



Designing a Model of Historical Reasoning Skills for History Students

Mehdi Mohammadi^{1*}, Masoumeh Dehghan², Reza Naserijahromi³, Parastoo Nabeei⁴,
Marzieh Mesgarpoor⁵, Solmaz Khademi³

1. Professor, Educational Sciences and Psychology Department, Shiraz University, Shiraz, Iran.

2. Assistant Professor, Faculty of Literature and Humanities Department, Shiraz University, Shiraz, Iran.

3. PhD in Curriculum Development, Shiraz University, Shiraz, Iran.

4. PhD Student of Educational Management and Planning, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran.

5. Ph.D. Student of Curriculum Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Received: 2023/12/18

Revised: 2024/02/05

Accepted: 2024/03/11

Keywords:

competency, historical reasoning,
student, history

Abstract

Historical education plays a significant role in transmitting desirable social attitudes, values, and behaviors. Therefore, the primary aim of this study was to design a competency model for historical reasoning among history students. This qualitative research was conducted using the seven-step meta-aggregation method developed by Sandelowski and Barroso. The meta-aggregation team consisted of three curriculum planning experts and one researcher proficient in the meta-aggregation approach. Fifteen relevant research sources formed the basis of analysis, resulting in a model comprising four core themes: historical awareness, awareness of meta-historical concepts and strategies, historical thinking, and historical skills. The validity of the data was confirmed through transferability and data triangulation methods, while reliability was ensured by rigorous guidance of data collection processes and researcher triangulation. Overall, the findings indicate that historical reasoning competencies help students interpret and analyze historical events based on evidence, well-founded, credible, reliable, and primary sources. Additionally, these skills enable students to evaluate sources critically and avoid errors in practice.

Citation: Mohammadi, M., Dehghan, M., Naserijahromi, R., Nabeei, P., Mesgarpoor, M., & Khademi, S. (2024). Designing a Model of Historical Reasoning Skills for History Students. *Journal of Curriculum Research* Vol.14, No.1, Ser 27. 259-276

* Corresponding Author: E-mail address: (m48r52@gmail.com)

Extended Abstract

Introduction

From time immemorial, history has been an integral part of the school curriculum, as it is seen as a means by which students learn civic lessons that influence them to become reliable and useful citizens. In general, history education plays a significant role in transferring desirable social attitudes, values, and behaviors (Pote et al., 2010). Traditionally, the focus of history education has been on the content and transmission of historical knowledge as facts. In this model, a fixed set of historical content is conveyed by textbooks and instructors, with teachers explaining concepts while students listen and learn. This conventional approach has often rendered history lessons boring, reducing the subject to mere memorization of important and unchanging facts and data from the past.

However, in the past two decades, many researchers in the field of history education have advocated for a shift from "teaching facts" to "developing students' historical reasoning abilities". There is a growing consensus that learning history involves more than just recalling past facts; it requires engaging with the "how" and "why" of historical events (Hsiao, 2004; Van Derry, 2005; Van Sledright & Lim, 2006; Van Derry & Van Baxtel, 2008; Monte Sano, 2008; Abbas et al., 2022). While mastering historical content remains essential, one of the primary goals of history education is to foster students' ability to think and reason historically. Students should not only learn what happened in the past but also critically engage with the context and significance of those events.

This shift has opened new dimensions in the education systems of various countries, leading to international debates and controversies regarding the teaching of history in schools and universities. These discussions often relate the perceived lack of historical knowledge and engagement among young people to the curriculum and teaching methods employed. A closer examination reveals that these controversies signify a paradigm shift in educational thinking, particularly in history education. In

this context, historical reasoning has emerged as a key construct for defining the goals of history education and the activities in which students should engage to learn effectively.

Engaging students in historical reasoning is crucial for enhancing their understanding of historical events, situations, people, and developments. This engagement requires students to pose historical questions, comprehend context, think critically, and reflect on the causes and significance of events, as well as the potential outcomes of alternative courses of action (Van Sledright & Lim, 2006; Van Derry & Van Baxtel, 2008; Montesano, 2008; Pote, Maarouf, & Teck, 2010; Van Baxtel & Van Derry, 2013; Parks and Donnelly, 2014; Cartrow and Liu, 2014; Talin, 2015; Van Derry, Broxma, and Van Derry, 2015; Mendez and Tirado, 2016; Van Baxtel et al., 2018; Lewis & Rapanta, 2020). Historical reasoning can be described as the construction or evaluative assessment of processes of change and continuity, the explanation of historical phenomena, or the comparison of historical events or periods. This process involves utilizing central facts and concepts to create an orderly interpretive historical record, followed by analysis in relation to all aspects of that truth, allowing students to describe, explain, interpret, and support their views with well-founded arguments (Leinhart et al., 1994; Van Drey, 2005; Derry et al., 2005; Van Derry & Van Baxtel, 2008; Cartrow & Liu, 2014; Derry et al., 2015; Mendez & Tirado, 2016; Sandor et al., Kahn, 2022).

Teaching historical thinking and reasoning emphasizes the "how" rather than the "what." Students learn to think critically about the past and historical events. The ability to reason historically is an important cultural practice within societies and is crucial for participation in a democratic society, contributing to the development of students' civic identity (Barça, Magalhas, & Castro, 2004; Van Derry, 2005; Van Derry & Van Baxtel, 2008; Lusk, 2008; Pote, Maarouf, & Teck, 2010; Van Baxtel & Van Derry, 2013; Sheehan, 2013; Mendez & Tirado, 2016; Hoijsen, et al, 2017; van Baxtel & van Derry, 2018; McGraw, et al, 2018).

Despite extensive research in the field of historical reasoning, much of the literature reflects the contributions of Van Drey and Van Baxtel, with limited additional insights from other researchers. Furthermore, there is a notable scarcity of Farsi-language research in this area. These factors, along with obstacles to implementing this style of education—such as time constraints, inadequate educational resources, assessments focused on factual recall, and instructors lacking expertise in historical reasoning (Bain and Mairel, 2006)—have prompted the researchers of this study to analyze the competencies of historical reasoning in existing Farsi-language studies. Consequently, the present study aims to examine the historical reasoning competencies of history students.

Method

This qualitative research was conducted using the seven-step method of Sandlowski and Barroso. The metacomposite team consisted of three lesson planning specialists and one expert in metacomposite research. Data analysis was performed using thematic analysis, with extracted factors considered as themes. These themes were classified based on concepts related to historical reasoning skills, resulting in the identification of a model comprising four foundational themes: historical awareness, awareness of transhistorical concepts and strategies, historical thinking, and historical skills. The reliability of the data was confirmed through transferability and alignment techniques, as well as through careful guidance of the information collection process and alignment among researchers.

Results

The findings showed that historical reasoning skills help students to interpret and analyze historical events based on evidence, documents and well-founded, reliable, reliable and first-hand sources.

Conclusions

Historical reasoning skills enable students to interpret and analyze historical events based

on evidence, documents, and reliable first-hand sources. Additionally, these skills empower students to critically evaluate resources, minimizing the risk of errors in their practice.

