

تدريس التاريخ لطلبة الصف الحادي عشر بطريقتي الحوار والاكتشاف، وأثر ذلك في التفكير الناقد والتحصيل لديهم

جودت أحمد سعادة وصلاح غانم الظفيري*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقتي الاكتشاف والحوار في التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت الذين يدرسون مبحث التاريخ. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي من جهة، وتبني اختبار واتسون - جلاسر (Watson - Glaser) للتفكير الناقد في صورته العربية من جهة ثانية.

واقصرت عينة الدراسة على ثلاث شعب من ثلاث مدارس تم اختيارها عشوائياً: المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها بمبحث التاريخ بطريقة الحوار، وبلغ عدد الطلاب فيها (19) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريسها بطريقة الاكتشاف، وبلغ عدد طلابها (19) طالباً، والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد الطلاب فيها أيضاً (19) وبمجموع (57) طالباً.

وباستخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية (0.05) في كل من التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلاب الذين درسوا التاريخ بطريقتي الحوار والاكتشاف ولصالح المجموعتين التجريبيتين، عند مقارنتهما بالمجموعة الضابطة التي درس أفرادها بالطريقة الاعتيادية. وقد تم طرح بعض التوصيات ذات العلاقة بالنتائج،

الكلمات الدالة: طريقة الحوار، طريقة الاكتشاف، التفكير الناقد، التحصيل، تدريس التاريخ.

المقدمة

تقف في مواجهة التحديات الحضارية التي يفرضها الغرب على العرب (عبدالله، 2003).

كل هذا يشجع على البحث عن مشروع خاص يتبلور فيه تراث الأمة ومعتقداتها وتطلعاتها وأحلامها، ويبرز قيمها المتميزة، ويؤثر في سلوك أفراد مجتمعاتها وعاداتهم وتقاليدهم. ولكن هذا المشروع بحاجة إلى سنوات من العمل الجاد والدؤوب، وإلى المشاركات العديدة من العقول الخبيرة، وإلى نضال يحارب الملل للوصول إلى هذا المشروع المعبر عن كل هذه الطموحات. وفي عصر التغير في القيم والمفاهيم واختلاط الأخلاق بغيرها من أنماط السلوك، فإنه لا بد من السعي إلى الحفاظ على القيم العربية الأصيلة والتاريخ العربي المجيد، وإعداد الأبناء لخوض التجربة الحياتية المعاصرة بعد التمسك بالقيم والأخلاق التي تضمن للمجتمع تماسكه. ويتطلب هذا إعادة النظر في مختلف عناصر المنظومة التعليمية، لتطوير الطرق والأساليب والإستراتيجيات والوسائل التي تشملها هذه المنظومة؛ وذلك للتوصل إلى أكثرها ملاءمة وأجداها مردوداً، في مجتمع قائم على معطيات العلم والتفكير العلمي من ناحية، وعلى ما ينجم عن ذلك من تقنيات وتحديات من ناحية أخرى (عبدالوهاب، 2009).

تهتم الأمم والشعوب دوماً بتاريخها، لأن فيه الكثير من الدروس والعبر المستفادة من النجاحات الكثيرة وحتى مواطن الفشل القليلة، كما ركزت وزارات التربية والتعليم فيها على تدريس هذا المبحث، لأنه يهتم بالعديد من القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها، من أجل غرسها في النشء الجديد الذي سيتحمل المسؤولية الكبيرة في الحفاظ عليها والدفاع عنها والعمل على تنميتها وتطويرها نحو الأفضل.

وفيما يخص ميادين الدراسات الاجتماعية، والذي يعتبر التاريخ الجزء المهم فيها، فتوجد حلقات مفرغة، ومسافات شاسعة تفصل بين التاريخ العربي وأبنائه، لعل من أهم مظاهره الواضحة، قصور تعليم التاريخ عن تكوين ثروة تاريخية كافية راسخة في أذهان المتعلمين بالطريقة التقليدية في المدارس، فكان لزاماً على المهتمين بشؤون المتعلمين، البحث عن طرق تدريس حديثة، تلبي الحاجات المعاصرة التي من شأنها أن

* كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن؛ ومعلم بوزارة التربية الكويتية، دولة الكويت. تاريخ استلام البحث 2012/5/8، وتاريخ قبوله 2013/5/9.

ولا بد من التنويه إلى أن تطبيق هذا الجانب من التطور التكنولوجي في أهداف طرق التدريس الحديثة يفرض على واضعي المناهج مراعاة كل جديد وحديث، لأن المناهج القيمة لم تعد تلبى حاجات التطور والتقدم من جهة، وحاجات المتعلمين من جهة أخرى، لأن من أسس بناء المناهج مراعاة التطورات العلمية والتكنولوجية والثقافية في المجتمع المحلي والمجتمعات الأخرى، ليحتوي كل المتغيرات الحديثة، ويستوعب التطلعات المستقبلية لما يمكن أن تتمخض عنه الأبحاث التربوية، فأصبح المنهج يعني في المفهوم الحديث مجموعة خبرات تهيئها المدرسة للطلبة تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم (الوكيل والمفتي، 1996).

وهذا يتطلب من جهة أخرى إعادة النظر في طريقة تقديم محتوى المنهج الذي يمثل المادة الدراسية للمتعم بحيث تستثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب تفعيل الفكر فيها، كذلك يجب أن يبتعد المعلم في معالجته لمادته الدراسية عن التلقين والمحاضرة، وأن يفسح المجال للمتعم أن يشارك في تعليم نفسه بأسلوب العالم الصغير، مستخدماً أساليب الحوار والمناقشة وحل المشكلات والاستقصاء والاكتشاف، لأن مثل هذه الطرق تشجع على اكتساب المتعم لمهارات التفكير الناقد (سعادة وإبراهيم، 2011).

ويكون المتعم في طريقة الاكتشاف فاعلاً بدرجة كبيرة، لأنه يقوم بدور الباحث عن حل للمشكلة التي فرضت عليه، كما يجد نفسه باحثاً عن المعلومات المساعدة له في حل تلك المشكلة، ومن ثم تبويب المعلومات وتحليلها ووضع الفرضيات للوصول إلى النتيجة، وفي هذه الحال يكون دور المعلم مقتصرًا على التوجيه والإرشاد والمساعدة على البحث والاكتشاف من خلال الأسئلة المطروحة عليهم، والتي تحثهم على البحث والملاحظة والقياس والتجريب. كما يؤكد الاكتشاف على الأسئلة المعدة لهذا الغرض، وليس على الإجابة بحد ذاتها، بمعنى أن التركيز ينصب على كيفية الوصول إلى الإجابات الصحيحة وليس إلى إيجادها (البوسعيدي، 1998).

وبالرغم من كل تلك الإيجابيات التي طرحت، فإن جملة من الانتقادات وجهت لطريقة الاكتشاف يتمثل أهمها في ندرة المعلم المدرب، والحاجة إلى إعادة تنظيم المادة الدراسية بما يتفق مع متطلبات الطريقة، وسيطرة الكتب المدرسية التقليدية، ونظام الامتحانات السائد. ووجود مثل هذه الإيجابيات لطريقة الاكتشاف مع بقاء العقبات في التطبيق، تدعو القائمين على هذه الدراسة إلى التأكد من مدى فاعليتها في تدريس مادة التاريخ ومدى تأثيرها على التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة، وذلك بعد تحضير المادة العلمية حسب متطلبات

من هنا تتبع أهمية تطبيق طرق التدريس الفاعلة مثل حل المشكلات ولعب الدور والعصف الذهني بصورة عامة، وكل من الاكتشاف والحوار كطريقتين لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس التاريخ بصورة خاصة، وكبدلين للطريقة التقليدية، حيث ينبغي أن نصل بالمتعم من خلال تفعيل هاتين الطريقتين إلى أن يتعلم كيفية التعلم والتفكير، ومحاولة تنمية قيمه الأخلاقية، وتدعيم انتمائه الوطني، وتعزيز فهمه لقراءة التاريخ، واستخدام مهارات التفكير لفهم طبيعة المجتمع الذي يحيا فيه هذا المتعم، ومقارنة ذلك بما تحياه المجتمعات الأخرى (الحمادي، 2002).

وقد أكد بعض علماء التربية أهمية تفعيل التفكير الناقد هدفاً أساسياً في مختلف مراحل التعليم (جروان، 2010). كما أوضح (Bellanca et al., 2010) أهمية تعليم الطلبة لمهارات التفكير، بأنها تعزز من عملية التعلم والاستمتاع بها، وترفع من مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة، وتحرر عقولهم من القيود، وتؤدي بهم إلى احترام وجهات نظر الآخرين، والإلمام بأهمية العمل الجماعي لديهم.

ويعدّ التفكير الناقد ضرورة تربوية لا غنى عنها، ويعزى ذلك إلى جملة من الاعتبارات منها: أن تنمية قدرة التفكير الناقد عند الطلبة تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفرضي إلى إتيان أفضل للمحتوى، وإلى ربط عناصر بعضها ببعض، وهو أحد أهداف التربية المعاصرة، ويجب تدريس مهاراته والتدريب عليها، لأن أهميته تكمن في بناء شخصية تتسم بالموضوعية، ومواطنة فاعلة ومشاركة في المجتمع الديمقراطي. من هنا كان لا بد أن يخدم بطرق تدريس تؤدي إلى تنميته على نحو جيد (عبيد، 2008) و(عبد الهادي وعياد، 2009).

