبة الذين مستوى تحصيلهم (70-79) لصالح الطلبة الذين مستوى تحصيلهم (70-79)، وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الذين مستوى تحصيلهم أقل من 70 والطلبة الذين مستوى تحصيلهم (80-89) لصالح الطلبة الذين مستوى تحصيلهم (80-89)، وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الذين مستوى

تحصيلهم أقل من 70 والطلبة الذين مستوى تحصيلهم (أكثر من 90) لصالح الطلبة الذين مستوى تحصيلهم (أكثر من 90).

4 . 3 – النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه:

ما درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل؟

حتى يتم تحديد مستوى الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل من خلال متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، فقد تم اعتماد الدرجات الاتية:

المتوسط الحسابي	الدرجة
1.80-1.00	منخفض جداً
2.60-1.81	منخفض
3.40-2.61	متوسط
4.20-3.41	مرتفع
5.00-4.21	مرتفع جداً

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة عن فقرات الجزء الثاني من الاستبانة والمتعلقة بقياس الاتجاهات نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل. والجدول **(4 .10)** يوضح ذلك.

الجدول (4 .10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الاتجاه نحو الدراسات التاريخية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أستمتع في دراسة التاريخ.	3.86	1.02	مرتفع
6	أرى أن دراسة التاريخ تفيد مستقبلاً.	3.84	1.14	مرتفع
2	يزداد حبي للتاريخ كلما تعمقت في دراسته.	3.75	1.12	مرتفع
24	تساعدني دراسة التاريخ في فهم مشكلات العالم الحالية.	3.68	1.26	مرتفع
8	دراسة التاريخ تسهم في زيادة معرفتي بتسلسل الأحداث.	3.64	1.15	مرتفع
7	تساعدني دراسة التاريخ في التعبير عن أفكاري.	3.64	1.13	مرتفع
23	أعتقد أن الأحداث الماضية تلعب دوراً مهما في الأحداث الآن.	3.61	1.26	مرتفع
13	تساعدني دراسة التاريخ في التفاعل الاجتماعي.	3.58	1.26	مرتفع
10	للتاريخ قيمة إنسانية عظيمة.	3.58	1.22	مرتفع
11	دراستي للتاريخ تجعلني واثقاً من نفسي.	3.51	1.24	مرتفع
21	أحب المشاركة في الحوارات التاريخية.	3.46	1.26	مرتفع
14	دراسة التاريخ تجعل تفكيري متسلسلاً منطقياً.	3.46	1.30	مرتفع
20	أحب أن أشارك في أنشطة حصص التاريخ.	3.45	1.29	مرتفع
18	أستمتع بمشاهدة المسلسلات التاريخية.	3.31	1.36	متوسط
15	أحب أن أقرأ عن الأحداث التاريخية.	3.30	1.30	متوسط
22	أميل الى الدراسات التي تتعلق بالشخصيات التاريخية.	3.29	1.23	متوسط
25	دراسة التاريخ معقدة وقائمة على الحفظ.	3.11	1.44	متوسط
3	أتمنى زيادة عدد حصص التاريخ في المدرسة.	3.08	1.31	متوسط
12	أنتظر حصة التاريخ بشوق.	3.07	1.31	متوسط
16	أرى أن التاريخ أكثر أهمية من المواد الأخرى.	2.92	1.29	متوسط
9	دراسة التاريخ تجعلني متوتراً.	2.87	1.28	متوسط
17	أشعر بالضيق عندما أراجع كتاب التاريخ.	2.79	1.27	متوسط
5	دراسة التاريخ مملة.	2.70	1.27	متوسط
19	التاريخ عبارة عن أحداث ماضية لا فائدة من دراستها.	2.43	1.39	منخفض
4	دراسة التاريخ لا فائدة منها للبشرية.	2.38	1.35	منخفض
	الدرجة الكلية	3.29	0.52	متوسط

يتبين من الجدول **(4 .10)** أن درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل (3.29) وهي درجة متوسطة حيث أن الدرجة الدنيا (1) والدرجة القصوى (5)، وقد

جاءت الفقرة " أستمتع في دراسة التاريخ" بأعلى متوسط حسابي (3.86) بدرجة مرتفعة، وكانت أدنى هذه الفقرات "دراسة التاريخ لا فائدة منها للبشرية"، بمتوسط حسابي (2.38) وبدرجة منخفضة.

4 . 4 – النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

هل تختلف اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية باختلاف (الجنس، مستوى التحصيل)؟

ولفحص دلالة هذه الفروق تم فحص الفرضيات الصفرية التالية:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين بين اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تبعاً لمتغير الجنس، كما هو موضح في الجدول **(4 .11)**.

