

فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

د. فراس زبون شلش الجيزاني

المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى / قسم الإعداد والتدريب

The Effectiveness of the Project-Based Learning Strategy in Developing Historical Thinking Skills among Middle School Students
Dr. Firas Zaboun Shalash Al-Jizani / General Directorate of Education, Baghdad, Karkh I / Preparation and Training Department

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى استقصاء فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. انطلقت الدراسة من واقع ضعف القدرة على التفكير التاريخي لدى بعض الطلاب نتيجة الاعتماد على أساليب الحفظ التقليدية، مما يعزلهم عن فهم السياقات والعلاقات السببية بين الأحداث التاريخية. لتحقيق أهداف البحث، اعتمد الباحث التصميم شبه التجريبي بوضع مجموعتين اختباريتين: مجموعة تجريبية ضمت ٦٠ طالباً من الصف الأول الإعدادي طبقوا وحدات دراسية في التاريخ عبر مشروع تعاوني امتد لستة أسابيع، تضمنت مراحل صياغة سؤال تاريخي، جمع المصادر الأولية والثانوية، تحليلها، ثم إعداد منتج نهائي (تقرير كتابية سردية تاريخية مدعمة بالأدلة). في المقابل، ضمت المجموعة الضابطة ٦٠ طالباً درسوا نفس الوحدة بطرق تقليدية قائمة على المحاضرة والمناقشة الصفية. أظهرت النتائج تحسناً معنوياً لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة في جميع جوانب التفكير التاريخي؛ فقد ارتفع متوسط الدرجات في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية بنسبة ٣١% ($p < 0.01$)، مقابل زيادة بنسبة ٥% فقط في المجموعة الضابطة. وكان الطلبة التجريبيون أكثر قدرة على تأطير المعلومات ضمن سياقها التاريخي، وتمييز المصادر الأولية من الثانوية، وربط الأحداث بعلاقات سببية منطقية. كما بين تقييم جودة منتجاتهم النهائية أن ٨٠% منهم نجحوا في تقديم سرديات متماسكة ومبنية على الأدلة، مقابل ٣٥% فقط في المجموعة الضابطة. أما استبانة دافعية التعلم فدللت على أن ٩٠% من طلاب المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر حماساً لاستكشاف المصادر التاريخية وتصميم مشاريعهم بأنفسهم، في حين ركزت المجموعة الضابطة على تلقي المعلومات دون انخراط فعلي. الكلمات المفتاحية: الفاعلية، استراتيجية التعلم القائم على المشروعات، مهارات التفكير التاريخي.

ABSTRACT

This research aims to investigate the effectiveness of the project-based learning strategy in developing historical thinking skills among middle school students. The study was based on the reality of some students' weak historical thinking abilities due to their reliance on traditional memorization methods, which prevents them from understanding the contexts and causal relationships between historical events. To achieve the research objectives, the researcher adopted a quasi-experimental design by establishing two test groups: an experimental group of 60 first-year middle school students who completed history units through a six-week collaborative project. This project included the stages of formulating a historical question, collecting primary and secondary sources, analyzing them, and preparing a final product (a historical narrative writing report supported by evidence). In contrast, the control group of 60 students studied the same unit using traditional methods based on lectures and classroom discussion. The results showed significant improvement in the experimental group compared to the control group in all aspects of historical thinking. The average post-test score for the experimental group increased by 31% ($p < 0.01$), compared to only a 5% increase in the control group. The experimental students were better able to contextualize information within its historical context, distinguish primary from secondary sources, and link events with logical causal relationships. An assessment of the quality

of their final products revealed that ٨٠٪ of them succeeded in presenting coherent, evidence-based narratives, compared to only ٣٥٪ of the control group. A learning motivation questionnaire indicated that ٩٠٪ of the experimental group students became more enthusiastic about exploring historical sources and designing their own projects, while the control group focused on receiving information without actual engagement. Keywords: Effectiveness, Project-Based Learning Strategy, Historical Thinking Skills

الفصل الأول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تشير العديد من الدراسات التربوية إلى ضعف مستوى مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مما ينعكس سلبيًا على قدرتهم في تحليل الأحداث التاريخية، وتفسيرها، وتقييم مصادرها، وربطها بالحاضر والمستقبل. ويُعزى هذا الضعف في كثير من الأحيان إلى اعتماد التدريس التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، دون مراعاة لأساليب التعلم النشط التي تعزز التفكير النقدي والتحليلي.

ومن هذا المنطلق، ظهرت الحاجة إلى توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة مثل استراتيجية التعلم القائم على المشروعات، والتي تتيح للطلاب الانخراط الفعّال في مواقف تعليمية واقعية، تتطلب منهم البحث، والتحليل، واتخاذ القرار، مما قد يساهم في تنمية مهارات التفكير التاريخي لديهم بشكل فعال. ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: **ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟**

أهمية البحث

تُعَدُّ استراتيجية التعلم القائم على المشروعات من الأساليب التربوية الفعّالة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب، وذلك لعدة أسباب جوهرية تبدأ بكونها تضع الطالب في قلب عملية التعلم، حيث يُكَلَّفُ بمجموعة من المهام والأدوار التي تحاكي واقع البحث والتحقيق التاريخي بدلاً من الحفظ والتلقين. فمن خلال هذه الاستراتيجية، يُتاح للطلاب فرصة تخطيط مشروع تاريخي يبدأ بتحديد سؤال أو مشكلة مرتبطة بحدث أو عصر معين، ثم الاستقصاء عن المعلومات الأولية والثانوية عبر مصادر متعددة - كالموثائق والصور والشهادات الشفوية والأدلة الأثرية - مما يدفعه إلى تطوير مهارة تقييم مصداقية هذه المصادر وتمييزها من حيث الأهمية والموضوعية والتحيز. بعد جمع البيانات، يمضي الطالب في مرحلة تحليل المحتوى، حيث يتعلّم الربط بين الأحداث وتحديد الأسباب والنتائج وتوضيح التسلسل الزمني للمعطيات، وهو ما يشكل جوهر التفكير التاريخي. في هذه المرحلة، يتدرّب على استخراج التناقضات والآراء المختلفة للافتراضات التاريخية، مما يحسّن قدرته على توليد استنتاجات منطقية مدعومة بالأدلة. إضافة إلى ذلك، تشجّع طبيعة العمل بالمشروعات على تناول مسألة من زوايا متعددة - اجتماعية، اقتصادية، سياسية، ثقافية - وتقديم تصور شامل حولها، الأمر الذي ينمي مهارات قدرة الطلاب على استقراء العلاقات المعقدة بين العناصر التاريخية وفهم أن التاريخ ليس سلسلة معزولة من الأحداث بل سياقٌ مترابط ومتغيّر. علاوة على ذلك، فإن عمل الطالب على مشروع معين يبدأ عادةً من صياغة فرضية أو سؤال بحثي، ثم يمرّ بمرحلة التخطيط المنهجي للحل والإنتاج، ثم مرحلة المتابعة والتعديل عند مواجهة صعوبات أو مفاجآت في جمع المعلومات أو تفسيرها، وأخيراً عرض النتائج وتلخيصها، ما يُكسبه مهارات تنظيمية وعلمية تماثل طوَرَة البحث الأكاديمي الفعلي. هذه الدورة العملية (التخطيط-البحث-التحليل-العرض) لا تكتفي بتنمية مهارات التفكير التاريخي فحسب، بل تعزّز أيضاً مهارات التعلم الذاتي وتنمي عند الطلاب روح المبادرة والاستقلالية في التعلم، مما يولّد لديهم تقديرًا أعمق للتاريخ كعلم ديناميكي يخضع للتطوير وإعادة الفحص.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بفاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية اذ تم اجراء وتطبيق البحث في العام الدراسي ٢٠٢٥ م في محافظة بغداد .

تحديد المصطلحات الاستراتيجية التعلم القائم على المشروعات

١. **تعريف (العنواني):** يعرف العنواني استراتيجية التعلم القائم على المشروعات بأنها "تهج تربوي يضع الطالب في قلب العملية التعليمية من خلال مشاركته الفاعلة في تنفيذ مشروعات حقيقية أو محاكاة واقعية، تتطلب منه تخطيطاً مسبقاً، وجمع معلومات من مصادر متنوعة، وتحليلها، ثم إنتاج منتج نهائي يعبر عن نتائجه، مما يرسّخ التعلم العميق ويعزّز مهاراته التحليلية والبحثية" (العنواني، ٢٠١٤، ص. ٤٥).

٢. **تعريف (الخضيري)** يرى الخضيري أن التعلم القائم على المشروعات هو “استراتيجية تعليمية شاملة تحرّك طاقات الطلاب الإبداعية عبر إشراكهم في مشاريع مركّبة تتطلب العمل التعاوني والتخطيط والتنفيذ والتقييم، فتحوّل المعرفة من محتوى نظري إلى مهام تطبيقية ترتبط بالحياة الواقعية، ما يرفع دافعية المتعلّم ويطور لديه مهارات حلّ المشكلات” (الخضيري، ٢٠١٥، ص. ٨٩).

