

**إثر نموذج DUIT في تنمية التفكير الجدلي لدى
طلبة الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ**
**The Impact of the DUIT Model on
Developing Dialectical Thinking Skills
among Fifth-Grade Literary Students in
History**

م.م. امال هاشم جياذ

Amal Hashim Jiyad

جامعة القادسية / كلية التربية

Al-Qadisiyah University / College of Education

E-mail: amal@qu.edu.iq

الكلمات المفتاحية: نموذج DUIT، التفكير الجدلي

Keywords: DUIT Model, Dialectical Thinki



الملخص

يهدف البحث الحالي للتعرف على أثر (انموذج duit) في تنمية التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ ومن اجل تحقيق ذلك لجأت الباحثة الى استخدام تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي تكون من مجموعتان أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة. واختار الباحثة العينة بالطريقة العشوائية مدرسة اعدادية الحوراء للبنات لإجراء التجربة ، وكان عدد طالبات العينة البحث (التجريبية والضابطة) (٦٤) طالبة بواقع (٣١) طالبة للمجموعة التجريبية (٣٢) للمجموعة الضابطة وحددت المادة العلمية وتم صياغة (١٢٠) هدف سلوكي واعدت الباحثة (١٤) خطة للتدريس كما واعدت الباحثة اختبار مكون من (٣٠) فقرة للتفكير الجدلي وقد كوفئت المجموعتان في متغيرات (العمر الزمني, الذكاء, تحصيل الوالدين, التحصيل السابق لمادة التاريخ ،وقد تم التأكد من صدق الاختبار وثباته وكذلك التحليل الإحصائي للاختبار وأظهرت النتائج باستعمال الاختبار التائي (t-test) تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق النموذج (DUIT) على المجموعة الضابطة التي درسة بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الجدلي وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى عدد من التوصيات ،والمقترحات ، والاستنتاجات

Abstract

The present study aims to identify the effect of the DUIT model on the development of dialectical thinking among fifth-grade literary female students in the subject of history. To achieve this objective, the researcher employed a quasi-experimental design with partial control, consisting of two groups: an experimental group and a control group. The research sample was selected randomly from Al-Hawraa Preparatory School for Girls, where the experiment was conducted. The total sample consisted of 64 students, distributed into 31 students in the experimental group and 32 students in the control group.

The instructional content was determined, and 120 behavioral objectives were formulated. The researcher also prepared 14 instructional lesson plans and developed a dialectical thinking test consisting of 30 items. The two groups were statistically equated in several variables, including chronological age, intelligence, parents' educational attainment, and prior achievement in history. The validity and reliability of the test were verified, and appropriate statistical analyses were conducted.

The results, analyzed using the t-test, revealed the superiority of the experimental group taught according to the DUIT model over the control group taught using the traditional method in the dialectical thinking test. In light of the findings, the researcher presented a number of conclusions, recommendations, and suggestions

مشكلة البحث:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بتدريس مادة التاريخ، لاحظت الباحثة وجود ضعف واضح لدى الطلبة في استيعاب الأحداث التاريخية وفهم العلاقات بين أسبابها ونتائجها، إضافة إلى ضعف قدرتهم على ممارسة التفكير الجدلي والتحليل النقدي للمواقف والأحداث التاريخية. ويُعزى هذا الضعف إلى عدة أسباب، من أبرزها اعتماد أغلب المدرسين والمدرسات على الحفظ الاستظهار في تدريس المادة، حيث تُقدّم المعلومات التاريخية على شكل بيانات ووقائع جاهزة دون إشراك الطلبة في مناقشة الأسباب والنتائج أو تقييم المواقف التاريخية، مما يؤدي إلى محدودية التفكير وعدم تنمية القدرة على المناقشة الجدلية وهذا ما اشارت اليه دراسة (العدل، ٢٠١٧) ودراسة (الجبوري ٢٠١٢) ودراسة (الزهراني، ٢٠٢٠)

كما قامت الباحثة بتوجيه استبانة إلى عينة من مدرسات مادة التاريخ، تضمنت سؤالاً حول أسباب ضعف الطلبة في استيعاب الأحداث التاريخية وتنمية مهارات التفكير الجدلي لديهم. وأظهرت نتائج الاستبانة أن أبرز أسباب هذا الضعف تكمن في اعتماد طرائق تدريس تقليدية تركز على الحفظ والاستظهار، وصعوبة المادة التاريخية، وغياب التخطيط المسبق لاختيار الأساليب التعليمية المناسبة التي تعزز المناقشة والتحليل.

