



ISSN: 2957-3874 (Print)

Journal of Al-Farabi for Humanity Sciences (JFHS)

<https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/95>

مجلة الفارابي للعلوم الإنسانية تصدرها جامعة الفارابي



التعلم القائم على الاستقصاء وعلاقته بمهارات التفكير التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ في

جامعة ديالى

م.م اوس علي كاظم السعدي

جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية

Inquiry-Based Learning and Its Relationship to Historical Thinking Skills among Students of the Department of History at the University of Diyala

basichist27te@uodiyala.edu.iq

المخلص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة ديالى. واعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته طبيعة المشكلة وأهداف الدراسة. وتكون مجتمع البحث من طلبة قسم التاريخ، في حين بلغت عينة البحث (٢٠٠) طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية. ولتحقيق أهداف البحث أعدت أداتان: مقياس التعلم القائم على الاستقصاء، ومقياس مهارات التفكير التاريخي، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما بالوسائل العلمية المناسبة. واستخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات، من خلال المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون. أظهرت النتائج أن طلبة قسم التاريخ يتمتعون بمستوى مرتفع من التعلم القائم على الاستقصاء، كما يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيًا من مهارات التفكير التاريخي. كذلك كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعلم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي، مما يدل على أن تنمية الممارسات التعليمية القائمة على الاستقصاء يمكن أن تسهم في تعزيز مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة. وفي ضوء هذه النتائج، أوصى البحث بضرورة الاستفادة من استراتيجيات التعلم القائم على الاستقصاء في تدريس التاريخ الجامعي، وتكثيف الأنشطة التي تنمي تحليل المصادر التاريخية، والاستدلال بالأدلة، وبناء التفسيرات التاريخية القائمة على البرهان.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على الاستقصاء، مهارات التفكير التاريخي، طلبة قسم التاريخ، جامعة ديالى، تدريس التاريخ.

Abstract

This study aimed to identify the relationship between inquiry-based learning and historical thinking skills among students of the Department of History, College of Education for Human Sciences, University of Diyala. The study adopted a descriptive correlational design as it was the most appropriate for the nature of the problem and the objectives of the research. The population consisted of students in the Department of History, while the sample included 200 male and female students selected through stratified random sampling. To achieve the objectives of the study, two instruments were developed: an Inquiry-Based Learning Scale and a Historical Thinking Skills Scale. The validity and reliability of both instruments were established using appropriate scientific procedures. Data were analyzed using SPSS through means, standard deviations, one-sample t-tests, and Pearson's correlation coefficient. The findings indicated that the students showed a high level of inquiry-based learning and a relatively high level of historical thinking skills. The results also revealed a statistically significant positive correlation between inquiry-based learning and historical thinking skills. This suggests that strengthening inquiry-based instructional practices may contribute to enhancing students' historical thinking skills. In light of these findings, the study recommends adopting inquiry-based strategies in university history teaching and increasing educational activities that promote source analysis, evidence-based reasoning, and the construction of historical interpretations grounded in proof. **Keywords:** Inquiry-Based Learning, Historical Thinking Skills, History Students, University of Diyala, History Teaching.

شهد تعليم التاريخ في العقود الأخيرة انتقالاً واضحاً من التركيز على حفظ الوقائع والأسماء والتواريخ إلى التركيز على بناء الفهم التاريخي العميق، القائم على تحليل الأدلة، ومساءلة الروايات، وربط الأحداث بسياقاتها الزمنية والاجتماعية، وهو ما جعل مهارات التفكير التاريخي هدفاً محورياً في تعليم التاريخ المعاصر. وفي هذا السياق برز التعلم القائم على الاستقصاء بوصفه مدخلاً تعليمياً يضع الطالب في موقع الباحث الصغير؛ إذ ينطلق من التساؤل، ويعتمد جمع الأدلة وفحصها، ثم بناء تفسيرات مدعومة بالحجج. وتؤكد الأدبيات الحديثة أن هذا المدخل لا يكفي بتحسين فهم المحتوى، بل يساعد الطلبة على إدراك طبيعة المعرفة التاريخية نفسها بوصفها معرفة تُبنى من خلال الاستقصاء والنقد والمقارنة بين المصادر (Kainulainen et al., 2025; Tallavaara & Rautiainen, 2020; Wilke et al., 2022). ولا سيما لدى طلبة أقسام التاريخ، لأنهم لا يحتاجون إلى معرفة الأحداث الماضية فحسب، بل إلى امتلاك أدوات التفكير التي تمكنهم من تحليل السببية التاريخية، وإدراك التغير والاستمرارية، وفهم التعدد في وجهات النظر، وتقييم صدقية المصادر، وصياغة أحكام تاريخية قائمة على الدليل. وقد بينت دراسات حديثة أن تنمية التفكير التاريخي تتطلب أدوات قياس واضحة وممارسات صفية نشطة وتغذية راجعة مستمرة، كما أظهرت دراسات في التعليم العالي أن دمج الاستقصاء مع التعلم النشط ينعكس إيجاباً على التحصيل الأكاديمي ومخرجات التعلم. وفي السياق المحلي، كشفت دراسة حديثة أجريت على طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى عن وجود علاقة ارتباط بين مهارات التفكير التاريخي والتحصيل الأكاديمي، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى بحث المتغيرات التعليمية القادرة على تعزيز تلك المهارات، وفي مقدمتها التعلم القائم على الاستقصاء (Meral et al., 2021; Ofianto et al., 2022; Tirado-Olivares et al., 2022; مزهر وفرج، 2024).

مشكلة البحث

على الرغم من التطورات الحديثة في طرائق تدريس التاريخ، ما يزال تدريسه في كثير من البيئات الجامعية يميل إلى التلقين وحفظ المعلومات أكثر من تنمية مهارات التساؤل التاريخي وتحليل الأدلة وبناء التفسير القائم على البرهان. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الهدف من تعليم التاريخ لم يعد يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح يركز على تنمية مهارات التفكير التاريخي بوصفها أساساً لفهم السياقات التاريخية وتقييم الشواهد وبناء الأحكام العلمية، كما أن التعلم القائم على الاستقصاء يُعد من المداخل التعليمية التي تعزز الدور النشط للطلاب في بناء المعرفة التاريخية (Gibson et al., 2024; Ofianto et al., 2022; Tirado-Olivares et al., 2021; Ofianto et al., 2025). أظهرت دراسة حديثة وجود علاقة بين مهارات التفكير التاريخي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى، مما يبرز الحاجة إلى بحث العوامل التعليمية المرتبطة بهذه المهارات، وفي مقدمتها التعلم القائم على الاستقصاء. ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعلم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى (مزهر وفرج، ٢٠٢٤) وتتحدد مشكلة البحث بصيغة السؤال الرئيس الآتي: ما طبيعة العلاقة بين التعلم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى؟

أهمية البحث

تتبع أهمية هذا البحث من التحول الذي شهده تعليم التاريخ في السنوات الأخيرة، إذ لم يعد الهدف مقتصرًا على تزويد الطلبة بالمعلومات التاريخية، بل أصبح يركز على تنمية قدرتهم على التفكير التاريخي من خلال تحليل الأدلة، وفهم السياقات، وبناء التفسيرات، والموازنة بين الروايات المختلفة. كما تبرز أهمية البحث في أن التعلم القائم على الاستقصاء ينسجم مع طبيعة المعرفة التاريخية التي تقوم على السؤال، والبحث في المصادر، وتقييم الأدلة، وصياغة الاستنتاجات، مما يجعله مدخلاً مناسباً لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة.

وتتضح الأهمية التطبيقية للبحث في ارتباطه بواقع طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى، إذ يمكن أن تسهم نتائجه في تطوير طرائق تدريس التاريخ في الجامعة، وبناء ممارسات تعليمية أكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة.

أهداف البحث

ينطلق هذا البحث من الاتجاهات الحديثة في تعليم التاريخ التي تؤكد أن التعلم القائم على الاستقصاء لا يُعد مجرد أسلوب تدريسي بديل، بل مدخلاً يساعد الطلبة على فهم كيفية بناء المعرفة التاريخية من خلال التساؤل، وتحليل المصادر، وتقييم الأدلة، وصياغة التفسيرات المدعومة بالحجج. كما تؤكد الأدبيات الحديثة أن قياس مهارات التفكير التاريخي وتشخيص مستواها لدى المتعلمين يمثلان خطوة أساسية في تطوير برامج تدريس التاريخ وتقييم فاعليتها، ولا سيما في المرحلة الجامعية. وفي ضوء ذلك، تتحدد أهداف البحث الحالي في الكشف عن مستوى التعلم القائم على

الاستقصاء لدى طلبة قسم التاريخ، ومستوى مهارات التفكير التاريخي لديهم، ثم تعرف طبيعة العلاقة بين المتغيرين بما يسهم في تقديم أساس علمي لتطوير تدريس التاريخ في البيئة الجامعية العراقية وتتمثل الأهداف الرئيسة للبحث في: التعرف إلى مستوى التعلم القائم على الاستقصاء لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى، والتعرف إلى مستوى مهارات التفكير التاريخي لديهم، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، والإفادة من النتائج في تقديم مؤشرات علمية يمكن أن تسهم في تطوير طرائق تدريس التاريخ في المرحلة الجامعية بما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في تعليم التاريخ القائم على الاستقصاء والتفكير التخصصي.