الجدول (4 .11): نتائج اختبار (ت) للفروق بين اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكور	141	3.33	0.45	358	1.11	0.26
إناث	219	3.27	0.52			

يتضح من الجدول **(4 .11)** أن مستوى الدلالة للفروق بين الأوساط الحسابية للدرجة الكلية للاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الجنس (0.26) وهو أكبر من (0.05) وهو غير دال إحصائياً. أي أننا نقبل الفرضية الصفرية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تعزى لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متوسطات اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية. كما هو موضح جدول (4 .12).

الجدول (4 .12) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى التحصيل	أكثر من 90	54	3.21	0.45
	أكثر من 80- 90	93	3.33	0.48
	من 70- 80	99	3.28	0.62
	أقل من 70	114	3.32	0.45

تشير نتائج الجدول (4 .12) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تعزى لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية.

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، كما هي موضحة في الجدول رقم (4 .13).

الجدول (4 .13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.612	3	0.204	0.82	0.48
داخل المجموعات	88.04	356	0.247		
المجموع	88.652	359			

يتضح من الجدول **(4 .13)** أن مستوى الدلالة للفروق بين الأوساط الحسابية للدرجة الكلية لمستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير مستوى التحصيل (48.0) وهو أكبر من (0.05) وهو غير دال إحصائياً. أي أننا نقبل الفرضية الصفرية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير مستوى التحصيل.

4 . 5 – النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما العلاقة الإرتباطية بين درجات التفكير التاريخي ودرجات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحويله للفرضية التالية:

نتائج الفرضية السابعة: لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجات التفكير التاريخي ودرجات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل.

ولفحص الفرضية قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون(ر) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين درجات التفكير التاريخي ودرجات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل ، والجدول **(4 .14)** يبين ذلك:

الجدول (4 .14): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين درجات التفكير التاريخي ودرجات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل.

المتغيرات		قيمة معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
التفكير التاريخي	الاتجاه نحو الدراسات التاريخية	**0.36**	***0.001**

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05)**

يلاحظ من الجدول **(4 .14)** أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات التفكير التاريخي ودرجات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية كان **(0.36)**، وبمستوى لدلالة إحصائية **(0.001)** وهي قيمة دالة إحصائياً، حيث تبين وجود علاقة طردية بينهما، أي أنه كلما زادت درجة التفكير التاريخي زادت درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية ، والعكس صحيح.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

5 . 1 – مناقشة نتيجة السؤال الأول

5 . 2 – مناقشة نتيجة السؤال الثاني

5 . 3 – مناقشة نتيجة السؤال الثالث

5 . 4 – مناقشة نتيجة السؤال الرابع

5 . 5 – مناقشة نتيجة السؤال الخامس

5 . 6 – التوصيات

الفصل الخامس

تفسير نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل تفسيراً لنتائج الدراسة، حيث يناقش نتائج الأسئلة والفرضيات المتعلقة بالدراسة.

5 . 1 – مناقشة نتيجة السؤال الأول :

ما مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل؟

بينت النتائج أن الدرجة الكلية للتفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل بلغت (11.51) وهي درجة متوسطة، حيث أن العلامة الدنيا صفر والعلامة القصوى واحد، وقد جاءت درجة المجال الثالث: التحليل والتفسير التاريخي في الترتيب الأول حيث بلغت (3.28) وهي درجة مرتفعة، وجاء ثانياً المجال الثاني: الفهم والاستيعاب التاريخي بوسط حسابي (2.80) وهي درجة متوسطة، وجاء في الترتيب الثالث المجال الرابع: البحث التاريخي، حيث بلغت درجته (2.73) وهي درجة متوسطة، وأخيراً جاء المجال الاول في الترتيب الرابع حيث بلغت درجته (2.70) وهي درجة متوسطة أيضاً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اتجاه مدرسي التاريخ نحو التدريس بالأسلوب التقليدي، فقد أظهرت دراسة (Maria, et al ,2019) أن المعلمين الذين لا يمتلكون المعرفة الإجرائية والتربوية واستخدام الوسائل التعليمية هم من أحد أسباب عدم اكتساب الطلبة لمهارات التفكير التاريخي.

وكذلك يمكن أن نعزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن الطلبة لم يبذلوا الجهد الكافي الذي يمكنهم من امتلاك مهارات التفكير التاريخي فقد أشارت دراسة (Maulana, 2021) أن مهارات التفكير التاريخي تتطلب من الطلاب سماع وقراءة النصوص السردية التاريخية دائمًا من أجل شرح خلفية حدث تاريخي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Puteh et al, 2010) التي أظهرت أن الطلبة يمتلكون مهارات التفكير، واختلفت مع دراسة (فايد وآخرون، 2020) التي أظهرت درجة منخفضة من امتلاك الطلبة لمهارات التفكير التاريخي.