ويتضح مما سبق قصور الأساليب التدريسية المتبعة في تدريس مادة التاريخ في تنمية مهارات التفكير الجدلي لدى الطلبة، الأمر الذي يستدعي توظيف أساليب ونماذج تدريس حديثة ومن بينها نموذج (duit)، لذي تتجلى مشكلة البحث الحالي في الاجابة على السؤال الآتي: هل لـ (انموذج DUIT أثر في تنمية التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ؟

ثانياً: اهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث بما يلي:

أهمية مادة التاريخ بوصفه من المواد الاجتماعية الضرورية للطلبة في أي مرحلة دراسية للتعرف على ماضي الامم وحاضرها ومستقبلها.

اهمية انموذج (DUIT) كونه من النماذج الحديثة التي تساعد المتعلم في الوصول للمعرفة. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تعريف المدرسين في المرحلة الإعدادية بأهمية مهارات التفكير الجدلي وضرورة إتباع أفضل السبل في تنميته.

تمهد هذه الدراسة إلى بحوث ودراسات تربوية أخرى في هذا المجال وخاصة في مراحل التعليمية الأخرى.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي للتعرف على إثر انموذج (DUIT) في تنمية التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ.

رابعاً: فرضية البحث:

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية للاتي يدرسن مادة التاريخ بأنموذج (DUIT) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الجدلي البعدي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ الاوربي.

خامساً: حدود البحث:

الحد البشري: طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية النهارية في محافظة القادسية.
الحد المكاني: اعدادية الحوراء للبنات في مركز محافظة القادسية.
الحد المعرفي: الفصول الاربع الاولى من كتاب التاريخ للصف الخامس الادبي (2023-2024)
الحد الزمني: الكورس الاول للعام الدراسي (2023-2024).

سادساً: تحديد المصطلحات:

انموذج (DUIT) عرفه: (flick 1991) اداة معرفية تربط بين فكرة مألوفة (المفاهيم العلمية والخبرات السابقة مع فكرة غير مألوفة من اجل توليد فهم جديد من خلال ادراك التشابهات والاختلافات بين المؤلف وغير المؤلف للمفهوم) (Flick, 1991: 46)
التفكير الجدلي عرفه: ابو حطب (2010): احداث تكامل بين وجهتي نظر متعارضتين، فعند انخراط الفرد فيه، فإنه يتبنى رأيه ورأي المعارض له عند حل المشكلة والقضية او اتخاذ قرار ما (ابو حطب، 2010: 124).

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالبات عينة البحث من خلال اجابتهن على اختبار التفكير الجدلي.

الفصل الثاني: جوانب نظرية ودراسات سابقة

الجوانب النظرية

المحور الأول: النظرية البنائية

يعد بياجيه هو اول من وضع اللبنة الأولى للنظرية البنائية فهو الذي يرى ان عملية المعرفة تكمن في بناء او اعادة بناء المعرفة ثم جاء بعده مجموعة من منظري البنائية قاموا بإعادة تنسيق أفكارهم. كما يعتبر ارنست فون فلاسر سفليد أبرز منظري البنائية المعاصرة. (زيتون، 1999: 66) قد نالت النظرية البنائية قبولا واسعا في الفكر التربوي الحديث والمعاصر،



وتعد نظرية حديثة أساسها التعلم من أجل الفهم، ويكون المتعلم فيها محورا العملية التعليمية ومتفاعلا ايجابيا نشطا، ويعتبر المدرس أو المعلم موجها وقائد للعملية التعلم. (العقيلي، ٢٠٠٥:٢٦٠)

ويؤكد التعليم البنائي على التفكير، والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة ولا يهمل المهارات الاساسية وانه يعتمد على الفكرة التي ترى أن المتعلم يبني معرفته بنفسه، ولم يعد المعلم ناقلا للمعرفة بل ميسرا للعملية التعليمية ولهذا على المعلم أن يضع في ذهنه أن بناء المعرفة تختلف لدى المتعلمين باختلاف المعرفة السابقة وقدراتهم العقلية ودرجة المشاركة لهم.