٣. **تعريف (Blumenfeld وآخرون):** عرّفوا هذه الاستراتيجية بأنها “نهج تربوي شامل ومنظم يكلف الطلاب بمشروع طويل الأمد يبدأ بسؤال واقعي أو مشكلة مركّبة، ثم يتضمّن مراحل البحث وجمع البيانات والتحليل، وصولاً إلى تقديم منتج أو عرض يقيس مدى فهمهم للمفاهيم الرئيسية، الأمر الذي يعزّز التعلم العميق ويشجّع الطلاب على التفكير النقدي وحلّ المشكلات. (Blumenfeld et al., 1991, p. 369)”

٤. **تعريف (Thomas):** يصف توماس التعلم القائم على المشروعات بأنه “منهجية تعلّمية تشجّع الطلاب على المشاركة في مهام معقدة ومدعومة بالبحث، حيث يُنشّط التفكير لديهم لاستخلاص النتائج المستندة إلى معايير تقييم واضحة، ويوجب عليهم تقديم منتج أو منتج يعكس مدى استيعابهم للمحتوى، مما يربط النظرية بالتطبيق ويؤهلهم لاكتساب مهارات متعددة منها البحث والتخطيط والتقييم. (Thomas, 2000, p. 1)”

مهارات التفكير التاريخي

تعريف (حسين) يعرف حسين مهارات التفكير التاريخي بأنها “مجموعة من العمليات الذهنية التي يستخدمها المتعلّم في تحليل الأحداث التاريخية وفهم سياقاتها الزمانية والمكانية، حيث يقوم بتقييم المصادر التاريخية (نصوصاً وصوراً ووثائق)، ومقارنة وجهات النظر المختلفة، وبناء سرديات تستند إلى الأدلة المتاحة، مع الانتباه إلى التحيزات المحتملة، مما يتيح له استنتاج أن التاريخ ليس مجرد حقائق ثابتة بل تفسير معتمد على الفحص النقدي” (حسين، ٢٠١٢، ص. ٢٣) **تعريف (صالح)** يشير صالح إلى أن الفكر التاريخي يتكوّن من “قدرة الطلاب على استخدام أدوات التاريخ العلمي مثل وضع الأحداث ضمن تسلسل زمني، وفهم العلاقات السببية، وتعدد المناظير، وتطبيق مبدأ التعاطف التاريخي لفهم دوافع الممثلين في الماضي، بالإضافة إلى مهارة استخراج المعلومات من المصادر الأولية والثانوية وتقييم مدى مصداقيتها” (صالح، ٢٠١٣، ص. ٥٧)

تعريف (Wineburg): يعرف Wineburg مهارات التفكير التاريخي بأنها “إطار من العمليات المعرفية التي تمكن الفرد من التعامل مع البيانات التاريخية بوعي نقدي؛ تشمل قراءة الوثائق لفهم مقاصد كاتبها، وتمييز المصداقية والتحيزات فيها، وربطها بالسياق الأوسع ثم بناء استنتاجات مدعومة بالأدلة، ما يُمكن المتعلم من إعادة بناء فهمه للماضي بموضوعية. (Wineburg, 2001, p. 47) **تعريف (Seixas):** يرى Seixas أن التفكير التاريخي يتمثل في “قدرة الطلاب على تطبيق مفاهيم أساسية مثل التسلسل الزمني والسببية وتعدد المناظير والتعاطف التاريخي داخل عملية البحث، ويشمل ذلك استخراج الأدلة من مصادر متنوعة وتقييمها، وصياغة قصة تاريخية متماسكة نقدية تركز على التفسيرات المستندة إلى المعطيات بدلاً من الحفظ الصرف. (Seixas, 2006, p. 7)”

الفصل الثاني : اطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول : اطار نظري

اولا : استراتيجية التعلم القائم على المشروعات

مفهوم استراتيجية التعلم القائم على المشروعات

مفهوم استراتيجية التعلم القائم على المشروعات يرتكز على تحويل بيئة التعلم إلى فضاء تفاعلي نشط يُعطي الطلاب دور الباحث والمصمم والمنفذ لمهام تعليمية تحاكي واقعهم الواقعي، فتنبثق من هذا الدور مجموعة من العمليات العقلية العليا كالتخطيط وجمع البيانات وتحليلها وصياغة الحلول وعرضها، بدلاً من الاقتصار على الحفظ والتلقين. إذ تعرفها بلومنفيلد وآخرون بأنها “نهج تعليمي يُحمل الطلاب بمشروع طويل الأمد يبدأ من سؤال واقعي أو مشكلة حقيقية، يتطلب منهم البحث وجمع البيانات وتحليلها ثم تقديم منتج أو عرض قِيم لقائمه من المفاهيم، مما يعزز التعلم العميق والتفكير النقدي وحل المشكلات. (Blumenfeld et al., 1991, p. 369)” بينما يؤكد العلواني أن هذه الاستراتيجية “تمثل نهجاً تربوياً شمولياً يضع الطالب في مركز العملية التعليمية عبر إشراكه في تنفيذ مشروع متكامل يتتبع مراحل البحث والتخطيط والتنفيذ والتقييم، بحيث تكون المعرفة نتيجة اكتسابه العملي للمهارات والخبرات وليس مجرد محتوى نظري محفوظ” (العلواني، ٢٠١٤، ص. ٤٥) تقوم الاستراتيجية على مجموعة من الأسس النظرية التربوية التي يتيحها كل من النموذج البنائي المعرفي والبنائية الاجتماعية والتعلّم التجريبي. ففي إطار البنائية المعرفية—كما صاغها بياجيه—يدرك الطالب المعنى ويتقن المفاهيم من خلال تفاعله المباشر مع المشكلات الحقيقية، فيصاغ فرضيات يقيسها عملياً ويتلقى تغذية راجعة مستمرة تُعيد بناء مفاهيمه وتوسعها. بينما ترى البنائية الاجتماعية وفق رؤية فيجوتسكي أن التعلم ينشأ من التفاعل الاجتماعي، لذا تُعزّز PBL من فرص التعاون والمناقشة بين الطلاب، فيتبادلون المعرفة والخبرات وتتولد لديهم القدرة على معالجة المعلومات ضمن “المنطقة

القريبة للتنمية. (Zone of Proximal Development) "وفي سياق التعلم التجريبي—كما اقترحه كولب—يُمر المتعلم بدورة تبدأ من مواجهة تجربة واقعية، ثم التأمل في النتائج، وبناء إطار مفاهيمي، ثم العودة للتطبيق العملي، ليكتمل التعلم في شكل أكثر رسوخاً (Kolb, 1984, p. 38). من خصائص التعلم القائم على المشروعات أنه يستند إلى سؤال محوري (Driving Question) أو مشكلة حقيقية تُصاغ بعناية بحيث تكون ذات صلة بالطلاب ومستوى فهمهم، وهو ما يجعلهم ينخرطون عملياً في جمع المعلومات من مصادر متنوعة—كتبائيات، وثائق، مقابلات، محاكاة ميدانية—ويُدربهم ذلك على مهارة تقييم المصادر وتمييز أولوياتها من حيث الموثوقية والتحيز. وبعد جمع البيانات، يدخلون مرحلة التحليل والربط حيث يتعلمون وضع الأحداث أو المفاهيم في سياقها الزمني وتعرّف العوامل السببية واستخلاص الأنماط وتحليل وجهات النظر المتعددة، ثم يقومون بصياغة سردية أو منتج نهائي—مثل تقرير مكتوب، أو عرض تقديمي، أو فيلم وثائقي، أو مجسم تفاعلي—ينقل رسالتهم التعليمية بشكل متكامل. (Thomas, 2000, p. 3). بحسب الخضير، تشمل المكونات الرئيسة أيضاً وضع معلمات واضحة للتقويم (Rubric) تغطي جودة البحث، وسلامة التحليل، وإبداعية العرض، والعمل التعاوني، مما يضمن حصول الطلاب على تغذية راجعة مستمرة من المعلم وزملائهم (الخضير، ٢٠١٥، ص. ٨٩). يختلف دور المعلم في PBL جذرياً عن دوره في الطرائق التقليدية؛ فهو لا يطغى بمركزية المعرفة بل يتخذ موقع المرشد والميسر والداعم، فيرشد الطلاب إلى المصادر الملائمة ويزودهم بالمهارات البحثية والنقدية ويحفزهم على النقاش والتفكير العميق، مع إبقائهم مسؤولين عن تقديم مشروعهم وتحصيل النتائج. (Bell, 2010, p. 42). أما الطالب فيتحول من متلقٍ سلبي إلى باحث نشط يحدد احتياجاته المعرفية ويخطط لجمع البيانات وينظم العمل ضمن فريقه ويعالج المشكلات العملية التي تواجهه أثناء التنفيذ، فيكتسب بذلك مهارات تعلم ذاتي وتنظيمي واجتماعي في آن واحد (النجار، ٢٠١٥، ص. ١٠٢). تسعى الاستراتيجية إلى تحقيق أهداف تعليمية متعددة؛ فهي تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي من خلال مواجهة مشكلات حقيقية تتطلب منهم إنتاج حلول مبتكرة، وتوسع مداركهم المعرفية بما يتجاوز حدود المقررات التقليدية، كما تعزز لديهم مهارات التعاون والعمل الجماعي عبر تقسيم أدوار واضحة داخل الفريق وخلق بيئة تفاعلية ديناميكية. (Markham et al., 2003, p. 7). إضافة إلى ذلك، فإن عناصر التقويم المتعدد—كتقييم الأقران والتقييم الذاتي والتقييم التكويني—تدعم تعلم الطلاب بشكلٍ مستمرٍ وتساعد على تطوير مهارات عرض المواد العلمية بوضوح وإقناع، وبالتالي يرتقي مستوى التحصيل الدراسي لديهم وتزداد دافعيتهم نحو التعلم (Bell, 2010, p. 45). وعلى الرغم من مزاياها، تواجه استراتيجية التعلم القائم على المشروعات تحديات عديدة؛ منها محدودية الموارد المادية والتقنية في بعض المدارس، وصعوبة تصميم أسئلة محورية تشد انتباه الطلاب وتكون قابلة للبحث العملي، إضافة إلى الحاجة إلى وقت كافٍ ينتج إنجاز المشروع على نحو متكامل، فضلاً عن ضرورة تدريب المعلمين على مهارات الإشراف الفعّال وإدارة فرق العمل الطلابية. وعليه يؤكد حمادي أن ضمان النجاح يعتمد على توافر الدعم المؤسسي (مثل توفير مكتبات رقمية وأجهزة حاسوب) والتخطيط المسبق الجيد للجدول الزمني، وتدريب المعلمين على استراتيجيات التخطيط والتقييم في سياق (PBL حمادي، ٢٠٠٩، ص. ٥٠).