Keywords: competency, historical reasoning, student, history



طراحی الگوی شایستگی‌های استدلال تاریخی دانشجویان رشته تاریخ

مهدی محمدی^{۱*}، معصومه دهقان^۲، رضا ناصری جهرمی^۳، پرستو نبیئی^۴،
مرضیه مسگرپور^۵، سولماز خادمی^۳

۱. عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، استاد، دکترای برنامه ریزی درسی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، شیراز، ایران.
۲. عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، استادیار، دکترای تاریخ اسلام، دانشگاه شیراز، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، بخش تاریخ، شیراز، ایران.
۳. دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
۴. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۵. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۲/۱۱/۱۶

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۹/۲۷

واژه‌های کلیدی:

شایستگی، استدلال تاریخی، دانشجو، تاریخ

چکیده

آموزش تاریخ نقشی بسزا در انتقال نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی مطلوب ایفا می‌کند. از این رو، هدف اصلی از انجام این پژوهش، طراحی الگوی شایستگی‌های استدلال تاریخی دانشجویان رشته تاریخ بوده است. این پژوهش کیفی با استفاده از روش هفت مرحله‌ای ساندولسکی و باروسو انجام شده است. تیم فراترکیب متشکل از سه نفر متخصص برنامه‌ریزی درسی و یک نفر مسلط به روش پژوهش فراترکیب بود. ۱۵ منبع پژوهشی مرتبط، مبنای تحلیل قرار گرفت که نتیجه آن استخراج مدل مشتمل بر چهار مضمون پایه آگاهی تاریخی، آگاهی از مفاهیم و راهبردهای فراتاریخی، تفکر تاریخی و مهارت‌های تاریخی بود. اعتبارپذیری داده‌ها با استفاده از روش‌های انتقال‌پذیری و هم‌سوسازی داده‌ها و اعتمادپذیری به داده‌ها نیز با هدایت دقیق جریان گردآوری داده‌ها و هم‌سوسازی پژوهش‌گران تأیید شد. به طور کلی یافته‌های این مقاله نشان داد که شایستگی‌های استدلال تاریخی به دانشجویان کمک می‌کند تا بر پایه شواهد، مدارک و منابع مستدل، معتبر، قابل اتکا و دست اول اقدام به تفسیر و تحلیل رخدادهای تاریخی کنند. ضمن اینکه با این مهارت می‌توانند با ارزش‌گذاری منابع، در عمل دچار خطا نیز نشوند.

استناد: محمدی، م.، دهقان، م.، ناصری جهرمی، ر.، نبیئی، پ.، مسگرپور، م.، و خادمی، س. (۱۴۰۳). طراحی الگوی شایستگی‌های استدلال تاریخی دانشجویان رشته تاریخ. مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره چهاردهم، شماره اول، پیاپی ۲۷، بهار و تابستان ۱۴۰۳. ۲۵۹-۲۷۶

مقدمه

از زمان‌های دور تاریخ جزء جدایی ناپذیر برنامه درسی مدارس بوده است چراکه تاریخ به عنوان وسیله‌ای در نظر گرفته می‌شود که دانش‌آموزان در آن درس‌های مدنی را می‌آموزند، درس‌هایی که آن‌ها را برای تبدیل شدن به شهروندانی قابل اعتماد و مفید تحت تأثیر قرار می‌دهد، و به طور کلی آموزش تاریخ نقشی بسزا در انتقال نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی مطلوب ایفا می‌کند (Puteh, Maarof & Tak, 2010). به گفته استنورد؛ آگاه بودن از گذشته، نه تنها یک حق، بلکه یک وظیفه است. بسیاری از آراء سیاسی هرچند خام و ناآگاهانه، احکامی تاریخی به شمار می‌آیند. به بیان دیگر او بر این باور است که هر مرد و هر زن مورخ خویش هستند. بنابراین، اگر تاریخ به درستی درک شود برای همه ما دارای اهمیت است (Hsiao, 2004).

به طور سنتی، تمرکز آموزش تاریخ، بر محتوا و انتقال دانش تاریخی به عنوان حقایق است به طوری که در آموزش تاریخ، مجموعه ثابتی از محتوای تاریخی توسط کتاب درسی و مربی منتقل می‌شود. در واقع، معلمان از یک الگوی مرسوم «معلم به دانش‌آموزان توضیح می‌دهد، که گوش کنند و یاد بگیرند» استفاده می‌کردند، این نوع روش آموزش تاریخ، درس تاریخ را کسالت‌آور کرده و یادگیری تاریخ را صرفاً مستلزم به خاطر سپردن حقایق و داده‌های مهم و بدون تغییر می‌کند، اما در دو دهه گذشته، بسیاری از پژوهشگران در زمینه آموزش تاریخ از تغییر آموزش حقایق به توسعه توانایی‌های استدلال تاریخی حمایت و توافق کردند که یادگیری تاریخ چیزی بیش از آموختن حقایق گذشته و یادآوری داده‌های مهم از گذشته است (VanDrie, 2005; Monte Sano, 2008; Abbas et al, 2022). در کلاس‌های درس تاریخ، دانشجویان در مورد شخصیت‌های تاریخی، رویدادها، تحولات و موضوعات متعدد، کسب دانش می‌کنند. سوال مهم این است که آیا آنان می‌توانند از دانش تاریخی خود برای تفکر و استدلال در مورد پدیده‌های گذشته و فعلی استفاده کنند؟ همان‌گونه که پیش‌تر نیز گفته شد، تدریس تاریخ غالباً تمرینی است برای یادگیری دانش تاریخی و بر انتقال محتوای تاریخی، که دانشجویان باید بتوانند آن‌ها را در هنگام پاسخ دادن به سؤالات مربوط به گذشته حفظ و به خاطر بسپارند، تأکید دارد (Talin, 2015).

اگرچه از دو دهه اخیر تسلط بر دانش محتوای تاریخی ضروری شمرده می‌شود، اما از اهمیت آموزش تاریخ، کسب دانش، درک و پرورش توانایی دانش‌آموزان برای تفکر و استدلال تاریخی کاسته نشده است (Parkes & Donnelly, 2014). تاریخ باید قضاوت مستدل در مورد مسائل مهم انسانی را ترویج دهد و در واقع، دانشجویان نه تنها باید یاد بگیرند که در گذشته چه اتفاقی افتاده است بلکه باید درگیر چگونگی و چرایی تاریخ نیز باشند (Luis & Rapanta, 2020). بر این اساس، بعد جدیدی در سیستم آموزشی تمامی کشورها گشوده است. بحث‌ها و مناقشات بین‌المللی زیادی در مورد تدریس تاریخ در مدارس و دانشگاه‌ها به وجود آمده که فقدان دانش تاریخی و مشارکت در میان جوانان را به برنامه درسی و شیوه تدریس این درس مرتبط می‌دانند (VanSledright, 1998).

با نگاهی عمیق می‌توان دریافت که این مناقشات مسلماً نشانه‌ای از تغییر پارادایم در تفکر آموزشی و به‌ویژه در آموزش تاریخ هستند. در این زمینه، استدلال تاریخی یکی از سازه‌هایی است که امروزه به طور منظم برای تعریف اهداف آموزش تاریخ و فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان و دانشجویان برای یادگیری تاریخ باید در آن شرکت کنند، استفاده می‌شود (VanDrie & VanBoxtel, 2008). در واقع، درگیر کردن دانش‌آموزان و دانشجویان در استدلال تاریخی یک وظیفه مهم در افزایش درک آن‌ها از رویدادها، موقعیت‌ها، افراد و تحولات تاریخی به شمار می‌رود (VanDrie, 2004).

این امر مستلزم پرسش‌های تاریخی، درک زمینه، توانایی تفکر و قضاوت، تأمل در علل رویدادها و فرآیندهای تاریخی، تشخیص اهمیت نسبی آن‌ها و تأمل در مورد تأثیر گذشته بر زمان حال است (VanBoxtel & VanDrie, 2013). ون باکستل و ون دری استدلال تاریخی را فعالیتی می‌دانند که در آن دانشجویان داده‌های به دست آمده درباره گذشته را سازمان‌دهی کرده تا پدیده‌های تاریخی و داده‌های مرتبط با گذشته و حال را توصیف، مقایسه، توضیح و تفسیر کنند (VanBoxtel & VanDrie, 2018). هم‌چنین، استدلال تاریخی را می‌توان به عنوان ساختن یا ارزیابی توصیفی از فرآیندهای تغییر و تداوم، تبیین یک پدیده تاریخی یا مقایسه پدیده‌ها یا دوره‌های تاریخی (VanDrie, Braaksma & VanBoxtel, 2015) توصیف کرد. در طی استدلال تاریخی، حقایق درباره رویدادها و ساختارهای اصلی یک پرونده تاریخی کشف می‌شود که امکان تجزیه و تحلیل تمامی جنبه‌های آن واقعه را امکان‌پذیر می‌سازد (Weinstock, 2009). فردی که به استدلال تاریخی می‌پردازد در واقع، قادر به توصیف، تبیین و تفسیر وقایع بوده و دیدگاهها و نظرات خود را با استدلال ارائه می‌کند (Tally & Goldenberg, 2005).