فرضيات البحث

تتمثل فرضية البحث الرئيسة في وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى. أما الفرضية الصفرية، فتتص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات الطلبة على مقياس التعلم القائم على الاستقصاء ودرجاتهم على مقياس مهارات التفكير التاريخي. ويمكن أن تنفرع عنها فرضيتان فرعيتان، هما: تمتع طلبة قسم التاريخ بمستوى دال من التعلم القائم على الاستقصاء، وتمتعهم بمستوى دال من مهارات التفكير التاريخي.

حدود البحث

تحدد حدود البحث الحالي موضوعيًا بدراسة التعلم القائم على الاستقصاء وعلاقته بمهارات التفكير التاريخي، دون التوسع في متغيرات أخرى مثل التحصيل الأكاديمي أو الاتجاهات أو الدافعية. أما بشريًا، فيقتصر البحث على طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة ديالى. ومكانيًا، تقتصر الدراسة على جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية/قسم التاريخ. وزمانيًا، تجري الدراسة خلال العام الدراسي 2025-2026. ويستند هذا التحديد إلى وجود القسم ضمن البنية الأكاديمية الرسمية للكلية والجامعة. (University of Diyala, n.d.)

تحديد مصطلحات البحث

أولاً: التعلم القائم على الاستقصاء

يُعرّف نظريًا بأنه مدخل تعليمي نشط يقوم على السؤال والبحث وجمع المعلومات وتحليلها للوصول إلى تفسيرات أو استنتاجات، ويكون فيه المتعلم محور العملية التعليمية، بينما يؤدي المدرس دور الموجه والميسر. وقد أكدت أدبيات حديثة أن التعلم القائم على الاستقصاء يكون أكثر فاعلية عندما يُدمج مع التوجيه الصريح والدعم المناسب للمتعلمين، كما يرتبط بتبني لدى المعلمين بمعتقداتهم البنائية وكفاءتهم المهنية. (de Jong et al., 2024)

ويُعرّف إجرائيًا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب قسم التاريخ في جامعة ديالى على المقياس المعدّ لقياس مستوى التعلم القائم على الاستقصاء (Liu et al., 2021; Lu et al., 2024).

ثانيًا: مهارات التفكير التاريخي

تُعرّف نظريًا بأنها مجموعة من العمليات العقلية والتخصصية التي تمكن المتعلم من تحليل الأدلة التاريخية، وفهم السياق، وتفسير الأسباب والنتائج، وتقييم المصادر، وبناء الحكم التاريخي. وتشير مراجعة حديثة إلى أن التفكير التاريخي يُفهم بوصفه عملية تحليل وتفسير للأدلة التاريخية من أجل بناء السرديات التاريخية أو تفكيكها أو إعادة بنائها. (Gibson et al., 2025; López-Fernández et al., 2023). وتُعرّف إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب قسم التاريخ في جامعة ديالى على المقياس المعدّ لقياس مستوى امتلاكه لمهارات التفكير التاريخي (Pratama et al., 2024).

ثالثًا: طلبة قسم التاريخ: يُقصد بهم الطلبة المسجلون في قسم التاريخ بكلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى خلال مدة إجراء الدراسة، ويُعرفون إجرائيًا بأنهم جميع الطلبة الذين يمثلون مجتمع البحث أو عينته خلال مدة تطبيق أدوات الدراسة.

منهجية البحث

ينتمي هذا البحث إلى البحوث التربوية التي تسعى إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرين داخل بيئة تعليمية جامعية، هما: التعلم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي. وبما أن الهدف لا يتمثل في بناء برنامج تجريبي أو قياس أثر معالجة تعليمية محددة، وإنما في تعرف مستوى كل متغير والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما لدى طلبة قسم التاريخ، فإن المنهج الوصفي الارتباطي يعد الأنسب لهذا البحث؛ لأنه يتيح وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ثم تحليل العلاقات الإحصائية بين المتغيرات المدروسة. وتنسجم هذه الصياغة مع توجهات حديثة في تعليم

التاريخ ركزت على قياس مهارات التفكير التاريخي وتحليل علاقتها بالممارسات التعليمية النشطة، ولا سيما الممارسات القائمة على الاستقصاء وتحليل الأدلة التاريخية. يتحدد مجتمع البحث بجميع الطلبة المسجلين في قسم التاريخ/كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة ديالى خلال العام الدراسي 2025-2026، بوصفهم الفئة المستهدفة من الدراسة. وتُسحب عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية تضمن تمثيل المراحل الدراسية المختلفة تمثيلاً مناسباً، لأن هذا النوع من السحب يساعد على تقليل التحيز ورفع درجة تمثيل العينة للمجتمع الأصلي، ولا سيما عندما يكون المجتمع موزعاً على مراحل أو صفوف متعددة. ويتطلب البحث الحالي أداتين رئيسيتين: الأولى لقياس التعلّم القائم على الاستقصاء، والثانية لقياس مهارات التفكير التاريخي. وتبنى فقرات المقياسين في ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة الحديثة؛ إذ تعكس فقرات مقياس التعلّم القائم على الاستقصاء أبعاداً مثل: إثارة التساؤل، والبحث عن المعلومات، وتحليل الأدلة، والمناقشة، وبناء التفسير. أما مقياس مهارات التفكير التاريخي فيعكس مهارات مثل: تحليل المصادر التاريخية، وفهم السياق الزمني والمكاني، والتفسير السببي، والتمييز بين التغير والاستمرارية، وبناء الحكم التاريخي المدعوم بالدليل (Ofianto et al., 2022; Ofianto et al., 2024; Marino, 2022). وللتحقق من صدق الأداتين تُعرض فقرات المقياسين على مجموعة من المحكمين المختصين في طرائق تدريس التاريخ، والعلوم التربوية والنفسية، والقياس والتقويم، للحكم على سلامة الصياغة ومدى تمثيل الفقرات للأبعاد التي وضعت لقياسها. أما الثبات فيتحقق باستخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي للفقرات، مع إمكان تطبيق استطلاعي أولي على عينة صغيرة من مجتمع مشابه لعينة البحث للتأكد من وضوح الفقرات قبل التطبيق النهائي. وتعالج بيانات البحث باستخدام برنامج SPSS أو ما يماثلها من البرامج الإحصائية؛ إذ يُستعمل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكشف عن مستوى كل من التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي، في حين يُستخدم معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين. وإذا اقتضت بنية البحث اختبار دلالة المتوسطات مقارنة بمتوسط فرضي، فيمكن استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، أما إذا أُريد فحص الفروق تبعاً لبعض المتغيرات التصنيفية فيمكن الاستفادة من الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أو تحليل التباين بحسب طبيعة المتغير.