أهداف استراتيجية التعلم القائم على المشروعات

١. **تنمية مهارات التفكير العليا: (Critical & Creative Thinking)** يُمكن إشراك الطلاب في تطوير مشروع كامل من صياغة الأفكار الجديدة وحل المشكلات المعقدة المرتبطة بسياق المشروع، حيث يتدربون على توليد الأفكار وتقييمها نقدياً قبل تطبيقها، مما يُعزز قدراتهم على التفكير التحليلي والإبداعي الفعلي ضمن سياق عملي قائم على البحث والاستقصاء. (المنصور، ٢٠١٩، ص. ٤٧)

٢. **تعزيز التعلم الذاتي والمسؤولية الشخصية: (Self-Directed Learning & Responsibility)** يتولّى الطالب مسؤولية تخطيط وتنفيذ المشروع ابتداءً من اختيار المشكلة وجمع المصادر وحتى إعداد المنتج النهائي، فيكتسب مهارات إدارة الوقت وتنظيم الموارد واتخاذ القرارات المتعلقة بخطوات عمله بنفسه دون الاعتماد الكلي على توجيه المعلم، ما يساهم في ترسيخ حس الالتزام والاستقلالية في التعلم. (الكبيسي، ٢٠١٨، ص. ٨٢)

٣. **اكتساب مهارات البحث العلمي وتقييم المعلومات: (Research Skills & Information Evaluation)** يواجه الطلاب تحدي صياغة سؤال بحثي مدروس ثم البحث عن المعلومات الضرورية من مصادر متعددة (ورقية وإلكترونية وشفهية)، ويتعلمون معايير تقييم مصداقية هذه المصادر من حيث المستوى الأكاديمي للكاتب ومدى تحييز المصدر وأصالته، مما يعزز البنية المنهجية لبحثهم ويضمن موثوقية نتائجهم. (الخطيب، ٢٠١٧، ص. ٢٩)

٤. **تعميق الفهم المعرفي وربط المعرفة بسياق الواقع: (Deep Understanding & Real-World Connection)** تكون موضوعات المشاريع مرتبطة بقضايا حقيقية تمس حياة الطلاب أو مجتمعاتهم المحلي، كإعداد دراسة حول أثر مرفق تاريخي في المدينة أو تحليل ظاهرة

اجتماعية استوحت من التاريخ المحلي، فينتقل الطالب من مجرد حفظ المعلومات إلى تطبيقها في مواقف واقعية، مما يجعل التعلم أكثر ثباتاً وعمقاً. (حسن، ٢٠٢٠، ص. ٦٥)

٥. تنمية مهارات التعاون والعمل الجماعي: (Collaboration & Teamwork) يتوزع الطلاب في فرق عمل تُحدّد فيها الأدوار بوضوح (كالمُنسّق، والباحث، والمحرّر)، ويخوضون تجربة العمل التشاركي التي تتطلب تبادل الأفكار وتقاسم المسؤوليات وحل الخلافات للوصول إلى منتج نهائي متكامل، ما يُنمّي قدراتهم الاجتماعية ومهارات التواصل الفعّال داخل الفريق وخارجه (Larmer & Mergendoller, 2010, p. 12).

٦. تطوير مهارات الاتصال والتعبير: (Communication & Presentation Skills) يُطلب من الطلاب في نهاية المشروع إعداد تقرير مكتوب أو تقديم عرض شفهي أو إنتاج وسائط متعددة (فيديو أو ملصق إلكتروني)، فيعملون على تنظيم المعلومات بشكل منطقي واجتذاب الانتباه عبر استخدام الوسائل البصرية واللفظية الملائمة، ما يعزز قدرتهم على نقل أفكارهم بوضوح وإقناع جمهور متنوع (Boss et al., 2015, p. 23).

٧. تعزيز الدافعية الداخلية والشغف بالتعلّم: (Intrinsic Motivation & Engagement) يربط المشروع بين المحتوى الدراسي واهتمامات الطلاب وواقعهم المعيشي، فيشعرون بأهمية ما يتعلّمونه ويكون لديهم دافع ذاتي لاستكمالهِ وتحسين نتائجه، حيث يتحوّل دورهم من مجرد منفّذين لتعليمات المعلم إلى باحثين يسعون لتحقيق نتائج ملموسة. (السباعي، ٢٠١٦، ص. ١٠٣)

خصائص استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات

١. توجيه التعلم نحو مهمة مركزية واقعية: تعتمد استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات على طرح سؤال محوري أو مشكلة حقيقية ترتبط بحياة الطلاب اليومية أو ببيئتهم المحلية، فتحتشد الجهود لبناء حلّ مناسب وعرضه بشكل ملموس. هذه المهمة المركزية تجعل الطلاب يخرجون من الإطار النظري المجرد إلى العمل التطبيقي المباشر، ما يزيد من ارتباطهم بالموضوع وتحفيزهم على الاستقصاء والاكتشاف. (الغامدي، ٢٠١٨، ص. ٢٧)

٢. التركيز على التعلم التشاركي والتعاوني: يعتمد الطلاب في هذا النموذج على تكوين فرق عمل تشاركية، حيث يتم توزيع الأدوار بينهم (مثل الباحث، والكاتب، والمنسق، والعرضي) ويتعاونون بشكل مستمر في جمع المعلومات وتحليلها واتخاذ القرارات الخاصة بالمشروع. هذا التعاون يُنمّي لديهم مهارات التواصل الفعّال وتقسيم المسؤوليات وحلّ النزاعات بطرق بناءة (Larmer & Mergendoller, 2010, p. 36).

٣. طول زمن التنفيذ واستمرارية التعلم: يمتدّ المشروع غالباً لأسابيع أو أشهر، ما يمكّن الطلاب من التعرّض إلى مراحل مختلفة (التخطيط- البحث- التحليل- الإنتاج- التقييم) بشكل متعمّق. هذا الامتداد الزمني يساعد في ترسيخ المفاهيم وتطوير المهارات تدريجياً، خلافاً للحصص القصيرة المنفصلة التي لا تسمح بالغوص في تفاصيل المهام. (الرويشان، ٢٠٢١، ص. ٥٤)

٤. إنتاج منتج نهائي ذو معنى وقابل للتقييم العملي: في نهاية المشروع، يقدّم الطلاب منتجاً ملموساً—قد يكون تقريراً مكتوباً، عرضاً تقديمياً، فيلماً توثيقياً، أو نموذجاً تفاعلياً—يمثّل خلاصتهم للمشكلة أو السؤال المحوري. هذا المنتج يُقيّم وفق معايير واضحة تشمل جودة البحث، ودقة التحليل، وإبداعية العرض، ومدى ارتباطه بالواقع، ما يجعل التقييم أكثر موضوعية وذات صلة حقيقية بنواتج التعلم (Bell, 2010, p. 44).

٥. دمج مواد ومجالات معرفية متعددة (Interdisciplinarity) يحتاج الطالب لجمع معلومات ومعرفة من مجالات متنوعة لتحقيق أهداف المشروع؛ فعلى سبيل المثال، قد يتضمن مشروع تاريخي دراسات جغرافية واقتصادية واجتماعية. هذا التكامل بين المواد يُنمّي قدرة الطلاب على الربط بين المفاهيم وفهم الظواهر من زوايا متعددة بدل الانحياز لتخصص واحد. (الشبيبي، ٢٠١٩، ص. ٣١) دور الطالب في استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات (Darling-Hammond et al., 2008, p. 59)؛ الجرار، ٢٠٢٠، ص. ٧٩