5 . 2 – مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

هل يختلف مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، مستوى التحصيل)؟

وقد بينت النتائج أن مستوى الدلالة للفروق بين الأوساط الحسابية للدرجة الكلية لمستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل ولكافة مجالاته حسب متغير الجنس أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائيا. أي أننا نقبل الفرضية الصفرية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تمثل اتجاه الطلبة نحو الدراسات التاريخية، فجميع الطلبة يدرسون المادة بالطريقة نفسها، وأن المنهاج الدراسي هو نفسه لدى جميع المدارس، ويتم الإشراف على المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية، وبالتالي فإن تفاعل الطلبة واتجاههم نحو الدراسات التاريخية يكون بالدرجة نفسها لدى الذكور والإناث بدون وجود اختلافات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Puteh et al, 2010) التي أظهرت عدم وجود فروق كبيرة بين الطلاب والطالبات.

كما تبين أن مستوى الدلالة للفروق بين الأوساط الحسابية للدرجة الكلية لمستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير مستوى التحصيل (000.0) وهو أقل من (0.05) وهو دال إحصائياً. أي أننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير مستوى التحصيل.

وقد كانت الفروق بين الطلبة الذين مستوى تحصيلهم أقل من 70 والطلبة الذين مستوى تحصيلهم (70–80) لصالح الطلبة الذين مستوى تحصيلهم (70–80)، وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الذين مستوى تحصيلهم أقل من 70 والطلبة الذين مستوى تحصيلهم (أكثر من 80–90) لصالح الطلبة الذين مستوى تحصيلهم (أكثر من 80–90)، وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الذين مستوى تحصيلهم أقل من 70 والطلبة الذين مستوى تحصيلهم (أكثر من 90) لصالح الطلبة الذين مستوى تحصيلهم (أكثر من 90).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية، فامتلاك الطلبة لمهارات التفكير التاريخي ترتبط بمدى إدراكه وتحصيله الدراسي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين مهارات التفكير التاريخي ومستوى التحصيل الدراسي هي علاقة إيجابية، بحيث كلما زاد التفكير التاريخي لدى الطلبة ازداد فهمهم للمنهاج والأحداث وبالتالي التحصيل الدراسي.

5 . 3 – مناقشة نتيجة السؤال الثالث:

ما درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل؟

بينت النتائج أن درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل (3.29) وهي درجة متوسطة حيث أن الدرجة الدنيا (1) والدرجة القصوى (5)

تعزو الباحثة هذه النتيجة أن ضعف امتلاك مواد الدراسات التاريخية لعناصر الجذب والتشويق في الربط بين المعلومات، إضافة إلى أساليب وطرق التدريس التي يتبعها المعلمون في تدريس مقرر الدراسات التاريخية، والتي تعتمد على التلقين.

بالإضافة إلى ذلك فإن اتجاه الطلبة نحو دراسة التاريخ من خلال الحصص الدراسية يؤثر على اتجاههم نحو الدراسات التاريخية، حيث أظهرت النتائج أن أبرز مظاهر الاتجاه نحو مقرر الدراسات التاريخية كانت "أستمتع بدراسة التاريخ" وهو ما تؤكده دراسة (بني عيسى، 2020) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلم الذاتي والاتجاه نحو دراسة التاريخ.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مزعل، 2018) التي أظهرت أن اتجاه الطلبة يتسم بالحياد، ودراسة (الأنصارية، 2009) التي أظهرت أن اتجاه الطلبة كان بدرجة مقبولة نوعاً ما.

واختلفت مع دراسة (بني عيسى، 2020) التي أظهرت درجة عالية من اتجاه الطلبة نحو مادة التاريخ، ودراسة (Nurcan, 2021) ودراسة (الخروصي، 2014) التي أظهرت درجة منخفضة من اتجاه الطلبة نحو مقرر الدراسات الاجتماعية.