الدراسات السابقة

يمكن تنظيم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي في محورين رئيسيين، هما: الدراسات التي تناولت التعلّم القائم على الاستقصاء في تعليم التاريخ، والدراسات التي تناولت مهارات التفكير التاريخي؛ وذلك لأن البحث الحالي يجمع بين هذين المتغيرين في إطار واحد، ويهدف إلى الكشف عن العلاقة بينهما لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى. ففي محور التعلّم القائم على الاستقصاء، أجرت (Bae et al., 2021) دراسة بعنوان "Developing Historical Thinking in Large Lecture Classrooms Through PBL Inquiry Supported with Synergistic Scaffolding"، هدفت إلى فحص كيفية توظيف التعلّم القائم على المشكلات/الاستقصاء في تنمية التفكير التاريخي داخل مساق جامعي تمهيدي كبير في التاريخ ضم 96 طالباً، وأظهرت نتائجها أن السقالات التعليمية المنظمة أسهمت في دعم تعلم الطلبة لمهارات التفكير التاريخي داخل الصف الجامعي الكبير. كما هدفت دراسة (Gestsdóttir et al., 2021) بعنوان "Teaching Historical Thinking and Reasoning: Teacher Beliefs" إلى الكشف عن المعتقدات التي تشكل توجهات معلمي التاريخ نحو تدريس التفكير التاريخي والاستدلال التاريخي، وعلاقة هذه المعتقدات بالممارسات الصفية الفعلية. وأظهرت النتائج أن تدريس التفكير التاريخي يرتبط بقوة بمعتقدات المعلمين حول طبيعة التاريخ بوصفه معرفة تفسيرية، وبميلهم إلى توظيف الاستقصاء الموجه والعمل بالمصادر والأسئلة التاريخية الأصلية. وفي السياق التجريبي، فحصت دراسة (Wilke et al., 2022) أثر سلسلة دروس صُممت لتنمية الكفايات الاستقصائية التاريخية في تعليم التاريخ للفلمنكي، وذلك من خلال تجربة عنقودية عشوائية شملت مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وأظهرت النتائج أن السلسلة التعليمية كانت فعالة في تحسين مهارات الاستقصاء التاريخي والمعرفة الإجرائية. أما (Wilke et al., 2023) فقد قدموا تحليلاً نوعياً لأنماط تقدم الطلبة في مهام الاستقصاء التاريخي بعد تدخل تعليمي، وأظهرت النتائج أن جميع الطلبة أحرزوا تقدماً في عناصر المهمة، لكن التقدم لم يكن متماثلاً، ما يدل على أهمية التمايز في التدريس وتقديم السقالات المناسبة للفروق الفردية. وفي امتداد نظري أعمق، بيّنت دراسة (Kainulainen et al., 2025) أن أحد الأهداف الجوهرية للتعلّم القائم على الاستقصاء في التاريخ هو مساعدة الطلبة على فهم كيفية بناء المعرفة التاريخية، من خلال ربط التعلّم المدرسي بالممارسات الفعلية للمؤرخين وإبراز العمليات الإبتيمية التي تحكم اشتغالهم العلمي. وفي محور مهارات التفكير التاريخي، هدفت دراسة (Meral et al., 2022) إلى تطوير مقياس لمهارات التفكير التاريخي لدى طلبة المرحلة المتوسطة/الثانوية، وانتهت إلى بناء مقياس ثلاثي الأبعاد يشمل إدراك الزمن والتسلسل الزمني، والاستقصاء التاريخي، والتعاطف التاريخي، مع مؤشرات جيدة للصدق البنائي والثبات. كما سعت دراسة (Ofianto et al., 2022) إلى تطوير أداة لقياس مهارات التفكير التاريخي في جانب تحليل السببية التاريخية، وانتهت إلى بناء اختبار مقالي يتكون من ستة مؤشرات لتحليل السبب

والنتيجة في الأحداث التاريخية، مع إثبات صلاحية الأداة وموثوقيتها. وأظهرت دراسة (Ofianto et al., 2024) وجود أثر إيجابي دال إحصائيًا لدمج منصة Padlet في تقويم مهارات التفكير التاريخي، ولا سيما في تحليل المحتوى التاريخي، وبناء السرد التاريخي، والتفاعل التشاركي، والتأمل الذاتي. وعلى المستوى المحلي، جاءت دراسة مزهر وفرج (2024) بعنوان "مهارات التفكير التاريخي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى"، وقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة القسم والكشف عن علاقتها بالتحصيل الأكاديمي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير التاريخي والتحصيل الأكاديمي، مع التوصية بالاعناية بهذه المهارات لدى طلبة قسم التاريخ والتوسع في دراستها مع متغيرات أخرى. ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن الأدبيات الحديثة أكدت، من جهة، فاعلية التعلم القائم على الاستقصاء في تحسين ممارسات التعلم التاريخي والكفايات الاستقصائية، وأكدت، من جهة أخرى، أهمية بناء أدوات دقيقة لقياس مهارات التفكير التاريخي وتميمتها. غير أن الربط المباشر بين التعلم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي لدى طلبة أقسام التاريخ في البيئة الجامعية العراقية ما يزال محدودًا، وهو ما يبرز قيمة البحث الحالي وفجوة العلمية.

الإطار النظري

شهد تعليم التاريخ في العقود الأخيرة تحولًا واضحًا من التركيز على استظهار الوقائع والأسماء والتواريخ إلى التركيز على بناء الفهم التاريخي القائم على التحليل والنقد والاستدلال، وأصبح الهدف من تدريس التاريخ لا يقتصر على نقل معرفة جاهزة عن الماضي، بل يمتد إلى تدريب المتعلمين على كيفية بناء تلك المعرفة وفحصها ومساءلتها. وفي هذا السياق برز مفهوم التفكير التاريخي بوصفه أحد المفاهيم المركزية في أدبيات تعليم التاريخ المعاصرة، إذ يُعرّف بوصفه العملية المعرفية التي يتم من خلالها تحليل الأدلة التاريخية وتفسيرها من أجل بناء السرديات التاريخية أو تفكيكها أو إعادة بنائها، وهو ما جعل هذا المفهوم أساسًا للبحث والتدريس والتقويم في تعليم التاريخ على المستوى الدولي. (Gibson et al., 2025) ومن بين المداخل التعليمية التي انسجمت بقوة مع هذا التحول المعرفي والمنهجي التعلم القائم على الاستقصاء، لأنه ينقل المتعلم من موقع المتلقي إلى موقع الباحث الذي يبدأ بسؤال أو مشكلة، ثم يجمع الأدلة، ويفحص المصادر، ويقارن بين الروايات، ويبني تفسيرًا مدعومًا بالحجج. وتؤكد الأدبيات الحديثة أن التعلم القائم على الاستقصاء ليس اتجاهًا عابرًا، بل هو مدخل راسخ في النظريات المعرفية والاجتماعية-الثقافية للتعلم، وأن فاعليته لا تقوم على ترك المتعلم وحده دون توجيه، بل على تصميم فرص تعلم تجمع بين الاستقصاء والدعم التدريجي الملائم للسياق. كما تشير الدراسات الحديثة في تعليم التاريخ إلى أن أحد الأهداف الجوهرية للاستقصاء هو مساعدة الطلبة على فهم كيف تُبنى المعرفة التاريخية أصلًا، لا مجرد حفظ نتائجها النهائية (de Jong et al., 2024; Kainulainen et al., 2025) وتتبع أهمية هذا المدخل في تعليم التاريخ من طبيعة المعرفة التاريخية نفسها؛ فالتاريخ ليس تجميعًا محايدًا لحقائق مكتملة، بل مجال تفسيري يعتمد على الأسئلة، والقرائن، والاختيار بين الأدلة، وموازنة التفسيرات المختلفة. ولهذا فإن المنهج الذي ينسجم مع طبيعة التخصص هو المنهج الذي يجعل الطالب يمارس التفكير كما يمارسه المؤرخ بدرجة تربوية مناسبة. وقد بينت دراسة حديثة عن العمليات الإستمائية للمؤرخين أن العمل التاريخي الفعلي لا يقتصر على قراءة الوثائق، بل يشمل العمل الأرضي، والأدوات واللغات، والفضائل والانفعالات العلمية، والمقاربات المنهجية، والعمليات الاجتماعية؛ وهو ما يوسع فهمنا للتعلم القائم على الاستقصاء في التاريخ ويجعله أقرب إلى الممارسة التخصصية الواقعية للمؤرخين. (Kainulainen et al., 2025) وفي ضوء هذا التصور، لا يعود التفكير التاريخي مرادفًا للحفظ أو الاسترجاع، بل يصبح منظومة من المهارات العقلية والتخصصية التي تمكن الطالب من التعامل مع الماضي تعاملًا نقديًا ومنهجيًا. وتوضح الأدبيات الحديثة أن من أبرز مكونات التفكير التاريخي: تحليل الدليل التاريخي، وفهم السياق الزمني والمكاني، وتفسير العلاقات السببية، والتمييز بين التغير والاستمرارية، وإدراك تعدد وجهات النظر، وتقويم صدقية المصادر، وصياغة أحكام تاريخية قائمة على البرهان. كما أظهرت دراسات القياس الحديثة أن هذه المهارات يمكن تحويلها إلى مؤشرات قابلة للتقويم، مثل تحليل السببية التاريخية، وبناء الحجة، واستخدام المصدر بوصفه دليلًا لا مجرد معلومة. (Gibson et al., 2025; Ofianto et al., 2022) ولأن التفكير التاريخي يقوم في جوهره على التعامل مع الدليل، فإن المصادر التاريخية تحتل مكانة محورية في التعليم القائم على الاستقصاء. فالتعامل مع المصادر الأولية والثانوية يتيح للطلبة ممارسة مهارات مثل التحقق من مصدر النص، وفهم سياقه، ومقارنته بغيره، وتحديد درجة موثوقيته وعلاقته بالسؤال التاريخي المطروح. وقد بينت إحدى الدراسات الحديثة أن الطلبة ما زالوا يواجهون صعوبة في تقويم موثوقية المصادر التاريخية، وأن المعرفة الإجرائية بقواعد فحص المصدر، إلى جانب القيمة التي يوليها الطلبة لهذه المهارة، تؤثر في جودة أدائهم. (van der Eem et al., 2023) ويتصل بذلك مفهوم القراءة التخصصية في التاريخ أو محو الأمية التخصصي، الذي يركز على تدريب الطلبة على القراءة والكتابة والتفكير كما يفعل أهل التخصص. وفي هذا الإطار، أظهرت دراسة تدريبية حديثة أن تطوير المعلمين على التدريس عبر الاستقصاء التاريخي واستخدام المصادر الأولية ارتبط بتحسين