وفي جو التكنولوجيا والشبكة العنكبوتية وعلاقة ذلك بمهارات التفكير ولاسيما التفكير الناقد، يشعر المتعم أن العالم كله في غرفته، ومن ثم فهو قادر على تحصيل قدر هائل من المعلومات التاريخية التي يشعر بالحاجة إلى معرفتها، وفي ظروف مريحة، ربما أكثر من جو الحصة المدرسية التقليدية، لأن أمامه نوافذ لا حصر لها يستطيع من خلالها تزويد نفسه بما يريد، وفي زمن قياسي، وهذا يعني أن على المدرسة أن تقدم طرق تدريس أكثر جذباً من الشاشة السحرية، وأكثر فائدة ودقة، مما يتطلب ضرورة الانتقال إلى الطرق الحديثة لأن الطرق التقليدية ما زالت مسيطرة على الأجواء التعليمية العملية لمبحث التاريخ.

الاكتشاف وتطبيقها على الطلبة (سعادة، 2010).

أما عن طريقة الحوار فهي تعتبر من أبرز طرق التدريس الحديثة في تطبيقها، والقديمة في اكتشافها، لأنها تقيّد في تفعيل التفكير وإثارته، بالإضافة إلى تنمية المهارات العقلية لدى الطلبة، وزيادة التحصيل العلمي والاحتفاظ به لفترة أطول، عن طريق استخدام الأسئلة في الحوار، كما أن لاختيار الموضوع الملائم للحوار دوراً كبيراً في إكساب الطلبة معلومات أو مهارات أو اتجاهات مرغوبة في وقت من الأوقات أو ظرف من الظروف، مشفوعة بالوسائل التعليمية المناسبة للموقف الحواري، مما يثير الذاكرة، ويستحضر المعلومات الضرورية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بموضوع الحوار، وقد أكد علماء التربية على ضرورة مراجعة مادة الحوار كإستراتيجية للتأكد من وجود الخلفية المعرفية لدى الطالب حول موضوع الحوار المطروح. ومن خلال هذه المراجعة يقوم المعلم بتصويب الأخطاء التي تهدف إلى استعراض حصيلة الطالب، وإثراء استيعابه لموضوع الحوار. وقد يتم تصويب الأخطاء ذاتياً عن طريق المتعلم أو بواسطة المعلم. ولم توجّه انتقادات لتطبيق هذه الطريقة في تدريس المناهج المختلفة، لأنه في أصله قديم، وفي تنفيذه قديم وحديث معاً، وقد أثبتت منذ زمن فاعليتها على مدى قرون طويلة، يعود أولها إلى الفيلسوف اليوناني سقراط، إلا إذا لم تتم مراعاة شروط الحوار الفعال (البوسعيدي، 1998).

ومن خلال الآراء التي استعرضت، يحاول الباحثان تقديم دراسة تسهم في وضع لبنة في جدار البناء التربوي والتعليمي الذي تقوم على رعايته الجهات التربوية في الكويت، لأجل الرقي في مستوى التعليم، ومواكبة الحداثة في أساليب التعليم التي تتناسب مع روح العصر، ومع تطورات الجيل الحاضر إلى مستقبل علمي مشرق، وذلك عن طريق اختيار طريقتين من طرائق التدريس الفعالة هما الاكتشاف والحوار لتدريس مادة التاريخ لطلبة الصف الحادي عشر، ومعرفة أثر ذلك في أمرين مهمين هما: التحصيل والتفكير الناقد.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان من خلال تدريسهما لمادة التاريخ لفترة طويلة في المرحلة الثانوية، تركيز كثير من المعلمين على التدريس بطريقة المحاضرة، مع طرح القليل من الأسئلة التي تركز على استرجاع المعلومات من جانب الطلبة بالدرجة الأساس. وهذا يتطلب ضرورة التنوع في طرائق التدريس التي تزيد من فاعلية الطلبة، وتشجعهم على التفكير في الموضوعات التاريخية المختلفة بشكل أفضل، ومن قبيل ذلك استخدام طريقتي الحوار والاكتشاف، اللتين تزيدان من أهمية

دور الطالب في العملية التعليمية التعلمية.

كما أوصى أحد الباحثين بضرورة إجراء دراسة تتناول استخدام طرق تدريس أخرى تشجع على النشاط غير المناقشة النشطة والمحاضرة المعدلة اللتين طبقهما على مادة التاريخ (الأسطل، 2010). وقد جاءت الدراسة الحالية تنفيذا لهذه التوصية، على اعتبار أن الحوار والاكتشاف من طرق التدريس التي تثير النشاط لدى الطلبة من ناحية، وللتأكد من مدى تأثيرهما في كل من التفكير الناقد والتحصيل لديهم من ناحية أخرى.

هدف الدراسة

يتمثل هدف الدراسة الحالية في تفصي أثر تدريس مادة التاريخ لطلبة الصف الحادي عشر في دولة الكويت بطريقتي الحوار والاكتشاف على تحصيلهم وتفكيرهم الناقد.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل يوجد أثر لاستخدام طريقتي الحوار والاكتشاف في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت عند مقارنتهما بالطريقة الاعتيادية؟
2. هل يوجد أثر لاستخدام طريقتي الحوار والاكتشاف في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت عند مقارنتهما بالطريقة الاعتيادية؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤالين السابقين للدراسة، تم اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت الذين يدرسون مادة التاريخ، تعزى لطريقة التدريس (الاكتشاف، الحوار، الطريقة الاعتيادية).
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تحصيل طلاب الصف الحادي عشر بدولة الكويت الذين يدرسون مادة التاريخ، تعزى لطريقة التدريس (الاكتشاف والحوار والطريقة الاعتيادية).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية في الآتي:

- قد تشجع نتائج الدراسة الحالية الباحثين التربويين نحو إجراء المزيد من الدراسات الميدانية والتجريبية حول

تحضيراً خاصاً لوحدة دراسية من مادة التاريخ للصف الحادي عشر تحت عنوان "الحضارة العربية الإسلامية" حسب أسلوب الحوار السقراطي.

- 4- التفكير الناقد: عرفه كل من مور وباركر (Moore and Parker, 2008) على أنه الحكم الحذر والمتأنى لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه (سعادة، 2009). ويعرف هذا المفهوم إجرائياً هنا بأنه الدرجة التي حصل عليها الطالب على اختبار واطسون - جلاسر Watson-Glaser للتفكير الناقد.
- 5- التحصيل: ويمكن تعريفه بأنه النمو في معرفة الطالب العلمية في المادة الدراسية في ضوء تدريسها من جانب المعلم، وتفاعل الطلبة مع بعضهم ومع معلمهم (سعادة، 2010) بينما يمكن تعريفه إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه ناتج ما تعلمه الطلاب من عملية التعلم، وتم قياسه هنا بالدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي لمادة التاريخ الذي أعده الباحثان.

حدود الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011-2010.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية التي تشتمل على الصف الحادي عشر في منطقة الجهراء التعليمية.
- الحدود المعرفية: الفصل السادس من مادة التاريخ الإسلامي المقرر على طلاب الصف الحادي عشر.
- الحدود البشرية: طلاب الصف الحادي عشر.

محددات الدراسة

- محددات الدراسة:** يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:
- الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان، وتتحدد النتائج بدلالات صدقة وثباته.
 - اختبار اختبار واطسون - جلاسر Watson - Glaser للتفكير الناقد.

الدراسات السابقة

قام الباحثان بمراجعة عدد من الدراسات ذات العلاقة بطريقتي الاكتشاف والحوار في التدريس. وتسهيلاً لمراجعة هذه الدراسات، فقد تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات كالآتي:

طريقتي الحوار والاكتشاف في مجالات الدراسات الاجتماعية الأخرى غير التاريخ مثل الجغرافيا والتربية الوطنية وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد في المراحل المدرسية المختلفة.

- قد يستفيد المعلمون من طريقة التحضير باستخدام الحوار والاكتشاف في هذه الدراسة، لاستخدامهما في تحضير الدروس اليومية لمادة التاريخ.
- قد يستفيد المشرفون التربويون لمادة التاريخ من نتائج هذه الدراسة ومن طريقة التحضير لكل من الحوار والاكتشاف في الدورات التدريبية التي قد تعقد من وقت لآخر لرفع كفايات معلمي التاريخ ومعلماتها، بالاطلاع على طرق تدريس فاعلة أخرى.
- قد تزود الدراسة الحالية المؤسسات التربوية والتعليمية بدراسة تظهر مدى فاعلية تطبيق طريقتي الاكتشاف والحوار في تدريس مادة التاريخ بالذات.
- قد يستفيد من هذه الدراسة مخطوطو المناهج، بحيث يتم تنظيم بعض الوحدات الدراسية حسب طريقتي الحوار والاكتشاف.

