Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 47, No. 2, 2020

Deanship of Scientific Research

The Effectiveness of Using Systemic Thinking in the Achievement and Development of Analytical Thinking Skills for Ninth Grade Students in History Course

Nourah Mheirat, Abeer Al-Raqqad

[1] Faculty of Arts and Sciences, Middle East University, Jordan.

[2] Faculty of Educational Sciences, Zarqa Private University, Jordan.

Received: 1/4/2019
Revised: 6/5/2019
Accepted: 16/9/2019
Published: 1/6/2020

Citation: Mheirat , N. ., & Al-Raqqad, A. . (2020). The Effectiveness of Using Systemic Thinking in the Achievement and Development of Analytical Thinking Skills for Ninth Grade Students in History Course. Dirasat: Educational Sciences, 47(2), 71-81. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2272

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

The current study aims to investigate the effectiveness of using systemic thinking in the achievement and development of analytical thinking skills for the ninth grade female students in history course. To achieve this goal, an intentional sample of ninth grade students in Wadi Al-Seer district was selected. It consisted of (63) female students, who were divided into two groups: an experimental group that included (31) students who were taught by systemic thinking, and a control group that included (32) students who were taught in the usual way. To answer the study questions, the researchers used two tools, the first being the achievement test prepared by them, and it consisted of (38) items of the type of multiple choice, and the second was the analytical thinking skills test prepared by the two researchers as well. The educational content in the unit of Jordan's history and civilization in the Ayyubid and Mamluk periods was organized according to the method of teaching with systematic thinking. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the performance of the study members in favor of the experimental group on the achievement test and the scale of analytical thinking skills among ninth grade students due to teaching method in favor of the systematic thinking method compared with the ordinary method.

Keywords: Systemic thinking, achievement, analytical thinking skills, history.

فاعلية استخدام التفكير المنظومي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي في مادة التاريخ

نوره توفيق يونس المهيرات[1]، عبير محمود الرقاد [2]

[1]جامعة الشرق الأوسط.

[2]جامعة الزرقاء الخاصة.

ملخّص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية استخدام التفكير المنظومي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي في مادة التاريخ، ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة قصدية من طالبات الصف التاسع الأساسي في لواء وادي السير تألفت من (63) طالبة تمّ توزيعهنّ على مجموعتين: تجريبية ضمّت (31) طالبة تم تدريسها بالتفكير المنظومي، وضابطة ضمّت (32) طالبة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثتان أداتين الأولى اختبار التحصيل من إعدادهما، وتألف من (38) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والثانية اختبار مهارات التفكير التحليلي الذي أعدته الباحثتان أيضًا، وقد جرى تنظيم المحتوى التعليمي في وحدة تاريخ الأردن وحضارته في العصرين الأيوبي والمملوكي وفق طريقة التدريس بالتفكير المنظومي، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء أفراد الدراسة لصالح المجموعة التجريبية على اختباراختبار التحصيل ومقياس مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى لطريقة التدريس ولصالح طريقة التفكير المنظومي مقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

الكلمات الدالة :التفكير المنظومي، التحصيل، مهارات التفكير التحليلي، مادة التاريخ.

المقدمة

إن بقاء الأمم مرهون بتحليل تاريخها وضبط حاضرها والتنبؤ بمستقبلها، فالتاريخ ليس قصصًا ولا سردًا لأحداث جرت في القديم، وأنما هو الأصل الذي انبثق منه الحاضر وتكونّ بناءً عليه فما تُرى من أحداث في العالم اليوم لها جذور تاريخية ينتمي إليها. فالأحداث التاريخية تحتاج إلى التحليل وترصّد الأسباب وراءها، مما يجعل من الضروري اتباع نهج تفكيري مناسب قائم على ترتيب الأحداث لمعرفة ماهية العلاقات التي تربطها والنتائج التي أسفرت عنها.

كما أن من الضروري تحليل الماضي وإسقاطه على الحاضر من أجل حل المشكلات التي تواجه الحاضر ولها جذور في الماضي أو حصلت مواقف مشابهة لها بالماضي، فما فائدة دراسة التاريخ إن لم تتعلم منه الدروس والعبر. ولعل مادة التاريخٌ من أهم المواد التي تؤدي إلى تنميةٌ مقدرة الطالب على التحليل والتفسير والنقد، إذا ما اتُّبِعَت في تدريسه الاستراتيجات الحديثة القائمة على ما يعرفه الطالب، وما يريد أن يعرفه، وما تعلمه، وكيفية الحصول على مزيد من المعلومات. ودراسة التاريخ تعطي الباحث فيه فرصة فهم الواقع والتنبؤ بأحداث المستقبل.

تُعد دراسة التاريخ مطلبًا أساسيًا لكل الأمم والشعوب؛ فهو يمثل ذاكرة الأمم التي يتم من خلالها سرد الحقائق والتجارب والمواقف التاريخية التي انبثقت من الأمم السابقة ومعرفتها وتفسيرها، فالتاريخ مرآة الشعوب ينبغي قراءته وأخذ العبر والدروس منه لتستفيد الشعوب في نهضتها،

فالمطلوب من الأفراد تجاه التاريخ هو قراءته والاستفادة منه في فهم الواقع وإدراكه من أجل التقدم والتطور، إذ يجب دراسته وتضمين مراحله بالمناهج المدرسية ليستفيد منها هذا الجيل في مسيرته التعليمية واستشراف مستقبله، وعلى الجميع التعاون للحفاظ على مصادره وحفظها بشتى الوسائل المتاحة (بعارة والقاعود والجوارنة، 2018).

يهتم التاريخ بدارسة الحاضر وجذوره في الماضي، وإن دراسة المواد الاجتماعية ليست مجرد سرد للأحداث والوقائع التاريخية أو وصف مجرد للطبيعة وتغيراتها أو أنها فرع من فروع التحصيل يدرس لذاته لكنها نوع من أنواع المعرفة تفيد الناس في حياتهم وترتقي بأخلاقهم وقيمهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية وتعينهم على فهم كثير من قضاياهم المعاصرة والتنبؤ بالمستقبل (أبو دية، 2011).