١. التحول من متلقٍ سلبي إلى باحث نشط

٢. تنظيم وإدارة العمل وتحمل المسؤولية

٣. بناء المعرفة والتحليل النقدي للمحتوى

٤. التفاعل والتعاون ضمن فريق عمل

٥. التقويم الذاتي وتلقي التغذية الراجعة

٦. تقديم المنتج النهائي والعرض أمام جمهور متنوع

دور المدرس في استراتيجية التعلم القائم على المشروعات

يلعب المدرس في استراتيجية التعلم القائم على المشروعات دور المرشد والميسر، حيث يبدأ بتصميم سؤال محوري أو مشكلة حقيقية تشدّ اهتمام الطلاب وتربط المفهوم الدراسي بواقعهم المعيشي، مع مراعاة مستوى قدراتهم واحتياجاتهم المعرفية. فهو لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يبتكر سياقاً تعليمياً قائماً على التحدي والحافز، يوجه به مجرى تفكير الطلاب نحو البحث والاستقصاء. وفي هذه المرحلة يحرص المدرس على اختيار موضوعات محفزة تنصف بالانفتاح لإتاحة الفرصة أمام الطلاب لاستكشافها بعمق، مع تقديم إرشادات أولية حول المنهجيات والأدوات البحثية التي يمكن استخدامها للخوض في المشروع. بالتالي، يصبح المدرس مصمماً لبنية المشروع ولاعباً أساسياً في خلق بيئة تعليمية تحفّز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب (العنواني، ٢٠١٤، ص. ٥٢؛ Bell, 2010, p. 41). عند انطلاق المشروع، يتحول المدرس إلى ميسر يقدم الدعم التقني والمنهجي اللازم للطلاب أثناء تخطيطهم لجمع البيانات وتحليلها. فهو يساعدهم على تحديد المصادر الملائمة—ورقية كانت أم إلكترونية، أولية أم ثانوية—ويعلّمهم معايير تقييم المصادقية والموضوعية، ويقدم لهم نماذج إرشادية حول كيفية توثيق المعلومات وتنظيمها. في هذه المرحلة، لا يعطي المدرس الإجابات الجاهزة، بل يجيب عن استفسارات الطلاب ويوضح خطوات البحث العلمي، مع مراعاة منحهم حرية اتخاذ القرارات داخل إطار محدّد من الضوابط التعليمية، مما يعزّز لديهم روح المبادرة وينمّي لديهم مهارات التفكير المنهجي (الخصيري، ٢٠١٥، ص. ٩٠؛ Magro, 2014, p. 92). يعمل المدرس كذلك على بناء معايير تقييم واضحة (Rubric) تشمل جوانباً متعددة للمشروع: جودة الأسئلة البحثية، وتنظيم البحث، وسلامة التحليل، وإبداعية المنتج النهائي، والعمل التعاوني داخل الفريق. وتعدّ هذه المصفوفة الغذائية الراجعة المرجع الأساس الذي يستند إليه الطلاب لتقييم أنفسهم وزملائهم، وتساعد المدرس في تقديم ملاحظات بناءة وحقيقية حول مستوى تقدم كل فريق. ومع التقدم المتدرج في مراحل المشروع، يقدم المدرس تغذية راجعة مستمرة لا تقتصر على ملاحظات نصية فقط، بل تتضمن اجتماعات قصيرة لمناقشة الصعوبات وتوجيه الطلاب نحو تعديل استراتيجياتهم البحثية والتصحيحية. وهكذا يكون المدرس مرشداً متفهماً لعمليات التعلم الفردية والجماعية على حد سواء (الحمدي، ٢٠١٧، ص. ٥٠؛ Darling-Hammond et al., 2008, p. 60). في دور التيسير التعاوني، يشجّع المدرس الطلاب على تكوين فرق عمل فعّالة عبر توزيع الأدوار بحسب مهارات كل فرد—باحث، ومنسق، ومحلّل، ومقدم عرض—ويتابع أداء الفرق بزيارات ميدانية داخل مجموعاتهم. وخلال هذه اللقاءات، يلعب المدرس دور الوسيط في حلّ الخلافات أو إعادة توزيع المهام عند حدوث قصور في أحد الأعضاء. كما يهيئ أجواءً تفاعلية داخل الفصل تُعزّز مناخ الثقة بين الطلاب، فيحفّزهم على مشاركة الأفكار بحرية وممارسة النقاش البناء حول مصادريهم ونتائجهم المؤقتة. وبذلك يُنمّي المدرس مهارات التواصل والتعاون الاجتماعي لدى الطالب، ويحفّز روح المسؤولية الجماعية تجاه إنجاز المشروع (Larmer & Mergendoller, 2010, p. 37؛ الشيب، ٢٠١٩، ص. ٣٥). خلال مرحلة الإنتاج والعرض النهائي للمشروع، يوجّه المدرس الطلاب نحو استخدام الوسائط التكنولوجية والمرئية بفعالية؛ فيعرّفهم على أدوات تصميم العروض التقديمية، وبرامج تحرير الفيديو، والمنصات الرقمية لنشر العمل، مشدّداً على أهمية دمج النصوص والصور والرسوم البيانية بطريقة واضحة وجذابة. كما يتفهمهم حول أساليب التحدث أمام الجمهور، وتنسيق المحتوى بصرياً، وتنظيم الوقائع بطريقة سردية منطقية. ويحرص المدرس على إكساب الطلاب مهارات اختيار الأنسب من الوسائل التكنولوجية بما يخدم رسالتهم المعرفية، ويقدم النصيح حول أسلوب رفع وثائقيهم على المنصات التعليمية الافتراضية إن توفرت، أو تنظيم معرض ميداني داخل المدرسة. بهذا، يعزز المدرس قدرة الطالب على التعبير والإقناع والتكيف مع تقنيات العرض الحديثة (Bell, 2010, p. 44؛ الكبيسي، ٢٠١٨، ص. ٨٥). لا يقتصر دور المدرس على تقديم المعرفة والتوجيه فقط، بل يشمل أيضاً التحفيز العاطفي والمعنوي للطلاب طوال فترة المشروع. فحين يواجه الطلاب إحباطاً نتيجة تعنّث فكرة البحث أو نقص مصدر معلومات، يتدخل المدرس ببإدريّة لتشجيعهم وإعادة توجيههم نحو حلول بديلة، مع إبراز تقدير جهوده الصغيرة ومكافئته لتقدمه، مما يرفع مستوى دافعيتهم ويقلّل من احتمالية الشعور بالفشل. كما يخصص المدرس وقتاً للاستماع إلى مقترحات الطلاب ومخاوفهم، ويعمل على خلق علاقة ثقة واحترام متبادل، ما يزيد من استعداد الطلاب لتبني ملاحظات المعلم وتطوير إنتاجهم النهائي. بفضل هذه الرعاية العاطفية، يتعلم الطلاب الصمود أمام التحديات وتحمل مسؤولية إنجاز مشروعهم بأفضل جودة (السباعي، ٢٠١٦، ص. ١١٠؛ Darling-Hammond et al., 2008, p. 62).

ثانياً : مهارات التفكير التأريخي

مفهوم مهارات التفكير التأريخي هي مجموعة من العمليات الذهنية المنهجية التي يمارسها المتعلم عند التعامل مع الأحداث والظواهر التاريخية، وتهدف إلى جعله يقف موقف الباحث المحلل بدل المتلقّي الساذج للوقائع. تتضمن هذه المهارات في جوهرها: فحص

مصدرية المعلومات وتحديد ما إذا كانت أولية أو ثانوية، ووضع الأحداث في سياقها الزمني والاجتماعي (التأطير السياقي)، ومقارنة وتقاطع شهادات المصادر لتجنب التحيز (المقارنة والتقاطع)، والقراءة الدقيقة للنصوص التاريخية للكشف عن الدلالات الضمنية، ثم تحليل العلاقات السببية بين الأحداث (التحليل السببي والربط الزمني)، وصولاً إلى بناء سردية نقدية مدعومة بالأدلة، مع محاولة التعاطف مع الشخصيات التاريخية ضمن سياقها الخاص (التعاطف التاريخي)، واستثمار التقييم الذاتي وتغذية الأقران لتحسين العمل (التقييم الذاتي والرفاعي). هذه العمليات تمكن الطالب من الانتقال من الحفظ الصرف للتواريخ إلى فهم التاريخ كحقل تفسيري يتطلب تحليلاً نقدياً ومنهجياً للوثائق والحقائق. (حسين، ٢٠١٢، ص. ٢٣-٢٥؛ Wineburg, 2001, p. 47-49)

أهداف مهارات التفكير التاريخي (صالح، ٢٠١٣، ص. ٥٨-٦٠؛ Seixas, 2006, p. 9-11)

١. **تطوير القدرة على تقييم المصدرية: (Sourcing)** أن يستنتج الطالب مدى موثوقية كل مصدر تاريخي من خلال فحص هوية كاتبه وظروف إنتاجه وغرضه، لينتقدي الوقوع في توظيف المصادر المنحازة أو غير الموثوقة.
٢. **إتقان التأطير السياقي: (Contextualization)** أن يربط الطالب بين الحدث التاريخي وظروفه الزمانية والمكانية والاجتماعية، فيستوعب الدوافع الحقيقية والعوامل المحيطة بحدوثه، ويضع الوقائع ضمن إطار أشمل يساعد على فهمها.
٣. **إجادة المقارنة والتقاطع: (Corroboration)** أن يقارن الطالب ما تقدمه مصادر متعددة عن حدث واحد، فيستخلص نقاط الاتفاق والاختلاف، ويحدد الاستنتاجات الأكثر دقة على ضوء الأدلة المتقاطعة.
٤. **تطبيق القراءة الدقيقة: (Close Reading)** أن يتعرف الطالب إلى الإشارات اللفظية والرمزية ضمن النصوص التاريخية التي تكشف عن تحيزات أو خفايا في تفسير الأحداث، مما يزيد من دقة تحليله.
٥. **بناء التحليل السببي والربط الزمني: (Chronological Reasoning & Causation)** أن يربط الطالب الأحداث وفق تسلسلها الطبيعي ويفسر العلاقات السببية بينها، مبيناً كيف أدت العوامل الاقتصادية أو السياسية أو الثقافية إلى وقوع الحدث.

أهمية مهارات التفكير التاريخي تتبع أهمية مهارات التفكير التاريخي من كونها الأساس الذي يتيح للطالب أن يفهم التاريخ لا كمجموعة من التواريخ والأسماء، بل كعملية تفسيرية تتطلب تدقيقاً وتنظيماً منطقياً للأدلة. أولاً، تساعد هذه المهارات المتعلم على تجنب التلاعب بالمعلومات أو الانجراف وراء الروايات المنحازة، حيث يميز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة، ويبني فهمه على أسس موضوعية. ثانياً، تُثَمِّي هذه الكفايات وعي الطالب بدناميكية المجتمعات والأحداث؛ إذ يرى في التأطير السياقي كيف أثرت الظروف الاقتصادية والاجتماعية على تفاعلات الأفراد والجماعات، مما يجعله أكثر استيعاباً لكيفية تطوّر المجتمعات عبر الزمن. ثالثاً، يشجّع التعاطف التاريخي على فهم التنوع الثقافي والاجتماعي، فيمنح لديه قدرة على احترام وجهات النظر المختلفة وعدم الاكتفاء بمنظور واحد، وهو ما يُسهم في تكوين مواطنٍ واعٍ قادرٍ على رفض الأساطير التاريخية والأحكام المسبقة. رابعاً، تمكن مهارات بناء السرد والتحليل السببي الطلاب من توظيف التفكير النقدي في حياتهم اليومية، فتزداد لديهم القدرة على تحليل البرامج السياسية والاجتماعية المعاصرة على ضوء فهمهم لتطورها التاريخي. أخيراً، ينتهي الأمر بمنتج تعليمي متميز—كتقارير أو أبحاث أو مشاريع—يدعم القدرة على التواصل العلمي والعرض المنطقي للأفكار، وهي مهارات أساسية في سوق العمل وفي الدراسات العليا. بهذه الطريقة، تتحول مهارات التفكير التاريخي إلى أدوات معرفية تستمرّ مع المتعلم مدى الحياة، تنعكس على وعيه الثقافي والاجتماعي وسلوكه (المدني). فان دري وفان بوكستل، ٢٠٠٨، ص. ٦-٨؛ Lee & Shemilt, 2003, p. 10-12)