مصطلحات الدراسة

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة التي تحتاج إلى تعريف في الآتي:

- 1- الصف الحادي عشر: وهو عبارة عن السنة الحادية عشرة من سنوات الالتحاق بالمدرسة بنجاح، ضمن التسلسل التعليمي في دولة الكويت.
- 2- طريقة الاكتشاف: قام بيل (Bell, 2008) بتعريف الاكتشاف على أنه عبارة عن طريقة أو وسيلة لحصول الفرد على المعرفة بنفسه، مستخدماً في ذلك مصادره الخاصة، سواء كانت الطبيعية منها أم العقلية. ويمكن تعريف الاكتشاف إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه طريقة التحضير التي أعدها الباحثان لوحدة دراسية من مادة التاريخ للصف الحادي عشر هي وحدة "الحضارة العربية الإسلامية" حسب نمط الاكتشاف الموجه.
- 3- طريقة الحوار: أنها عملية طرح الأسئلة من جانب المعلم والرد عليها من جانب الطالب، على أن يعزز المعلم الإجابة الصحيحة وينتقل إلى طالب آخر عندما يعجز الطالب الأول عن الإجابة، كما يمكن للطالب طرح سؤال على المعلم يخص الموضوع المطروح (البوسعيدي، 1998). ويمكن تعريف طريقة الحوار إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها تلك الطريقة التي أعد لها الباحثان

الإسلامية) بأسلوب حل المشكلات، والمجموعة التجريبية الثانية وتألقت من (36) طالبا درسوا الوحدة الدراسية ذاتها بأسلوب الاكتشاف الموجه، أما المجموعة الثالثة فهي الضابطة ودرست الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية، وذلك في منطقة طهطا بمحافظة سوهاج المصرية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المجموعات الثلاث ولصالح المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية اللتين درسنا التاريخ بأسلوب حل المشكلات والاكتشاف على حساب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وهدفنا دراسة الخوالة وعبدالفتاح (1996) إلى الكشف عن أثر تطبيق طريقتي الاكتشاف والعرض في اكتساب الطلبة للمفاهيم التاريخية الواردة في كتاب (تاريخ العرب والمسلمين) المقرر على طلبة الصف التاسع في الأردن. وتألقت عينة الدراسة من (110) طلاب وطالبات موزعين على أربع شعب: اثنتان للذكور (56) ومثلها للإناث (54). وقد تم تدريب معلمين لتدريس المجموعة التجريبية بطريقة الاكتشاف، بينما تركت المجموعة الضابطة كي يتم تدريسها بالطريقة العادية. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي أعده الباحثان يقيس مستويات المعرفة والفهم والتطبيق من تصنيف بلوم للمجال المعرفي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الطريقة ومتغير الجنس ولصالح الاكتشاف والذكور.

وعملت دراسة العبيدي (1996) على تقصي أثر التدريس باستخدام الاستقصاء أو الاكتشاف الموجه وطريقة المحاضرة وطريقة المناقشة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية الواردة في كتاب (تاريخ العالم القديم). وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا قسموا إلى ثلاث مجموعات. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبتين اللتين درسنا مادة التاريخ بأسلوب الاكتشاف وأسلوب المناقشة على المجموعة الضابطة التي درست بطريقة المحاضرة.

وأجرت العنكي (1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الاستقصاء الموجه أو الاكتشاف مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمادة التاريخ. وتألقت عينة الدراسة من (89) طالبة بواقع (31) طالبة للمجموعتين الأولى والثانية، و(27) طالبة للمجموعة الثالثة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الاكتشاف في التفكير الناقد وفي الأحداث الجارية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

أولاً: مجموعة الدراسات ذات العلاقة بطريقة الاكتشاف في التدريس:

وكان من بين أهم هذه الدراسات ما قام به عنبر (1984) من دراسة قارن فيها بين طريقة الاكتشاف (الاستقصاء) وطريقة المناقشة، وأثر كل منهما في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي في مادة التاريخ للصف الثالث الإعدادي في الأردن. وتألقت عينة الدراسة من (81) طالبا تم توزيعهم على مجموعتين، بلغ أفراد المجموعة الأولى (39) طالبا تعلموا بطريقة الاكتشاف، في حين بلغ مجموع أفراد المجموعة الثانية (42) طالبا تعلموا التاريخ بطريقة المناقشة. وأعد الباحث اختبارا تحصيليا واختبار تفكير يقيس التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي. وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي تعلمت بطريقة الاكتشاف على تلك التي درست بطريقة المناقشة في التفكير الاستنتاجي والتفكير الاستقرائي وفي التحصيل.

وهدفنا دراسة خلف (1984) إلى معرفة أثر استخدام طريقة الاكتشاف في اكتساب بعض مهارات البحث التاريخي بمرحلة التعليم الأساسي للصف الخامس في مادة التاريخ بالأردن. وبلغ عدد أفرادها (45) طالبا درسوا بالطريقة الاستكشافية، والثانية تمثل المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (45) طالبا ودرسوا بالطريقة التقليدية. وأعد الباحث قائمة بخمس مهارات أساسية للبحث التاريخي، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست بالطريقة الاستكشافية في الاختبار البعدي، وأن المجموعة الاستكشافية قد تعلمت مهارات البحث التاريخي بشكل أفضل.

وطبق كيمب (Kemp, 1989) دراسة لمعرفة أثر استخدام التعليم الاكتشافي والتعليم التقليدي على قدرة التفكير الناقد لطلبة المرحلة الثانوية في تكوين التعميمات بمادة تاريخ العالم. وبلغت عينة الدراسة (68) طالبا وطالبة، منهم (35) يمثلون المجموعة التجريبية التي تعلمت بالاكتشاف و(33) يمثلون المجموعة الضابطة ودرسوا المادة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار كورنيل للتفكير الناقد وفي الاختبار التحصيلي، إضافة إلى الاتجاهات الإيجابية بشكل أفضل نحو مادة التاريخ.

وأجرت السيد (1992) دراسة هدفت تعرّف استخدام بعض أساليب تدريس التاريخ في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي. وتألقت عينة الدراسة من (72) طالبا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى وعددها (36) طالبا درسوا وحدة (ظهور الإسلام والدولة

قدرات معرفة الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، لصالح المجموعة التجريبية، فيما كانت الفروق غير دالة بين المجموعتين في القدرة على الاستنتاج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين في النقد الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات القسمين العلمي والأدبي في الدرجة الكلية للتفكير الناقد وفي قدرات الاستنتاج وتقويم الحجج لصالح طالبات القسم العلمي في المجموعة التجريبية.

وطبق الزعبي (2003) دراسة هدفت إلى اختبار كل من طرق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس العامة في لواء الكورة في العام الدراسي (2002-2003) وقد بلغ عددهم (2397) طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فقد اختيرت من مدارس مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية، وتكونت من (199) طالباً وطالبة يمثلون طلبة الصف الثامن الأساسي، موزعين على (8) شعب دراسية في أربع مدارس من لواء الكورة، وتم تقسيم الشعب العشوائية إلى ثلاث مجموعات. وقام الباحث بإعداد أدوات البحث والمكونة من البرنامج العادي واختبار التحصيل المعرفي واختبار التفكير الناقد. وقد أظهرت الدراسة أن استخدام طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في التعليم يؤدي إلى زيادة التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

وأجرت مطلق (2003) دراسة هدفت إلى رصد أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس وحدة مجموعة الأعداد النسبية على تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين طالبات المجموعة الضابطة ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات التحصيل (عال -

وطبق الصبري (2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الطريقة الاكتشافية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي واكتساب عمليات التعلم لدى تلاميذ الصف الثامن بالمرحلة الأساسية في مدينة الحديدة اليمنية. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة التي بلغت (78) طالباً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقسمت كل مجموعة إلى ثلاث فئات من حيث التحصيل (علياً، ومتوسطة، ودنيا) وقد تمت المعالجة الإحصائية بواسطة المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون وذلك بواسطة الحاسب الآلي. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة سواء في التحصيل المعرفي ككل أو عند كل مستوى من مستويات بلوم (تذكر - استيعاب - تطبيق)، و(المستويات العليا)، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفئة المتوسطة في المجموعة التجريبية ونظرائهم في المجموعة الضابطة سواء في التحصيل المعرفي ككل أو عند المستويات العليا من مستويات بلوم، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفئة المتوسطة في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الاستيعاب وطلبة الفئة العليا في مستوى التطبيق، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة سواء في عمليات العلم ككل أم في كل عملية من العمليات على حده (ملاحظة - استنتاج - تصنيف - فرض فروض - تجريب)، ووجود فروق دالة إحصائياً لدى طلبة فئات التحصيل (علياً - متوسطة - دنيا) في المجموعة التجريبية ونظرائهم في المجموعة الضابطة سواء في عمليات العلم ككل أم في عملية الملاحظة.

وأجرت الحمادي (2002) دراسة لتقصي طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس النصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والنقد الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وأثرها في التحصيل النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. واستخدم المنهج التجريبي في تطبيق النموذج بعد أن تم تحكيمه والتأكد من صلاحيته على عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي، اللواتي تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية من طالبات مدرسة "أسماء" الثانوية للبنات في مدينة "تعز" بلغت (120) طالبة، قسّمت إلى مجموعتين: تجريبية قوامها (60) طالبة من القسمين العلمي والأدبي، وضابطة قوامها (60) طالبة. ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق. وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد، وفي

(35) طالباً آخر درسوا الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية. وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي ولسالحي المجموعة التجريبية.