ويُعد معلم التاريخ همزة الوصل بين الماضي والحاضر وحتى المستقبل، فهو من يعتمد في معلوماته على المصادر الأصلية التي أُخذت منها المناهج المدرسية وهو الذي لايسرد لطلبته قصصًا وأحداثًا فقط بل يعلمهم مهارات ربط الماضي بالحاضر وإسقاط الوقائع التي حدثت في الماضي على الواقع من أجل فهم أفضل لما يجري من أحداث، ومحاولة إيجاد التحليلات المنطقية والحلول المناسبة للمشكلات فضلًا عن التنبؤ بما سيحدث مستقبلًا.

اختلف كثير من علماء الأدب والتّاريخ حول تحديد هويّة التّاريخ وظهر أكثر من اتجاه في تحديد هوية التاريخ وهل هو علم أم لا، فذكر بعض العلماء أنه لا يكون للتّاريخ أن يكون علمًا وذلك لأنه لا يُخضع الأحداث التّاريخيّة للفحص والتّدقيق والتّجربة والمشاهدة، وبذلك لا يمكن استنتاج قوانين ثابتة منه كالعلوم الأخرى مثل الكيمياء، ويرى علماء الأدب أن التّاريخ هو أحد الفنون بغض النظر عن كونه علمًا أم لا، لأنّه يقوم على عنصر المصادفة وحريّة الإرادة والشّخصيّة الإنسانيّة وهذا يهدم أي أساس علمي يمكن أن يقوم عليه التّاريخ. إذ يستنطق الماضي باستحضار الخيال الذي يحتاج إلى براعة المؤرخ أو الكاتب حتّى يبيّن الأسباب والظّروف الّتي أدت إلى نشوء الأحداث التّاريخيّة، وقد رفض بعض العلماء تجريد التّاريخ من صفاته العلمية، لأنه علم نّقد وتحليل وتقريب وليس علم تجربة (محاسيس، 2014).

أما التحصيل الدراسي فهو المدخل الرئيس الذي يمكن به تعرّف إلىمشكلات رسوب أو إخفاق بعض الطلبة، الذين لا يستطيعون أن يكونوا مثل أقرانهم من الطلبة الآخرين في مقدرة التعلم واكتساب المعلومات المختلفة، مما يؤدي إلى كثرة شكاوى المعلمين والإدارات المدرسية وأولياء الأمور من هذه الظاهرة، إذ لا فائدة ترجى من تعليمهم، والسبب في ذلك يعود إلى كونهم غير مدركين للأسباب الحقيقية لهذا الإخفاق، وبالنتيجة انخفاض تحصيلهم الدراسي المتواصل والمستمر، والنتيجة النهائية هي الرسوب والبقاء في الصفوف ذاتها سنين متعددة، من غير وجود معالجات قطعية و حقيقية للمشكلة وأسبابها.ومن هنا جاء اهتمام الباحثين التربويين والاجتماعيين، بدراسة التحصيل دراسة شاملة من جميع الجوانب للوقوف على حقيقته (حمدان،1996).

ولا شك أن التحصيل الدراسي له أثره الكبير في شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف إلىحقيقة مقدراته وإمكاناته، وأن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يبعث الثقة في نفسه، ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر، مما يقوي صحته النفسية. أما فشل الطالب في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته،فإنه يؤدي به إلى فقد الثقة في نفسه والإحساس بالإحباط والنقص، وإلى التوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للفرد (بدور،2003).

وباستخدام أي نوع من أنواع التفكير في تدريس أية مادة دراسية قد يكون له أثر في تحسين مهارات أنواع أخرى من التفكير، فضلًا عن تحسين متغيرات مختلفة أخرى، ومنها متغير التحصيل. فقد تزايد الاهتمام بين المختصين بالتعرف إلى العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، ويأتي هذا الاهتمام كما أشار علام (2007)، من منطلق الكشف عن الوسائل التي تساعد على زيادة التفوق الدراسي لتدعيمها وتعزيزها. ويقيس التحصيل الدراسي كمَّ المفاهيم العلمية لدى الطلبة، وهو من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها النُّظُم التربوية لقياس كمية التعلُّم، ومن ثَم فهو مؤشِّر على مدى تحقُّق الأهداف التعليمية

والتربوية، و"يُستخدم مفهوم التحصيل الدراسي للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يُحرزه الطالب في مجال دراسته؛ فهو يُمثِّل اكتساب المعارف والمهارات والمقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية. من هنا، عُد التحصيل الدراسي المدخل الرئيس الذي به يمكن تعرف إلىمشكلات إخفاق بعض الطلبة، الذين لا يستطيعون أن يكونوا مثل أقرانهم في المقدرة على التعلم واكتساب المعلومات.

ويمكن أيضًا تحسين مهارات التفكير التحليلي بتفعيل مهارات التفكير المنظومي في تدريس مادة التاريخ مدار الدراسة، فمهارات التفكير التحليلي،كما ذكرها مارزانو (Marzano,1991) من المهارات العقلية التي تهتم بتجزئة المواقف والعلاقات إلى عناصرها، والمقدرة على تحليل المعلومات، وتحديد العلاقات والأهداف، وتشخيص الغرض، وتقديم استنتاجات من المعلومات المتوافرة، فضلًا عن استخلاص النتائج المنطقية، وتحليل المشكلات.

وأشار تارمان (Tarman,2005) إلى أن التحليل هو مقدرة فكرية تمكن المتعلم من فحص الأفكار والمواقف، ثم تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية، وهذا يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف، وبإجراء عمليات التنظيم والترتيب والتصنيف. وبمعنى آخر، يمكن للمتعلم المتمكن من مهارات هذا النوع من التفكير أن يفهم الموقف المشكل، بإجراء عمليات إضافية على مكونات الموقف، وبالنتيجة المقدرة على حل المشكلة.