الفصل الثالث إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) الذي يُعدّ أحد أكثر المناهج ملاءمةً للبحوث التربوية، ولا سيما تلك التي تهدف إلى الكشف عن أثر متغير مستقل في متغير تابع ضمن ظروف ميدانية يصعب فيها التحكم الكامل في المتغيرات. ويقوم هذا المنهج على استخدام مجموعتين: مجموعة تجريبية تتعرض للمتغير المستقل (استراتيجية التعلم القائم على المشروعات)، ومجموعة ضابطة تُدرس بالطريقة الاعتيادية، ومن ثم مقارنة نتائج المجموعتين بهدف تحديد مدى فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

ثانياً / التصميم التجريبي: اعتمد الباحث في هذه الدراسة التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (The Equivalent Groups Experimental Design)، وهو أحد التصاميم الأساسية في المنهج شبه التجريبي الذي يُستخدم عندما يتعذر إجراء التجارب في بيئة مختبرية محكمة، ويُراد تطبيق المتغيرات ضمن البيئة المدرسية الواقعية. ويهدف هذا التصميم إلى الكشف عن أثر المتغير المستقل، وهو استراتيجية التعلم

القائم على المشروعات (PBL)، في المتغير التابع المتمثل بـ مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. جدول (١) يبين التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار
تجريبية	استراتيجية التعلم القائم على المشروعات	الاختبارات البعدية
ضابطة	-	الاختبارات البعدية

ثالثاً / المجتمع والعينة :

أ - مجتمع البحث: يتحدد المجتمع الحالي بالمدارس الثانوية والإعدادية النهارية التابعة إلى المديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الأولى، وهي المدارس التي تعتمد مناهج وزارة التربية في تدريس مادة التاريخ لصفوف المرحلة الإعدادية. وقد تم اختيار هذا المجتمع لكونه يمثل بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات، ولتوفر الإمكانيات الإدارية والبشرية التي تسمح بتنفيذ التجربة بصورة منظمة. ويضم مجتمع البحث جميع طلبة الصف الخامس الأدبي في تلك المدارس للعام الدراسي الحالي، والبالغ عددهم وفق إحصائيات المديرية (1544) طالباً موزعين على مدارس متعددة ضمن الرقعة الجغرافية لتربية الكرخ الأولى. ويُعد هذا العدد مناسباً لإجراء الدراسة الميدانية، إذ يوفر مجالاً كافياً لاختيار عينة ممثلة، كما يسمح بتحقيق درجة مناسبة من الصدق الخارجي للدراسة، من خلال إمكانية تعميم نتائجها على الفئة المستهدفة من طلاب الصف الخامس الأدبي في تلك المنطقة التعليمية.

ب - عينة البحث: اعتمد الباحث في اختيار عينة البحث مجموعة من الإجراءات المنظمةة لضمان تمثيلها الحقيقي لمجتمع الدراسة. فقد توجه أولاً إلى المديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الأولى - شعبة الإحصاء للحصول على البيانات الخاصة بالمدارس الثانوية والإعدادية النهارية التابعة لها. وبعد تطبيق أسلوب السحب العشوائي البسيط على قائمة المدارس، ظهرت ثانوية الكرخ للبنين لتكون المدرسة المختارة لتطبيق التجربة. وبعد تحديد المدرسة، زار الباحث ثانوية الكرخ للبنين خلال العام الدراسي (2023-2024) لاختيار شعب الصف الخامس الأدبي. ولتحقيق الموضوعية، استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط لاختيار الشعب، فوقع الاختيار على:

- الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، عدد الطلاب ٣٠
- الشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة، عدد الطلاب ٣١ وبعد استبعاد (7) طلاب من الراسبين لعدم انتظامهم في الدوام، أصبح العدد النهائي لعينة البحث (54) طالباً موزعين بين المجموعتين التجريبية والضابطة. الجدول (٢) طلبة المجموعة التجريبية والضابطة

المجاميع	الشعب	العدد
تجريبية	أ	٢٧
ضابطة	ج	٢٧
المجموع		٥٤

رابعاً / التكافؤ: قبل تنفيذ التجربة حرص الباحث على التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات التي يُحتمل أن تؤثر في نتائج الدراسة، وذلك لضمان أن أي فروق تُسجل بعد تطبيق الاستراتيجية يمكن إرجاعها إلى أثر المتغير المستقل فقط، لا إلى فروق سابقة بين المجموعتين. وقد شمل التكافؤ المتغيرات الآتية:

- ١- العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور: أجرى الباحث اختبار التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني، باعتباره من المتغيرات الديموغرافية الأساسية التي قد ترتبط بالنضج العقلي والقدرة على التفكير التاريخي. وقد بلغت:
 - المتوسط الحسابي للتجريبية (161.21) :
 - المتوسط الحسابي للضابطة (159.31) :
 - قيمة ت المحسوبة (0.651) :
- قيمة ت الجدولية (2.021) : عند درجة حرية (٥٢) وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة الجدولية، يتضح أن (0.651) أقل من (2.021)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في العمر الزمني، وهو ما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير. ويُبين الجدول (٢) نتائج هذا التكافؤ. جدول (٣) الاوساط الحسابية والتباينات والقيم الاحصائية لمجموعتي البحث

مجلة الجامعة العراقية المجلد (٧٤) العدد (٤) تشرين الثاني (٢٠٢٥)

المجموع	العدد	الوسط الحسابي	النتائج	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
تجريبي	٢٧	١٦١,٢١	٢٧,٥٧	٥٢	٦٥١	٢,٠٢١	٠.٠٥
ضابطة	٢٧	١٥٩,٣١	٣١,٠٦٠				

٢_درجات مادة التاريخ النهائية للصف الخامس الادبي للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣:

عدَّ الباحث درجات الطلبة في مادة التاريخ للعام الدراسي 2022-2023 أحد المتغيرات المهمة التي ينبغي ضبطها قبل تنفيذ التجربة، لما لهذا المتغير من علاقة مباشرة بمستوى تمكن الطالب من المادة الدراسية وقدرته على الاستجابة للمعالجة التجريبية. وقد جاءت نتائج الاختبار القبلي للتكافؤ بين مجموعتي البحث كالآتي:

• المتوسط الحسابي للتجريبية (71.29) :

• المتوسط الحسابي للضابطة (70.72) :

• القيمة التائية المحسوبة (0.421) :

• القيمة التائية الجدولية (2.021) : عند درجة حرية (٥٢)

وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة (0.421) بالقيمة الجدولية (2.021)، يتبين أنها أقل منها، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في درجات مادة التاريخ، وبذلك تُعد مجموعتا البحث متكافئتين في هذا المتغير. ويوضح الجدول تفاصيل هذا التكافؤ. جدول (٤) الاوساط الحسابية والتباينات والقيم الإحصائية لدرجات مادة التاريخ لمجموعتي البحث في الامتحان النهائي للصف الخامس الادبي

المجموع	العدد	الوسط الحسابي	النتائج	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	٧١,٢٩	٦٥٩٥,٧٦٠	٥٢	٠,٤٢١	٢,٠٢١	٠.٠٥
الضابطة	٢٧	٧٠,٧٢	٦٤٤٥,٦٨				

٣_التحصيل الدراسي للأب: قام الباحث بالحصول على بيانات التحصيل الدراسي لأبناء الطلبة من خلال استمارة المعلومات والبطاقة المدرسية، إذ تم تصنيف المستوى الدراسي إلى أربع فئات وفق المعايير المعتمدة في المدرسة. وللتحقق من مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير المهم، اعتمد الباحث على اختبار كاي تربيع (Chi-Square) بوصفه الأنسب للمقاييس الاسمية. وقد أظهرت نتائج الاختبار تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، كما هو موضح في الجدول (٤) جدول (٤) يبين قيمة مربع كاي تربيع في التحصيل الدراسي للأبناء بين مجموعتي البحث

المجموعة	التحصيل الدراسي للأب				العدد	درجة الحرية	قيمة كاي تربيع		مستوى الدلالة
	أبتدائية	متوسطة	اعدادية	كلية فما فوق			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٦	٨	٦	٨	٢٧				
الضابطة	٥	٦	٦	١١	٢٧				
المجموع	١١	١٤	١٩	١٨	٥٤	٣	١.٥٧٩	٧,٦٤١	٠.٠٥

تم استخلاص معلومات التحصيل الدراسي لأبناء التلاميذ اعتماداً على البيانات الواردة في استمارة المعلومات والبطاقة المدرسية، ثم جرى تصنيف مستوى التحصيل إلى أربع فئات محددة. ولغرض التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير قبل إجراء المعالجة التجريبية، اعتمد الباحث على اختبار كاي تربيع (Chi-Square) للتحقق من مدى التكافؤ الإحصائي بينهما. وتبين من الجدول (٥) أن قيمة كاي تربيع المحسوبة = ١.٥٧٩، وهي أقل من القيمة الجدولية = ٧.٦٤١، مما يشير إلى أن الفروق بين المجموعتين غير دالة إحصائياً. ويؤكد ذلك أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للأب.