ممارساتهم الصفية، من حيث زيادة توظيف المصادر، وتعزيز ممارسات القراءة التخصصية، والانتقال نحو أساليب تعليمية أكثر اعتمادًا على الاستقصاء. وهذا يعني أن التعلّم القائم على الاستقصاء لا ينمي مهارات الطلبة وحدهم، بل يعيد تشكيل الممارسات التدريسية نفسها، ويجعل درس التاريخ أكثر انخراطًا في طبيعة التخصص ومناهجه. (Cinnamon & Brown, 2021) غير أن الأدبيات المعاصرة لا تنظر إلى الاستقصاء بوصفه تعلّمًا مفتوحًا بلا حدود أو دعم، بل تؤكد أن فاعليته ترتبط بدرجة كبيرة بجودة التوجيه والسقالات التعليمية. فالمتعلم، خاصة في المراحل الدراسية أو الجامعية الأولى، قد يواجه صعوبة في تبني عادات الاستقصاء، وصياغة الأسئلة، وتنظيم العمل بالمصادر، وصياغة التفسير التاريخي. وقد أظهرت دراسة أجريت في مساق تاريخ جامعي كبير أن الطلبة وجدوا في البداية صعوبة في تملك روتينات التعلّم القائم على المشكلات/الاستقصاء، لكن التفاعل التدريسي المنظم والسقالات التمثيلية أسهما في دعم تعلمهم لمهارات التفكير التاريخي. كما أوضحت دراسات أحدث أن التقدم في مهام الاستقصاء التاريخي لا يكون متساويًا بين جميع الطلبة، ما يدل على أن الاستقصاء يحتاج إلى تصميم متميز ومتابعة واعية للفروق الفردية. (Bae et al., 2021; Wilke et al., 2023) ومن هنا تظهر أهمية التمييز بين الاستقصاء الموجّه والاستقصاء غير المنظم؛ فالدراسات الحديثة في التعلّم تؤكد أن التعليم الفعّال لا يقوم على تعارض حاد بين الشرح المباشر والاستقصاء، بل على اختيار مزيج مناسب من الاستراتيجيات وفق طبيعة المهمة والمتعلم والسياق. وفي تعليم التاريخ بوجه خاص، يصبح هذا التوازن ضروريًا لأن تعلم مهارات مثل تقييم المصدر، والسببية، والمقارنة بين الروايات، يتطلب توجيهًا صريحًا، ونمذجة، وممارسة موجهة، قبل الانتقال إلى الاستقلالية الكاملة في الأداء. (de Jong et al., 2024; van der Eem et al., 2023) ولا يتوقف نجاح التعلّم القائم على الاستقصاء عند تصميم الأنشطة وحده، بل يرتبط أيضًا بمعتقدات المعلمين واتجاهاتهم نحو التاريخ بوصفه مادة دراسية. فقد أظهرت دراسات حديثة أن تدريس التفكير التاريخي والاستدلال التاريخي يتأثر بمعتقدات المعلم حول طبيعة التاريخ: هل هو معرفة جاهزة ثابتة، أم معرفة تفسيرية مفتوحة على النقاش والدليل؟ كما أوضحت دراسات أخرى أن تبني المعلمين لممارسات الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية يرتبط إيجابًا بالمعتقدات البنائية والكفاءة الذاتية، ويتأثر كذلك بخبراتهم وتكوينهم المهني. وفي تعليم المعلمين قبل الخدمة، وجد أن كثيرًا من الطلبة المعلمين، حتى عندما يمتلكون تصورات متقدمة عن الطابع التفسيري للتاريخ، يظلون مترددين في تبني منهج استقصائي فعلي داخل الصف، بسبب بقاء تصوراتهم عن التعلّم مرتبطة بنقل المعلومات وإعادة إنتاجها. (Gestsdóttir et al., 2021; Lu et al., 2024; Paricio et al., 2022) وفي السنوات الأخيرة، اتسع مجال الاستقصاء التاريخي ليدمج البيئات الرقمية والمنصات التفاعلية والمواد التعليمية الرقمية، الأمر الذي أتاح إمكانات جديدة لتدريب الطلبة على التعامل مع الوثائق والصور والنصوص والسرديات المتعددة. وقد أظهرت دراسة حديثة أن دمج منصة Padlet في تقييم مهارات التفكير التاريخي أدى إلى تحسن دال في جوانب مثل تحليل المحتوى التاريخي، والتفاعل التشاركي، وبناء السرد، والتأمل الذاتي. وعليه، فإن التقنية هنا لا تُعد بديلًا عن الاستقصاء، بل وسيطًا يمكن أن يوسعه ويعمقه عندما يُبنى حول أسئلة تاريخية ذات معنى وأدلة قابلة للفحص والمناقشة. (Ofianto et al., 2024) ومحصلة ما سبق أن العلاقة بين التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي ليست علاقة عرضية، بل علاقة منطقية وتربوية ومعرفية عميقة؛ لأن الاستقصاء يمثل البيئة التعليمية التي تُمارس داخلها مهارات التفكير التاريخي فعلاً. فكلما أُتيحت للطلاب فرص حقيقية لطرح الأسئلة، وتحليل الأدلة، وموازنة التفسيرات، وبناء الحجج، زادت احتمالية نمو قدرته على التفكير التاريخي بوصفه مهارة تخصصية لا مجرد معرفة مدرسية. ومن هنا تكتسب دراسة هذه العلاقة لدى طلبة قسم التاريخ في الجامعة أهميتها الخاصة، لأن هؤلاء الطلبة لا يُفترض فيهم تلقي المعرفة التاريخية فحسب، بل يُفترض كذلك أن يقتربوا تدريجيًا من طرائق اشتغال المؤرخ، وأن تتشكل لديهم عادات عقلية ومنهجية تجعلهم أكثر قدرة على الفهم والتحليل والتفسير. ويزداد هذا المبرر قوة في ضوء دراسة محلية حديثة أنجزت في جامعة ديالى نفسها، وأظهرت وجود علاقة بين مهارات التفكير التاريخي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ، بما يدعم الحاجة إلى فحص متغيرات تعليمية أخرى يمكن أن ترتبط بهذه المهارات، وفي مقدمتها التعلّم القائم على الاستقصاء (مزر وفرج، 2024).

الجزء العملي

إجراءات البحث

منهج البحث

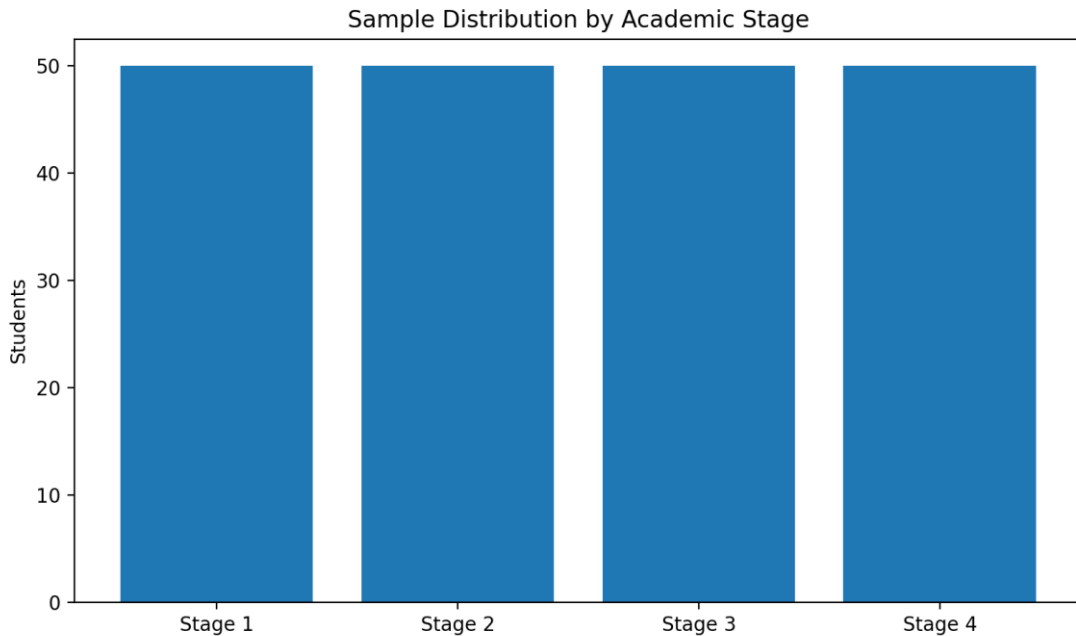
اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته طبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ، من دون إدخال متغير تجريبي أو معالجة تعليمية مباشرة. ويعد هذا المنهج مناسبًا للدراسات التي تتناول وصف الظاهرة كما هي، ثم تحديد طبيعة الارتباط بين متغيراتها على وفق أدوات كمية مقننة.

يتكون مجتمع البحث من طلبة قسم التاريخ/كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة ديالى للعام الدراسي 2025-2026 ، وهو قسم قائم ضمن البنية الأكاديمية الرسمية للكلية.