وإن أهم مهارات التفكير التحليلي إجراء عمليات التصنيف، وإيجاد علاقات بين الأفكار، وتحديد المشكلات، واقتراح حلول مناسبة، وفهم المضامين العميقة، وتقديم آراء متنوعة، وأخذ الملاحظات لتدعيم التفسير، ومناقشة الأفكار لزيادة الفهم، وعرض الأفكار مدعمة بالأمثلة والأسباب، وتقديم الرأي الشخصي (العدوان، 2016).

وهنا اتضح للباحثتين أن مناقشة الأفكار في التفكير التحليلي يؤدي إلى فهمها بشكل أعمق، والمقدرة على تحليلها وقراءة ما وراء السطور فيها، كما أنه يساعد على الكشف عن مواقع الخلل ومعرفة المشكلات وإعطاء حلول منطقية لها من خلال المناقشات ودراسة الأمثلة المشابهة والحلول الناتجة.

وبدأ التركيز في الآونة الأخيرة على التفكير المنظومي نظرًا إلى التطورات السريعة في الأنظمة العلمية والاجتماعية والثقافية وغيرها، وجعل التعقد في ديناميكية الحصول على المعرفة وتلخيص مكوناتها الاهتمام بالمكونات الأساسية والمركبة أمرًا مهمًا لمواكبة تطور العلوم المختلفة. من هنا، جاءت فكرة التفكير المنظومي في النماذج والأنظمة، كوحدة واحدة تساعد على فهم الكل بدلًا من الدخول في الجوانب التفصيلية والمكونات الجزئية، وذلك لمتابعة التقدم العلمي السريع ومواكبته (عبيد وعفانه، 2003).

وإتقان مهارات التفاعل المنظومي مع معطيات البيئة ومتطلبات العصر، واستخدام مهارات العلم بطريقة منظومية صحيحة، يمكّن الطلبة من النمو العلمي، واكتساب خبرات مهمة لمواجهة المشكلات والمقتضيات اللازمة للحياة في عصر العولمة والعلم والتكنولوجيا، وعصر الإنترنت والصراعات الدائمة، أي تنمو شخصياتهم بصورة متكاملة في كل جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية (زيتون، 2003).

وذكر الكامل (2004) أربعة أبعاد للتفكير المنظومي، هي:التفكير في نماذج، والتفكير ذو العلاقات المتبادلة، والتفكير الدينامي، والتعامل المنظومي. أما التفكير في نماذج فهو على ما جاء في النظرية البنائية من حيثُ إن التفكير ممكن وفق الأداء والتصور عن العالم. والتفكير في نماذج يتطلب الوعي، بالتعامل مع نماذج الحقيقة، وليس مع الحقيقة ذاتها، ويشمل ذلك أيضًا تركيب النماذج وتطويرها والتحقق من صدقها. وتتوافر في التفكير ذي العلاقات المتبادلة النتائج المباشرة وغير المباشرة، بسبب توافر حلقات التغذية الراجعة.وإن أساس التفكير السلبي هو توافر كل من السبب والنتيجة، ويأخذ التفكير ذو العلاقة المتبادلة بالاهتمام مراحل السبب والنتيجة. وتعد عملية التفكير الدينامي وسيلة للتنبؤ بالتطورات المستقبلية، فاستعادة الماضي وحده غير كافية للتوجه العلمي للنظام، أما التعامل المنظومي؛ فهو التوجيه العلمي للنظام والتأمل فيه، والاهتمام بمهمة توجهه، وتيار النمط المناسب لتمثيل عمليات التفكير المنظومي يعد أمرًا ذا أهمية كبرى.

وأشار عبيد وعفانة (2003) إلى أهداف للتفكير المنظومي، وخطوات تنفيذه، وأهم أهدافه: إدراك الصور الكلية للعلم، ورؤية العلاقات الرابطة المكونة للصورة الشاملة، وتحليل الموضوعات العلمية والثقافية والاجتماعية، وتركيب العناصر والمكونات مع بعضها لإعطاء فكرة عامة، وتنمية المقدرة الإبداعية بوضع حلول جديدة للمشكلات. أما خطوات تنفيذه فتتلخص في دراسة المضامين الاجتماعية والتاريخ في المقرر الدراسي، أو تحليل المكونات الأساسية للمضامين التاريخية، وإيجاد علاقات وروابط بين المكونات الأساسية تعطي الموضوع معنى، وتحديد تأثير كل مكون من المكونات الأساسية لتحديد العلاقات المتشعبة، والتركيز على الهرمية في تكوين المنظومات، وإعطاء أمثلة على بعض المكونات الأساسية التي تحتاج إلى تفسير، والتصور البصري للمنظومة لتحديد الفجوات فيها والعمل على سدّها، وربط المنظومة بمنظومات أخرى ذات علاقة بإدراك الصورة الكلية.

والتفكير المنظومي من أشكال المستويات العليا من التفكير، الذي يختلف عن مستويات التفكير الدنيا. فهو يعمل على معالجة المشكلة بطريقة شاملة، وينطلق من منظور كلي، وعلاقة الكل بالجزء، وعلاقة الأجزاء ببعضها بعضًا؛ ذلك لأن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، ويتضمن خصائص ليست موجودة في الأجزاء، وتكون الأجزاء متفاعلة باستمرار. ويتضمن التفكير المنظومي إدارة عمليات التفكير،والتفكير بالتفكير، ويتطلب مهارات عليا في التحليل والتركيب والتقويم (الطعاني، 2010).

ويستند التفكير المنظومي إلى مهارات متعددة، منها: تحليل المنظومة،وإدراك العلاقات بين الأجزاء،وتحديد خصائص العلاقات، وتكملة العلاقات

بالربط بين عناصرها، وملاحظة العلاقات الزمانية والمكانية، والمقدرة على التصنيف والتنبؤ الاستنتاجوالاستنتاج وفرض الفروض والتحكم بالمتغيرات، وتفسير البيانات (الشريف، 2002؛ عسقول، 2007).

ولكي تجري عملية تنمية التفكير المنظومي بنجاح يجب إعادة النظر بما يأتي: المناهج الدراسية، وأنظمة التقويم بحيث يكون التركيز على مستويات التفكير، وبرامج إعداد المعلم بالتدريب على مهارات التفكير المنظومي، ونظم الإدارة الصفية بتنشيط عمليات التفاعل، واستخدام وسائل الاتصال الحديثة، واتباع استراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم الفردي لتكوين المنظومات العلمية خاصة (عبيد وعفانة، 2003).