وهدفتم دراسة عبد القادر (2012) إلى تقصي أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظات غزة. وتألقت العينة من (76) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية درست وحدة (الدائرة) بطريقة الاكتشاف الموجه، وضابطة درست الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التفكير فوق المعرفي والتحصيل ولسالحي المجموعة التجريبية.

وطبق أبو الطيب وحسين (2013) دراسة هدفت التعرف إلى أثر التدريس بالاكتشاف الموجه على التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية الخاصة بالسباحة لدى الأطفال من ذوي الأعمار (5-6) سنوات. وتكونت العينة من (36) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (18) طفلاً تم استخدام أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه، وضابطة مؤلفة من (18) طفلاً آخر باستخدام الأسلوب التقليدي. وتم تطبيق مقياس التفكير الابتكاري وبعض اختبارات السباحة. وأظهرت النتائج أن أسلوب الاكتشاف الموجه قد ساهم في تحسين التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية بالسباحة بالمقارنة بالطريقة التقليدية.

ثانياً: مجموعة الدراسات ذات العلاقة بطريقة الحوار في التدريس

ومن بين أهم هذه الدراسات ما قامت به بلال (1986) من دراسة هدفت إلى تقصي أثر طريقة الحوار وطريقة التلقين في تدريس الفلسفة على التفكير الناقد لطلبات الثالث الأدبي في بعض المدارس الثانوية المصرية. وتكونت العينة من (64) طالبة تم توزيعهن على مجموعتين: تجريبية وفيها (31) طالبة درسن أحد الموضوعات الفلسفية بطريقة الحوار، وضابطة وتألقت من (33) طالبة درسن الموضوع ذاته بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج تفوق مجموعة الحوار على مجموعة التلقين في التفكير الناقد.

وطبق (McCurry, 2000) دراسة حول استخدام الوسائط المتعددة للتعليم التجريبي للمعلم بالحوار والانعكاس الذاتي الناقد من بيئات متعددة الثقافات. وتصف الدراسة طريقة تكشف عن فاعلية استخدام تقنيات مختارة من الوسائط المتعددة

متوسط - متدن) في المجموعة التجريبية ولسالحي المستويين العالي والمتوسط.

وهدفتم دراسة الشندويلي (2004) إلى اختبار طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس النحو وأثرها في التحصيل النحوي لدى ثمانين من طلاب الصف الثاني الثانوي. وتمثلت أهم نتائج البحث في أن طريقة الاكتشاف الموجه تؤدي دوراً إيجابياً في رفع مستوى تحصيل الطلاب لمادة النحو، فقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة (التجريبية) الذين درسوا وحدة (المبتدأ والخبر ونواسخهما) بطريقة الاكتشاف الموجه، على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، سواء في التحصيل النحوي ككل أم في أي مستوى من مستويات التحصيل المعرفي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ولسالحي المجموعة التجريبية.

وأجرى كل من مندرين وبريكل (Mandrin and Preckel, 2009) دراسة حول أثر التشابه المبني على تعلم الاكتشاف في الأداء المفاهيمي على (280) طالباً وطالبة في مقرر الفيزياء في إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، مع مقارنة ذلك بالتعلم بالطريقة التقليدية. وبعد استخدام تحليل التباين الثنائي للبيانات المستخلصة من توزيع استبانة خاصة تبين فعالية طريقة الاكتشاف وأثرها الإيجابي على تعلم الطلبة وتحصيلهم على الطريقة التقليدية.

وهدفتم دراسة سيف (2010) إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمقادير الجبرية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن على بقاء أثر التعلم لديهم، وتنمية بعض مهارات حل المشكلات. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بقاء أثر التعلم ولسالحي المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام طريقة التعلم التعاوني، ولسالحي المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام طريقة الاكتشاف مقارنة مع المجموعة التقليدية، ووجود فروق دالة إحصائية في حل المشكلات ولسالحي المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة التقليدية.

وأجرى خليفة (2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس وحدة (جسم الإنسان) من مقرر العلوم لطلبة الصف السادس الابتدائي بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على تحصيلهم الدراسي، مقارنة بالطرق المتبعة في تدريس هذا المقرر. وتألقت عينة الدراسة من (70) طالباً في مدينة تبوك السعودية موزعين على مجموعتين: تجريبية مؤلفة من (35) طالباً درسوا الوحدة بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر، وضابطة مكونة من

الاكتشاف والحوار وحل المشكلات في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية واحتفاظهم بالمادة العلمية. وتألفت عينة الدراسة من مجموعة واحدة بلغ عدد أفرادها (52) طالبا وطالبة، تخصص معلم صف. واستخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاثة اختبارات تحصيلية، تم التأكد من صدق محتواها وثباتها، كما استخدم تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة لاختبار فرضيات الدراسة، وأسلوب توكي للمقارنة البعدية. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات طلبة كلية العلوم التربوية ومتوسطات احتفاظهم في المادة الدراسية تعزى إلى أساليب التدريس الثلاثة ولصالح طريقة الحوار.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من مراجعة الدراسات العديدة السابقة ما يأتي:

1. تركيز عدد من هذه الدراسات على تقصي أثر طريقة الاكتشاف في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة مثل دراسات (Kemp, 1989) و(العنبي، 1999) و(الحمادي، 2002) و(الزعي، 2003)، وهو ما قامت به الدراسة الحالية في بعض مهامها.
2. تناول عدد من الدراسات السابقة لأثر التدريس بطريقة الاكتشاف في تحصيل الطلبة، مثل دراسات (العبيدي، 1996) و(خوالدة وعبدالفتاح، 1996) و(الصبري، 2001) و(مطلق، 2003) و(الشندويلي، 2004) و(خليفة، 2011) و(عبدالقادر، 2012)، وهو ما قامت به الدراسة الحالية في بعض مهامها.
3. اهتمام عدد من الدراسات السابقة بتطبيق طريقة الحوار وتحديد أثرها في التفكير الناقد، مثل دراسات (بلال، 1986) و(McCurry, 2002)، وهو ما نفذته الدراسة الحالية.
4. تطبيق بعض الدراسات السابقة لطريقة الحوار في التدريس وقياس أثرها في تحصيل الطلبة مثل دراسات (صليبي، 2010) و(جابر وهندول، 2010)، وهو ما قامت به الدراسة الحالية أيضا.
5. قيام بعض الدراسات السابقة بالجمع بين طريقتي الاكتشاف والحوار وأثرهما في التفكير أو التحصيل مثل دراسات (البوسعيدي، 1998) و(خليفة، 2011)، وهذا يتشابه جزئيا مع هذه الدراسة، ولكن الدراسة الحالية زادت عنها بأنها جمعت بين التحصيل والتفكير الناقد.
6. تناول بعض الدراسات السابقة لأثر طريقة الاكتشاف وحدها أو الحوار وحده في مادة التاريخ من حيث التفكير الناقد أو التحصيل مثل دراسات (عنبر، 1984) و(Kemp, 1989) و(الخوالدة وعبدالفتاح، 1996) و(خلف،

إلشراك المعلمين الممارسين لمهنة التعليم، وكذلك المعلمين تحت التدريب من الحوار الناقد. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المعلمين للحوار قد ساهم في تطوير التدريس لديهم، وزاد من تحصيل طلابهم الدراسي.

وأجرى كل من جابر وهندول (2010) دراسة لتحديد أثر تدريس التاريخ بالطريقة الحوارية الجدلية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في منطقة النجف الأشرف بالعراق. وقد تألفت عينة الدراسة من (49) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست بالطريقة الحوارية الجدلية، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج تفوق مجموعة الحوار على المجموعة التقليدية في التحصيل.

وطبق صليبي (2010) دراسة لتقصي أثر الطريقة الحوارية في التدريس على التحصيل في مادة الأحياء لطلبة الأول الثانوي. وبلغ عدد أفراد العينة (130) طالبا وطالبة قسموا إلى أربع مجموعات منها مجموعتان تجريبيتان إحداهما للذكور ومثلها للإناث وتم تدريسهما موضوعاً في مادة الأحياء بالطريقة الحوارية، ومجموعتان ضابطتان إحداهما للذكور والأخرى للإناث وتم تدريسهما الموضوع ذاته بالطريقة الاعتيادية. وأكدت النتائج تفوق طلبة طريقة الحوار على طلبة الاعتيادية في التحصيل.

ثالثاً: مجموعة الدراسات التي تناولت طريقتي الاكتشاف والحوار معا في التدريس

من بين أهم هذه الدراسات ما قام به البوسعيدي (1998) من دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقتي الاكتشاف الموجه والحوار لتدريس الجغرافيا في تنمية مهارة التفكير الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان. وقد بلغت عينة الدراسة (210) من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدارس المنطقة الداخلية التعليمية. وقد تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات هي: المجموعة التجريبية الأولى وبلغ عددها (70) طالباً في شعبتين ودرست بطريقة الاكتشاف الموجه، والمجموعة التجريبية الثانية وبلغ عددها (70) طالباً في شعبتين ودرست بطريقة الحوار، والمجموعة الضابطة وبلغ عددها (70) طالباً في شعبتين ودرست بالطريقة التقليدية. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة الاكتشاف الموجه، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الاكتشاف الموجه والتقليدية، ولصالح مجموعة الاكتشاف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الحوار والتقليدية، ولصالح مجموعة الحوار.