(العقيلي، ٢٠٠٥:٢٦٠)

مبادئ النظرية البنائية

المعرفة السابقة للمتعلم هي محور الارتكاز في عملية التعلم وذلك كون المعلم يبني معرفته بنفسه في ضوء خبراته السابقة.

يبني المتعلم المعرفة بنفسه حتى يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي.

لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بنية المتعلم المعرفية، حيث يعاد تنظيم الافكار والخبرات الموجودة عند دخول معلومات جديدة.

يحدث تعلم على أفضل وجه عندما يواجه المتعلم مشكلة حقيقة أو موقفا واقعيا.

لا يبني المتعلم المعرفة بمعزل عن الآخرين بل بينها من خلال التفاوض الاجتماعي.

(زيتون، ٢٠٠٧: ٤٦)

انموذج (DUIT)

ان أحد التحديات التي تواجه التربية هي ابتكار أساليب جديدة في التعليم هو اسلوب التعليم التناظري وتعزى أهميته الى ما يبديه من مساعدة للمتعلم على الانتقال من المعرفة الحسية الى المعرفة الصورية، ومن المؤلف الى غير المؤلف، كما يؤدي هذا الاسلوب الى توسيع آفاق تفكير عند الفرد (Crowe , ١٩٨٩) اسلوب التعليم التماثلي شائع الاستعمال بصورة كبيرة في حياتنا اليومية، ويبدو ذلك بوضوح عندما نود تناول ظاهرة جديدة، وغير مألوفة بصورة مباشرة، نقوم بتمثيل الظاهرة الجديدة بظاهرة أخرى، مألوفة مسبقاً للمتعلم. ولا يقتصر اسلوب المماثلة على الأدب، وظواهر الحياة اليومية فقط بل يتعدى الى ظواهر أخرى (Crowe ١٩٨٩:٦٠)

خطوات النموذج (DUIT)

١ - تقديم المفهوم المستهدف للتعلم: حيث تشرح المدرسة بايجاز كيفية اجراء التماثل بين المفاهيم، ليقدّم المفهوم المراد عرضه.



تذكر المفهوم من مخزون الطالب المعرفي: استرجاع بعض المعلومات من ذاكرة المتعلم من خلال اجراء بعض المناقشات العلمية، والاشارة الى التشابه بين المعرفة الجديدة والسابقة. تحديد السمات المتماثلة في المفهومين الاساس والمستهدف: حيث يوضح المدرس التماثل او التناظر بين المفهومين والتعرف على اهم الأشياء المشتركة من اجل استعمالها في تقديم المفهوم الجديد.

مقابلة السمات المتماثلة والمختلفة بين المجالات المتماثلة: اجراء مقارنة لأوجه التشابه والاختلاف بين المفهومين.

الاشارة الى جوانب القصور المماثلة يناقش المدرس طالباته من اجل ان يتأكد عدم تكوين مفاهيم خاطئة لديهم او تصورات غير مقبولة عن المفهوم المستهدف وان وجد ذلك يسعى إلى تصحيحه.

وضع الاستنتاجات يلخص فيها المدرس لطالباته ما تم تعلمه عن المفهوم الجديد مقارنة بالمفهوم القديم. (ديوت، ١٩٩١: ٢٧٣)
مميزات انموذج (duit)

يساعد استعمال التعليم التماثلي في التغلب على روتين العملية التعليمية التقليدية تسبب في أغلب الأحيان الملل للطالب.

يؤدي استعمال التعليم التماثلي الى تزويد المتعلم بمعان جديدة، وذلك من خلال مقارنة المخططات الادراكية للمعلومات السابقة بالمخططات الادراكية للمعلومات الجديدة.