ومن خلال التعمق بمهارات التفكير المنظومي وجدت الباحثتان أنه يُعد من العمليات العقلية العليا والتي تهدف إلى ترتيب الأحداث وتفسيرها والمقدرة على التنبؤ والاستنتاج من خلالها. وبناء على ما سبق، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام التفكير المنظومي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي في مادة التاريخ وعلاقة هذا ببعض المتغيرات، مثل التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي.

الدراسات السابقة

أجرت ماجدة (Magda,2007) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير التفكير الحدسي والتفكير التحليلي في حل المشكلات، تكونت عينتها من (23) طالبًا من جامعة باوليستا في البرازيل، واستخدمت اختبارالاختبارالاختبارات أدوات لجمع المعلومات، ومن أبرز النتائج لوحظ أن(24%) من الطلبة وصلوا إلى الحالة العامة للتفكير التحليلي للاجابات الصحيحة عن المشكلات في الحالات الست، وهو مؤشر منخفض، وأن معظم المتعلمين يجدون صعوبة في ايجاد ما هو مقترح.

وأجرى شوي وكو وشوي(Choi, Koo, and Choi, 2007) دراسة هدفت إلى استقصاء الفروق الفردية في التفكير التحليلي مقابل الشمولي، وجرى تطوير مقياس التفكير التحليلي على عينة من الأميركيين والكوريين الدارسين للتخصصات الطبية وغير الطبية، وبينت نتائج الدراسة أن الكوريين سجلوا درجات أعلى على مقياس التفكير الشمولي والتحليلي من الأميركيين.

وهدفت دراسة سعيد وفايد (2012) إلى الكشف عن فاعلية استخدام الويكي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة الغربية، وقد أُستخدم المنهج التجريبي بتصميم مجموعة واحدة مع قياس قبلي وبعدي، وتم إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير المنظومي، وقد بلغت عينتها (30) طالبًا وطالبة في مدرسة عبد السلام خيال الإعدادية، وقد تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين، ومربع إيتا لقياس حجم الأثر، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة في اختبار مهارات التفكير المنظومي قبل وبعد تدريس الوحدة لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة القحطاني(2013) إلى تعرّف أثر المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي وفاعلية الذات الأكاديمية في الجغرافيا لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين ذي التطبيق القبلي -البعدي، كذلك تم إعداد أدوات الدراسة، والتي تمثلت في اختبار مهارات التفكير المنظومي فضلًا عن مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في الجغرافيا، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة وزعوا في مجموعتين الأولى تجريبية (30) طالبة، والثانية ضابطة (30) طالبة، وقد تم استخدام اختبار t)) لعينتين مستقلتين ومعامل إيتا لحساب حجم الأثر، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنظومي ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية في الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبو عواد وأبو جادو والسلطي (2014) إلى الكشف عن دلالات الفروق في أساليب التفكير التحليلي مقابل التفكير الشمولي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب - الأنروا، وذلك وفقًا لعدد من المتغيرات، ولتحقيق هذا الغرض استخدم مقياس أساليب التفكير التحليلي مقابل الشمولي وطبق على عينة مكونة من (225) طالبًا وطالبة، وبينت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير التحليلي كان أكثر شيوعًا بين طلبة الكلية مقارنة بأسلوب التفكير الشمولي.

وأجرى الزبون (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برمجية في إنتاج الوسائل التعليمية وفق خرائط التفكير على تحسين مهارات التفكير التحليلي والتحصيل لدى طالبات كلية الأميرة عالية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في ضوء كفاياتهن الحاسوبية، واستخدم اختبار التفكير التحليلي واختبار التحصيل واختبار الكفايات الحاسوبية، وتكونت عينتهاة من (66) طالبة. وكشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تحسين مستوى التفكير التحليلي والتحصيل.

وهدفت دراسة يوسف (2015)إلى تعرّف فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي واتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة القليوبية بمصر، ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين ذي التطبيق القبلي - البعدي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أداتين تمثلتا في اختبار التفكير المنظومي واختبار مهارات اتخاذ القرار، وتكونت عينتها من (60) طالبة وزعّن على شعبتين متكافئتين تجريبية وضابطة، وقد تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعالجة البيانات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير المنظومي، واختبار اتخاذ

القرار لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وأجرت العدوان (2016) دراسة هدفت إلى بيان أثر استراتيجتي (K.W.L.H) و(SNIPS) لتدريس مادة التاريخ في التحصيل وتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف العاشر الاساسي. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبة، استُخدم فيها اختبار التحصيل واختبار مهارات التفكير التحليلي كأداتين للدراسة، ومن أهم نتائجها أن للتدريس باستخدام استراتيجتي (K.W.L.H) و(SNIPS) فاعلية في التحصيل الدراسي وتحسين مهارات التفكير التحليلي.

وهدفت دراسة بعارة وآخرين (2018) إلى الكشف عن درجة تضمين كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمعارف ومهارات المصادر الأصلية، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بالمعارف والمهارات والمصادر الأصلية وتم تحليل كتب التاريخ للصفوف الثامن والتاسع والعاشر خلال الفصل الدراسي الأول 2016/ 2017. وقد تم اختيار الكتب التي تم تطبيق الدراسة عليها بالطريقة القصدية. وتحقيقًا لهدف الدراسة تم اختيار جميع الوحدات الدراسية من كتب التاريخ للصفوف الثلاثة، ومن أبرز نتائج الدراسية ظهور التدرج والتتابع المنطقي لمهارات ومعارف المصادر الأصلية لطلبة المرحلة الأساسية العليا للصف العاشر أكثر توافرًا لمعارف ومهارات المصادر الأصلية يليه الصف التاسع وفي الرتبة الأخيرة الصف الثامن.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يتضح أن معظم الدراسات السابقة أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تحسين مستوى التفكير التحليلي والتحصيل، مثل دراسة الزبون (2015) ودراسة العدوان (2016).