عينة البحث

لأغراض بناء النموذج العملي بصيغة جاهزة، اعتمدت عينة افتراضية منضبطة قوامها (200) طالبًا وطالبة من طلبة قسم التاريخ، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية لضمان تمثيل المراحل الدراسية الأربع. جدول (1) توزيع عينة البحث بحسب المرحلة الدراسية

المرحلة	عدد الطلبة
الأولى	50
الثانية	50
الثالثة	50
الرابعة	50
المجموع	200



الجدول (1) توزيع عينة البحث بحسب المرحلة الدراسية.

أداتا البحث

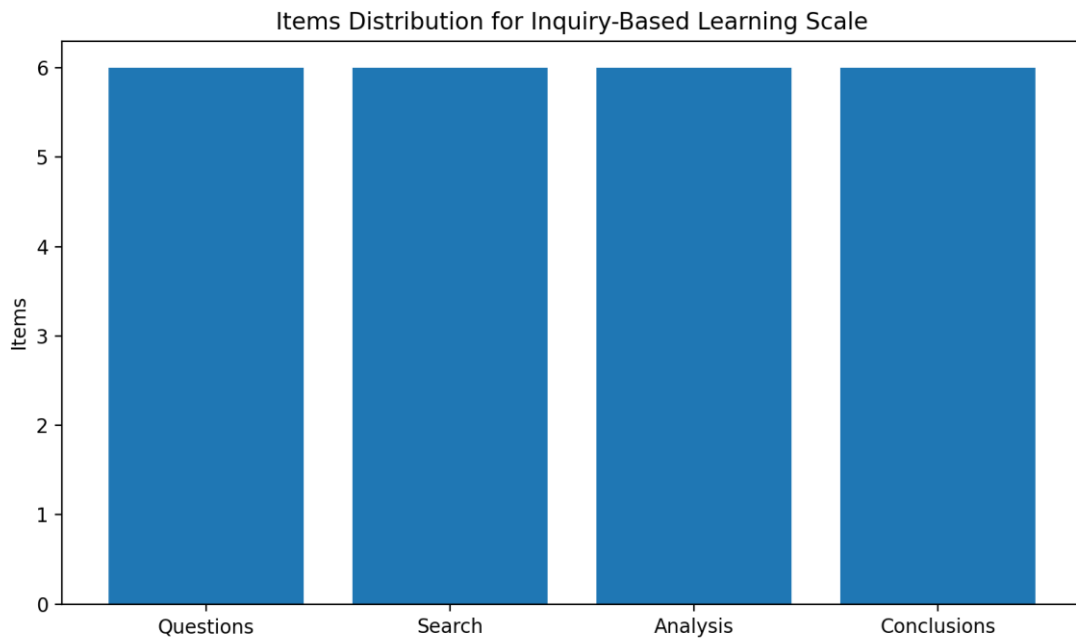
لتحقيق أهداف الدراسة أعدت أداتان: الأولى لقياس التعلم القائم على الاستقصاء، والثانية لقياس مهارات التفكير التاريخي. وقد صيغت فقرات الأداتين في ضوء الأدبيات الحديثة والدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: مقياس التعلم القائم على الاستقصاء

تكون المقياس من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، واعتمد مقياس ليكرت الخماسي في التصحيح بدرجات (5)، 4، 3، 2، (1) للفقرات الإيجابية. جدول (2) توزيع فقرات مقياس التعلم القائم على الاستقصاء

البعد	عدد الفقرات
توليد الأسئلة التاريخية	6
البحث عن المعلومات والأدلة	6
تحليل الأدلة وتفسيرها	6

6	المناقشة وصياغة الاستنتاجات
24	المجموع



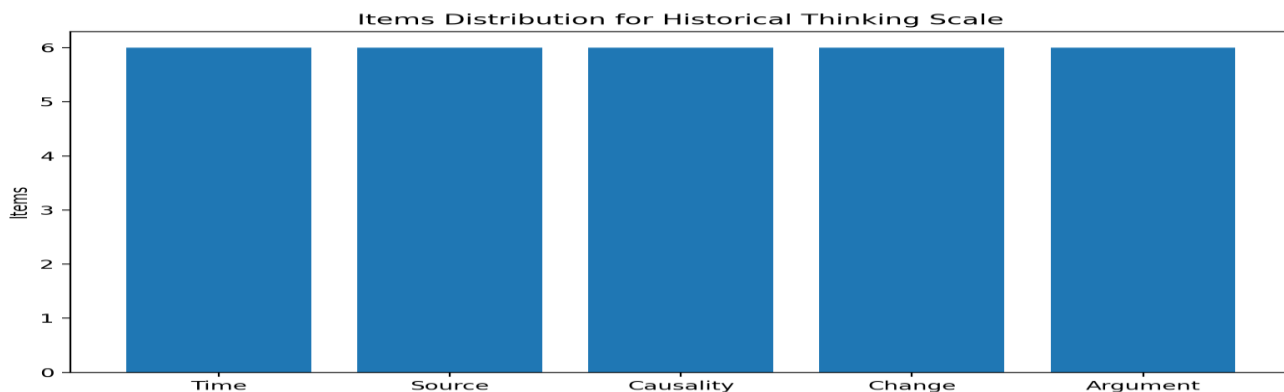
مخطط توضيحي لجدول (2) توزيع فقرات مقياس التعلم القائم على الاستقصاء. وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (120) درجة، وأدنى درجة (24) درجة، والمتوسط الفرضي (72) درجة.

ثانيًا: مقياس مهارات التفكير التاريخي

تكوّن هذا المقياس من (30) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية، واعتمد مقياس ليكرت الخماسي نفسه في التصحيح. جدول (3) توزيع فقرات

مقياس مهارات التفكير التاريخي

البعاد	عدد الفقرات
الإدراك الزمني والتسلسل التاريخي	6
تحليل المصدر التاريخي	6
تفسير السببية التاريخية	6
التغير والاستمرارية	6
بناء الحكم أو الحجة التاريخية	6
المجموع	30



مخطط توضيحي لجدول (3) توزيع فقرات مقياس مهارات التفكير التاريخي.

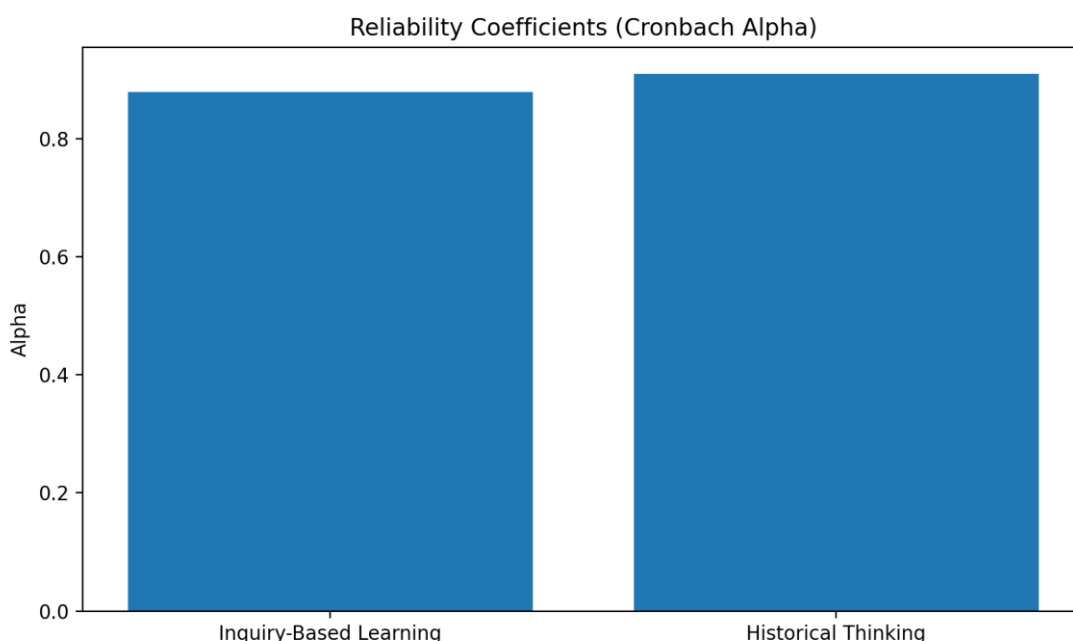
وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (150) درجة، وأدنى درجة (30) درجة، والمتوسط الفرضي (90) درجة.

الصدق والثبات

عُرضت فقرات المقياسين على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس التاريخ والقياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية؛ للتحقق من صدق المحتوى وسلامة الصياغة ومدى تمثيل الفقرات للأبعاد المقصودة. كما أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم، واعتمدت الفقرات التي حازت نسبة اتفاق 80% فأكثر. وللتحقق من ثبات الأدوات، طُبِّقَتَا على عينة استطلاعية افتراضية مكوّنة من (30) طالبًا وطالبة من خارج

عينة البحث الأساسية، ثم حُسب معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي. جدول (4): معاملات الثبات للأداتين

الأداة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس التعلّم القائم على الاستقصاء	24	0.88
مقياس مهارات التفكير التاريخي	30	0.91



مخطط توضيحي لجدول (4): معاملات الثبات للأداتين.