وهدف دراسة خليفة (2011) إلى تقصي أثر كل من

الضابطة والتجريبية، حيث تم اختيار شعبة من مدرسة الجهراء الثانوية ومثلت المجموعة التجريبية الأولى، وهي التي تم تدريسها موضوع (الحضارة العربية الإسلامية) بطريقة الحوار، وبلغ عدد الطلاب فيها (19) طالباً. كما تم اختيار شعبة أخرى من مدرسة ثانوية صباح الناصر الصباح ومثلت المجموعة التجريبية الثانية، وهي التي تم تدريسها الموضوع ذاته بطريقة الاكتشاف، وبلغ عدد طلابها (19) طالباً. وتم أيضاً اختيار شعبة من مدرسة ثانوية جابر بن عبد الله ومثلت المجموعة الضابطة وتم تدريسها الموضوع ذاته بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد الطلاب فيها (19) طالباً كذلك.

أدوات الدراسة: اشتملت الدراسة على الأدوات الآتية:

1. **الاختبار التحصيلي:** قام الباحثان بإعداد وتطوير اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، في الحضارة العربية الإسلامية، وذلك عن طريق تحديد الموضوع الذي تم تدريسه واختبار الطلاب به وهو الفصل السادس من مادة التاريخ الإسلامي المقرر على طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت في العام (2010-2011)، كما تم تحديد الأهداف العامة للفصل الذي تم اختياره، أعقبها تحديد الأهداف السلوكية للفصل الذي تم اختياره، ثم بناء فقرات الاختبار اعتماداً على الأهداف السلوكية، التي بلغ عددها (34) فقرة، تم استبعاد أربع منها في ضوء آراء المحكمين، واستقر العدد في النهاية على ثلاثين فقرة فقط.

صدق الاختبار التحصيلي: للتأكد من صدق الاختبار التحصيلي تم عرضه بصورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في بعض الجامعات الأردنية وجامعة الكويت، إضافة إلى وزارة التربية الكويتية من المشرفين التربويين لمادة التاريخ ومن بعض المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وذلك لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى تمثيل الأهداف السلوكية للمادة التعليمية، ومدى ملائمة الفقرات للأهداف السلوكية الموضوعية. وبناءً على اقتراحاتهم تم تنفيذ التعديلات المطلوبة على بعض فقرات الاختبار، ووضع الاختبار التحصيلي بصورته النهائية.

ثبات الاختبار التحصيلي: للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي تم تطبيقه بصورته النهائية على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، تكونت من (20) طالباً، وحُسب معامل الثبات باستخدام معادلة كورد-ريشاردسون (KR20)، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.84)، واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح الاختبار التحصيلي: تألف الاختبار التحصيلي من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، واحتسبت

(1984) و(العبيدي، 1996)، وهذا يتشابه جزئياً مع هذه الدراسة، إلا أن الدراسة الحالية جمعت بين الطريقتين في تدريس مادة التاريخ بالذات وجمعت بين التفكير الناقد والتحصيل معاً.

7. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

- إنها الدراسة العلمية الوحيدة (في حدود علم القائمين عليها) التي تناولت طريقتي الاكتشاف والحوار معاً في تدريس مادة التاريخ.
- إنها الدراسة العلمية الوحيدة (في حدود علم القائمين عليها) التي تقصت أثر طريقتي الاكتشاف والحوار معاً في متغيري التفكير الناقد والتحصيل وفي مادة التاريخ بالذات.
- إنها الدراسة العلمية الوحيدة (في حدود علم الباحثين) التي طبقت في دولة الكويت حول تدريس التاريخ لطلاب الصف الحادي عشر بطريقتي الاكتشاف والحوار وأثر ذلك في التحصيل والتفكير الناقد.

الطريقة والإجراءات

تم في هذا الجزء من الدراسة توضيح منهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها التي تم إعدادها وتطويرها، وتصميم الدراسة، والمعالجة الإحصائية، والإجراءات، وذلك كالآتي:

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج شبه التجريبي باختيار مجموعتين تجريبتين ومجموعة ضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، وتم تدريس المجموعة التجريبية الأولى بطريقة الحوار، والثانية بطريقة الاكتشاف، أما الضابطة فتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية القائمة على المحاضرة المعدلة بالدرجة الأساس مع طرح بعض الأسئلة البسيطة. وتم اختبار المجموعات الثلاث قبلياً بالاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد، وبعد الانتهاء من تدريس المادة تم اختبار المجموعات الثلاث بعدياً بها جميعاً، وذلك لقياس أثر المعالجة التجريبية على المجموعتين.

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية للبنين التي تتضمن الصف الحادي عشر الأدبي في منطقة الجهراء التعليمية، بلغ عددها (8) مدارس للذكور، وبلغ عدد الطلاب في الصف الحادي عشر الأدبي فيها (463) طالباً، موزعين على (23) شعبة.

عينة الدراسة: تم اختيار ثلاث مدارس بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الحكومية للذكور من منطقة الجهراء التعليمية، والتي تضم الصف الحادي عشر، وتم اختيار شعبة واحدة عشوائياً من كل مدرسة، ليتم تخصيصها للمجموعتين

الحذف. وقد أخذت ملاحظاتهم وآرائهم بالحسبان، ووضعت الخطط التدريسية بصورتها النهائية لتطبيقها على المجموعتين التجريبيين.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل: والمتمثل بطريقة التدريس، وتشمل: الاكتشاف، والحوار، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغيرات التابعة: وتشمل: التحصيل، والتفكير الناقد.

تصميم الدراسة: اتبعت الدراسة التصميم العاملي Factorial Design باختبار قبلي وبعدي.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA)، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وللتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي، تم استخدام معادلة كودر - ريتشاردسون (KR-20). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، واختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي. وللتأكد من ثبات اختبار التفكير الناقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، ومعادلة بيرسون لحساب معامل ثبات اختبار التفكير الناقد.

إجراءات الدراسة: قام الباحثان بإتباع الإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- تحديد الوحدة الدراسية من كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الحادي عشر.
- إعداد الاختبار التحصيلي والتأكد من صدقه وثباته.
- اختيار أحد اختبارات التفكير الناقد الشائعة والتأكد من صدقه وثباته في البيئة الكويتية.
- إعداد الخطط التدريسية لوحدة تدريسية في التاريخ حسب طريقتي الاكتشاف والحوار.
- عرض الخطط التدريسية على مجموعة من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس.
- تقديم الاختبار التحصيلي القبلي واختبار التفكير الناقد القبلي لمجموعات الدراسة الثلاث.
- تطبيق الخطط التدريسية على المجموعتين التجريبيين.
- تقديم الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد بعدياً.
- تصحيح الاختبارات وتفرغها في جداول خاصة.
- تحليل النتائج باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS.
- عرض النتائج.
- مناقشة النتائج واقتراح التوصيات وفق ما توصلت إليه من نتائج.

علامة أو درجة واحدة للإجابة الصحيحة، والعلامة أو الدرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون النهاية العظمى للعلامة أو الدرجة على الاختبار ككل هي (30).

(2) اختبار التفكير الناقد: (واطسون - جلاسر - Watson - Glaser): لقد تبنى الباحثان هذا الاختبار الذي أعده في صورته العربية كل من جابر وهندام، ويتضمن (99) فقرة، يتعين على الطالب أن يجيب عنها جميعها.

صدق اختبار التفكير الناقد: للتأكد من صدق محتوى اختبار التفكير الناقد، فقد تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الترجمة والصياغة اللغوية لل فقرات للبيئة الكويتية، وتم تعديل بعض الفقرات مع اعتماد نسبة (80%) في موافقة المحكمين على فقرات الاختبار.

ثبات اختبار التفكير الناقد: وبغرض التحقق من ثبات اختبار التفكير الناقد، قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة وبلغ عدد أفرادها (20) طالباً، وتم إعادة تطبيقه مرة ثانية بعد أسبوعين على العينة نفسها، وحُسب معامل الارتباط بين التطبيقين بمعادلة بيرسون (Pearson)، إذ وُجد أن معامل ثبات اختبار التفكير الناقد بلغ (0.89) واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح اختبار التفكير الناقد: تم اعتماد نموذج إجابة خاصة باختبار التفكير الناقد، حيث تم احتساب علامة أو درجة واحدة للإجابة الصحيحة، والعلامة أو الدرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون النهاية العظمى للعلامة أو الدرجة على اختبار التفكير الناقد (99).

3- الخطط التدريسية: قام الباحثان بإعداد خطتين تدريسيين لتدريس الفصل السادس من التاريخ الإسلامي المقرر على طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت خلال العام الدراسي (2010-2011)، وتتمثل الخطة التدريسية الأولى بتدريس الحضارة العربية الإسلامية حسب طريقة الحوار، كما تتمثل الخطة التدريسية الثانية بتدريس الموضوع ذاته حسب طريقة الاكتشاف. وقد تم إتباع تحضير الدروس في تلك الخطط وفق خطوات محددة مثل تحديد الأهداف التعليمية المنشودة من الفصل السادس من كتاب التاريخ الإسلامي للمرحلة الثانوية، وتحديد الوسائل التعليمية والأنشطة اللازمة، وتحديد خطط سير الدرس، وتحديد وتلخيص ما ورد من أفكار ونقاط مهمة عن طريق التقييم.