5 . 3 – مناقشة نتيجة السؤال الرابع ونصه:

هل تختلف درجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، مستوى التحصيل)؟

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

بينت النتائج أن مستوى الدلالة للفروق بين الأوساط الحسابية للدرجة الكلية للاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الجنس (0.26) وهو أكبر من (0.05) وهو غير دال إحصائياً. أي أننا نقبل الفرضية الصفرية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تمثل طبيعة العملية الدراسية في المدارس، وسياسية وزارة التربية والتعليم، التي ترتبط بتحديد الأهداف والمناهج الدراسية، وأنه يتم تطبيقها في جميع المدارس وعلى جميع الطلبة بالطريقة نفسها، وبالتالي فإن اتجاه الطلبة والطالبات نحو الدراسات التاريخية يكون بالدرجة نفسها بدون وجود اختلافات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الخروصي، 2014) ودراسة (بني عيسى، 2020) التي أظهرت عدم وجود فروق تبعاً للجنس، واختلفت مع دراسة (الأنصارية، 2009) التي أظهرت وجود فروق لصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير مستوى التحصيل.

بينت النتائج أن مستوى الدلالة للفروق بين الأوساط الحسابية للدرجة الكلية لمستوى التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير مستوى التحصيل (48.0) وهو أكبر من (0.05) وهو غير دال إحصائياً. أي أننا نقبل الفرضية الصفرية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير مستوى التحصيل.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة ترتبط بتفكير الطلبة وطبيعة العملية الدراسية في المدارس، فمقرر الدراسات التاريخية هو مقرر إجباري لدى الطلبة، وبالتالي فإن اتجاه الطلبة ودافعيتهم نحو هذا المقرر تكون بالدرجة نفسها بدون وجود فروق.

5 . 5 – مناقشة نتيجة السؤال الخامس:

ما العلاقة الارتباطية بين مستوى التفكير التاريخي ودرجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية التالية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى التفكير التاريخي ودرجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل.

بينت النتائج أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التفكير التاريخي ودرجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل بلغت (0.36) وأن دلالتها الإحصائية (0.000) وهي أقل من (0.05) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى التفكير التاريخي ودرجة الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل، وهي علاقة موجبة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية، ففهم الطلبة وإدراكهم للأحداث التاريخية، يزيد من دافعيتهم واتجاههم نحو دراسة التاريخ، فامتلاك مهارات الفهم والتحليل للتاريخ وربطها بالواقع يجعل منها عنصراً جذاباً ومشوقاً لدراسته، وتؤكد ذلك دراسة (Nurcan, 2021) التي أظهرت أن اتجاه الطلبة نحو الدراسات التاريخية يعتبر مؤشراً للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

5 . 6 - التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

- زيادة الاهتمام بمهارات التفكير التاريخي، وإدراجها ضمن الخطط الدراسية والاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، لما أظهره النتائج من علاقة بين مهارات التفكير التاريخي واتجاه الطلبة نحو مقرر الدراسات التاريخية.

- الاهتمام بتوعية الطلبة بأهمية دراسة التاريخ، والتعرف على الأحداث الماضية لربطها بالواقع والمستقبل، بما يعزز اتجاههم ودافعيتهم نحو الدراسات التاريخية، لما أظهرته النتائج من اعتقاد الطلبة أن الدراسة التاريخ والأحداث الماضية غير مهمة.

- العمل على تعزيز منهاج التاريخ وتطويره بما يزيد لدى الطالبة التشويق والجذب نحو دراسة التاريخ، ويعزز اتجاههم نحو مقرر الدراسات التاريخية لما أظهرته النتائج من درج متوسطة من اتجاه الطلبة نحو دراسة التاريخ.

- حث المعلمين على إشراك الطلبة وتفاعلهم مع الحصة الدراسية بما يزيد من اتجاهات الطلبة نحو دراسة التاريخ.

- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على تأثير استراتيجيات التدريس على امتلاك الطلبة لمهارات التفكير التاريخي.

المصادر والمراجع:

آل سعود، سارة.(2021). مستوى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التاريخي في تدريس طالبات مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، 2 (29): 83 -140.

الأنصارية، خولة. (2009). **اتجاهات طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو الدراسات الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

بدر، أحمد. (2001). تفسير التاريخ، **مجلة علام الفكر**، 1 (29): 7 -40.

بني عيسى، وائل. (2020). درجة امتلاك طلبة الصف التاسع الأساسي لمبادئ التعليم المنظم ذاتياً وعلاقته باتجاهاتهم نحو مادة التاريخ من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في الأردن، **المجلة العربية للتربية النوعية**، عدد (12)، 143-168.

تابتي، حياة. (2019). النقد التاريخي ودوره في إثبات الحقائق التاريخية. **كان التاريخية**، 12 (45): 10 -17.

جامل، عبد الرحمن. (2002). **طرق تدريس المواد الاجتماعية**. عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسن، ناهضة مطر. (2007). سلطة الجواري في العصر العباسي. **مجلة كلية التربية** – جامعة واسط ، 1 (2): 112 - 122.