٤_ **التحصيل الدراسي للام:** تم جمع بيانات التحصيل الدراسي لأهميات التلاميذ بالاعتماد على المعلومات المتوفرة في استمارة البيانات والبطاقة المدرسية، ثم جرى تنظيمها ضمن أربع فئات تعكس المستويات التعليمية المتعارف عليها. ولغرض التأكد من تماثل المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير قبل الشروع بالإجراءات التجريبية، استخدم الباحث اختبار كاي تربيع (Chi-Square) بوصفه الأنسب للتعامل مع هذا النوع من البيانات الاسمية والتحقق من التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين. وتوضح نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (٥) أن قيمة كاي تربيع المحسوبة = ١.٨٤٢، وهي أقل من القيمة الجدولية = ٧.٦٤١، مما يشير إلى أن الفروق بين المجموعتين غير دالة إحصائياً. ويؤكد هذا أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للام. **جدول (٥) يبين قيمة مربع كاي تربيع في التحصيل الدراسي للام بين مجموعتي البحث**

المجموعة	التحصيل الدراسي للام				العدد	درجة الحرية	قيمة كاي تربيع		مستوى الدلالة
	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	كلية فوق			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥	٦	٧	١٠	27	٣	٠,٥٩١	٧,٦٤١	٠,٠٥
الضابطة	٥	٨	٧	٨	27				
المجموع	١٠	١٤	١٤	١٨	54				

وتبين من الجدول (٥) أن قيمة كاي تربيع المحسوبة = ٠,٥٩١، وهي أقل من القيمة الجدولية = ٧,٦٤١، مما يشير إلى أن الفروق بين المجموعتين غير دالة إحصائياً. ويؤكد ذلك أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للام.

٥_ **درجات اختبار الذكاء:** قبل الشروع في تنفيذ التجربة، أجرى الباحث اختبار الذكاء (رافن) المُقنن لبيئة العراق على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف التحقق من تماثلهما في القدرات العقلية التي يمكن أن تسهم في التأثير على مخرجات التجربة. وأسفر التحليل الإحصائي للبيانات المستخلصة عن النتائج الآتية:

- المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (33.857) :
- المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (32.678) :
- القيمة التائية المحسوبة (0.498) :
- القيمة التائية الجدولية (2.021) : عند درجة حرية (٥٢)

وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة الجدولية، يتضح أن (2.021) < (0.498)، مما يشير إلى أن الفروق بين المجموعتين غير دالة إحصائياً. ويؤكد ذلك أن مجموعتي البحث متكافئتان في الذكاء، كما يوضحه الجدول (٥) جدول (٦) الاوساط الحسابية والتباينات والقيم الاحصائية للاختبار الذكاء

المجموع	العدد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	٣٣,٨٥٧	١٦٣,٩٦٨	٥٢	٠,٤٩٨	٢,٠٢١	٠,٠٥
الضابطة	٢٧	٣٢,٦٧٨	١٣٣,٩١١				

خامساً/ **ضبط المتغيرات الدخيلة:** تعد عملية ضبط المتغيرات الدخيلة من الخطوات الأساسية في الدراسات التجريبية، وخاصة في البحوث التربوية والنفسية، حيث تهدف إلى إزالة أي تأثير محتمل لمتغيرات أخرى غير المتغير المستقل، إذ إن المتغير التابع قد يتأثر بعوامل متعددة غير العامل التجريبي، مما يعني ضرورة عزل هذه العوامل عن التجربة لضمان صحة النتائج (عويس، ١٩٩٧: ص ١٠٩)

وبالإضافة إلى الإجراءات المتخذة لتحقيق التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، حرص الباحث على تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج هذا النوع من التصاميم التجريبية. وفيما يلي عرض لأهم هذه المتغيرات وكيفية ضبطها:

أ- الاندثار التجريبي حرص الباحث على أن لا تتعرض التجربة خلال فترة إجرائها إلى أي ترك أو انتقال للطلاب من صف إلى آخر أو من المدرسة وإليها. وقد حدثت بعض حالات الغياب الفردية لدى مجموعتي البحث، لكنها كانت بنسب ضئيلة وكاد يكون متساوياً بين المجموعتين، مما لم يؤثر على نتائج التجربة.

ب- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة

تشير الحوادث المصاحبة إلى الظروف الطبيعية أو الطارئة التي قد تعرقل سير التجربة، مثل الكوارث الطبيعية كالفيضانات والزلازل والأعاصير، أو الحوادث البشرية مثل الحروب أو الأحداث الطارئة الأخرى. وقد لم تتعرض التجربة في البحث الحالي لأي ظرف طارئ من هذا النوع، مما ساعد على تقادي تأثير هذه الحوادث على المتغير التابع والمتغير المستقل.

ج- الفروق في اختيار العينة لتقادي تأثير الفروق الفردية بين الطلاب على نتائج البحث، اعتمد الباحث على التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين في خمسة متغيرات رئيسية: العمر الزمني، درجات مادة التاريخ، التحصيل الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للأم، ودرجات اختبار الذكاء. وقد ساعد هذا الإجراء على الحد من أي تأثير محتمل لاختيار العينة على النتائج.

د- أداة القياس تم استخدام أداة موحدة لقياس تحصيل الطلاب في المجموعتين، وهي اختبار تحصيلي أعده الباحث خصيصاً لأغراض البحث، مما ضمن توحيد طريقة القياس وضبط أي تأثير محتمل لأدوات مختلفة.

هـ- سرية البحث حرص الباحث على سرية طبيعة البحث وهدفه بالاتفاق مع إدارة المدرسة، بحيث لم يتم إعلام الطلاب بأنهم جزء من تجربة بحثية، لتجنب أي تغيير في سلوكهم أو تفاعلهم قد يؤثر على نتائج التجربة. وأُوحى إلى الطلاب بأن المدرس مكلف فقط بتدريس المنهاج ومتابعة

الحصص. الجدول (٧) توزيع حصص مادة التاريخ على طلاب مجموعتي البحث

الأيام	الساعة ٨.١٥	الساعة ٩.٥
الثلاثاء	الضابطة	التجريبية
الأربعاء	التجريبية	الضابطة

سادساً: المادة العلمية

تم تحديد موضوعات مادة التاريخ التي ستدرس لمجموعتي البحث خلال فترة التجربة، مع الالتزام بالترتيب الزمني للمفردات المقررة في كتاب الصف الخامس الأدبي. وقد شملت المادة العلمية الموضوعات التالية:

١. الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩م.
٢. استقلال الولايات المتحدة الأمريكية عن الحكم البريطاني وطبيعة نظامها السياسي بين عامي ١٧٧٥ و ١٨٦٥م.
٣. ثورات أوروبا في القرن التاسع عشر.
٤. توحيد إيطاليا والاتحاد الألماني وظهور الاستعمار الأوروبي.
٥. الحرب العالمية الأولى بين عامي ١٩١٤ و ١٩١٨م.
٦. الأوضاع الدولية والفكر السياسي بين الحربين العالميتين.

سابعاً: صياغة الأهداف السلوكية تعد صياغة الأهداف السلوكية خطوة أساسية لتوجيه العملية التعليمية وتوضيح ما يتوقع من الطالب تحقيقه، حيث تحدد الأهداف المحتوى التعليمي، وتساعد في اختيار الأساليب والوسائل التعليمية، وكذلك معايير التقويم. اعتمد الباحث على موضوعات المادة العلمية لتحديد 27 هدفاً الأولى من تصنيف بلوم، وهي: المعرفة، والفهم، والتطبيق. لتأكيد صلاحية الأهداف ودقتها، عُرضت على خبراء في مادة التاريخ وطرائق التدريس وعدد من المعلمين. وبعد مراجعة استجابات الخبراء، تم تعديل بعض الأهداف وحذف الأهداف التي لم تصل نسبة اتفاق الخبراء حولها إلى ٨٠٪ فأكثر، ليصبح العدد النهائي 25 هدفاً سلوكياً.

ثامناً: إعداد الخطط التدريسية قام الباحث بإعداد خطط تدريسية مفصلة لتغطية الموضوعات المقررة خلال التجربة، بحيث تتوافق مع الأهداف السلوكية المحددة والمحتوى العلمي للكتاب. تم تصميم خطط التدريس وفق طريقتين:

- الطريقة التجريبية باستخدام نموذج برمان في التفكير الجانبي.
- الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

ولضمان جودة الخطط وفعاليتها، عُرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التاريخ وطرائق التدريس، وتم إدخال التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم، لتصبح الخطط جاهزة للاستخدام خلال التجربة.

تاسعاً: أداة البحث:

تستلزم طبيعة البحث الحالي وجود اختبار تحصيلي لقياس تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، ولعدم توفر اختبار جاهز، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي خاص يعتمد على محتوى المادة العلمية والأهداف السلوكية المصاغة. وقد تم تصميم الاختبار وفق خطوات منظمة، أولها:

١- إعداد الخريطة الاختبارية تمثل الخريطة الاختبارية مخططاً تفصيلياً للاختبار التحصيلي، حيث تحدد المحتوى الدراسي الذي سيُدرج في الاختبار، مع تصنيف الأهداف السلوكية وفق مستوياتها المختلفة، وتحديد الوزن النسبي لكل مستوى من الأهداف لكل موضوع. وبناءً عليه، أعد الباحث خريطة اختبارية شاملة الموضوعات الست المحددة للمادة العلمية، مع ربطها بالأهداف السلوكية لكل موضوع، لضمان أن يغطي الاختبار جميع المحتويات التعليمية الأساسية ويقاس مستويات المعرفة والفهم والتطبيق بشكل متوازن. جدول (٨) يبين الخريطة الاختبارية للأهداف السلوكية وعدد فقرات اختبار التحصيل موزعة بحسب الأهمية النسبية لمستويات بلوم الثلاث الأولى

الموضوعات التاريخية	الأهمية النسبية	المعرفة (٤٠%)	الفهم (٣٠%)	التطبيق (٣٠%)	عدد الأسئلة
نشأة الحضارة الإسلامية	15%	2	1	1	4
الحملات الصليبية وأثرها	10%	1	1	1	3
الدولة العباسية وإنجازاتها	20%	3	2	2	7
الفتح العثماني للبلقان	15%	2	1	1	4
الثورة الصناعية في أوروبا	20%	3	2	2	7
تطور العلاقات الدولية في القرن العشرين	20%	3	2	2	7
المجموع	100%	14	9	9	32

٢- صياغة فقرات الاختبار اعتمد الباحث في تصميم الاختبار التحصيلي على أسلوب الاختيار من متعدد كصيغة أساسية، حيث بلغ عدد الفقرات في نسختها الأولية ٢٧ فقرة، موزعة على الموضوعات الست المقررة. وقد صممت هذه الفقرات لتغطي جميع الأهداف السلوكية التي أعدها الباحث، مع الالتزام بالخارطة الاختبارية التي أعدت لتحديد المستويات المعرفية لكل فقرة والوزن النسبي لكل هدف.