آموزش توانایی تفکر و استدلال تاریخی به دانشجویان برای تجهیز آن‌ها به مهارت‌های مورد نیاز در زندگی امروزه ضروری است. این مهارت‌ها برای آن‌ها در برخورد با شرایط جهانی که مملو از داده‌های نامطمئن و به سرعت در حال تغییر هستند، مفید خواهد بود (Stoel, Van Drie & VanBoxtel, 2015). در محیط غنی از داده‌های امروزی، دیگر، مشکل اصلی این نیست که دانشجویان چه می‌دانند بلکه مشکل اصلی این است که آیا می‌دانند چگونه داده‌هایی را که به دست آورده‌اند، پردازش کنند (Sendur et al, 2022). آموزش تفکر و استدلال تاریخی عمدتاً به جای «چه» با «چگونه» سر و کار دارد. دانش‌آموزان فکر می‌کنند و یاد می‌گیرند که به طور انتقادی درباره گذشته و اتفاقات تاریخی بیندیشند (Luis & Rapanta, 2020)، در واقع، توانایی استدلال تاریخی را می‌توان به عنوان یک عمل فرهنگی مهم جوامع و یک ظرفیت مهم برای مشارکت در یک جامعه دموکراتیک و عامل رشد دهنده هویت مدنی دانشجویان در نظر گرفت (McGrew et al, 2018). در چنین جوامعی، استدلال تاریخی راهی برای توانمندسازی دانشجویان و افزایش درک آن‌ها از تاریخ و زندگی اجتماعی است، در این جوامع برای دانشجویان مهم است که یاد بگیرند در مورد مسائل تاریخی بحث کنند، نه اینکه آنچه را که به آن‌ها ارائه می‌شود، به صورتی غیرانتقادی بپذیرفته یا رد کنند (Havekes, Coppen & Luttenberg, 2012). همین امر به ایجاد تجربه‌های جدید در برخورد با حوادث منجر می‌شود به سخن دیگر تاریخ را کاربردی می‌کند. به عنوان مصداق این بخش از آموزش تفکر باید به شرایط روز جهان پرداخت. دانشجویان تاریخ امروزه با محتوای متفاوتی از بیان اتفاقات تاریخی بر اساس سلیقه احزاب و گروه‌های سیاسی روبرو هستند؛ مثلاً موضوع حمله اعراب مسلمان به ایران که تفاسیر متفاوتی از علت حمله و فرایند این فتوحات در منابع دیده می‌شود و داده‌های تاریخی در گذشته و حال مورد استدلال قرار می‌گیرند. در مقیاس جهانی نیز رخداد‌های تاریخی اثرگذاری مانند علت ظهور و سقوط امپراتوری روم یا دلایل تاریخی جنگ‌های صلیبی و جهانی اول و دوم همچنان در بوته نقد و استدلال هستند.

شناخت مباحث بنیادین در فهم تاریخی می‌تواند به دانشجوی تاریخ کمک کند که استدلال‌های موجود در هر طرف از مسائل را برای خودش حل و فصل کند و به فهمی مستقل بر پایه عقلانیت دست یابد (Levesque, 2008). می‌توان گفت تاریخ پیشرفت می‌کند، اما نه با جایگزین کردن اسلوبی به جای اسلوب دیگر بلکه با وسعت و عمق بخشیدن دایم به فهم از شرایط انسانی (Mendez & Tirado, 2016). شاید در گذشته شاخه‌های متعددی که امروزه برای فهم بهتر از حوادث تاریخی وجود دارد موجود نبوده است، اما نگاه‌های جامعه‌شناسانه به حوادث یا بررسی نقش‌های متعدد عناصر

تاثیرگذار در رویدادهای تاریخی با توجه به جنبه‌های پنهان رخدادها همان پیشرفت تاریخ بشمار می‌رود (Mirjafari & Nurai, 2008).

به سبب اهمیت انکارناپذیر این موضوع، تاکنون پژوهش‌های زیادی در زمینه استدلال تاریخی و مولفه‌های آن انجام شده است. ون دری در پژوهش «استدلال تاریخی: مقایسه چگونگی متن‌بندی کارشناسان و افراد تازه‌کار منابع تاریخی»، شش مؤلفه استدلال تاریخی را؛ طرح سؤالات تاریخی، زمینه‌سازی، طرح ادعاها و حمایت از آنها با استدلال، استفاده از منابع، سازماندهی داده‌ها برای توصیف فرآیندهای تغییر و توضیح یا مقایسه پدیده‌های تاریخی و استفاده از مفاهیم تاریخی (ماهوی و روش شناختی) بیان کرده است (VanDrie, 2004).

پژوهش دیگری که توسط ون دری و ون باکستل با عنوان «پژوهش استدلال تاریخی: به سوی چارچوبی برای تحلیل استدلال دانش‌آموزان درباره گذشته» انجام شد؛ نمایانگر آن بود که چارچوب استدلال دانشجویان در مورد گذشته از شش مؤلفه طرح سؤالات تاریخی، استفاده از منابع، زمینه‌سازی، استدلال، استفاده از مفاهیم ماهوی و استفاده از فرامفاهیم ساخته شده است (VanDrie & VanBoxtel, 2008). رسنذر و چوی در پژوهش خود با عنوان «دانش‌سازی برای استدلال تاریخی در پایه چهارم» نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان از بین شش مؤلفه زمینه‌سازی، استفاده از مفاهیم محتوایی، طرح سؤالات تاریخی، استفاده از فرامفاهیم، استفاده از منابع تاریخی و استدلال، بیش‌تر درگیر دو مؤلفه اول بوده و در بقیه مؤلفه‌ها کمتر توسعه یافته‌اند و بدین منظور روش آموزش ساخت دانش، امکان تعامل با تاریخ را به شیوه‌ای بسیار اکتشافی‌تر از متون سنتی فراهم می‌کند و دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا رویدادهای تاریخی را از دیدگاه‌های گوناگون مورد بحث قرار دهند (Resendes & Chuy, 2010). یافته‌های پوته و همکاران در پژوهش «درک دانش‌آموزان از آموزش مهارت‌های تفکر تاریخی» نشان از وجود چهار مهارت تفکر تاریخی تاریخ شماری، کاوش شواهد، تفسیر و تخیل می‌دهد (Puteh, Maarof & Tak, 2010). هاوکز و همکاران در پژوهشی با عنوان «دانستن و انجام تاریخ: چارچوبی مفهومی و آموزشی برای آموزش» چارچوبی مفهومی را برای ترکیب دانستن و انجام تاریخ در یک آموزش متمرکز بر آموزش زمینه‌سازی تاریخی پیشنهاد می‌کنند. بر اساس این چارچوب، سه اصل طراحی اصلی شامل: به چالش کشیدن دانش تاریخی با ایجاد یک ناسازگاری شناختی، برانگیختن ملاحظات مستدل و چارچوب‌بندی یادگیری دانشجویان، برای ترکیب دانستن و انجام تاریخ در آموزش زمینه‌سازی تاریخی شناسایی شدند که می‌توانند به آنان کمک کنند تا باورهای شناختی خود و ترکیب دانستن و انجام تاریخ را بسط و توسعه دهند (Havekes et al, 2012). ون باکستل و ون دری به این نتیجه رسیدند که استدلال تاریخی به عنوان ساختن یا ارزیابی توصیفی از فرآیندهای تغییر و تداوم، تبیین یک پدیده تاریخی، یا مقایسه پدیده‌ها یا دوره‌های تاریخی دارای شش جزء طرح پرسش‌های تاریخی، زمینه‌سازی، استفاده از مفاهیم ماهوی، استفاده از مفاهیم درجه دوم تاریخی، ارائه ادعاهایی با استدلال و با استفاده از منابع است (VanBoxtel & VanDrie, 2018). پژوهش دیگری با عنوان «مهارت‌های تفکر تاریخی - مهارت‌های فراموش شده؟» ساختار رشته موضوع تاریخ را توضیح داده و بیان می‌دارد که این رشته از پنج مفهوم پژوهش تاریخی، گردآوری داده‌های تاریخی، مهارت‌های تفکر تاریخی، توضیح تاریخی، درک تاریخ و همدلی ساخته شده است و مهارت‌های تفکر تاریخی را شامل تاریخ شماری، کشف شواهد تاریخی، تفسیر، تخیل و منطقی‌سازی و عقلانی کردن حقایق می‌داند (Talin, 2015).