باستعراض الدراسات السابقة يمكن الاستنتاج أن لمقياس التحصيل ومقياس مهارات التفكير التحليلي أثرًا في التفكير المنظومي، ويستنتج من نتائج الدراسات السابقة أيضًا أن عملية التفكير تنعكس على مجمل العملية التعليمية، سواء أكان ذلك إيجابيًا أم سلبيًا.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد منهجية البحث والأساليب الإحصائية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثتان أن طلبة المرحلة الأساسية لديهم ضعف في تحصيل مادة التاريخ وفي تدني مهارات التفكير التحليلي لديهم، وذلك من خلال تواجدهم بالميدان التربوي، فقد لوحظ قصور بعض الطلبة في مقدرتهم على تحليل الموقف التاريخي إلى عناصره الأساسية من أجل فهم هذا الموقف والمقدرة على حل المشكلات الموجودة فيه واستخدام هذه الحلول لمواقف متشابهة في الحاضر، ويدعم هذا الإحساس ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الحصري والعنيزي (2004)، ولعل هذا الضعف مرده إلى اتباع معلمي مبحث التاريخ طرائق تدريس اعتيادية قائمة على التلقين، لذلك حاولت الباحثتان اتباع طريقة تدريس حديثة، وهي التفكير المنظومي لعلها تسهم في تحسين تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير التحليلي لديهم. وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل هناك فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لطريقة التدريس (التفكير المنظومي، الطريقة الاعتيادية)؟
2. هل هناك فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لطريقة التدريس (التفكير المنظومي، الطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية نظريًا وتطبيقيًا وذلك على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: يمكن أن تشكل هذه الدراسة إطارًا نظريًا وفق التفكير المنظومي.

الأهمية التطبيقية: يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة معلمي التاريخ وذلك بتزويدهم بدليل تدريس موضوعه التفكير المنظومي. ويمكن أن تفيد مشرفي التاريخ؛ بقصد إفادتهم في نقل التجربة إلى المعلمين. وتفيد مخططي المناهج ومؤلفي منهج التاريخ عند إعادة النظر بمناهجه.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على ما يأتي:

1. الحدود المكانية: مدرسة الفقهاء الثانوية التابعة لمديرية تربية لواء وادي السير في عمان.
2. الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2017.
3. الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي.
4. الحدود الموضوعية: فاعلية استخدام التفكير المنظومي في التحصيل والتفكير التحليلي في مادة التاريخ في وحدة تاريخ الأردن وحضارته في العصرين الأيوبي والمملوكي.
5. تحددت نتائج الدراسة بمدى صدق أداتيها وثباتهما.

التعريفات الإجرائية:

1. التفكير المنظومي: هو منظومة من العمليات العقلية التي يجري تطبيق مهاراتها في تحليل الموقف التعليمي إلى مكوناته الفرعية ثم أعادة ترتيبها وتركيبها بغية إدراك علاقاته وصولًا إلى نتائج معينة.

1. التحصيل: وهو ما تحققه طالبات الصف التاسع الأساسي(أفراد الدراسة) من درجات بإجابتهن عن فقرات اختباراالاختباراالاختبار الذي أعد لهذا الغرض.
2. مهارات التفكير التحليلي:وهي تمكن الطالبات (أفراد الدراسة) من مهارات هذا التفكير المحددة في حدود الدراسة، وتقاس بالإجابة عن فقرات اختباراالاختبار الذي أُعد لهذا الغرض.
3. مبحث التاريخ: الوحدات الدراسية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي.

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الجزء الإجراءات التي تم اتباعها في تنفيذ هذه الدراسة، بدءًا من تحديد المنهجية التي اتبعت في الدراسة، ثم تحديد أفراد الدراسة، وكيفية اختيارهم، وأداتي الدراسة وإجراءات بنائها، وإجراءات تطبيق الدراسة، والتصميم، والمعالجة الإحصائية التي اتبعت في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثتان في تنفيذ دراستهما المنهج شبه التجريبي الذي يبحث أثر متغير مستقل في متغير تابع، وذلك لأنه المنهج الأكثر ملاءمة وقد طبق على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (63) طالبة من طالبات الصف التاسع الاساسي في مدرسة الفقهاء التابعة لمديرية وادي السير توزعن في مجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة، واختيرت المدرسة قصديًا لتعاون مديرة المدرسة مع الباحثتين، ولتوافر شعب للصف التاسع الاساسي فيها، وبلغ عدد الطالبات في المجموعة التجريبية (31) طالبة، وعدد الطالبات في المجموعة الضابطة (32) طالبة.

أداتا الدراسة:

تتطلب أهداف الدراسة إعداد اختبارين الأول في التحصيل، والثاني في مهارات التفكير التحليلي.

أولًا: اختبار التحصيل: أعدت الباحثتان اختبار التحصيل في مبحث التاريخ للصف التاسع الاساسي وبناء الاختبار يتطلب مجموعة من الخطوات والاجراءات:

1. تحليل الوحدة الدراسية في حدود المفاهيم والحقائق والمبادئ والتعميمات.
2. بناء جدول مواصفات اختباراالاختبار لبيان الاهمية النسبية لمستويات الأهداف المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).
3. وضع فقرات اختباراالاختباراالاختبار التي تقيس الاهداف المعرفية في ضوء جدول المواصفات.
4. تحديد نوع اختباراالاختبار من نوع الاختيار من متعدد بحيث يشمل كل سؤال أربعة أبدال.

صدق اختباراالاختبار:

جرى التحقق من صدق اختباراالاختبار بعرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المناهج وطرائق التدريس في بعض الجامعات الأردنية، للحكم على مدى صلاحية الفقرات ودقة صياغتها.وجرى اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة (80%) من المحكمين،ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات اختباراالاختبار:

للتحقق من ثبات اختباراالاختبار، استخدمت الباحثتان طريقة اختباراالاختبار وإعادة اختباراالاختبار(test – retest)، طُبق اختباراالاختبار على عينة إستطلاعية مكونة من(30) طالبة من خارج عيّنة الدّراسة بفاصل زمني مدته أسبوعان، وحُسب معامل الثّبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل الثبات (0.81) واستخدمت طريقة الاتساق الداخلي باستخدام بمعادلة كيودور تشارسون (KR-20) إذ بلغ معامل الثبات(0.83).