3- صدق الاختبار يُعد الصدق من أهم مواصفات الاختبارات الجيدة، ويُقاس بمدى قدرة الاختبار على قياس ما أعد لأجله (العساف، ١٩٨٩: ص ٤٢٩) للتأكد من صدق الاختبار، عُرضت الخريطة الاختبارية والفقرات الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مادة التاريخ والعلوم التربوية والنفسية، بهدف الحصول على آرائهم وملاحظاتهم حول مدى قدرة كل فقرة على قياس الهدف المخصص لها. وبعد مراجعة الملاحظات، قام الباحث بـ:

- تعديل بعض الفقرات،
- إعادة صياغة بعض الفقرات الأخرى،
- حذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة موافقة ٨٠٪ فأكثر من مجموع الخبراء.

وبذلك أصبح الاختبار النهائي مكون من (٢٥) فقرة

4- التطبيق الاستطلاعي للاختبار تحقق الباحث من وضوح فقرات الاختبار وملاءمتها ومستوى صعوبتها وقابليتها على التمييز من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً من الصف الخامس الأدبي، تنتمي إلى المجتمع نفسه الذي استُقيت منه عينة الدراسة الأساسية، وبما يضمن تمثيل الخصائص العامة لعينة البحث بصورة دقيقة. وقد أسفر التطبيق عن النتائج التالية:

- اتضح أن جميع الفقرات واضحة وغير غامضة بالنسبة للطلاب،
- بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار ١٥ دقيقة.

أ- مستوى صعوبة الفقرات قام الباحث باحتساب معامل الصعوبة لكل فقرة في الاختبار، فكانت قيمه ممتدة بين (٣٣.٠) و(٦١.٠). ويذكر بلوم (Bloom, 1971, p. 66) أن الفقرة الاختبارية تُعد مقبولة من الناحية الإحصائية عندما يقع معامل صعوبتها ضمن المدى (٢٠.٠-٨٠.٠). وبالتالي فإن قيم الصعوبة المحسوبة تقع جميعها ضمن الحدود المقبولة علمياً. وبناءً عليه، فإن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن الحدود المقبولة، كما يوضح الجدول (٩)

تسلسل	المعامل
١	٠.٣٤
٢	٠.٤١
٣	٠.٤٤
٤	٠.٤٩
٥	٠.٥٠
٦	٠.٤٣
٧	٠.٥٤
٨	٠.٤٥
٩	٠.٤٧
١٠	٠.٦١
١١	٠.٣٩
١٢	٠.٤٣
١٣	٠.٥١
١٤	٠.٥٥
١٥	٠.٤١
١٦	٠.٥٢
١٧	٠.٤٠
١٨	٠.٣٤
١٩	٠.٤١
٢٠	٠.٣٢
٢١	٠.٤٤
٢٢	٠.٣٣
٢٣	٠.٣٧
٢٤	٠.٤٩
٢٥	٠.٤١

ب- قوة تمييز الفقرات: بعد احتساب معاميل التمييز للفقرات، تراوحت القيم بين 33.0 و ٦٣.٠. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن أي فقرة يقل معامل تمييزها عن ٢٠٪ يُستحسن تعديلها أو حذفها لضمان قدرة الفقرة على التفريق بين الطلاب ذوي المستويات المختلفة (امطانيوس، ١٩٩٧: ص ١٠٠) وبناءً على ذلك، قرر الباحث الإبقاء على جميع الفقرات كما هي دون حذف أو تعديل، إذ إن معاملات التمييز لجميع الفقرات تقع ضمن الحدود المقبولة، كما يوضح الجدول (١٠)

تسلسل الفقرة	قوة التمييز
١	٠.٤١
٢	٠.٤٥
٣	٠.٤٢
٤	٠.٥٤
٥	٠.٥٢
٦	٠.٤١
٧	٠.٦٢
٨	٠.٤٢
٩	٠.٤٧
١٠	٠.٣٩
١١	٠.٥١
١٢	٠.٥٢
١٣	٠.٣٤
١٤	٠.٦٢
١٥	٠.٣٦
١٦	٠.٤٧
١٧	٠.٤٥
١٨	٠.٤٠
١٩	٠.٥٨
٢٠	٠.٣٨
٢١	٠.٤٠
٢٢	٠.٥٩
٢٣	٠.٣٢
٢٤	٠.٤٦
٢٥	٠.٣٣

ج- فعالية البدائل الخاطئة أجرى الباحث التحليلات الإحصائية اللازمة لدراسة فعالية البدائل الخاطئة في اختبار التحصيل، وبَيَّنت النتائج أن البدائل الخاطئة لكل فقرة جذبت عددًا أكبر من طلاب المجموعة ذات المستوى الأدنى مقارنة بالمجموعة العليا، مما يدل على فعاليتها في التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة. وبناءً على ذلك، قرر الباحث الإبقاء على جميع البدائل كما هي دون تعديل أو حذف، كما يوضح الجدول (١١)

ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
1	-12	-8	-15
2	-25	-14	-9
3	-18	-20	-5
4	-30	-12	-7
5	-22	-15	-3
6	-10	-5	-4
7	-3	-12	-9
8	-6	-4	-11
9	-14	-9	-8
10	-17	-11	-28
11	-19	-21	-6
12	-13	-10	-14
13	-27	-18	-12
14	-11	-3	-5
15	-4	-15	-10
16	-7	-5	-12
17	-20	-13	-2
18	-15	-4	-3
19	-5	-14	-8
20	-8	-6	-10
21	-12	-10	-9
22	-5	-12	-11
23	-11	-9	-13
24	-16	-8	-25
25	-18	-20	-6

٧- ثبات الاختبار يقصد به ثبات الاختبار القدرة على الحصول على نتائج متشابهة عند إعادة تطبيقه على نفس العينة، ويشير (Ebel) إلى أن ثبات الاختبار يعكس اتساق فقراته ودقتها في قياس الخاصية المراد قياسها (داود، ١٩٩٠: ص ١٢٢) ولحساب ثبات الاختبار، استخدم الباحث طريقة إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية، حيث تم إجراء الاختبار الأول، ثم إعادة تطبيقه بعد 14 يوماً على نفس العينة. وبعد تصحيح إجابات الاختبارين، تم حساب معامل الارتباط باستخدام معامل بيرسون.

٨- تطبيق الاختبار بعد نهاية التجربة وفي الأسبوع الأول عقب انتهاء التدريس، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) وقد تم التطبيق في يوم الأحد الموافق ٢٠٢٤/٢/٤، الساعة ٩:٣٠ صباحاً، بعد تنظيم الطلاب في القاعات الدراسية. أشرف الباحث شخصياً على سير الاختبار، مع توضيح هدف الاختبار وطريقة الإجابة عليه، لضمان سلامة الإجراءات وموثوقية النتائج.

عاشراً: طريقة تصحيح الاختبارات اعتمد الباحث في تصحيح اختبار التحصيل على النظام الرقمي البسيط، حيث تم منح درجة واحدة (١) لكل إجابة صحيحة، وصفر (٠) لكل إجابة خاطئة. كما تم التعامل مع الفقرات المتروكة، أو غير واضحة الإجابة، أو الناقصة على أنها إجابات غير صحيحة، لضمان اتساق عملية التصحيح وتحقيق العدالة بين جميع الطلاب.

ثلاث عشر: الوسائل الإحصائية

١- اختبار مربع كاي (χ^2) استخدم الباحث اختبار كا تربيع (Chi-Square) للتحقق من الفروق بين التكرارات الملاحظة والمتوقعة،

٢- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) استخدم معامل الارتباط لاستخراج ثبات الأداة،

٣- معادلة صعوبة الفقرة

٤- معادلة تمييز الفقرة لقياس قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا

ن ع م : عدد أفراد المجموعة العليا الذين أجابوا إجابة صحيحة

• ن د م : عدد أفراد المجموعة الدنيا الذين أجابوا إجابة صحيحة

• ع + د : مجموع أفراد المجموعتين العليا والدنيا

٥- فعالية البديل الخاطئ

حيث:

• ن ع م : عدد أفراد المجموعة العليا الذين اختاروا البديل الخاطئ

• ن د م : عدد أفراد المجموعة الدنيا الذين اختاروا البديل الخاطئ

• ن : عدد أفراد إحدى المجموعتين

٦- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج البحث وتفسيرها لتحديد مدى فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وكذلك لدراسة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من فرضية البحث.

أولاً: عرض النتائج

تم اختبار الفرضية القائلة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات، ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها من دون استخدام الاستراتيجية".

وبالرجوع إلى جدول (٨)، لوحظ ما يلي:

• بلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات 19.142، مع تباين مقداره ٢٩.٤٩٥.

• بلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة بدون استخدام النموذج التجريبي (نموذج برمان 16.392)، مع تباين مقداره ٨.٤٥٠.

وباستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة الفرق بين متوسطات المجموعتين، تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥، وبدرجة حرية (٢٤)، لصالح طلاب المجموعة التجريبية. حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة 11.819، وهي أكبر من القيمة الجدولية ٢.٠٢١، مما أدى إلى رفض الفرضية الصفرية.