در پژوهش دیگری با عنوان «به سوی بازتعریف شایستگی استدلال تاریخی: مروری بر پژوهش‌های نظری و تجربی در سال ۲۰۲۰»، سه نوع مهارت متفاوت: الف) مهارت‌های «دانستن چه چیزی»، تمرکز بر آگاهی از حقایق و داده‌های

مربوط به آن‌ها؛ ب) مهارت‌های «دانستن چگونه»، با تمرکز بر زمینه‌سازی داده‌های واقعی با استفاده از دانش درجه دوم؛ و ج) مهارت‌های «دانستن برای بودن و آینده»، تمرکز بر ظرفیت همدلی با گذشته، تلاش برای درک انگیزه‌ها و موقعیت‌های خاص که نیاز به یک نوع عمل نسبت به نوع دیگر دارد، شناسایی شده و بیان می‌کند که تأکید غالب بر رویکردهای تدریس تاریخ انضباطی، فضای کافی را برای توسعه مهارت‌های تاریخی لازم برای مشارکت مدنی و ساخت هویت دانش‌آموزان فراهم نمی‌کند و برای استدلال و مهارت‌های آن رویکردهای دیگری مورد نیاز است (Luis & Rapanta, 2020).

تاکنون پژوهش‌های زیادی در زمینه استدلال تاریخی انجام شده است، اما همان‌گونه که ملاحظه شد، در تعداد زیادی از این پژوهش‌ها ردپای پژوهش‌های ون دری و ون باکستل دیده می‌شود که البته، این موضوع به سبب فراوانی پژوهش‌های این دو پژوهشگر در این حوزه است، اما پژوهشگران دیگر نیز نتوانسته‌اند از این دو پژوهشگر چیز بیشتری بیان کنند. از سوی دیگر؛ تعداد کم و تقریباً بدون اثر پژوهش‌های فارسی در این حوزه است، این دو دلیل و البته موانع رو به روی اجرای این سبک از آموزش نظیر کمبود زمان، منابع آموزشی قطور، آزمون‌های متمرکز بر یادآوری حقایق و مربیان فاقد دانش در زمینه استدلال تاریخی (Bain & Mirel, 2006) همگی موجب شد که پژوهشگران این پژوهش به شیوه فراتحلیل به بررسی شایستگی‌های استدلال تاریخی در پژوهش‌های صورت گرفته بپردازند، لذا این پژوهش به بررسی شایستگی‌های استدلال تاریخی دانشجویان رشته تاریخ پرداخته است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی، در زمره پژوهش‌های کیفی و از نوع فراترکیب بوده که با استفاده از روش هفت مرحله‌ای ساندلوسکی و باروسو مشتمل بر تنظیم سؤال پژوهش، جست‌وجوی نظام‌مند منابع، غربالگری و انتخاب مطالعات کیفی مناسب، ارزیابی نقادانه مطالعات و استخراج داده، تحلیل و سنتز یافته‌های مطالعات کیفی، حفظ کنترل کیفیت و ارائه یافته‌ها و مدل مفهومی (Sandelowski & Barroso, 2007) انجام شده است. تیم فراترکیب متشکل از سه نفر متخصص برنامه‌ریزی درسی، یک نفر متخصص علوم تاریخی و یک نفر مسلط به روش پژوهش فراترکیب بود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون^۱ صورت پذیرفت. عوامل استخراج شده از پژوهش‌ها به عنوان مضمون در نظر گرفته شدند که این مضامین بر اساس مفاهیم مرتبط با مفهوم شایستگی‌های استدلال تاریخی طبقه‌بندی شدند. مضامین شناسایی شده بار دیگر در جلسه بحث گروهی متمرکز^۲ مورد بررسی قرار گرفتند تا در نهایت، روی مقولات استخراج شده توافق بدست آمد. ضریب کاپا برابر با ۰/۸۰۲ محاسبه شده است که نشان می‌دهد نتایج از قابلیت اطمینان قابل قبول برخوردارند. پس از تشکیل تیم فراترکیب روش هفت مرحله‌ای به شرح زیر انجام شد:

گام اول) تنظیم سؤال پژوهش: سؤال اصلی پژوهش این بود که شایستگی‌های استدلال تاریخی دانشجویان رشته تاریخ شامل چه مؤلفه‌هایی است؟ با توجه به این پرسش، دامنه شمول مقالات مشتمل بر مقالاتی که در مجلات معتبر بین‌المللی با چند بازنگر چاپ شده باشند، مقالاتی که با روش کیفی انجام شده‌اند، مقالات عملی که با هدف توسعه استدلال‌های تاریخی انجام شده باشند و مقالاتی که در یافته‌های آنها به شایستگی‌های تفکر تاریخی اشاره شده باشد، تعیین شدند.

¹ content analysis

² focused group

گام دوم) جست‌وجوی نظام‌مند منابع: در این پژوهش پنج پایگاه داده به زبان انگلیسی شامل «اسکوپوس»^۱، «امرال»^۲، «ساینس دایرکت»^۳، «اشپرنگر»^۴ و «پروکوئست»^۵ برای مطالعات خارجی و دو پایگاه داده به زبان فارسی شامل «پایگاه نشریات کشور» و «پایگاه داده‌های علمی جهاد دانشگاهی» انتخاب شدند. برای جست‌وجوی مقالات در این پایگاه‌ها از واژه‌های کلیدی «استدلال تاریخی»، «تفکر تاریخی»، «ارزیابی تاریخی» و «مهارت استدلال تاریخی» استفاده و مقالات مرتبط در بازه زمانی سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۲ و در پایگاه‌های فارسی از سال‌های ۱۳۷۸ تا ۱۴۰۲، گردآوری گردید. به منظور انجام جستجویی جامع و همه‌جانبه علاوه بر جستجوی نظام‌مند پایگاه‌های استنادی و داده‌هایی، جستجو به روش دستی^۶ نیز مورد استفاده قرار گرفت. پس از جستجو اولیه پایگاه داده‌های مذکور، در مجموع تعداد ۳۰ منبع با کلید واژه‌های اشاره شده به دست آمد.

گام سوم) غربال‌گری و انتخاب مطالعات کیفی مناسب: فرآیند بازمینی شامل بررسی عنوان منابع، چکیده و محتوای آنها بود و در هر مرحله متناسب با معیارهای پذیرش مورد بررسی قرار گرفت. با بررسی عنوان منابع، چکیده و محتوای آنها، نه منبع که ارتباطی با سؤالات پژوهش نداشتند، کنار گذاشته شدند. همچنین، منابعی که دارای نویسندگان مشترک یا دارای یافته‌های تکراری بودند یکی از آنها حذف و پژوهش کامل‌تر باقی ماند. به این ترتیب سه منبع دیگر که دارای یافته‌های تکراری بود حذف شدند.

گام چهارم) ارزیابی نقدانه مطالعات و استخراج داده: در این گام باید کیفیت روش‌شناختی مطالعات، مورد ارزیابی قرار گیرد. به همین دلیل ابزار ارزیابی حیاتی^۷ مورد استفاده قرار گرفت که لیست کامل و جامعی از سؤالات را ارائه می‌دهد و برای تعیین اعتبار، کاربردی بودن و تناسب پژوهش به کار برده می‌شود (Chenille, 2011). بر این اساس، چک لیست استاندارد که شامل ده سؤال است جهت بررسی دقت، اعتبار و اهمیت مطالعات کیفی تهیه شد. سؤالات شامل بررسی اهداف پژوهش، منطق روش، طرح پژوهش، روش نمونه‌گیری، روش گردآوری داده‌ها، رابطه پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان، ملاحظات اخلاقی، اعتبار تجزیه و تحلیل داده‌ها، بیان واضح یافته‌ها و ارزش پژوهش بود. هنگام استفاده از این ابزار، منابع مطالعه شده و برای هر منبع به لحاظ دارا بودن ویژگی‌های بالا امتیازی بین یک تا پنج در نظر گرفته شد. بر اساس مقیاس ۵۰ امتیازی این روش، هر منبع بر اساس درجه کیفی و مطابق طیف خیلی خوب «۵۰-۴۱»، خوب «۴۰-۳۱»، متوسط «۳۰-۲۱»، ضعیف «۲۰-۱۱» و خیلی ضعیف «۱۰-۰» دسته‌بندی شدند.