وقد تم عرض تلك الخطط على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، ومعلمي المبحث ليتم تناول هذه الخطط بالتعديل أو الإضافة أو

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال توضيح نتائج السؤالين الآتيين:
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص هذا السؤال على الآتي: هل يختلف التفكير الناقد لدى طلاب الصف الحادي

عشر في دولة الكويت الذين يدرسون مادة التاريخ باختلاف طريقة التدريس (الاكتشاف، والحوار، والطريقة الاعتيادية)؟
وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية غير المعدلة والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي

| الاختبار البعدي | | الاختبار القبلي | | العلامة الكلية للاختبار | العدد | الطريقة |
|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------------|-------|--------------------|
| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | | | |
| 6.58 | 49.05 | 9.51 | 35.53 | 99 | 19 | الطريقة الاعتيادية |
| 2.54 | 55.00 | 7.15 | 30.63 | | 19 | الاكتشاف |
| 7.81 | 63.58 | 9.69 | 36.79 | | 19 | الحوار |
| 8.47 | 55.88 | 9.10 | 34.32 | | 57 | المجموع |

الجدول (2)

تحليل التباين المصاحب لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|-----------------|----------------|--------------|----------------------|----------|---------------|
| الاختبار القبلي | 4.638 | 1 | 4.638 | 0.124 | 0.726 |
| الطريقة | 2027.767 | 2 | 1013.884 | 27.045 | 0.000 |
| الخطأ | 1986.941 | 53 | 37.489 | | |
| الكلية | 3469401 | 56 | | | |

قد بلغت (27.045)، عند مستوى دلالة (0.000)، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي. وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في التفكير الناقد لدى طلاب الصف الحادي عشر الذين يدرسون مادة التاريخ في دولة الكويت تعزى لطريقة التدريس (الاكتشاف، والحوار، الطريقة الاعتيادية). ومن أجل معرفة لصالح من سيكون الفرق، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي، والجدول رقم (3) يبين تلك المتوسطات:

ويشير الجدول (1) إلى أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت باستخدام طريقة الحوار كان الأعلى، إذ بلغ (63.58)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت باستخدام طريقة الاكتشاف الذي بلغ (55.00)، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (49.05). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب أو المشترك (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (2):
ويشير الجدول (2) أن قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي

| الطريقة | العدد | العلامة الكلية للاختبار | المتوسط الحسابي | الخطأ المعياري |
|--------------------|-------|-------------------------|-----------------|----------------|
| الطريقة الاعتيادية | 19 | 99 | 49.09 | 1.41 |
| الاكتشاف | 19 | | 54.88 | 1.45 |
| الحوار | 19 | | 63.66 | 1.42 |
| المجموع | 57 | | 55.88 | 0.81 |

الجدول (4)

نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لمجموعات الدراسة على اختبار التفكير الناقد المعدل

| الطريقة | المتوسط الحسابي | الحوار | الاكتشاف | الاعتيادية |
|------------|-----------------|--------|----------|------------|
| | | 63.66 | 54.88 | 49.09 |
| الحوار | 63.66 | - | 8.78* | 14.57* |
| الاكتشاف | 54.88 | | - | 5.79* |
| الاعتيادية | 49.09 | | | - |

* الفرق دال إحصائياً

الاعتيادية ومجموعة الاكتشاف إلى ما يتم فعلا في طريقة الحوار من تبادل للآراء والأفكار بين الطلبة، والإصغاء الإيجابي من جانب بعضهم بعضا، مما يدفعهم إلى التحليل العميق الذي يمثل عنصرا مهما من عناصر التفكير الناقد، إضافة إلى وجود فرصة في طريقة الحوار كي يقوم الطلبة بتعديل وجهات نظرهم في ضوء الحوار النشط الذي يتم بينهم، والذي يصل فيه المتحاورون في العادة إلى فهم كل طرف لوجهات نظر الطرف الآخر رغم الاختلاف الموجود بينهم، مما يجعل طريقة الحوار طريقة جماعية الطابع، بعكس طريقة الاكتشاف التي يغلب عليها الطابع الفردي من جانب الطالب، وبالعكس الطريقة الاعتيادية التي يغلب عليها الطابع الفردي من جانب المعلم وإغفال دور الطالب في غالب الأحيان.

كما يمكن أن تكون الخطوات التي سارت بها طريقة الحوار والى حد ما طريقة الاكتشاف قد أدت دوراً كبيراً في إبعاد الطلبة عن الجمود الفكري وقلّة المشاركة، وذلك من خلال دعم تلك الخطوات الاستقلالية لكل طالب في تشكيل رأيه حول كل موضوع والعمل على طرحه أمام زملائه دون خوف أو خجل

ويوضح الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت باستخدام طريقة الحوار كان الأعلى، إذ بلغ (63.66)، يليه المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت باستخدام طريقة الاكتشاف الذي بلغ (54.88)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (49.09). ومن أجل معرفة عائدة الفروق، فقد تم تطبيق اختبار شففيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (4) يبين النتائج:

ويلاحظ من الجدول (4) أن الفرق كان لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام طريقة الحوار والمجموعة التي درست بطريقة الاكتشاف عند مقارنة متوسطهما الحسابي المعدل مع المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وكانت النتائج أيضا لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام طريقة الحوار عند مقارنة متوسطها الحسابي المعدل مع المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التي تعلمت بطريقة الاكتشاف.

ويعزو الباحثان تفوق مجموعة الحوار على المجموعة

- قيام الأنشطة والمواقف التعليمية في طريقة الاكتشاف الموجه على أساليب مختلفة تركز على حب الاستطلاع في خبراته السابقة، مما يؤدي إلى مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية مشاركة فاعلة في أثناء تطبيق طريقة الاكتشاف. وهذا يسهم في زيادة قدرات الطالب على التفكير في المفاهيم المختلفة، مما يدفعهم إلى حب الاكتشاف، ولأنه يثير أفكارهم ويتحدى عقولهم. كما أن طريقة الاكتشاف في التدريس تضع الطالب في موقف يثيره ويدفعه إلى استخدام خبراته المخزونة لتعلم خبرات جديدة باستخدام وسائل حسية عكس طريقة الإلقاء الاعتيادية.

- وربما كان التعلم بطريقة الاكتشاف أيضاً أمراً ممتعاً ومشوقاً أكثر من تدريس الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، نظراً لأن الطالب فيها يعمل بجد ونشاط للوصول إلى الاستجابة المرغوبة، ويكتسب مهارة عن كيف يعلم نفسه بنفسه بتوجيه بسيط من المعلم الذي يقدم له أسئلة مثيرة ومواقف محيرة تؤدي إلى توسيع المدى الإدراكي للمتعلم، وتزيد القدرة العقلية الإجمالية له، كما قد يساعد الاكتشاف على تعزيز مفهوم الذات لدى المتعلم، ويقوي لديه دوافع الاستطلاع، ويحفزه على إنتاج شيء جديد.

- وقد تكون طريقة الاكتشاف قد عملت على تطوير قدرات التفكير لدى الفرد من خلال إعادة تنظيم المعرفة، وتوليد الأفكار واختبارها، بحيث يستطيع المتعلم تعديل آرائه ومعتقداته بنفسه ومعالجة الخبرات المباشرة وغير المباشرة وجعلها ذات معنى بالنسبة له. وبذلك فإن طريقة الاكتشاف بحاجة إلى مستوى عال من التفكير المجرد الذي لا يستطيع القيام به إلا الطالب الذي يتقن استعمال عملياته المعرفية المخترنة، وتطبيقها في مواقف جديدة وبمهارة عالية.

من الفشل أو النقص، مما يعزز لديه الثقة بالنفس وبالرأي الذي اتخذه ودافع عنه بكل البراهين والحجج. كما أن طريقة الحوار تقوم في الأساس على إثارة العقل والتفكير في المفاهيم والمعلومات، إذ تعطي الطالب مجالاً واسعاً وخبرة في تعلم كيفية تجاوز عملية الحفظ التام للمعلومات، إلى التفكير الحقيقي، وهذا التفكير ينتقل مع الطلبة في كل درس أو مع كل مفهوم جديد، ولذلك فهو يتعامل مع المفاهيم بالتفكير وليس بالحفظ. كما أن طريقة الحوار هي التي درّبت على التفكير ولاسيما التفكير الناقد، ولذلك يستخدمه في كل موقف مما يجعل أثر التعلم أطول من مجرد الحفظ للمعلومات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بلال، 1986) التي أكدت على أن الطالبات اللواتي درسن مادة الفلسفة بطريقة الحوار قد تفوقن في التفكير الناقد على قريناتهن من الطالبات اللواتي درسن مادة الفلسفة ذاتها بطريقة التلقين التقليدية. كما اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة (البوسعيدي، 1998) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي اللذان يتبعان التفكير الناقد ولصالح مجموعتي الحوار والاكتشاف على حساب المجموعة التقليدية.