الخروصي، سلطان. (2014). **اتجاهات طلبة المدارس الحكومية والخاصة في سلطنة عمان نحو مواد الدراسات الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

خلف، يحيى سليمان. (1998). الصعوبات التي تواجه تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام في ضوء آراء كل من التلاميذ والمعلمين. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، عدد 3 صفحة 62 -84 .

رسلان، عبد الفتاح عبد العزيز (2011). **منهج البحث التاريخي**. كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر، مجلة كلية الآداب، العدد 26

سعادة، يوسف. (1985). **دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ**، مؤسسة الخليج العربي للنشر، القاهرة.

السفياني، هلال علي. (2020). عنوان البحث العلمي (مفهومه، وشروط صياغته). متوفر على https://portal.arid.my/ar-LY/Posts/Details

طلافحة، حامد. (2012). أثر استخدام استراتيجية التخيل في تدريس مادة التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي، والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الأساسي الأردن. **مجلة العلوم التربوية**،1 (39): 274 - 297.

فايد، سامية وآخرون. (2020). تأثير توظيف المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، 4 (5): 355 - 378.

مجاهد، فايزة الحسينى. (2008). فعالية برنامج مقترح لتدريس التاريخ في ضوء نظريات الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد 83، 124-154 .

مداني، واضح.(2018). أهمية المصادر التاريخية عند المؤرخ. **مجلة القرطاس للدراسات التاريخية والحضارية والفكرية** – الجزائر، عدد 10، ص 149 -159 .

مزعل، شرف. (2018). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو مقرر تاريخ البحرين الحديث والمواطنة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، جامعة السلطان قابوس، 1 (9): 45 - 64.

مسعود، رضا. (2011). فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الحملة الفرنسية على مصر في ضوء المكتشفات الحديثة على تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، 29 (90): 172 - 199.

مسعود، رضا جمعه. (1989). **تقويم مدى فهم طلاب دور المعلمين والمعلمات لبعض المشكلات العالمية في مناهج المواد الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، بنها، جامعة الزقازيق.

ناصر، محمد. (2018). مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين، **مجلة آداب الكوفة**، جامعة الكوفة، 10 (37): 527 - 562.

References

Al-qout, Gh. (2017). Historical research skills development in light of a training program for secondary stage history teachers. **Journal of Education and Practice,** 8 (10), 38 – 53.

Baron, Ch. (2016). Using embedded visual coding to support contextualization of historical texts. **American Educational Research Journal,** 53 (3), 516–540.

Buckley, P. (2016). Historical Research Approaches to the Analysis of Internationalization. **Management International Review** 56, pp 879-900.

Deshmukh, N. & Mishra, M. (2014). A brief study of the purpose of historical research. **Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language,** 4 (1), 453–455.

Dundar, S., & Rapoport, A. (2014). Elementary students' attitudes toward social studies, math, and science: An analysis with the emphasis on social studies. **Journal of the social studies**, 75 (2), 1 – 12.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. **Social Studies Research & Practice,** 8 (1), 41–58.

Fritz, S., & Rosser, Ch. (2015). **Historical Methods**. The Routledge Handbook of Interpretive Political Science. London.

Havekes, H., Aardema, A., & de Vries, J. (2010). Active historical thinking: Designing learning activities to stimulate domain specific thinking. **Teaching History**, 139, 52-59.

Huijgen, T., Grift, W., Boxtel, C., & Holthuis, P.(2018). Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy**, Journal of Curriculum Studies**, 50 (3), 410-434.

Jay, M. . (2011). **Historical Explanation and the event: reflections on the limits of contextualization**. The Johns Hopkins University Press.

Jovita, J. Tan.(2015). Historical Research: A qualitative research method, **Academia**,

Lemisko, L. (2004). The Historical Imagination: Collingwood in the Classroom. **Canadian Social Studies**, 38 (2).

Lévesque, S. (2008). **Thinking historically. Educating students for the twenty-first century.** Toronto, Toronto University Press.

Maria, J., Ahmad, A., & Awang, M. (2019**). The Applications of Historical Thinking Skills in Teaching and History Learning: Between Rhetoric and Reality,** The 2nd International Conference on Sustainable Development and Multi-Ethnic Society.

Maulana, W. (2021). Overview of historical thinking skills and characteristics of students in the upper secondary level. **Indonesian Journal Of Education And Humanity**, 1 (2), 69 – 78.

Metzger, S. (2012). The borders of historical empathy: students encounter the holocaust through film. **Journal of Social Studies Research**, 36 (4), 387–410.

Nyamwembe, E. O., Ondigi, S. & Kiio, M. (2013). Attitudes of students toward studying history and government in some selected secondary schools in Mosocho Division, Kisii County. Kenya**. Journal of Education and Practice**, 4 (11), 17 – 48.