إجراءات البحث والوسائل الإحصائية

اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية: إعداد فقرات المقياسين في ضوء الأدبيات الحديثة، وعرضهما على المحكمين، وتطبيقهما على عينة استطلاعية للتحقق من الثبات، ثم تطبيقهما بصيغتهما النهائية على عينة البحث الأساسية، وأخيرًا تفرغ البيانات وتحليلها إحصائيًا. واستُخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات من خلال المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون.

عرض النتائج وتفسيرها

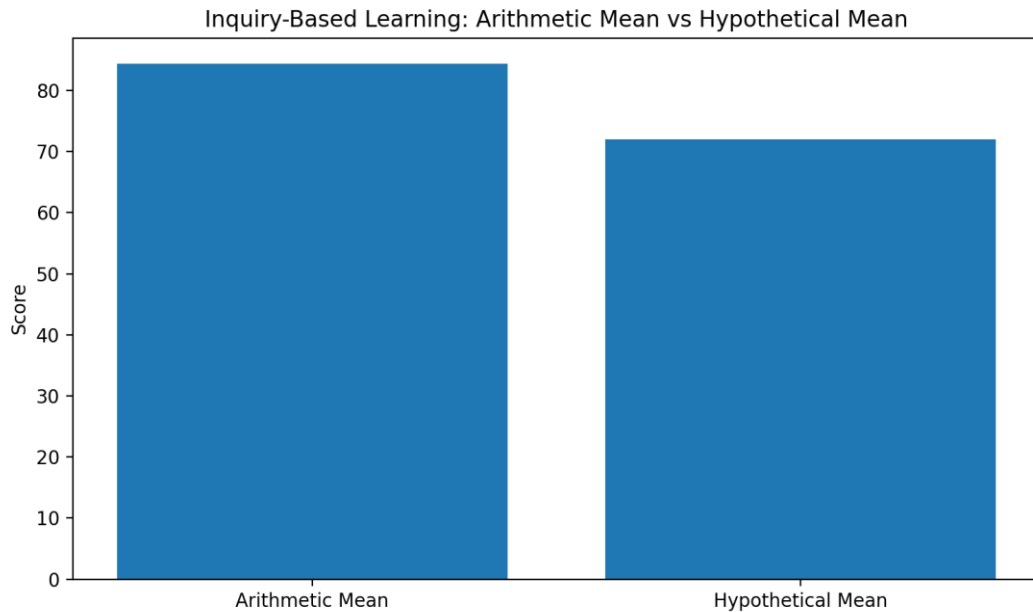
أولًا: نتائج التعلّم القائم على الاستقصاء

للتعرف إلى مستوى التعلّم القائم على الاستقصاء لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى، استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ثم استُعمل الاختبار التائي لعينة واحدة بمقارنة المتوسط الحسابي للمقياس مع المتوسط الفرضي البالغ (72) جدول (5): نتائج الاختبار التائي لعينة

واحدة لمقياس التعلّم القائم على الاستقصاء

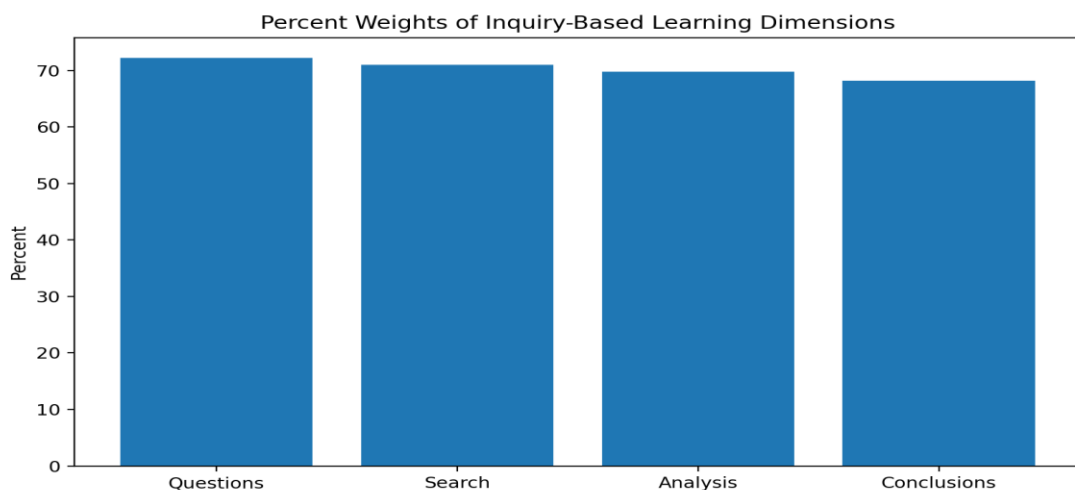
المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
---------	------------	-----------------	-------------------	----------------	-------------------------	-------------------------	---------------

التعلم القائم على الاستقصاء	200	84.36	10.95	72	15.96	1.97	دال عند 0.05
-----------------------------	-----	-------	-------	----	-------	------	--------------



مخطط توضيحي لجدول (5) مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي لمقياس التعلم القائم على الاستقصاء. يبين الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس التعلم القائم على الاستقصاء بلغ (84.36) ، وهو أعلى من المتوسط الفرضي البالغ (72) ، كما أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (15.96) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.97) ، مما يدل على أن طلبة قسم التاريخ يتمتعون بمستوى أعلى من المتوسط في التعلم القائم على الاستقصاء. جدول (6) الأوساط الحسابية والأوزان المئوية لأبعاد التعلم القائم على الاستقصاء

ت	البعد	الوسط الحسابي	الوزن المئوي	المستوى
1	توليد الأسئلة التاريخية	3.61	72.2%	مرتفع
2	البحث عن المعلومات والأدلة	3.55	71.0%	مرتفع
3	تحليل الأدلة وتفسيرها	3.49	69.8%	متوسط مائل إلى الارتفاع
4	المناقشة وصياغة الاستنتاجات	3.41	68.2%	متوسط مائل إلى الارتفاع
	المتوسط الكلي	3.52	70.4%	مرتفع



مخطط توضيحي لجدول (6) الأوزان المئوية لأبعاد التعلم القائم على الاستقصاء

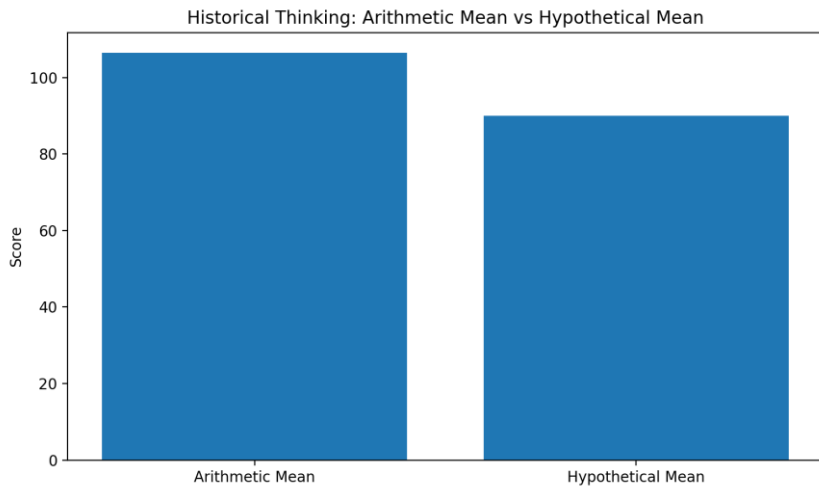
يتضح من النتائج أن أعلى بعد كان توليد الأسئلة التاريخية بوزن مؤوي بلغ (72.2%) ، يليه بعد البحث عن المعلومات والأدلة، في حين جاء بعد المناقشة وصياغة الاستنتاجات في المرتبة الأخيرة، مما يشير إلى أن الطلبة أكثر ميلاً إلى طرح الأسئلة والبحث الأولي عن المعلومات من ممارستهم للمناقشة العميقة وصياغة الاستنتاجات التاريخية.