يسهل استعمال التعليم التماثلي على المتعلم استيعاب المعلومات الجديدة، وذلك باستعمال جزء من معرفته السابقة كقالب معرفي يساعده على توليد مخططات ادراكية للمعلومات الجديدة. يساعد على تقديم المفاهيم المعرفة في التجريد وتفسيرها بطرائق تجعلها أكثر سهولة للتصور من قبل المتعلم.

يفيد استعمال المماثلات في التعليم لزيادة دافعية الطالبات للتعليم (عبده، ١٩٩٥: ١٣)

المحور الثاني: مفهوم التفكير الجدلي

يعد التفكير الجدلي أحد أفضل الطرق لأثارة عقول الافراد، وتحدي معتقداتهم السابقة، وتعزيز التفكير المنفتح لديهم، وتأجيل التسرع في الحكم واتخاذ القرارات من خلال الارتقاء بهم إلى أعلى المراحل العقلية، لمناقشة وجهات النظر المتعارضة لاتخاذ مواقف أو قرارات محددة مع تقديم وشرح الاسباب حول أفضل البدائل المعرفية المعاصرة يحدد كشكل وصيغة للبراهين، وبناء على ذلك يمكن تعريف التفكير الجدلي بأنه عملية عقلية تشير إلى التسوية والتكامل بين أهداف ورؤى ووجهات نظر متعارضة (wong.2006:33)

نظرية التي فسرت التفكير الجدلي ريجل

طرح ريجل نظرية التفكير الجدلي بوصفها تفسيرًا للنشاط المعرفي لدى الأفراد بعد مرحلة الطفولة، مستندًا إلى الفلسفة الجدلية لهيغل. ويرى ريجل أن التفكير الناضج لا يتسم بالسعي إلى التوازن المعرفي أو خفض التوتر كما افترض بياجيه، بل يقوم على إدراك الصراع والتناقض بين الأفكار وتقبلها، بل والسعي إليها باعتبارها شرطًا لنمو التفكير الإنساني. وانتقد ريجل افتراض بياجيه بأن مرحلة العمليات الصورية تمثل أعلى مستويات النضج العقلي، مؤكدًا أن التفكير الناضج ولا سيما لدى الراشدين يتغذى على الأزمات المعرفية والاستثارة المستمرة، ويرحب بتعدد وجهات النظر المتعارضة، لما لذلك من دور في توسيع الفهم. (Riegel, 1975:89)

كما يرى ريجل أن التفكير الجدلي يمكن أن يظهر في مختلف المراحل النمائية التي حددها بياجيه، وإن كان أقل تعقيدًا في المراحل المبكرة فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يدرك الخصائص بصورة مطلقة، ثم يتطور لاحقًا إلى إدراك نسبي لتلك الخصائص، مما يسمح له بفهم التناقض الظاهري وحله من خلال العلاقات المتبادلة، ويؤكد ريجل أن التفكير الجدلي يتأثر بالخبرات الاجتماعية والثقافية والبيولوجية للفرد، ويعمل بوصفه استراتيجية معرفية تساعد على فهم العالم بطريقة أكثر شمولًا وعمقًا، وليس مجرد أداة لحل المشكلات الآنية (أيوب، ٢٠١٢: ٤٦)

مبادئ التفكير الجدلي

يقوم التفكير الجدلي على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تُسهّم في تفسير الأحداث والظواهر تفسيرًا عقليًا بعيدًا عن الأحكام الانفعالية أو الذاتية. ومن أبرز هذه المبادئ ما يأتي: أولاً، التعرف على الحقائق التي تُبنى عليها الأحداث، وتحليلها وفق أسس منطقية منظمة، بما يتيح إصدار الأحكام الموضوعية بعيدًا عن الميول والاتجاهات الشخصية للفرد، ويُعد هذا المبدأ أساسًا في بناء الفهم الجدلي القائم على الدليل والحجة العقلية.