در نهایت، ۱۵ منبع در فرآیند ارزیابی پذیرفته شدند که از این تعداد سه مقاله امتیاز متوسط، چهار مقاله امتیاز خوب و هشت مقاله امتیاز خیلی خوب را کسب کردند. در جدول شماره ۱ مقالات منتخب ارائه شده‌اند:

جدول ۱. مقالات انتخاب شده نهایی برای جمع‌آوری داده‌های

منبع	نویسنده	عنوان پژوهش
۱	VanBoxtel & VanDrie (2018)	استدلال تاریخی: مفهوم سازی ها و کاربردهای آموزشی.
۲	VanDrie (2004)	استدلال تاریخی: مقایسه چگونگی متن‌بندی کارشناسان و افراد تازه‌کار منابع تاریخی.

¹ Scopus

² Emerald

³ Science Direct

⁴ Springer

⁵ ProQuest

⁶ berry picking

⁷ critical appraisal skills program

تقویت استدلال تاریخی: به عنوان یک استراتژی مشتمل بر ارزیابی تکوینی با بازخورد مستمر سیستماتیک.	Mendez & Tirado (2016)	۳
باز تعریفی نو از شایستگی استدلال تاریخی: مروری بر پژوهش‌های نظری و تجربی	Luis & Rapanta (2020)	۴
استدلال تاریخی در دوره کارشناسی: پیشرفت دانش آموزان و نقش مهارت زبان	Sendur et al (2022)	۵
ساختار دانش برای استدلال تاریخی در کلاس چهارم	Resendes & Chuy (2010)	۶
استدلال تاریخی به عنوان چارچوبی برای تحلیل استدلال دانش‌آموزان در مورد گذشته.	VanDrie & VanBoxtel (2008)	۷
استدلال تاریخی در کلاس درس	VanBoxtel & VanDrie (2013)	۸
نگرش به دیدگاه تاریخی: استدلال دانش‌آموزان درباره مردم با توجه به زمینه‌های گوناگون (اجتماعی، سیاسی و اقتصادی و...)	Hsiao (2004)	۹
شش مفهوم بزرگ تفکر تاریخی	Seixas & Morton (2013)	۱۰
فهم و چگونگی درک تاریخ: چارچوبی مفهومی و آموزشی برای آموزش زمینه‌سازی تاریخی	Havekes et al (2012)	۱۱
تخصص نسبی در یک کار استدلالی روزمره: درک معرفتی، بازنمایی مسئله، و شایستگی استدلال	Weinstock (2009)	۱۲
مهارت‌های تفکر تاریخی - مهارتی فراموش شده	Talin (2015)	۱۳
درک دانش‌آموزان از آموزش مهارت‌های تفکر تاریخی	Puteh, Maarof & Tak (2010)	۱۴
تقویت مهارت‌های تفکر تاریخی از طریق رونویسی مدل تحلیل درس در درس تاریخ	Abbas et al (2022)	۱۵

یافته‌ها

گام پنجم) تحلیل و سنتز یافته‌های مطالعات کیفی: به منظور دستیابی به یافته‌های درون محتوایی مجزا که در مطالعات اصلی انجام شده‌اند، ۱۵ مقاله منتخب و نهایی شده در گام قبلی را چند بار مرور کرده و مضامین مربوطه استخراج شد. برای استخراج مضامین، سؤال اصلی پژوهش ملاک عمل قرار گرفت. از این حیث با در نظر گرفتن فراوانی در مجموع ۱۴ مضمون پایه استخراج شد. نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است:

جدول ۲. مضامین پایه شناسایی شده

مضامین پایه	منابع
آگاهی از حقایق و مفاهیم تاریخی	VanBoxtel & VanDrie, (2018). Van Drie (2004), Mendez & Tirado (2016), Luis & Rapanta (2020), Sendur et al (2022)
زمینه‌سازی تاریخی	Havekes et al (2012), Luis & Rapanta (2020), Abbas et al (2022)
آگاهی از چگونگی تاریخ نگاری	Resendes & Chuy (2010), VanDrie & VanBoxtel (2008), VanBoxtel & VanDrie (2013), Hsiao (2004)
ارزیابی منابع تاریخی	VanBoxtel & VanDrie (2018), VanDrie & VanBoxtel (2008), Havekes et al (2012)

منابع	مضامین پایه
Luis & Rapanta (2020), Puteh, Maarof & Tak (2010), Resendes & Chuy (2010), VanDrie (2004)	برخورداری از رویکرد انتقادی و مباحثه ای به مباحث تاریخی
Luis & Rapanta (2020), VanBoxtel & VanDrie (2018), Mendez & Tirado (2016), VanDrie (2004), Abbas et al (2022)	تحلیل پدیده‌های تاریخی در بستر تاریخی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی زمان مربوطه
Abbas et al (2022), Sendur et al (2022), Weinstock (2009), Luis & Rapanta (2020), Van Boxtel & VanDrie (2018), Mendez & Tirado (2016)	درک و تحلیل پدیده‌ها و دوره‌های تاریخی و فراتاریخی
VanDrie (2004), Resendes & Chuy (2010), Seixas & Morton (2013), Mendez & Tirado (2016)	تقویت قوه استدلال تاریخی
Luis & Rapanta (2020), Mendez & Tirado (2016), Havekes et al (2012), Weinstock (2009)	توانایی استفاده از شواهد تاریخی
Havekes et al (2012), Puteh, Maarof & Tak (2010)	توانایی خوانش متون تاریخی
Sendur et al (2022), Luis & Rapanta (2020), VanDrie & VanBoxtel (2008)	پرسش‌گری تاریخی
Sendur et al (2022), Luis & Rapanta (2020), Puteh, Maarof & Tak (2010), VanDrie & VanBoxtel (2008)	مهارت‌های زبانی در بیان استدلال تاریخی
Mendez & Tirado (2016), Sendur et al (2022), Resendes & Chuy (2010), VanDrie & VanBoxtel (2008), VanBoxtel & VanDrie (2013)	توانایی استفاده از منابع تاریخی
van Drie, (2004), Mendez & Tirado (2016), VanDrie & VanBoxtel (2008), VanBoxtel & VanDrie (2013)	همدلی تاریخی

گام ششم) حفظ کنترل کیفیت: در سراسر فرآیند فراترکیب تلاش شده تا با فراهم کردن توضیحات و توصیف واضح و روشن برای گزینه‌های موجود، مراحل پژوهش به دقت طی شده و در زمان لازم از ابزارهای مناسب برای ارزیابی پژوهش‌ها استفاده شود. اعتبارپذیری داده‌ها با استفاده از روش‌های انتقال‌پذیری^۱ و هم‌سوسازی داده‌ها^۲ و اعتمادپذیری به داده‌ها^۳ نیز با هدایت دقیق جریان گردآوری داده‌ها و هم‌سوسازی پژوهشگران^۴ تعیین شد (Lincoln & Guba, 1985). برای اطمینان بیش‌تر از روش توافق بین دو کدگذار^۵ و ضریب کاپا نیز استفاده شد. بدین صورت که دو پژوهش‌گر دیگر با تخصص علوم تربیتی و خارج از تیم پژوهش‌گران فعلی، بدون اطلاع از نحوه ادغام مضامین و مفاهیم ایجاد شده، اقدام به دسته‌بندی مضامین و مفاهیم کردند که با نتایج ارائه شده توسط سایر پژوهشگران فعلی مقایسه شده است. در نهایت، با توجه به تعداد مفاهیم ایجاد شده مشابه و متفاوت، ضریب کاپا برابر با ۰/۸۹۰ محاسبه شده است که نشان می‌دهد نتایج پژوهش، از قابلیت اطمینان زیادی برخوردارند.