Puteh, S., Maarof, N., & Tak, E. (2010). Students' perception of the teaching of historical thinking skills. **Pertanika Journal of Social Science and Humanities**, 18 (S), 87 – 95.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). **The Big Six Historical Thinking Concepts.** Toronto, Nelson Education.

Seixas, P . (2006). **Benchmarks of Historical Thinking: a framework for assessment in Canada**. Centre for the study of historical consciousness, University of British Columbia. Vancouver, CA. 2006.

Şener, N. (2021), The Relationship Between Primary School Students' Social Skills and Attitudes towards Social Studies Course and Their Academic Achievement. **Education Quarterly Reviews**, 4 (2), 600 – 610.

Soiferman, K. (2010). Compare and Contrast Inductive and Deductive Research Approaches. University of Manitoba. **ERIC Number:** ED542066

Špiláčková, M. (2012). Historical research in social work – theory and practice. **ERIS Web Journal**, 3 (2), 22 – 33.

Streefkerk. R. (2019). Inductive versus Deductive Reasoning. Available at https://www.scribbr.com/methodology/inductive-deductive-reasoning.

Talin, R. (2015). Historical thinking skills- the forgotten skills? **International Journal of Learning and Teaching,** 7 (1), 15 – 23.

Toland, J. & Yong, P. (2014). **An Exploration of Historical Methods for Information Systems Research.** https://aisel.aisnet.org/pacis2011/193.

Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? **Teaching History**, no 150, pp 44-52.

Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2018). **Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Warren, W. J. (2007). Closing the distance between authentic history Pedagogy and everyday classroom practice. **The History Teacher,** 40(2), 249 -255.

Yilmaz, K. .(2007). Historical empathy and Its implications for classroom practices in schools. **The History Teacher,** 40 (3), 331 -337.

Perfetti, Ch., Britt, M., & Georgi, M.(1995). **Text- based learning and reasoning: studies in history**. Routledge.

ملحق رقم (1) أدوات الدراسة

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

حضرة الطالب/ة المحترم /ة

تحية طيبة وبعد،،،،

تقوم الباحثة بدراســة بعنوان " **التفكير التاريخي وعلاقته بالاتجاه نحو الدراســات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في مدريرية تربية الخليل** "، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. يرجى من حضــرتك التعاون في اســتكمال البيانات من خلال الاســتجابة على جميع فقرات الأداة وذلك بوضـــع إشـــارة (√) في المكان المخصـــص للاســـتجابة، علما بأن استجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وشكراً لكم لحسن تعاونكم

الطالبة: صابرين إبراهيم ارزيقات

القسم الأول: معلومات الطالب

الجنس : □ ذكر □ أنثى

مكان المدرسة : □ مدينة □ قرية

المعدل الدراسي في مادة العلوم الاجتماعية في الصف التاسع : □ 90 فأعلى □ 80-89

□ 70 - 79 □ أقل من 70

القسم الثاني: مقياس تفضيلات التفكير التاريخي

المحور الأول: التسلسل الزمني

1	**حتى يتم دراسة التاريخ بشكل جيد من المهم:** أ) التسلسل الزمني المنتظم. ب) تقسيمه الى عصور.
2	**عند دراسة الوثائق التاريخية من المهم العودة ل:** أ) الوثائق الاصلية. ب) للدراسات التي نقلت عن الوثائق الاصلية.
3	**عند كتابة البحوث التاريخية يجب اتباع:** أ) التسلسل التاريخي للبحث. ب) الأفكار المهمة بعض النظر عن تسلسلها التاريخي.
4	**ترتبط الرواية التاريخية بسنوات محددة:** أ) دون ترتيبها بشكل متسلسل. ب) مرتبة بشكل متتابع ومتسلسل.
5	**عندما ندرس التطور الذي طرأ على حياة الناس فإنا:** أ) نقارن بين اليوم والأمس. ب) ندرس الظاهرة بشكل متسلسل زمنياً.

المحور الثاني: الفهم والاستيعاب التاريخي

6	**تعتبر الأحداث التاريخية:** أ) محطة للتفكير المنطقي. ب) مجرد سرد للمعلومات.
7	**الدراسة التاريخية:** أ) تزودنا بمعلومات جامدة. ب) تشكل فرصة لاستخدام مهارات التفكير.
8	**من المهم التعامل مع المعلومات التاريخية على أنها:** أ) صادقة بشكل مطلق. ب) قابلة للتشكيك.

9	**من المهم أخذ الوقائع التاريخية:** أ) من مصادر مختلفة ومتعددة. ب) من مصادر موثوقة لدينا.
10	**يمكن الاستفادة من التاريخ في :** أ) تصحيح الأفكار الخاطئة ب) السير على نهجه..