ثانيًا، اعتماد النظرة الشمولية للأحداث والظواهر، وذلك من خلال الإحاطة بمختلف جوانبها والسعي إلى فهم وجهات النظر المتعددة والمتعارضة، وعدم الاكتفاء برؤية أحادية تفسر الواقع تفسيرًا جزئيًا أو مبتورًا

ثالثًا، التحرر من التحيز عند الحكم على الأحداث، والالتزام بالأساليب المنطقية التي تقوم على الاستدلال العقلي، مع تجنب التعصب للرأي الشخصي أو المواقف المسبقة التي قد تؤثر في دقة الحكم وموضوعته..

رابعًا، الالتزام بالإطار المنطقي في معالجة القضايا المختلفة، والقدرة على تقبل الآراء المخالفة لمعتقدات الفرد واتجاهاته متى ما ثبتت صحتها علميًا أو منطقيًا، وهو ما يعكس نضجًا معرفيًا وقدرة على إدارة التناقض المعرفي بشكل إيجابي. (Basseches, M. (1984).



خامساً، القدرة على التحليل والاستكشاف المنهجي للأحداث والظواهر الاجتماعية والمعرفية، من خلال تفكيك عناصرها وفهم العلاقات المتبادلة بينها، بما يسهم في الوصول إلى تفسيرات أكثر عمق ويعزز من قدرة الفرد على الحكم العادل والمتزن .

وتؤكد الأدبيات التربوية والنفسية أن هذه المبادئ تمثل جوهر التفكير الجدلي، لما لها من دور فاعل في تنمية الوعي وتعزيز القدرة على فهم الواقع المتغير، والتعامل مع تعقيداته بصورة عقلانية. (العدل، ٢٠١٧: ٢٥)

أهمية التفكير الجدلي في التعليم

التفكير الجدلي عملية عقلية منظمة ومعقدة تتضمن القدرة على فحص القضية أو المشكلة من وجهات نظر متعددة، وتحديد الافتراضات الكامنة وراء كل وجهة نظر، وتقييم قوة الأدلة الداعمة لها، وبناء حجة متماسكة ومنطقية، مع الاستعداد لتعديل المواقف أو الآراء بناءً على ظهور أدلة جديدة أو حجج أكثر إقناعاً، يتجاوز التفكير الجدلي مجرد إبداء الرأي، ليرتكز على الاستدلال المنطقي والبراهين المستندة إلى الأدلة . (Kuhn, 2017)

تكمن أهمية تنمية التفكير الجدلي في التعليم في كونه مساراً أساسياً لتطوير تفكير المتعلمين بشكل عام، فعندما ينخرط المتعلمون في أنشطة جدلية، فإنهم يتعلمون كيفية تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بوضوح والاستماع إلى آراء الآخرين وتقييمها بموضوعية والتمييز بين الحقيقة والرأي وبين الحجة القوية والحجة الضعيفة، وهذه المهارات ليست ضرورية للنجاح الأكاديمي فحسب، بل هي أساسية للمواطنة الفعالة في المجتمعات الديمقراطية، حيث يُتوقع من الأفراد المشاركة في حوارات عامة حول قضايا معقدة واتخاذ قرارات مستنيرة، كما أن الانخراط في الجدل العلمي والبنائي يساهم في تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات لدى المتعلمين. (Voon, 2022 :89)

مهارات التفكير الجدلي

يتألف التفكير الجدلي من مجموعة من المهارات الفرعية المترابطة التي يمكن تطويرها من خلال الممارسة والتدريب. وتشمل هذه المهارات ما يلي:

تحديد القضية الجدلية: القدرة على تمييز القضايا التي تحتمل وجهات نظر مختلفة وتتطلب نقاشاً وفهم أبعادها المختلفة.

توليد الادعاءات: صياغة مواقف وراء واضحة ومحددة تجاه القضية المطروحة.

بناء الحجج: تقديم أسباب وأدلة منطقية بيانات، حقائق، إحصاءات، أمثلة لدعم الادعاء

المقدم.

تقييم الأدلة: فحص مصداقية وموثوقية الأدلة المقدمة والتمييز بين الأدلة القوية والضعيفة

وتحديد مدى صلتها بالقضية (Jiménez-Aleixandre, 2011)

تحديد الحجج المضادة: القدرة على توقع وفهم الحجج التي قد يقدمها الطرف الآخر، وتقديم ردود منطقية ومنهجية.