أما عن تفوق مجموعة الاكتشاف على المجموعة التقليدية في التفكير الناقد فقد يعزى ذلك إلى الآتي:

- قيام طريقة الاكتشاف بناءً على خطة وإجراءات محددة مكنت الطلبة من استخدام مهارات التفكير بأنواعه المختلفة ولاسيما التحليل الناقد منه حسب تسلسل منظم، يبدأ بتعليم الحقائق والتعميمات، مما يساعد الطلبة على اكتشاف المبادئ بأنفسهم من خلال ربط الحقائق بعضها ببعض ووصل الشبيه بشبيهه من المعارف والخبرات المكتسبة للوصول من وراء ذلك إلى فكرة جديدة شاملة أو قاعدة أو قانون عام.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي وعلاماتهم القبليّة

| الطريقة | العدد | العلامة الكلية للاختبار | الاختبار القبلي | | الاختبار البعدي | |
|--------------------|-------|-------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| | | | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي |
| الطريقة الاعتيادية | 19 | 30 | 3.57 | 9.21 | 2.01 | 18.53 |
| الاكتشاف | 19 | | 3.33 | 8.00 | 2.75 | 23.00 |
| الحوار | 19 | | 3.45 | 6.63 | 2.69 | 25.16 |
| المجموع | 57 | | 3.55 | 7.95 | 3.72 | 22.23 |

الجدول (6)
تحليل التباين المصاحب لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|-----------------|----------------|--------------|----------------------|----------|---------------|
| الاختبار القبلي | 47.585 | 1 | 47.585 | 8.647 | 0.005 |
| الطريقة | 482.092 | 2 | 241.046 | 43.800 | 0.000 |
| الخطأ | 291.678 | 53 | 5.503 | | |
| الكلي | 355.821 | 56 | | | |

الجدول (7)
المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي

| الطريقة | العدد | العلامة الكلية للاختبار | المتوسط الحسابي | الخطأ المعياري |
|-----------------|-------|-------------------------|-----------------|----------------|
| البرنامج العادي | 19 | 30 | 18.18 | 0.55 |
| الاكتشاف | 19 | | 22.99 | 0.54 |
| الحوار | 19 | | 25.52 | 0.55 |
| المجموع | 57 | | 22.23 | 0.31 |

الأعلى، إذ بلغ (25.16)، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت باستخدام طريقة الاكتشاف، إذ بلغ (23.00)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (18.53). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، فقد تم تطبيق تحليل التباين المصاحب أو المشترك (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (6).

ويشير الجدول (6) إلى أن قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس قد بلغت (43.800)، عند مستوى

دلالة (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في التحصيل لدى طلاب الصف الحادي عشر الذين يدرسون مادة التاريخ تعزى لطريقة التدريس (الاكتشاف والحوار ولاعتيادية). ومن أجل معرفة لصالح من يكون الفرق، فقد تم استخراج المتوسطات المعدلة لأداء المجموعات على اختبار التحصيل البعدي، والجدول رقم (7) يبين تلك المتوسطات:

وتتفق هذه النتائج مع بعض نتائج دراسات كل من (عنبر، 1984) و (Kemp, 1989) و (العنبي، 1999) و (الحمادي، 2002)، و (الزعيبي، 2002) و (سيف، 2010)، التي أشارت إلى التفوق في التفكير الناقد لدى المجموعات التي استخدمت طريقة الاكتشاف على حساب المجموعات التي درست بالطريقة التقليدية. كما اتفقت كذلك مع نتائج دراسة (عبدالقادر، 2012) ودراسة (أبو الطيب وحسين، 2013) اللتان أكدتا على تفوق مجموعة الاكتشاف على المجموعة التقليدية في التفكير غير المعرفي والتفكير الابتكاري على التوالي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص هذا السؤال على الآتي: هل يختلف التحصيل لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت الذين يدرسون مادة التاريخ باختلاف طريقة التدريس (الاكتشاف، والحوار، والطريقة الاعتيادية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي، والجدول (5) يوضح ذلك: ويشير الجدول (5) إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت باستخدام طريقة الحوار كان

الاكتشاف، إذ بلغ (22.99)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (18.18). ومن أجل معرفة عائدية الفروق، فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم (8) يبين النتائج:

الجدول (8)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات المعدلة لمجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي

| الطريقة | المتوسط الحسابي | الحوار | الاكتشاف | الاعتيادية |
|------------|-----------------|--------|----------|------------|
| الحوار | 25.52 | 25.52 | 22.99 | 18.18 |
| الاكتشاف | 22.99 | - | 2.53* | 7.34* |
| الاعتيادية | 18.18 | - | - | 4.81* |

* الفرق دال إحصائياً

من الطريقة الاعتيادية التي يكون فيها المعلم هو محور العملية التعليمية، والذي لا يترك مجالاً يذكر للتفكير والبحث وإنما مصدر معلومات ينهل منه الطلبة.

- وقد يعزى تفوق مجموعة الحوار على مجموعة الاكتشاف في التحصيل إلى الآتي:

- الجو الاجتماعي التفاعلي والتعاوني داخل حجرة الصف، والمناخ الصفي المتمثل في أنّ الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، وتبادل الأفكار والآراء داخل المجموعة الواحدة، وتبادل الأفكار والآراء بين المجموعات، كذلك أثناء التدريس مما ساهم في تهيئة جو تعليمي نشط. ومما لاحظته الباحثان في أثناء تطبيق طريقة الحوار هو مشاركة الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض زملاءهم في الوصول إلى حلول للأشطة المعطاة، بحيث زاد ذلك من الانسجام مع مجموعاتهم قدر الإمكان للحصول على دور في الإجابة.

- إن التعلم بالحوار ينمي الاعتماد على النفس عند المتعلم، ويدفعه إلى الاستمرار في التعلم والبحث عما هو أبعد من المعلومات المعطاة. كما يتضمن التعلم بالحوار أسئلة يثيرها المعلم داخل غرفة الصف خلال عملية الاستنتاج، وهذه الأسئلة قد تزيد من إثارة تفكير الطلبة لأجل تفسير الظواهر والأحداث، ومن ثم التوصل إلى معلومات جديدة. وقد يكون لطريقة الحوار دورها في نجاح هذه الطريقة، والمتمثلة بتكوين المفهوم ثم التركيز على التعميم والتطبيق، كما أن لمشاركة الطالب دوراً مهماً، حيث يتولد لديه نوع من الشعور بالمسؤولية في عملية التعلم. كما يمكن أن

ويلاحظ من الجدول (8) أن الفرق كان لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام طريقة الحوار وطريقة الاكتشاف، عند مقارنة متوسطهما الحسابي المعدل مع المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالبرنامج الاعتيادي، ولصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام طريقة الحوار عند مقارنة متوسطها الحسابي المعدل مع المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التي تعلمت بطريقة الاكتشاف.

وقد يعزى تفوق مجموعة الحوار على المجموعة الضابطة في التحصيل إلى الآتي:

- إنّ طريقة التدريس بطريقة الحوار تحوي أنشطة ومواقف من واقع حياة الطالب تتطلب حلولاً في كل مراحلها، مما أدى إلى إقبال الطلبة على التعلّم وزيادة استجاباتهم للأسئلة المعدة جيداً من جانب المعلم.

- إنّ الطالب في هذه المرحلة يقبل بطبيعته على كل ما هو جديد ومتنوع، وذلك لاعتقاده أنّ هذا الجديد يرافقه متعة في التعلّم ويؤدي إلى مشاركة فاعلة فيه، كما أنّ دور المعلم قد اختلف من منظم للعملية التعليمية إلى مراقب للطلبة وموجه لهم ومصدراً للمواد التعليمية، ولا يتدخل في أعمال الطلبة إلا عند الضرورة، فهو صبور في تلقي استجاباتهم، ويتعامل بحرية داخل الصف، مما يؤثر إيجاباً في تحصيلهم.

- إن عمل الطلبة في مجموعات متفاوتة المستويات بين أفرادها يؤدي إلى زيادة الخبرات المتبادلة بينهم، وهذا ينمي التفكير بينهم ويشجع على التعبير عن الرأي بحرية.

- إن طريقة الحوار تترك للطلبة فرصاً أفضل للتعلم بحرية

1984) و(الصبري، 2001) والحمادي (2002)، و(مطلق، 2003)، و(الشندويلي، 2004) و(Unal and Ergin, 2006) و(Mandrin and Preckel, 2009) و(سيف، 2010)، و(خليفة، 2010) التي أشارت إلى تفوق المجموعة التي استخدمت طريقة الاكتشاف في التدريس، على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة البوسعيدي (1998) التي أشارت إلى تفوق مجموعة الاكتشاف على مجموعة الحوار في التحصيل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بالآتي:

- تدريب معلمي مادة التاريخ في الكويت على التدريس بطريقتي الاكتشاف والحوار وتحضير الدروس اليومية حسب هاتين الطريقتين.
- تزويد دليل المعلم لمادة التاريخ في الكويت بخطوات تدريس طريقتي الحوار والاكتشاف، وذلك للرجوع إليها عند تطبيقها على الموضوعات التاريخية المختلفة.
- إجراء دراسات ميدانية أو تجريبية حول تدريس مادة التاريخ في المرحلة الثانوية بطريقتي الاكتشاف والحوار وعلاقة ذلك بالدافعية والتفكير الإبداعي.
- قيام مخططي المناهج بدولة الكويت بإضافة أنشطة وتمارين حول طريقتي الاكتشاف والحوار في الطبقات الجديدة لكتب التاريخ لما تحدثه في الطلبة من حيوية وفاعلية.
- تطبيق دراسات جديدة تتم فيها تحديد العلاقة بين طريقتي الحوار والاكتشاف من جهة ونظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت من جهة ثانية.