ثانيًا: نتائج مهارات التفكير التاريخي

للتعرف إلى مستوى مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ، استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ثم استُعمل الاختبار التائي لعينة واحدة بمقارنة المتوسط الحسابي للمقياس مع المتوسط الفرضي البالغ (90) جدول (7) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس مهارات

التفكير التاريخي

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
مهارات التفكير التاريخي	200	106.42	13.18	90	17.62	1.97	دال عند 0.05

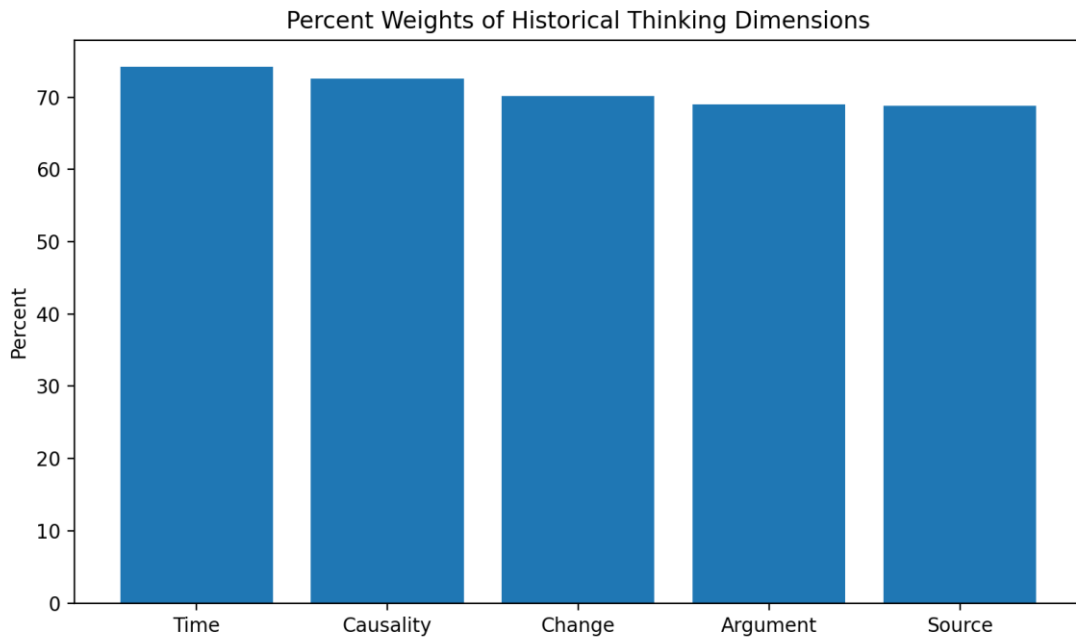


مخطط توضيحي لجدول (7) مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي لمقياس مهارات التفكير التاريخي

يبين الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس مهارات التفكير التاريخي بلغ (106.42) ، وهو أعلى من المتوسط الفرضي البالغ (90)، كما أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (17.62) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.97) ، مما يدل على أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع

نسبياً من مهارات التفكير التاريخي. جدول (8) الأوساط الحسابية والأوزان المئوية لأبعاد مهارات التفكير التاريخي

ت	البعد	الوسط الحسابي	الوزن المئوي	المستوى
1	الإدراك الزمني والتسلسل التاريخي	3.71	74.2%	مرتفع
2	تفسير السببية التاريخية	3.63	72.6%	مرتفع
3	التغير والاستمرارية	3.51	70.2%	مرتفع
4	بناء الحكم أو الحجة التاريخية	3.45	69.0%	متوسط مائل إلى الارتفاع
5	تحليل المصدر التاريخي	3.44	68.8%	متوسط مائل إلى الارتفاع
	المتوسط الكلي	3.55	71.0%	مرتفع



مخطط توضيحي لجدول (8) الأوزان المئوية لأبعاد مهارات التفكير التاريخي.

تظهر النتائج أن أعلى بعد في مهارات التفكير التاريخي كان الإدراك الزمني والتسلسل التاريخي، يليه تفسير السببية التاريخية، في حين جاء تحليل المصدر التاريخي في المرتبة الأخيرة، وهو ما يدل على الحاجة إلى تدريب أعمق على فحص الوثائق والأدلة التاريخية وتقييمها.

ثالثاً: نتيجة العلاقة بين التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي

للكشف عن العلاقة بين التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ، استُعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات

الطلبة على المقياسين. جدول (9) معامل ارتباط بيرسون بين التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي

المتغيران	حجم العينة	معامل الارتباط (r)	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
التعلّم القائم على الاستقصاء × مهارات التفكير التاريخي	200	0.64	11.72	دال عند 0.05	موجبة متوسطة إلى قوية

يبين الجدول أن معامل الارتباط بين التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي بلغ (0.64)، وهي علاقة موجبة دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى التعلّم القائم على الاستقصاء لدى الطلبة ارتفع مستوى مهارات التفكير التاريخي لديهم.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج البحث أن طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى حققوا مستوى مرتفعاً في التعلّم القائم على الاستقصاء، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة الدراسة التاريخية نفسها تهيئ الطلبة للتعامل مع الأسئلة، والبحث في المعلومات، ومراجعة الشواهد، ومناقشة التفسيرات المختلفة. كما يتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة (Bae et al. (2021 التي بينت أن التعلّم القائم على المشكلات/الاستقصاء يمكن أن يدعم تطور التفكير التاريخي في المقررات الجامعية الكبيرة عندما يقترن بسقالات تعليمية مناسبة، ومع ما أكدته دراسة (Cinnamon et al. (2021 من أن التدريب على التدريس عبر الاستقصاء التاريخي يعزز توظيف المصادر الأولية والممارسات القرائية التخصصية داخل الصف. كما بينت النتائج أن طلبة قسم التاريخ يمتلكون مستوى مرتفعاً نسبياً من مهارات التفكير التاريخي. ويمكن رد ذلك إلى أن التكوين الجامعي في التاريخ بطبيعته يركز على فهم التسلسل الزمني، وتحليل العلاقات السببية، والربط بين الوقائع وسياقاتها، الأمر الذي ينعكس على نمو هذه المهارات لدى الطلبة. وتتسجم هذه النتيجة مع دراسة (Meral et al. (2022 التي أكدت إمكانية بناء مقياس منظم لمهارات التفكير التاريخي، ومع دراسة (Ofianto et al. (2022 التي أوضحت أن مهارات مثل تحليل السببية التاريخية يمكن قياسها وتتميتها بصورة دقيقة من خلال أدوات مقننة. وأظهرت نتائج الأبعاد أن أعلى بعد في التعلّم القائم على الاستقصاء كان توليد الأسئلة التاريخية، في حين كان أضعفها نسبياً المناقشة وصياغة الاستنتاجات. ويشير ذلك إلى أن الطلبة يمتلكون استعداداً جيداً للدخول في عملية الاستقصاء، لكنهم يحتاجون إلى دعم أكبر في المراحل الأعلى تعقيداً، ولا سيما في تحويل

المعلومات والأدلة إلى أحكام تاريخية متماسكة. وهذه النتيجة تتسجم مع ما ذهبت إليه دراسات حديثة في تاريخ التعليم القائم على الاستقصاء، مثل (Wilke et al. (2023 و Van Doorselaere (2025، إذ تؤكد أن الانخراط في المهام الاستقصائية لا يكتمل إلا عندما يُتاح للمتعلمين الانتقال من جمع الأدلة إلى تفسيرها وبناء السرد التاريخي ذي المعنى. أما في أبعاد مهارات التفكير التاريخي، فقد جاء الإدراك الزمني والتسلسل التاريخي في المرتبة الأولى، في حين جاء تحليل المصدر التاريخي في المرتبة الأخيرة. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة غالبًا ما يكتسبون مهارات التسلسل والسببية من خلال الدراسة الجامعية التقليدية، بينما يتطلب تحليل المصدر التاريخي تدريبًا أكثر تخصصًا على نقد الوثائق وفحص موثوقيتها ومقارنتها بغيرها. وهذا ينسجم مع دراسة (van der Eem et al. (2023 التي أظهرت أن الطلبة يواجهون صعوبة في تقويم موثوقية المصادر التاريخية ما لم يتلقوا تدريبًا صريحًا ومنظمًا على هذه المهارة. أما النتيجة الأهم في البحث فتمثلت في وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي. وهذه النتيجة تبدو منطقية تربويًا؛ لأن الاستقصاء يمثل البيئة التعليمية التي تمارس داخلها عمليات التفكير التاريخي ذاتها، مثل طرح السؤال، وتحليل الأدلة، والموازنة بين التفسيرات، وبناء الاستنتاج المدعوم بالحجة. وتدعم الأدبيات الحديثة هذا الفهم؛ إذ توصلت دراسة (Wilke et al. (2022 إلى أن التدخلات التعليمية القائمة على الاستقصاء حسّنت الكفايات الاستقصائية التاريخية، كما أوضحت دراسة (Kainulainen et al. (2025 أن فهم الاستقصاء في التاريخ ينبغي أن يرتبط بالممارسات الإستمائية الفعلية للمؤرخين، لا بمجرد الأنشطة الصفية السطحية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن نتائج البحث الحالي تعزز الاتجاه المعاصر في تعليم التاريخ الذي يرى أن تنمية التفكير التاريخي لا تتحقق بكفاءة في البيئات التقليدية، بل في البيئات التي تسمح للطالب بأن يسأل، ويبحث، ويقارن، ويفسر، ويستدل. ومن هنا فإن العلاقة التي كشفت عنها الدراسة بين التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي تمثل نتيجة ذات قيمة علمية وتطبيقية، لأنها تقدم مسوغًا واضحًا لتطوير تدريس التاريخ في الجامعة على أسس أكثر نشاطًا وتحليلًا.