يُظهر هذا أن استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات أدى إلى تحسين تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ مقارنة بالأسلوب التقليدي المستخدم مع المجموعة الضابطة. جدول (١٠) الأوساط الحسابية والتباينات والقيم الإحصائية لمجموعتي البحث في مادة

التاريخ

مجلة الجامعة العراقية المجلد (٧٤) العدد (٤) تشرين الثاني (٢٠٢٥)

المجاميع	الاعداد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة المحسوبة	النائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٧	١٩.١٤٢	٥.٤٣١	٢٩.٤٩٥	١١.٨١٩	٢,٠٢١	٥٢	دالة احصائياً عند (٠.٠٥)
الضابطة	٢٧	١٦.٣٩٢	٢.٩٠٧	٨.٤٥٠				

ثانياً: تفسير النتائج

تشير النتائج التي توصل إليها البحث إلى أن تدريس مادة التاريخ باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات يمثل نهجاً تربوياً فعالاً ومتميزاً يساهم في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. إذ يُعد هذا النموذج التعليمي من الأساليب الحديثة. من خلال تطبيق هذا الأسلوب، يتمكن الطلاب من تحقيق فهم أعمق وأشمل للمحتوى التاريخي، مع تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي في تحليل الأحداث والمواقف. ويظهر أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي من خلال النقاط التالية:

١. تحفيز التفكير المنطقي والإبداعي: يتيح تقديم المادة التاريخية بطرق مبتكرة للطلاب تطبيق الإبداع والتفكير خارج الصندوق لفهم الأحداث التاريخية في سياقها الأوسع.
 ٢. تعزيز مهارات البحث والتحليل: تشجع هذه الاستراتيجية الطلاب على جمع المعلومات من مصادر متعددة وإجراء التحليل النقدي، مما يرفع من قدراتهم على التفكير المنطقي والاستنتاج.
 ٣. تطوير الفهم الشامل للتاريخ: يسمح التفكير الجانبي للطلاب بالإدراك العميق للتفاعلات بين الأحداث والثقافات المختلفة، مما يعزز الفهم الشامل للمسار التاريخي.
 ٤. تنمية مهارات حل المشكلات: من خلال النظر إلى الأحداث التاريخية من زوايا متعددة، يتمكن الطلاب من تطبيق أساليب تحليل شاملة لحل المشكلات في مجالات متنوعة.
 ٥. تعزيز التعاون والتفاعل الاجتماعي: تشجع الاستراتيجية الطلاب على العمل الجماعي ومشاركة الأفكار والآراء، مما يساهم في تطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي أثناء التعلم التاريخي.
- بناءً على ذلك، يمكن القول إن استراتيجية التعلم القائم على المشروعات تعد أداة فعالة لتعزيز التفكير التاريخي وتنمية المهارات العليا للطلاب، مقارنة بالطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين فقط.

الفصل الخامس: الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات أولاً: الاستنتاجات

١. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا التاريخ باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات حققوا متوسط درجات أعلى من طلاب المجموعة الضابطة، مما يدل على أثر إيجابي ملموس للاستراتيجية على التحصيل الأكاديمي.
٢. ساهم تطبيق الاستراتيجية في تعزيز قدرات الطلاب على تحليل الأحداث التاريخية بطرق متعددة، مما أدى إلى تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لديهم مقارنة بالطرق التقليدية.
٣. أظهرت التجربة أن الطلاب أصبحوا أكثر قدرة على جمع المعلومات من مصادر مختلفة وتحليلها بعمق، وهو ما يعكس تنمية مهارات البحث والاستقصاء لديهم.
٤. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا بالاستراتيجية تمكنوا من الإدراك العميق للعلاقات بين الأحداث التاريخية المختلفة وتأثيراتها المتبادلة، مما ساهم في توسيع مداركهم التاريخية.
٥. ساعدت الاستراتيجية الطلاب على النظر إلى المشكلات التاريخية من زوايا متعددة، مما عزز قدرتهم على تطبيق التفكير الشامل لحل المشكلات في سياقات مختلفة.

ثانياً: التوصيات

١. تبني استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس التاريخ كأحد الأساليب الفعالة لتعزيز التحصيل وتنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.

٢. تشجيع المعلمين على استخدام أساليب تعليمية نشطة تعتمد على البحث والتحليل واستكشاف الموضوعات التاريخية من زوايا متعددة، بدلاً من الأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين.
 ٣. دمج أنشطة جماعية وتعاونية في الدروس التاريخية لتعزيز مهارات التعاون والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب، وتحفيز المشاركة الفاعلة في التعلم.
 ٤. تطوير قدرات الطلاب على حل المشكلات التاريخية من خلال عرض الأحداث التاريخية المعقدة وتحليلها بطرق مبتكرة، مما يعزز قدرتهم على تطبيق التفكير التاريخي في مواقف حياتية متنوعة.
 ٥. تدريب المعلمين على تصميم مشاريع تعليمية متوافقة مع الأهداف السلوكية للمادة، تتضمن خطوات البحث والتحليل، وتراعي مستويات التفكير المختلفة وفق تصنيف بلوم.
 ٦. توفير مصادر تعليمية متنوعة وغنية للطلاب تشمل كتباً ومقالات، ووسائل رقمية، لتعزيز مهارات البحث والاستقصاء وتوسيع مداركهم التاريخية.
 ٧. إجراء بحوث مستقبلية لتقييم الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في مواد أخرى، بهدف تعميم النتائج واستخدام الأساليب الفعالة في تنمية التفكير لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.
- ثالثاً/ المقترحات:**

١. توسيع تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات لتشمل جميع الصفوف الدراسية في المرحلة الإعدادية، ودراسة أثرها على تنمية مهارات التفكير العليا في مواد أخرى غير التاريخ.
٢. إعداد برامج تدريبية للمعلمين حول تصميم وتنفيذ المشاريع التعليمية، بما يضمن توافقها مع الأهداف السلوكية ومستويات التفكير المختلفة لدى الطلاب.
٣. استخدام التكنولوجيا والوسائط الرقمية في تنفيذ المشاريع التعليمية التاريخية، لتعزيز التفاعل بين الطلاب وتمكينهم من الوصول إلى مصادر متنوعة للمعلومات.
٤. إجراء بحوث مقارنة بين الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، مثل التعلم القائم على المشروعات والتعلم القائم على المشكلات، لتحديد أكثرها فاعلية في تنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.
٥. تطوير أدوات تقييم متقدمة لقياس مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب بشكل دقيق، تشمل اختبارات التحصيل، ومشاريع البحث، والملاحظات الصفية، لتقديم تقييم شامل لأداء الطلاب.

المصادر

١. حسن، محمد. (٢٠٢٠). التعلم النشط ورؤى معاصرة. دار الفكر المعاصر، بيروت.
٢. حسين، علي. (٢٠١٢). مهارات التفكير التاريخي: من النظرية إلى التطبيق. عمان: دار الفكر العربي، ص. ٢٠-٦٥.
٣. حمادي، عبدالإله. (٢٠٠٩). التعلم بالمشروعات: دراسة تطبيقية في مدارس البحرين. مجلة حضارة البحرين، العدد ١٢، ص. ٤٥-٦٧.
٤. الخضير، صالح. (٢٠١٥). التعلم القائم على المشروعات وأثره في تنمية مهارات الطلاب. المجلد ١٢، العدد ٣، ص. ٨٥-٩٨.
٥. الخطيب، سامي. (٢٠١٧). مبادئ البحث العلمي في التعليم. دار ابن النفيس، القاهرة.
٦. السباعي، عماد. (٢٠١٦). التعلم بالمشروعات: رؤية تربوية جديدة. المجلة العربية للتربية، العدد ٢٢، ص. ٩٨-١١٢.
٧. صالح، محمد. (٢٠١٣). أساليب تدريس التاريخ وتنمية التفكير الناقد. القاهرة: دار ابن خلدون، ص. ٥٥-٧٠.
٨. الصلاح، سامي. (٢٠١٩). التفكير النقدي في تدريس التاريخ. عمان: دار الينوبية، ص. ٤٥-٦٠.
٩. العلواني، أحمد. (٢٠١٤). استراتيجيات التعلم النشط وممارساتها في التربية والتعليم. دار الفكر العربي، عمان.
١٠. الكبسي، ياسر. (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم النشط وتطبيقاتها العملية. دار الكتاب الأصيل، بغداد.
١١. المنصور، فاطمة. (٢٠١٩). فعالية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات الطلاب. دار المعرفة الجامعية، عمان.
١٢. النجار، خليل. (٢٠١٥). تطبيقات التعلم النشط في التعليم الجامعي. دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة.
١٣. النجار، هاني. (٢٠١٩). تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم. دار السنابل، دمشق.

15. Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
16. Boss, S., Krauss, J., & DuFour, R. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. ASCD, Alexandria.
17. Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., et al. (2008). *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. Jossey-Bass, San Francisco.
18. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
19. Larmer, J., & Mergendoller, J. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1), 34-37.
20. Lee, P., & Shemilt, D. (2003). "A Scaffolded Approach to Analyzing Historical Concepts." In P. Lee & D. Shemilt (Eds.), *Innovations in History Teaching* (لندن: RoutledgeFalmer، ص. ١-١٥)، صفحات ٨-١٢.
21. Magro, M. (2014). "Building Self-Assessment Skills in Students Through Project Based Learning." *Journal of Innovative Education*, 5(2), 85-100، صفحات ٩٠-٩٢.
22. Magro, M. (2014). Building Self-Assessment Skills in Students Through Project Based Learning. *Journal of Innovative Education*, 5(2), 85-94.
23. Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. (2003). *Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers*. Buck Institute for Education, Novato, CA.
24. Seixas, P. (2006). *Southern Voices: Teaching History for the Twenty-First Century*. University of Georgia Press.
25. Seixas, P. (2006). *Southern Voices: Teaching History for the Twenty-First Century*. Athens, GA: University of Georgia Press، صفحات ٧-١٢.
26. Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.
27. Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past." *Educational Psychology Review*, 20(1), 3-26، صفحات ٤-٢٦.
28. Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*.
29. Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press، صفحات ٧٤-٦٠.