از سوی دیگر، در طول فرآیند پژوهش، منابع استفاده شده توسط دو نفر از کارشناسان ارشد مسلط به روش‌های جستجو در منابع داده‌هایی به صورت مستقل جست‌وجو شده و مورد ارزیابی قرار گرفته است. جلسه‌های هفتگی تیم پژوهشی به منظور بحث درباره نتایج جستجوها، شکل‌دهی و اصلاح راهبردهای جستجوی منابع، بحث درباره نتایج

¹ credibility

² transferability

³ data triangulation

⁴ dependability

⁵ investigator triangulation

⁶ intercoder reliability

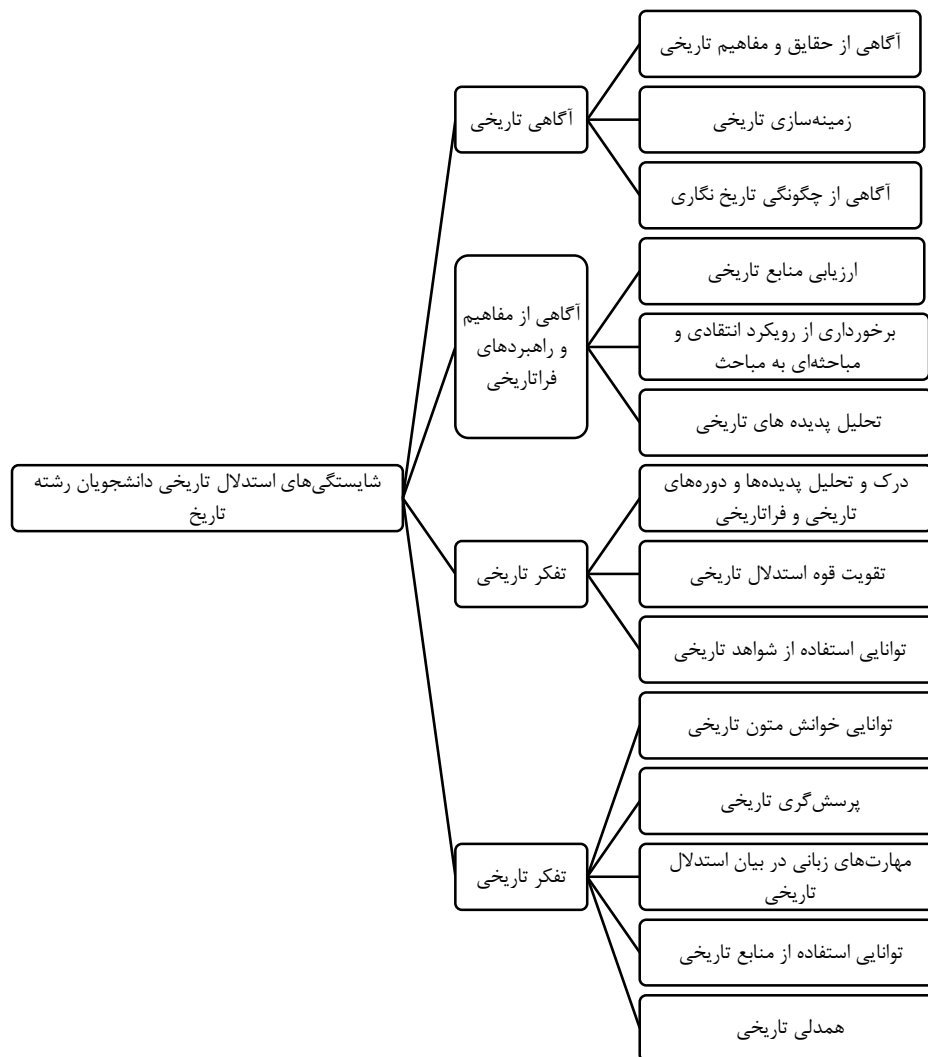
ارزیابی‌ها و تصمیم‌گیری درباره راهبردهای ارزیابی مطالعات، تثبیت حوزه‌های مورد توافق و مذاکره درباره حوزه‌ها و موارد شامل اختلاف نظر تا رسیدن به اجماع برگزار شد.

گام هفتم) ارائه یافته‌ها و مدل مفهومی: در این گام با سازمان‌دهی مجدد مضامین پایه و ایجاد در دسته‌های جدید به مضامین انتزاعی‌تری دست یافته شد که در مجموع چهار مضمون سازمان‌دهنده با عناوین آگاهی تاریخی، آگاهی از مفاهیم و راهبردهای فراتاریخی، تفکر تاریخی و مهارت‌های تاریخی استخراج شد که نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. دسته‌بندی مضامین اصلی

مضامین اصلی	مضامین پایه
آگاهی تاریخی	آگاهی از حقایق و مفاهیم تاریخی زمینه‌سازی تاریخی آگاهی از چگونگی تاریخ نگاری ارزیابی منابع تاریخی
آگاهی از مفاهیم و راهبردهای فراتاریخی	برخورداداری از رویکرد انتقادی و مباحثه‌ای به مباحث تاریخی تحلیل پدیده‌های تاریخی در بستر تاریخی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی زمان مربوطه
تفکر تاریخی	درک و تحلیل پدیده‌ها و دوره‌های تاریخی و فراتاریخی تقویت قوه استدلال تاریخی توانایی استفاده از شواهد تاریخی توانایی خوانش متون تاریخی پرسش‌گری تاریخی
مهارت‌های تاریخی	مهارت‌های زبانی در بیان استدلال تاریخی توانایی استفاده از منابع تاریخی همدلی تاریخی

مدل نهایی پژوهش در قالب شکل ۱ تدوین شده است:



شکل ۱. الگوی شایستگی‌های استدلال تاریخی دانشجویان رشته تاریخ

بحث و نتیجه‌گیری

کلاس‌های درس تاریخ، دانشجویان درباره شخصیت‌های تاریخی، رویدادها، تحولات و موضوعات متعددی داده کسب می‌کنند. سوال مهم این است که آیا آنان می‌توانند از دانش تاریخی خود برای تفکر و استدلال در مورد پدیده‌های گذشته و کنونی استفاده کنند؟ بررسی‌های انجام شده در مورد تاریخ آموزان در سیستم آموزش عالی کشور ایران می‌باشد. بنابراین، نتایج حاصله بر اساس پژوهش بر دانشجویان سیستم آموزشی موجود در این سرزمین ارائه می‌شود. دانشجویان تاریخ در کتب تاریخ خود درباره شخصیت‌های تاریخی، رویدادها و حوادث اطلاع می‌یابند بدون آنکه به فهم تاریخی و نیز روند تحولات در عرصه تاریخ توجهی ویژه بیابند، اما هر چه دانشجویان به مرحله تخصصی‌تر در تاریخ وارد می‌شوند تمرکز آموزش تاریخ بیش از پیش به سمت توسعه توانایی در تفکر و استدلال تاریخی معطوف می‌شود، این روند شاید در کشورهای دیگر متفاوت‌تر باشد زیرا نظام آموزشی متفاوتی بر کشورهای توسعه یافته حاکم است. ناکید می‌شود در مقاطع غیرتخصصی تمرکز بیش‌تر بر کسب داده‌ها از افراد، رویدادها و تاریخ‌های مهم و اینکه در گذشته چه اتفاقی

افتاده است، می‌باشد و آنان کم‌تر درگیر فهم و درک «چگونگی» و «چرایی» اتفاقات تاریخی هستند در صورتی که برای کسب دانش تاریخی تاریخ‌آموز باید درگیر فهم چگونه و چرا نیز باشد (VanDrie et al, 2005; VanBoxtel & VanDrie, 2013).