المحور الثالث: التحليل والتفسير التاريخي

11	**عند قراءتي للروايات التاريخية:** أ) آخذ النص كما هو. ب) أقوم بتحليلها والتمحيص بها.
12	**أتعامل مع الاحداث التاريخية على أنها:** أ) مهمة وأساسية للحقب اللاحقة. ب) عارضة.
13	**كي أبدع في فكرة ما فإني:** أ) أعتمد على قدراتي. ب) أوظف المعلومات التاريخية التي أملكها.
14	**عند مشاهدتي لفلم وثائقي فإني:** أ) أتطلع للحصول على مصادر تاريخية للتأكد من صحتها. ب) أستمتع بالمشاهدة وأروي ذلك لزملائي.
15	**عند استماعي لرواية جدتي فإني:** أ) أستمتع بها. ب) أحلل الرواية لمعرفة الظروف المحيطة في أحداثها.

المحور الرابع: البحث التاريخي

16	**عندما أشعر أن عدة روايات للحدث التاريخي متطابقة فهذا يعني :** أ) أن الحدث كان صحيحاً. ب) أن الروايات قد تكون نقلت من نفس المصدر.
17	**عندما استماعي لتقرير حول حدث تاريخي معين فإني:** أ) أبحث عن معد التقرير وزمانة ومكانه. ب) أستمع بدقة.
18	**عندما مشاهدتي صور جميلة لحقبة تاريخية فإني:** أ) أتحقق من الأشياء المادية في الصور مثل الادوات والملابس. ب) أستمتع بها وأحفظها في ملفاتي.
19	**عندما أجد بعض الثغرات في الحقائق والمعلومات التاريخية فإني :** أ) أترك الامر كما هو. ب أفتح باب الاجتهاد لاتخاذ قراري.
20	**عندما أنتهي من قراءة نص تاريخي فإني:** أ) أحكم عليه بشكلٍ عام. ب) أبحث عن نقاط القوة والضعف في النص قبل الحكم عليه.

القسم الثالث: الاتجاهات نحو الدراسات التاريخية

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أستمتع في دراسة التاريخ.					
2	يزداد حبي للتاريخ كلما تعمقت في دراسته.					
3	أتمنى زيادة عدد حصص التاريخ في المدرسة.					
4	دراسة التاريخ لا فائدة منها للبشرية.					
5	دراسة التاريخ مملة.					
6	أرى أن دراسة التاريخ تفيد مستقبلاً.					
7	تساعدني دراسة التاريخ في التعبير عن أفكاري.					
8	دراسة التاريخ تسهم في زيادة معرفتي بتسلسل الأحداث.					
9	دراسة التاريخ تجعلني متوتراً.					
10	للتاريخ قيمة إنسانية عظيمة.					
11	دراستي للتاريخ تجعلني واثقاً من نفسي.					
12	أنتظر حصة التاريخ بشوق.					
13	تساعدني دراسة التاريخ في التفاعل الاجتماعي.					
14	تجعل دراسة التاريخ تفكيري متسلسلاً منطقياً.					
15	أحب أن أقرأ عن الأحداث التاريخية.					
16	أرى أن التاريخ أكثر أهمية من المواد الأخرى.					
17	أشعر بالضيق عندما أراجع كتاب التاريخ.					
18	أستمتع بمشاهدة المسلسلات التاريخية.					
19	التاريخ عبارة عن أحداث ماضية لا فائدة من دراستها.					
20	أحب أن أشارك في أنشطة حصص التاريخ.					
21	أحب المشاركة في الحوارات التاريخية.					
22	أميل الى الدراسات التي تتعلق بالشخصيات التاريخية.					
23	أعتقد أن الأحداث الماضية تلعب دوراً مهما في الأحداث الآن.					
24	تساعدني دراسة التاريخ في فهم مشكلات العالم الحالية.					
25	دراسة التاريخ معقدة وقائمة على الحفظ.					