الاستنتاجات

١. يتبين من نتائج البحث أن طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى يمتلكون مستوى جيدًا في التعلّم القائم على الاستقصاء، مما يدل على وجود درجة مقبولة من الانخراط في الممارسات التعليمية التي تقوم على السؤال والبحث والتحليل.
٢. أظهرت النتائج أن مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة تقع في مستوى مرتفع نسبيًا، وهو ما يعكس أثر التكوين التخصصي في التاريخ في تنمية بعض المهارات العقلية المرتبطة بفهم الأحداث وربطها بسياقاتها الزمنية والسببية.
٣. كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التعلّم القائم على الاستقصاء ومهارات التفكير التاريخي، وهو ما يعني أن تعزيز هذا النوع من التعلّم يمكن أن يساهم في رفع مستوى التفكير التاريخي لدى الطلبة.
٤. أوضحت النتائج أن بعض أبعاد التفكير التاريخي، ولا سيما تحليل المصدر التاريخي، ما تزال بحاجة إلى عناية أكبر مقارنة بأبعاد أخرى مثل الإدراك الزمني والتسلسل التاريخي.

٥. يقود البحث إلى استنتاج عام مفاده أن تطوير تدريس التاريخ في الجامعة ينبغي أن يتجه نحو توسيع فرص الاستقصاء المنظم داخل المحاضرات والأنشطة والتقويمات، بدل الاقتصار على عرض المعلومات واسترجاعها.

التوصيات

١. اعتماد استراتيجيات تدريسية قائمة على الاستقصاء في مقررات قسم التاريخ، بحيث تتضمن أسئلة تاريخية مفتوحة، ومهامًا لتحليل الأدلة، وأنشطة لبناء التفسيرات التاريخية.
٢. تدريب تدريسيي قسم التاريخ على تصميم مواقف تعلم تساعد الطلبة على الانتقال من طرح السؤال وجمع المعلومات إلى مرحلة المناقشة وصياغة الاستنتاجات المدعومة بالشواهد.
٣. إعطاء عناية خاصة لتنمية مهارة تحليل المصدر التاريخي، من خلال تكثيف العمل على الوثائق والنصوص والصور والخرائط التاريخية داخل المحاضرات.
٤. تطوير أدوات تقويم في القسم تقيس مهارات التفكير التاريخي بصورة مباشرة، لا أن تقتصر على قياس الحفظ والاسترجاع.
٥. إجراء دراسات لاحقة تتناول أثر برامج أو نماذج تدريسية استقصائية محددة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة أقسام التاريخ في الجامعات العراقية.

٦. توسيع البحث مستقبلاً لدراسة الفروق بحسب المرحلة الدراسية أو الجنس أو التحصيل الأكاديمي، أو لربط التفكير التاريخي بمتغيرات أخرى مثل الدافعية والتفاعل الصفّي والوعي التاريخي.

قائمة المراجع

1. Bae, H., Craig, K., Xia, F., Chen, Y., & Hmelo-Silver, C. E. (2021). Developing historical thinking in large lecture classrooms through PBL inquiry supported with synergistic scaffolding. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 15(2). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v15i2.28776>
2. Brugar, K. A., Allen, A., Roberts, K. L., Ratcliff, K., & Capps, C. (2023). Preparing the expert novice: Preservice teacher thinking and efficacy in inquiry design. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 495–507. <https://doi.org/10.1177/00224871231202956>
3. Campillo-Ferrer, J.-M., Miralles-Martínez, P., & Sánchez, R.. (2023). Editorial: Linking past,. present and future: The development of historical thinking and historical competencies across different levels of education. *Frontiers in Education*, 8, 1338308. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1338308>
4. Cinnamon, S. A., Rivera, M. O., & Dial Sellers, H. K. (2021). Teaching disciplinary. literacy. through. historical. inquiry: Training teachers in disciplinary literacy and historical inquiry instructional practices. *The Journal of Social Studies Research*, 45(4), 241–252. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.03.001>
5. de Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., Linn, M. C., Pedaste, M., Scheiter, K., & Zacharia, Z. C. (2024). Beyond inquiry or direct instruction: Pressing issues for designing impactful science learning opportunities. *Educational Research Review*, 44, 100623. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100623>
6. Gestsdóttir, S. M., van Boxtel, C., & van. Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research. Journal*, 44(6), 960–981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>
7. Gestsdóttir, S. M., van Drie, J., & van. Boxtel, C. (2021). Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. *History Education Research Journal*, 18(1), 46–63. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.04>
8. Gibson, L., Peck, C. L., Miles, J., & Duquette, C. (2025). Historical thinking: Trends, critiques, and future directions. *Current. Opinion in Psychology*, 65, 102088. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102088>
9. Kainulainen, M., Puurtinen, M., & Chinn, C. A. (2025). Regrounding inquiry-based learning in history: A study of historians' epistemic processes. *Cognition and Instruction*, 43(4), 291–315. <https://doi.org/10.1080/07370008.2025.2503193>
10. Lu, C., Obenchain, K., & Zhang, Y. (2024). Exploring. teachers' inclination towards adopting inquiry-based learning in social studies: Insights from teacher professional identity. *Teaching. and Teacher Education*, 145, 104628. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104628>
11. Manfra, M. M., Hensley, J., & Shaver, E. A. (2023). The C3 framework. and the long history of inquiry in social studies education. *Social Education*, 87(6), 396–400.
12. Martell, C. C. (2022). A longitudinal study of beginning elementary teachers' beliefs. and inquiry-based practices in the history classroom. *Teacher Development*, 26(5), 627–643. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2126883>
13. Meral, E., Başcı Namlı, Z., & Karakuş Yılmaz, T. (2022). Developing. the historical thinking. Skill. Scale. At. The. secondary school level. *International Journal of Curriculum and Instructional. Studies*, 12(2), 413–440. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.017>
14. Ofianto, Aman, Ningsih, T. Z., & Abidin, N. F. (2022). The development of historical thinking assessment to examine. students' skills in analyzing the causality of historical events. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 609–619. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.609>
15. Ofianto, Rahmi, U., Syafrini, D., & Ningsih, T. Z. (2024). Assessing historical thinking skills in high school history education: A Padlet-based approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(3), 881–892. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21260>

16. Ofianto, Erniwati, Fitrisia, A., Ningsih, T. Z., & Mulyani, F. F. (2023). Development of online local history learning media based on virtual field trips to enhance the use of primary source evidence. *European Journal of Educational Research*, 12(2), 775–793. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.775>
 17. Paricio, J. P. J., García-Ceballos, S., & Rubio-Navarro, A. (2022). Epistemic beliefs and pre-service teachers' conceptions of history instruction. *Frontiers in Education*, 7, 865222. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.865222>
 18. Rodríguez-Moneo, M., Carretero, M., & Gutiérrez-Cano, M. (2026). History education: Past, present, and challenges for the future. *Current Opinion in Psychology*, 67, 102188. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102188>
 19. Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R., García-Olivares, R., & González-Calero, J. A. (2021). Active learning in history teaching in higher education: The effect of inquiry-based learning and a student response system-based formative assessment in teacher training. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(5), 61–76. <https://doi.org/10.14742/ajet.7087>
 20. Tirado-Olivares, S., Navío-Inglés, M., O'Connor-Jiménez, P., & Cózar-Gutiérrez, R. (2023). From human to machine: Investigating the effectiveness of the conversational AI ChatGPT in historical thinking. *Education Sciences*, 13(8), 803. <https://doi.org/10.3390/educsci13080803>
 21. van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. G. Duncan & C. A. Chinn (Eds.), *The international handbook of inquiry and learning* (pp. 296–310). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685779>
 22. van der Eem, M., van Drie, J., Brand-Gruwel, S., & van Boxtel, C. (2023). Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: Procedural knowledge and task value as predictors of student performance. *The Journal of Social Studies Research*, 47(1), 87–99. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.003>
 23. Van Doorselaere, J. (2025). Meaningful. Learning. Beyond. the textbook: A case study of student experiences during. an authentic historical inquiry on local heritage. *History Education Research Journal*, 22(1), 9. <https://doi.org/10.14324/HERJ.22.1.09>
 24. Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2022). Fostering historical thinking and democratic citizenship? A cluster randomized controlled intervention study. *Contemporary. Educational. Psychology*, 71, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102115>
 25. Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2023). Fostering secondary students' historical thinking: A design study in Flemish history education. *Journal. of Formative Design. in Learning*, 7(1), 61–81. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00074-8>
٢٦. مزهر، أ. ش.، & فرج، م. ع. (2024). مهارات التفكير التاريخي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى .
مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، 20(100)، 542–574.