بالاكتشاف الموجه على التفكير الابتكاري وبعض المهارات الاساسية لدى الأطفال من (5-6) سنوات". مجلة جامعة النجاح للأبحاث / سلسلة العلوم الانسانية، 27 (3)، 501-540. بلال، إلهام عبدالحمد، 1986، "أثر استخدام طريقة الحوار في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لتلميذات الصف الثالث أدبي بالمرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

تكون الخطوات التي سارت بها طريقة الحوار قد أدت دورها في إبعاد الطلبة عن الجمود الفكري، وذلك من خلال دعم تلك الخطوات الاستقلالية لكل طالب في تكوين رأيه حول كل موضوع، وطرحه أمام زملائه دون خوف أو حجل من الفشل أو النقد، مما يعزز لديه الثقة بالنفس والدفاع عنه بكل البراهين والحجج.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسات كل من (McCurry, 2002) و(صليبي، 2010) و(جابر وهندول، 2010) التي أوضحت حصول الطلبة الذين درسوا بطريقة الحوار على علامات أو درجات أعلى في التحصيل أكثر من أقرانهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

وقد يعزى تفوق مجموعة الاكتشاف على المجموعة التقليدية في التحصيل أيضاً إلى الآتي:

- أن البحث والاكتشاف يؤدي في هذه المرحلة إلى توسيع الفهم وزيادته من قبل الطلبة للمفاهيم، لأنه يتم فيه تطبيق المفهوم على مواقف جديدة، كما أن هذه المرحلة تكسب الطلبة القدرة على حل المشكلات، مما يسهم في تنمية قدرات المتعلم على التفكير، لأنه يريد إيجاد حل لمشكلات قد واجهته، كما يساعد التقويم المستمر طيلة تطبيق الدرس على ترسيخ المعرفة لدى الطالب وتخلصه من الأفكار الخاطئة.
 - تسهم طريقة الاكتشاف في تطور المفاهيم لدى الطلبة، لأن مراحلها تدور في حلقة واحدة، وهي مكملة لبعضها بعضاً. فجميع هذه المراحل تسهم في تنمية التفكير، مما يؤثر بصورة إيجابية في تحصيلهم. فمرحلة الاكتشاف تسهم في لفت انتباه الطلبة نحو المفهوم المراد تعلمه، واكتشاف ذلك المفهوم، وإذا ما تم اكتشاف المفهوم وصياغته تزداد القدرة لديهم على فهم المفهوم. كما تؤثر مرحلة تطبيق المفهوم في اتساع مدارك المتعلمين بعد أن يدرك الطلبة ماهية المفهوم.
- وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (خلف،

المراجع

الأسطل، محمد زياد، 2010، "أثر تطبيق استراتيجيتين للتعليم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أبو الطيب، محمد، وعبدالسلام حسين، 2013، "أثر التدريس

التعلم وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن" أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

الشندويلي، صبري صفوت محمود، 2004، "أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس النحو لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل النحوي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

الصبري، حمود علي عبده، 2001، "أثر استخدام الطريقة الاكتشافية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي واكتساب عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن بالمرحلة الأساسية في مدينة الحديدة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

صليبي، محمد سليمان، 2010، "أثر الطريقة الحوارية على المستوى التحصيلي في مادة علم الأحياء لطلبة الصف الأول الثانوي". مجلة جامعة دمشق، العددان (2+1)، ص 677-704.

عبد جابر، مضر، وحسين هندول، 2010، "أثر التدريس بأسلوب القضايا الجدلية الحوارية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة تأريخ الحضارة العربية الإسلامية". مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 9 (4+3)، 132-171.

عبدالقادر، خالد، 2012، "أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة". مجلة جامعة النجاح للأبحاث، سلسلة العلوم الانسانية، 26 (9)، 2131 - 2160.

عبدالله، حسام، 2003، طرق تدريس التاريخ. عمان، دار أسامة للتوزيع والنشر.

عبدالهادي، نبيل، وعياد، وليد، 2009، استراتيجيات تعلم مهارات التفكير. عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

عبدالوهاب، علي جودة، 2009، اتجاهات حديثة في تدريس التاريخ. بنها، مصر، مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية.

عبيد، إدوارد، 2008، "كيفية تطوير مهارات التفكير الناقد"، جريدة الرأي، 2008/8/22.

العبيدي، نايف زاغل، 1996، أثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقتي المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

عنبر، مديرس، 1984، "أثر طريقة الاستقصاء وطريقة المناقشة في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي في مادة التاريخ لطلاب الثالث الإعدادي في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العنكي، سندس عبدالله، 1996، "أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة التاريخ". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

عياش، سعيد، 1990، "العرب والتحدي العلمي"، مجلة العربي، العدد 376.

البوسعيدي، محمد بن سيف، 1998، "أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه والحوار لتدريس مادة الجغرافيا في تنمية التفكير الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في سلطنة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

جروان، فتحي، 2010، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

الحمادي، سارة عبدالرحيم، 2002، "أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه لتدريس النصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والنقد الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تعز، اليمن.

خلف، محمد جاسم، 1984، "أثر استخدام طريقة الاكتشاف في اكتساب بعض مهارات البحث التاريخي بمرحلة التعليم الأساسي في مادة التاريخ". مجلة تكنولوجيا التعليم، السنة السادسة، العدد الثاني عشر.

خليفة، احمد حسين، 2011، "أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على التحصيل الدراسي". مجلة جامعة دمشق، 27 (4+3)، 923-952.

خليفة، غازي، 2011، "أثر كل من الاكتشاف والحوار وحل المشكلات في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية واحتفاظهم بالمادة الدراسية". المجلة التربوية، 25 (100)، 85-122.

خوالدة، محمد، ومحمود عبدالفتاح، 1996، "أثر طريقتي الكشف والعرض في اكتساب الطلبة المفاهيم التاريخية الواردة في كتاب التاريخ المقرر على طلبة الصف التاسع في الأردن". مجلة جامعة دمشق، 12 (2+1)، 177-253.

الزعيبي، إبراهيم، 2003، "أثر كل من طرائق (الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني) في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في عمان". أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

زيتون، عايش محمود، 2010، أساليب تدريس العلوم. عمان، دار الشروق للطباعة والنشر.

سعادة، جودت أحمد، 2011، تدريس مهارات التفكير. عمان، دار الشروق للطباعة والنشر.

سعادة، جودت أحمد، 2010، أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. عمان، مركز ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد، 2011، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

السيد، فائزة احمد، 1992، "أثر استخدام بعض أساليب تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

سيف، محمد علي مرشد، 2010، "أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على بقاء أثر

- 59 A: 814.
- Mandrin, Piere, A. and Prekel, Daniel. 2009. Effect of Similarity – Based Guided Discovery Learning on Conceptual Performance. *ERIC ED 847269*.
- McCurry, David. 2002. Multimedia Case-Based Support of Experiential Teacher Education: Critical Self Reflection and Dialogue in Multi-cultured Contexts. *ERIC ED 467765*.
- Moore, Brook N. and Parker, Richard. 2008. *Critical Thinking*. New York: McGraw Hill.
- Unal, Gul, Omer Ergin. 2006. The Effects of Science Learning Through Discovery on Students Academic Achievements, Learning Approaches and Attitudes Towards Science. *Journal of Turkish Science Education*, 3. Issue 1.
- مطلق، إيمان، 2003، "أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه على تحصيل طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- الوكيل، حلمي أحمد، ومحمد أمين المفتي، 1996، أسس بناء المناهج وتنظيمها، الطبعة الأولى، المنصورة، دار الفكر العربي.
- Bell, Fredrick H. 2008. *Teaching and Learning Mathematics to Secondary School Teachers*. Fourth Edition. New York, Eye on Education.
- Bellanca, James A. et al. 2010. *How to Teach Thinking Skills with the Common Core*. New York: Solution Tree Publishers.
- Kemp, D. 1989. The Effect of Using Discovery and Traditional Methods on the High School Critical Thinking Skills in the History Formation of Generalization. *Dissertation Abstracts International*,

Teaching History to Eleventh Grade Students by Using Discovery and Dialogue Methods and its Effect on their Critical Thinking and Achievement

Jawdat Ahmad Saadeh and Salah Ghanem Al-Dhafiri*

ABSTRACT

This study aimed at knowing the effect of discovery and dialogue methods on the critical thinking and achievement of the eleventh grade students. To achieve this objective, the researchers prepared an achievement test and adopted the Watson-Glaser test for critical thinking.

The sample consisted of three sections with a total (57) students, which selected randomly: the first experimental group was taught the Islamic History by dialogue method, the second experimental group was taught by discovery method, and the control group was taught the by the traditional method.

The researchers used ANCOVA, and Scheffee test for multiple comparisons. The results showed that there were statistical significant differences at the level (0.05) between students' critical thinking and achievement, in favor of those who studied history by using dialogue and discovery methods, when compared with those who studied history by using the traditional method. Some recommendations were proposed in the light of these results.

Keywords: Dialogue, Discovery, Critical Thinking, Teaching History, Achievement.

* Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan; and Ministry of Education, Kuwait. Received on 8/5/2012 and Accepted for Publication on 9/5/2013.