ـــ انتهى ـــ

ملحق رقم (2) مفتاح التصحيح لقائمة السلوكيات المفضلة للتفكير التاريخي

الرقم	الإجابة
1	ب
2	أ
3	أ
4	ب
5	ب
6	أ
7	ب
8	ب
9	أ
10	أ

الرقم	الإجابة
11	ب
12	أ
13	ب
14	أ
15	ب
16	ب
17	أ
18	أ
19	ب
20	ب

ملحق رقم (3) قائمة أسماء المحكمين

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ. د. إبراهيم ربايعة	تاريخ	جامعة القدس المفتوحة
أ. د. عبد الرحمن المغربي	التاريخ والاثار	جامعة القدس المفتوحة
أ. د. هاني أبو الرب	تاريخ اسلامي	جامعة القدس المفتوحة
أ. د. مروان جرار	تاريخ	جامعة القدس المفتوحة
د. نبيل المغربي	علم نفس تربوي	جامعة القدس المفتوحة
د. سامي أحمد	الدراسات التاريخية	جامعة القدس المفتوحة
د. شامخ علاونة	علم اثار واراضي	جامعة القدس المفتوحة
د أسامة مناصرة	تاريخ	جامعة القدس المفتوحة
د. عبد الرحيم غانم	الدراسات التاريخية	جامعة القدس المفتوحة
د. عصام عدوان	الدراسات التاريخية	جامعة القدس المفتوحة
د. فواز الخفش	التاريخ	جامعة القدس المفتوحة
د.. صلاح أبو ختلة	دراسات سياسية	جامعة القدس المفتوحة
د. محسن عدس	مناهج واساليب تدريس	جامعة القدس
د. إبراهيم أبو ارميس	(تاريخ العصور الوسطى)	جامعة القدس المفتوحة
د. عبد الرؤوف جرار	اداب/تاريخ	جامعة القدس المفتوحة
د. شادي عواد	دراسات اسرائيلية	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (4) تسهيل المهمة

جامعـــة القدس
كليـة العلـوم التربويـة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ: 2021/11/21

حضرة مدير/ة عام التربية والتعليم المحترم

وسط الخليل،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة صابرين إبراهيم ارزيقات ، **ورقمها الجامعي** (21912542) ، **بإجراء دراسة بعنوان:**

مستوى التفكير التاريخي وعلاقته بالاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الخليل

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences
القدس

منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أدوات الدراسة	**77**
2	مفتاح التصحيح لقائمة السلوكيات المفضلة للتفكير التاريخي	**82**
3	قائمة أسماء السادة المحكمين	**83**
4	كتاب تسهيل مهمة الصادر من جامعة القدس لتربية بيت لحم	**84**

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.	42
2.3	يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية	42
3.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة البحث مع الدرجة الكلية للأداة.	44
4.3	نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة	44
5.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية مع الدرجة الكلية للمقياس	46
6.3	معاملات ارتباط بيرسون بين المتوسط الحسابي للفقرات والدرجة الكلية لمحاور قياس الاتجاهات نحو تعلم الهندسة.	51
1.4	درجات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل	50
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التسلسل الزمني لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل مرتبة تنازلياً	51
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال الفهم والاستيعاب التاريخي مرتبة تنازلياً.	52
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التحليل والتفسير التاريخي مرتبة تنازليا.	53
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال البحث التاريخي مرتبة تنازليا.	54
6.4	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الجنس.	55
7.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية (الدرجة الكلية).	56
8.4	الجدول (4 .8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية	57

9.4	الجدول (4 .9) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفرضية الثانية	57
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الاتجاه نحو الدراسات التاريخية مرتبة تنازلياً	59
11.4	نتائج اختبار (ت) للفروق بين اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تبعاً لمتغير الجنس.	60
12.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية.	61
13.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات اتجاهات طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل نحو الدراسات التاريخية تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم الاجتماعية	62
14.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين درجات التفكير التاريخي ودرجات الاتجاه نحو الدراسات التاريخية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الخليل.	63

فهرس المحتويات

الرقم	المبحث	الصفحة
الإقرار		أ
الشكر والتقدير		ب
الملخص		ج
Abstract		هـ
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها		
1. 1	المقدمة	2
2. 1	مشكلة الدراسة	5
3. 1	أسئلة الدراسة	6
4. 1	فرضيات الدراسة	6
5. 1	أهداف الدراسة	7
6. 1	أهمية الدراسة	7
7. 1	حدود الدراسة	8
8. 1	مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		
1. 2	الإطار النظري	10
2. 2	الدراسات السابقة	31
3. 2	التعقيب على الدراسات السابقة	38
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات		
1. 3	منهج الدراسة	41
2. 3	مجتمع الدراسة وعينتها	41
3. 3	أدوات الدراسة	42
4. 3	إجراءات تطبيق الدراسة	47
5. 3	متغيرات الدراسة	48
6. 3	المعالجة الإحصائية	48
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		
1. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	50

1. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	55
1. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	58
1. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	60
1. 4	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	62
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات		
1. 5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	65
5 2	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	66
3. 5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	67
4. 5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	68
5. 5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	70
6. 5	توصيات الرسالة	71
قائمة المراجع		72
فهرس الملاحق		85
فهرس الجداول		86
فهرس المحتويات		88