استدلال تاریخی در واقع یک فرآیند یادگیری معنادار و یک عمل فرهنگی مهم در جوامع و بخشی مهم از برنامه درسی تاریخ است که بسیاری از پژوهشگران، اساتید و متخصصان این رشته با وجود گسترش داده‌ها در این حوزه هنوز هم به دنبال شاکله‌ها و شایستگی‌های بنیادین استدلال تاریخی می‌باشند چرا که چگونگی استدلال دانش‌آموزان یا دانشجویان این رشته و شایستگی‌ها و مهارت‌های مرتبط نیاز به بحث و بررسی بیش‌تری دارد (Van Drie, 2004). به عنوان مصداق این سخن باید گفت امروزه، یک رویداد تاریخی را پژوهش‌گران تاریخ نمی‌توانند تنها در یک بعد بررسی کنند بلکه باید ابعادی بسیار متفاوت از آن رخداد را جستجو، تحلیل و فهم کنند تا بتوانند استدلال صحیحی ارائه دهند. مثلاً به یک تاریخ‌آموز در سطح مقاطع ابتدایی رخداد حمله مغول را حادثه‌ای که بر اثر کشتن تاجران مغول که به شهر اترار آمده بودند گزارش می‌شود. در سطح متوسطه فشار قبایل واقع در سرزمین مغولستان را به عامل اول اضافه می‌کند، اما دانشجوی تاریخ این دو عامل را نمی‌پذیرد بلکه او به دنبال استدلال دلایل متعدد این رویداد بزرگ است و چندین عامل از جمله روابط دیپلماتیک جهان غرب با مغولان، رشد اقتصادی سرزمین‌های اسلامی، عوامل درونی و برون‌ی حاکم بر سرزمین مغولستان، ایجاد هسته‌های گریز از مرکز در این سرزمین و چشم‌اندازهای امپراتوری خوارزمشاهی و چین و چندین عامل دیگر در درک تحولات آن عصر آموزش داده می‌شود.

باید پذیرفت نخستین بعد از الگوی شایستگی‌های استدلال تاریخی مورد نیاز دانشجویان «آگاهی تاریخی» است، آگاهی تاریخی را به عنوان اولین پیش زمینه دستیابی به استدلال تاریخی می‌توان معرفی کرد، دانشجویان رشته تاریخ برای داشتن آگاهی تاریخی بایستی از حقایق و مفاهیم تاریخی اطلاع و آگاهی داشته «آگاهی از حقایق و مفاهیم تاریخی»، دیدگاه‌های گوناگون و زمینه‌سازهای تاریخی متفاوت را بشناسد «زمینه‌سازی تاریخی و دیدگاه تاریخی» و از چگونگی تاریخ نگاری آگاهی و داده‌های کافی داشته باشد «آگاهی از چگونگی تاریخ نگاری». بدین صورت است که می‌توان دانشجویان تاریخ را در الگوی شایستگی‌های استدلال تاریخی دارای ویژگی آگاهی تاریخی دانست، که این یافته با پژوهش‌هایی نظیر (Luis & Rapanta (2020), VanBoxtel & VanDrie (2013), Havekes et al (2012), Resendes & Chuy (2010), VanDrie & VanBoxtel (2008) و Van Drie (2004) همسو است.

دیگر شایستگی استدلال تاریخی مورد نیاز دانشجویان رشته تاریخ بعد «تفکر تاریخی» است. نگاه تفکر تاریخی به طور کلی به معنای توجه به اتفاقات و مفاهیم تاریخی در چارچوب شرایط خاص تاریخی آن‌هاست، به همین سبب دانشجویان در راستای این بعد بایستی بتوانند پدیده‌ها و دوره‌های تاریخی و فراتاریخی را به درستی شناخته و در زمینه و چارچوب شرایط خاص‌شان آنان را درک کرده و تحلیل درستی از اینان داشته باشند «درک و تحلیل پدیده‌ها و دوره‌های تاریخی و فراتاریخی»، هم‌چنین، دانشجویان لازم است از چگونگی و روش‌های بیان استدلال‌های تاریخی آگاهی و تسلط داشته و خود را تقویت کنند تا در شرایط مغتنم بتوانند با توجه به مفاهیم و درک دقیق آنان به بیان استدلال تاریخی بپردازند «تقویت قوه استدلال تاریخی». دیگر راهبرد تفکر تاریخی ضروری، استفاده دانشجویان از شواهد واقعی تاریخی به منظور ارائه استدلال‌های تاریخی معتبرتر است «توانایی استفاده از شواهد تاریخی»، بدین ترتیب دانشجویان تاریخ می‌توانند استدلال‌های دقیق‌تر و درست‌تری را ارائه کنند که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های Luis &

VanDrie & Resendes & Chuy (2010), VanBoxtel & VanDrie (2013), Talin (2015), Rapanta (2020) و VanBoxtel (2008) و Van Drie (2004) همسو است.

«آگاهی از مفاهیم و راهبردهای فراتاریخی» دیگر بعد شایستگی‌های استدلال تاریخی مورد نیاز دانشجویان رشته تاریخ است. در این راستا و به منظور داشتن آگاهی مناسب از مفاهیم و راهبردهای فراتاریخی دانشجویان باید با فرآیند منبع‌یابی، توانایی ارزیابی منابع و شناسایی منابع معتبر و دست اول دارای اخبار و مطالب درست و صحیح، آشنا باشند تا بتوانند در شرایط مغتنم و در تفکرات خود از آن بهره گیرند «ارزیابی منابع تاریخی»، دانشجویان پژوهشگر تاریخ در ارزیابی منابع تاریخی بسیار توانا هستند به گونه‌ای که علاوه بر منابع دست اول نزدیک به رویداد به منابع نگاشته شده در دوره‌های بعد و نیز منابع پژوهشی معاصر خود در رابطه با دوره مورد نظر نیز مراجعه می‌کنند. زیرا هر پژوهشگر از زاویه دید خود رویدادی را که در دوران گذشته رخ داده، دیده و تحلیلی متفاوت ارائه کرده است. حال دانشجوی تاریخ علاوه بر آنکه با آن دیدگاه‌های گذشتگان و معاصران خود به رویداد می‌نگرد، خود نیز زاویه دید جدیدی را با ارزیابی صحیح منابع می‌یابد. دانشجوی تاریخ در پژوهش‌های خود یاد می‌گیرد که به طور مثال طبری در تاریخ خود «الرسل و الملوك» تنها به نقل روایت‌ها پرداخته است، ابن خلدون در کتاب خود «العبر فی الاخبار بشر» به گزینش روایت‌ها پرداخته اما در مقدمه خود به نوعی نگاه جامعه‌شناسانه دست یافته است. به بیان دیگر، پژوهشگران معاصر با استفاده از داده‌های آن دو مورخ به نگاهی نو یافته و تنها به نقل روایت‌ها اکتفا نکرده‌اند.

آگاهی درست از مفاهیم و راهبردهای فراتاریخی هم‌چنین، نیازمند تحلیل درست پدیده‌های تاریخی در بسترهای گوناگون تاریخی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی به صورت هم راستا است، چرا که بدون توجه درست به بستر اتفاقات و صرف بیان آن رویدادهای تاریخی نمی‌توان به تحلیل درست و تفکر تاریخی درستی دست یافت «تحلیل پدیده تاریخی در بستر تاریخی- اجتماعی- اقتصادی و سیاسی زمان مربوطه». شیوه‌ای که کتب تاریخی معاصر تلاش دارند به آن دست یابند و استادان تاریخ امروزه بر این شیوه تفکر تاریخی بسیار تاکید می‌ورزند که رخدادهای را در بستری گسترده باید نگریند و هیچ رویدادی تک عاملی نیست. راهبرد فراتاریخی دیگر مورد نیاز دانشجویان داشتن رویکرد انتقادی به مسائل است، استدلال تاریخی بدون وجود رویکردی انتقادی و مباحثه‌ای به مسائل و روش‌های تاریخ‌شناسی و تاریخ‌نگاری امکان‌پذیر نیست، این دیدگاه انتقادی موجب می‌شود تا دانشجویان پدیده‌ها، اتفاقات یا حتی روش تاریخی را به آسانی نپذیرفته و با تحلیل داده‌ها و تجارب قبلی خود و هم‌چنین، با بررسی روش‌مند و آگاهانه پدیده‌ها و اتفاقات، در راستای درست و نادرست بودن آنان تجزیه و تحلیل‌هایی را ارائه کند و بدین سبک می‌تواند به استدلالات تاریخی و داشتن راهبردهای فراتاریخی نزدیک گردند «برخورداری از رویکرد انتقادی و مباحثه‌ای به مباحث تاریخی». لزوم وجود همه این مؤلفه‌ها در کنار هم، تلاش برای رشد و درک این موارد در بین دانشجویان رشته تاریخ و استفاده از آنان در شرایط مقتضی و مناسب می‌تواند به رشد بعد فراتاریخی در دانشجویان به عنوان یک بعد خیلی مهم از شایستگی‌های استدلال تاریخی مورد نیاز دانشجویان رشته تاریخ کمک شایانی کند، که این نتایج با نتایج پژوهش‌های Pute, Maarof, Havekes et al (2012), VanBoxtel & VanDrie (2013), Talin (2015), Luis & Rapanta (2020) و Tak (2010), Resendes & Chuy (2010) و VanDrie & VanBoxtel (2008) و Van Drie (2004) همسو است.