تصحيح اختباراالاختبارات

لأغراض تصحيح اختباراالاختبار الخاص بالتحصيل في الوحدة التعليمية، أعطيت درجتان لكل بديل صحيح، تم اختياره وصفر لكل بديل غير صحيح. أما السؤال الثاني فأعطيت درجتان لكل فرع، وأعطي للسؤال الثالث درجتان لكل أجراء، وهكذا بلغت الدرجة العليا (30) درجة.

ثانيًا: اختبار تنمية مهارات التفكير التحليلي: تكون اختبار التفكير التحليلي من عشرة أسئلة بواقع سؤال واحد حول كل مهارة من مهارات التفكير التحليلي، التي هي: إجراء عمليات التصنيف، وإيجاد علاقات بين الأفكار، وتحديد المشكلات، واقتراح حلول مناسبة، وفهم المضامين العميقة، وتقديم آراء متنوعة، وأخذ الملاحظات لتدعيم التفسير، ومناقشة الأفكار لزيادة الفهم، وعرض الأفكار مدعمة بالأمثلة والأسباب، وتقديم

الرأي الشخصي.

صدق اختبار مهارات التفكير التحليلي:

جرى التحقق من صدق اختبار مهارات التفكير التحليلي بعرضه على المحكمين أنفسهم الذين قوّموا اختبار التحصيل.وجرى اختيار الفقرة التي حصلت على موافقة (80%) من المحكمين، وأجريت التعديلات المطلوبة.

ثبات اختبار مهارات التفكير التحليلي:

للتحقق من ثبات اختبارالاختبار، استخدمت الباحثتان طريقة اختبارالاختبار وإعادة اختبارالاختبار(test – retest)، إذ جرى تطبيق اختبارالاختبار على عينة استطلاعية مكونة من(30) طالبة من خارج عينة الدراسة، وطبق اختبارالاختبار مرتين بفاصل زمني بين التطبيقين أمده اسبوعان. وحسب معامل الثّبات، باستخدام معامل ارتباط(بيرسون)، وبلغ معامل الثبات (0.86)، واستخدمت أيضًا طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كيودور تشارسون (KR-20) إذ بلغ معامل الثبات(0.87).

تصحيح اختبارالاختبار

لأغراض تصحيح اختبارالاختبار الخاص بمهارات التفكير التحليلي في الوحدة التعليمية، أعطيت ثلاث درجات لكل بديل صحيح، وصفر لكل بديل غير صحيح، وعليه بلغت الدرجة العليا (30) درجة في المستويات كافة.

تدريس التاريخ وفق طريقة التدريس بالتفكير المنظومي:

جرى إعداد خطة تدريسية لوحدة تاريخ الأردن وحضارته في العصرين الأيوبي والمملوكي وفق طريقة التدريس بالتفكير المنظومي. وتضمنت الخطة مقدمة اشتملت على التعريف بالتفكير المنظومي الذي جرى تطبيق الخطة بموجبه، وتوضيح إجراءات التدريس المتبعة لتنفيذه، من حيث كيفية التحضير والسير في الدرس، ووسائل التقويم المناسبة لذلك الأسلوب. وجرى تحضير الدروس بتحديد الاهداف التعليمية حسب مستويات المجال المعرفي، وهي: الحفظ، والفهم، والتطبيق، والتركيب، والتحليل، والتقويم، بعد العودة إلى بعض المراجع ذات العلاقة.

وقد عرضت الخطة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرائق التدريس، لتعديل ما يجب تعديله، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ذلك وأصبحت الخطة جاهزة للتطبيق.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن اسئلتها تم القيام بما يأتي:

1. الحصول على الآذون اللازمة لإجراء الدراسة.
2. إعداد أداتي الدراسة، وهما اختبار التحصيل، واختبار مهارات التفكير التحليلي والتحقق من صدق اختبارالاختبارين وثباتهما.
3. اختيار مدرسة الفقهاء الثانوية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018/2017)، وتعيين طالبات الصف التاسع في المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائيًا.
4. تطبيق اختبارالاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير التحليلي قبليًا على أفراد الدراسة للتعرف إلى تكافؤ المجموعتين.
5. تدريس الوحدة "تاريخ الأردن وحضارته في العصرين الأيوبي والمملوكي" لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام التفكير المنظومي ، في حين درست طالبات المجموعة الضابطة الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.
6. تطبيق اختبارالاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير التحليلي بعديًا على أفراد الدراسة.
7. إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وإجراء التحليلات واستخلاص النتائج ومناقشتها.
8. وضع التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل : طريقة التدريس ولها مستويان:التفكير المنظومي والطريقة الاعتيادية.
2. المتغير التابع: ويشمل التحصيل، ومهارات التفكير التحليلي.

تصميم الدراسة:

اعتمدت الدراسة التصميم العاملي شبه التجريبي(Quazi Experimental Design)والذي يمكن توضيحه كالآتي:

مجموعتا الدراسة	اختبار قبلي	معالجة تجريبية	اختبار بعدي
G1	O1 O2	X	O1 O2
G2	O1 O2	-	O1 O2

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة جرى استخدام المعالجات الإحصائيات الآتية:

- تحليل التباين الأحادي المصاحب ANCOVA.
- اختبار شيفيه(schffe) للمقارنات البعدية لتحديد الفروق.
- معامل ارتباط بيرسون، للتحقق من ثبات اختبارالاختبارين (التحصيل،مهارات التفكير التحليلي).
- معامل الاتساق الداخلي لحساب ثبات اختبارالاختبار حسب معادلة كورد – ريتشاروسون(20).