آخرین بعدی که می‌توان برای شایستگی‌های استدلال تاریخی مورد نیاز دانشجویان از آن یاد کرد، بعد «مهارت‌های تاریخی» است. نخستین گام و مؤلفه لازم برای کسب مهارت تاریخی، خوانش متون تاریخی است، مشاهده کتاب‌های تاریخی، شناسایی منابع معتبر و درست، به دقت خواندن متون و حاصل شدن درک درستی از آنان همگی در مؤلفه

«توانایی خوانش متون تاریخی» نقش موثر و قابل توجهی دارند، پس از آن به منظور ایجاد مهارت تاریخی در دانشجویان بایستی دانشجویان بتوانند به «پرسشگری تاریخی» بپردازند، پرسشگری به تصور و ایجاد یک درک روشن از هر موضوع تاریخی به دانشجویان تاریخ کمک کرده و موجب می‌شود تا آنان به سمت بازسازی درست اتفاقات گذشته، درک و کشف چگونگی و چرایی رویدادهای تاریخی و جمع آوری شواهد و مدارک پیرامون این موضوعات روی آورند. مهارت دیگر مورد نیاز دانشجویان در راستای مهارت‌های تاریخی، «مهارت‌های زبانی در بیان استدلال‌های تاریخی» است، بدون داشتن این مهارت نمی‌توان هیچ‌کدام از مهارت‌ها و ابعاد پیشین را به درستی اجرا کرد، مهارت‌های زبانی کلید ارائه استدلال‌های مستدل و معتبر بوده که بدین وسیله دانشجویان می‌توانند دانش خود را در عمل به کار درآورند. «توانایی استفاده از منابع اطلاعاتی» دیگر مؤلفه مورد نیاز و ضروری مهارت‌های تاریخی است، این مهارت به دانشجویان کمک کرده تا بر پایه شواهد، مدارک و منابع مستدل، معتبر، قابل اتکا و دست اول اقدام به تفسیر و تحلیل رخدادهای تاریخی شود، هم‌چنین، بدین وسیله هر موضوع خوانده شده در کتب تاریخی به راحتی توسط دانشجویان پذیرفته نشده و با این مهارت آنان می‌توانند ضمن ارزش گذاری منابع، در عمل دچار خطا نیز نشوند، دانشجویان هم‌چنین، بایستی دارای توانایی همدلی بوده و به وسیله آن به بازسازی تصمیمات یک بازیگر تاریخی با در نظر گرفتن بافت تاریخی بپردازد و بتواند در آن بافت، آن پیشامد تاریخی را درک کند «همدلی تاریخی»، تمامی این مؤلفه‌ها در کنار یکدیگر می‌توانند دانشجویی با مهارت تاریخی فوق العاده را به وجود آورند که سوگیری‌ها و تحلیل‌های نادرست او را تحت تأثیر قرار نداده و این دانشجو می‌تواند قدرتمند و موثر به بیان استدلال‌هایی درست بپردازد، این نتایج با نتایج پژوهش‌های Resendes & Chuy, Pute, Maarof & Tak (2010), VanBoxtel & VanDrie (2013), Luis & Rapanta (2020) (2010), VanDrie & VanBoxtel (2008) و Van Drie (2004) همسو است.

در پایان با توجه به نتایج پژوهش ارائه و برگزاری هرچه بیشتر میزگردهای تحلیلی و بین رشته‌ای برای دانشجویان تمامی رشته‌ها، به منظور افزایش توانایی استدلال در دانشجویان و برگزاری دوره‌های کارآموزی تاریخ و الزام به شرکت دانشجویان در آن‌ها به منظور درگیرسازی دانشجویان در مسائل واقعی کشوری پیشنهاد می‌شود.

References

- Abbas, E. W., Syaharuddin, M., Mutiani, M., Susanto, H., & Jumriani, J. (2022). Strengthening Historical Thinking Skills through Transcript-Based Lesson Analyses Model in the Lesson of History. *Kajian-Kajian Lokal Kalimantan Selatan*, 54. Abdul Rahman Khadr, Abdul Aleem (2009). Muslims and writing history. Translation: Sadegh Ebadi, Tehran: Semit.
- Bain, R., & Mirel, J. (2006). Setting up camp at the great instructional divide: Educating beginning history teachers. *Journal of teacher education*, 57 (3), 212-219.
- Chenail, R. J. (2011). Learning to appraise the quality of qualitative research articles: a contextualized learning object for constructing knowledge. *Qualitative Report*, 16 (1):236-48.
- Havekes, H., Coppen, P. A., & Luttenberg, J. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualization. *History Education Research Journal*, 11 (1), 72-93.
- Hsiao, Y. M. (2004). Taiwanese students' understanding of differences in history textbook accounts. In *Understanding History* (pp. 61-73). Routledge.
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144.

- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalist inquiry*.
- Luis, R., & Rapanta, C. (2020). Towards (re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31, 100336.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & research in social education*, 46(2), 165-193.
- Mendez, S., & Tirado, F. (2016). Enhancing Historical Reasoning: A Strategy Including Formative Assessment with Systematic Continuous Feedback. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 187-219.
- Mirjafari, H., & Nurai, M. (2008). *Research method in history*. Tehran: Research Institute of Islamic Culture and Thought. [Persian].
- Monte Sano, C. (2008). Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45 (4): 1045-1079.
- Parkes, R. J., & Donnelly, D. (2014). Changing conceptions of historical thinking in History education: an Australian case study. *Revista Tempo e Argumenta*, 6 (11): 113-136.
- Puteh, S. N., Maarof, N., & Tak, E. (2010). Students' perception of the teaching of historical thinking skills. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 18, 87-95.
- Resendes, M., & Chuy, M. (2010). Knowledge building for historical reasoning in Grade 4. In *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences-Volume 2* (pp. 443-444).
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, ON, Canada: Nelson Education.
- Sendur, K. A., Van Drie, J., VanBoxtel, C., & Kan, K. J. (2022). Historical reasoning in an undergraduate CLIL course: students' progression and the role of language proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2058-2074.
- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49-76.
- Talin, R. (2015). Historical Thinking Skills – The Forgotten Skills? *International Journal of Learning and Teaching*, 7 (1): 15- 23.
- Tally, B., & Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.
- VanBoxtel, C., & VanDrie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, (150), 44.
- VanBoxtel, C., & VanDrie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 149-176.
- VanDrie, J. (2004). Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research Volume 4 Number 2 July 2004 ISSN 1472-9466 Editorial Board 2*, 89.
- VanDrie, J. (2005). *Learning about the past with new technologies: Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- VanDrie, J., & VanBoxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- VanDrie, J., VanBoxtel, C., Erkens, G., & Kanselaar, G. (2005). Using representational tools to support historical reasoning in computer-supported collaborative learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 14 (1), 25-41.

- VanDrie, J., Braaksma, M., & VanBoxtel, C. (2015). Writing in history: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. *Journal of Writing Research*, 7 (1): 123-156.
- VanSledright, B. (1998). On the Importance of Historical Positionality to Thinking about and Teaching History. *International Journal of Social Education*, 12 (2): 1-18.
- Weinstock, M. (2009). Relative expertise in an everyday reasoning task: Epistemic understanding, problem representation, and reasoning competence. *Learning and Individual Differences*, 19 (4): 423-434.