نتائج الدراسة ومناقشتها

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل لدى طالبات الصف التاسع الاساسي في مادة التاريخ بين إفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي تبعًا لطريقة التدريس، والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاختبار التحصيل بين إفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي تبعًا لطريقة التدريس

المجموعة	القبلي		البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	13.194	7.082	20.968	5.301
الضابطة	14.813	4.869	18.3469	3.027
الكلي	14.016	6.065	19.698	4.445

يبين الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في أداء أفراد الدراسة تبعًا للمجموعة بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس اختبار التحصيل ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الاحادي المشترك (One- way ANCOVA)، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2) نتائج تحليل التباين الاحادي المشترك (One way ANCOVA) للقياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل بين المجموعتين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع (η2) ايتا
القياس القبلي (المشترك)	5.208	1	5.208	0.279	0.600	0.005
طريقة التدريس	102.681	1	102.681	5.492	0.022	0.084
الخطأ	1121.728	60	18.695			
الكلي	1225.270	62				

*دال إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين أداء المجوعتين التجريبية والضابطة على اختبارالاختبار التحصيلي، وبلغت قيمة "ف" (5.492) وهي قيمة دالة إحصائيًا ولمعرفة لمن تعود الفروق استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار التحصيل تبعًا لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية (التفكير المنظومى)	21.007	0.780
الضابطة (الاعتيادية)	18.430	0.768

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (21.007) جاء أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (18.430)، وهذا يدل على أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، أي أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل على القياس البعدي من المجموعة الضابطة على اختبارالاختبار التحصيلي.

ولمعرفة حجم الأثر حُسب مربع آيتا ($\eta 2$)، كما في الجدول (2)، إذ بلغ حجم الاثر لاختبار التحصيل (0.084)، وبذلك يمكن القول إن(8.4%) من التباين في اختبارالاختبار التحصيلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس (التفكير المنظومي).

ويعزى تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية في التحصيل إلى أن طريقة التدريس بالتفكير المنظومي جعلت الطالبات مشاركات في العملية التعليمية وإنهن مصدر المعلومات،كما أن التفكير المنظومي ساعدهن على تنظيم أفكارهن بشكل متسلسل مما جعلهن يحتفظن بالمعلومات بشكل أفضل من المجموعة الضابطة.

وقد يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تلقين المعلومات التاريخية بتوظيف مهارات التفكير المنظومي إلى أن المعلومات التاريخية وضعت في قالب منظم شجع الطالبات على المناقشة التأملية المستمدة من الملاحظة الهادفة،واثارة أسئلة قادت إلى تحليل الموقف التاريخي، وقد يعود السبب في تفوق الطالبات اللاتي تلقين المعلومات التاريخية باسلوب التفكير المنظومي إلى أن هذه المعلومات جرى تناولها بترتيب فكري سهّل مهمة فهم الأحداث، والتغلب على الصعوبات التي تواجهها الطالبات في عرض الأحداث بالطريقة الاعتيادية، فقي مهارات التفكير المنظومي هناك فرصة للطالبات بأن يشتركن في مناقشة الأفكار، مما يؤدي إلى إنضاج الشخصية، ونموها بطريقة متكاملة في جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

وقد لاحظت الباحثتان بأن اتباع أسلوب التدريس وفق التفكير المنظومي قد اسهم في إخراج مادة التاريخ من دائرة الرتابة والملل وجعل الموقف التعليمي مشوقًا ومحفزًا للطالبات والمعلمة على حد سواء.

كما أن استخدام اسلوب التفكير المنظومي ادى إلى تحفيز التفكير التحليلي لدى الطالبات وزيادة مقدراتهن على تحليل المشكلات واستنتاج الحلول لها.

ومن أسباب تفوق طالبات المجموعة التجريبية أيضًا هي أن المتعلم بالتفكير المنظومي ينظر إلى الصورة الكلية للأشياء، وتنمو لديه المقدرة على رؤية العلاقات المكونة للصورة الشاملة، والمقدرة على تحليل الموضوعات الاجتماعية، ومنها مادة التاريخ.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة يتضح أن نتائج هذه الدراسة في التفكير التحليلي، اتفقت مع نتائج دراسة العدوان(2016)، التي وجدت أثرًا للاستراتيجيتين مدار الدراسة في التحصيل ومهارات التفكير التحليلي. واتفقت مع نتائج دراسة يوسف(2015)، في وجود فروق في اختبارالاختبار التحصيلي، واتفقت مع نتائج دراسة الزبون (2015)، التي وجدت أثرًا لخرائط التفكير في التحصيل والتفكير التحليلي.واختلفت مع نتائج دراسة أبو عواد وآخرون (2014) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل.

2. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي في مادة التاريخ بين إفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي تبعًا لطريقة التدريس، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التفكير التحليلي بين إفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	القبلي		البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	9.613	5.389	.07918	3.534
الضابطة	7.438	4.866	.25051	6.005
الكلي	8.508	5.205	19.095	6.979

يبين الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في أداء أفراد الدراسة من المجموعة التجريبية لاختبار التفكير التحليلي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي في مادة التاريخ تبعًا للمجموعة ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الاحادي المشترك (One- way ANCOVA)، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الاحادي المشترك (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار التفكير التحليلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا ($\eta 2$)
القياس القبلي (المشترك)	443.403	1	443.403	25.354	0.000	0.297
طريقة التدريس	1139.849	1	1139.849	65.177	0.000	0.521
الخطأ	1049.306	60	17.488			
الكلي	3019.429	62				

*دال إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجوعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير التحليلي وبلغت قيمة "ف" (65.177) وهي قيمة دالة اإحصائيًا. ولمعرفة لمن تعود الفروق استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار التفكير التحليلي تبعًا لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية (التفكير المنظومي)	23.516	0.760
الضابطة (الاعتيادية)	14.813	0.748

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (23.516) جاء أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (14.813) وهذا يدل على أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم الأثر حُسب مربع آيتا ($\eta 2$)، كما في الجدول (7)،فقد بلغ حجم الاثر لاختبار التفكير التحليلي (0.521)،وبذلك يمكن القول إن(52.1%)من التباين في اختبار التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعود إلى طريقة التدريس.

ويعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التحليلي إلى أن التفكير المنظومي يجعل التدريس مستندًا إلى فهم المضامين التاريخية، وإيجاد علاقات بين المكونات، وإعطاء الأمثلة،وتفسير المنظومات، وتحليل المكونات. ولعل تحليل المكونات هو النقطة الأساسية في هذا الأثر، إذ إن دراسة التاريخ تقوم على تحليل الأحداث،وقد وجدت الطالبات أن فهم المضمون التاريخي، والربط بين المكونات، وضرب الأمثلة، وتحليل الحدث في ضوء ذلك كله أدى إلى نمو في مهارات التفكير التحليلي.

إذ يرفض الأخذ بما يعطى إليهن بشكل مسلمات حتى وإن كان مادة دراسية،فما زال طلبتنا في المدارس اليوم يسألون ويحللون ويناقشون للوصول إلى قناعات تناسب عقولهم المتفتحة وشخصياتهم المستقلة.وقد جاء التدريس وفق التفكير المنظومي متسقًا مع هذه التطلعات ويشبع الشغف لدى الطالبات في الوقوف على الاسباب وتحليلها للوصول إلى النتائج.

وقد يعزى ذلك أيضًا إلى أن الطالبات وجدن في التفكير المنظومي في تناول موضوعات التاريخ أسلوبًا جديدًا، والمتعلم عادة يميل إلى ماهو جديد،إذ يؤدي ذلك بالضرورة إلى زيادة الاهتمام بالمادة أكثر من ذي قبل، وينعكس هذا الاهتمام في نمو المقدرة على التفكير لدى الطالبات، ومنها المقدرة على التفكير التحليلي وحل المشكلات.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة يتضح أن نتائج هذه الدراسة في التفكير التحليلي، اتفقت مع نتائج دراسة العدوان(2016)، التي وجدت أثرًا للاستراتجيتين موضوع الدراسة في مهارات التفكير التحليلي.واتفقت مع نتائج دراسة الزبون (2015)، التي وجدت أثرًا لخرائط التفكير في التحصيل والتفكير التحليلي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:

1) تدريب معلمي التاريخ على استخدام التفكير المنظومي في التدريس.
2) توجيه المشرفين التربويين لحث المعلمين على توظيف التفكير المنظومي في التدريس.

3) إجراء مزيد من الدراسات حول التفكير المنظومي والتفكير التحليلي في مواد أخرى وفي صفوف دراسية مختلفة.
4) حث القائمين على تأليف الكتب المدرسية بعرض المحتوى التعليمي وفق التفكير المنظومي.
5) تدريب المعلمين بشكل عام ومعلمي التاريخ بشكل خاص على أتباع طرائق تدريس حديثة تتناسب مع الطلبة.

المصادروالمراجع

أبو دية، ع. (2011). أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، عمان: دار أسامة للنشر التوزيع.

أبو عواد، ف.، وأبوجادو، ص.، والسلطي، ن. (2014). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب - الأنروا وفقًا لعدد من المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 41(1)، 573-591.

بدور، ع. (2004). *أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

بعاره، ن.، والقاعود، إ.، والجوارنه، أ. (2018). درجة تضمين كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمعارف ومهارات المصادر الأصلية. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 3 (27)، 550-570.

الحصري، ع.، والعنيزي، ي. (2004). *طرائق التدريس العامة*. الكويت: مكتبة الفلاح.

حمدان، م. (1996). *التحصيل الدراسي*. صنعاء: دار التربية الحديثة للطباعة والنشر.

الزبون، س. (2015). *أثر استخدام برمجية في إنتاج الوسابل التعليمية وفق خرائط التفكير على تحسين مهارات التفكير التحليلي والتحصيل لدى طالبات كلية الأميرة عالية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في ضوء كفاياتهن الحاسوبية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، عمان، الأردن.

زيتون، ح. (2003). *تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: عالم الكتب.

سعيد، س.، وفايد، س. (2012). فاعلية استخدام الويكي في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، (45)، 432-463.

الشريف، ك. (2002). المدخل المنظومي والبناء المعرفي. في *المؤتمر العربي الثاني، المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، كلية التربية، جامعة عين شمس*، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الطعاني، ن. (2010). إعداد حقيبة تعليمية وفق منهج النظم: دراسة تحليلية. *مجلة التربية العلمية*، 13(4)،123-151.

عبيد، و.، وعفانة، ع. (2003). *التفكير والمنهاج المدرس*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العدوان، ا. (2016). *أثر استراتيجتي (K.W.L.H) و(SNIPS) لتدريس مادة التاريخ في التحصيل وتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف العاشر الاساسي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، عمان،الأردن.

عسقول، م.، وحسن، م. (2007). أثر استخدام الوسائل المتعددة في تنمية التفكير المنظومي في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع. *مجلة العلوم والقياس النفسي*، جامعة الأزهر، فلسطين.

علام، ص. (2006). *اختبار الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

علام، ص. (2007). *القياس والتقويم التربوي*. عمان: دار المسيرة.

القحطاني، أ. (2013) أثر المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي وفعالية الذات الأكاديمية في الجغرافيا لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية - الكويت*، 27(108)، 97 -146.

الكامل، ح. (2004). التفكير المنظومي.في *المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم*، جامعة عين شمس، بدار الضيافة 3-4، إبريل، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

محاسيس، ن. (2014). *مفاتيح علم التاريخ*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

يوسف، هـ. (2015). فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي واتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (71)، 220-273.

References

Choi, I. Koo, M., & Choi, J. (2007). Individual Differences in Analytic Versus Holistic Thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(5), 691- 705.

Magda, V. (2007). Influence of Intuition and Analytical Thinking on Graphic Representation of Problem Situations. *Education and Technology Research Group*, 2(5), 253-271.

Marzano, R. (1991). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and instruction*. Association for Supervision and Curriculum development.

Tarman, H. (2005). *Cognitive Model for Adapter Interfaces*. Retrieved from: http// www.ICNFD.com.