الوصول إلى استنتاج: صياغة استنتاج منطقي ومبرر بناءً على قوة الحجج والأدلة المقدمة من جميع الأطراف مع إمكانية الوصول إلى موقف تركيبى، يجمع بين أفضل ما في وجهات النظر المختلفة.

خذ آراء الآخرين في الاعتبار: تتطلب العملية الجدلية من المفكر أن يكون منفتحاً على وجهات النظر الأخرى. (Memiş، ٢٠٢٠: ٣٦)

الدراسات التي تناولت (نموذج duit)

تناولت هذه الدراسة إثر نموذج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٤ طالبة وقامت ببناء أداة البحث مكون من ٤٠ فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق النموذج وبين متوسط درجات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية (حسن وعبد الرزاق، ٢٠٢٤: ٩٠)

الدراسات السابقة لتفكير الجدلي دراسة (Chiou، 2004)

تناولت هذه الدراسة فحص العلاقة الشمولية بين التفكير الجدلي وتطور العلاقات الشخصية للأفراد حيث تكونت عينة الدراسة من ٤٣٢ طالباً وطالبة من طلبة الجامعة ممثلين لجميع الفرق الدراسية، وقام الباحثة ببناء أداة البحث مكون من ١٧ فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط التفكير الجدلي للطالب على من التفكير المنهجي

الفصل الثالث

أولاً: التصميم التجريبي: اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، لأنه أكثر ملاءمة للبحث وتصميم (المجموعات المتكافئة ذات الاختبار البعدي) وقد اختارت الباحثة المجموعة التجريبية التي ستدرس باستخدام النموذج والضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية. التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

الشكل (١) التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	النكاء	نموذج duit	التفكير الجدلي
الضابطة	العمر الزمني التحصيل السابق التحصيل الدراسي للوالدين	الطريقة الاعتيادية	

ثانياً: مجتمع البحث.

يتكون مجتمع البحث من المدارس الإعدادية النهارية للبنات الواقعة في مركز محافظة القادسية، والبالغ عددها (٨) مدارس وقد بلغ عدد طالبات الصف الخامس الادبي (٢٩٦) طالبة، للعام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤).

عينة البحث:

يتطلب هذا البحث اختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية والثانوية التابع إلى مركز محافظة القادسية. واختارت الباحثة بصورة عشوائية (اعدادية الحوراء للبنات) للعام الدراسي (٢٠٢٣_٢٠٢٤) لتكون مجالاً لتطبيق التجربة. وضمت المدرسة شعبتين للصف الخامس الادبي، وعن طريق السحب العشوائي حددت الباحثة شعبة (ب) والتي تكونت من (٣١) طالبة لتمثل المجموعة التجريبية التي سوف تدرس باستخدام انموذج (duit) وشعبة (أ) والتي تكونت من (٣٣) طالبة لتمثل المجموعة الضابطة التي سوف تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية وقد بلغ المجموع الكلي للشعب (٦٤) طالبة . وتم استبعاد الطالبات الراسبات احصائياً.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث: لتحقيق التجانس بين أفراد عينة البحث، حرصت الباحثة قبل البدء بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في عدد من المتغيرات التي يرى أنها قد تؤثر في نتائج البحث، وهذه المتغيرات هي:

أختبار مستوى الذكاء: واعتمدت الباحثة على اختبار (رأفن Raven) للذكاء ذي المصفوفات المتتابعة.

عمر الطالبات محسوباً بالشهور: عمدت الباحثة لأجراء تكافؤاً احصائياً (للعمر الزمني) للطالبات محسوباً بالأشهر لمجموعتي البحث، من سجلات المدرسة، وعند حساب الفرق بوساطة الاختبار التائي T-Test وجد انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اعمار مجموعتي البحث.

التحصيل السابق: اعتمدت باحثة على الدرجة النهائية التي حصلت عليها طالبات البحث في مادة التاريخ في العام الدراسي السابق (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣) وبعد حساب المتوسط الحسابي والتباين باستعمال معادلة الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين، اتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين نتائج طالبات مجموعتي البحث في هذا المتغير

٤- التحصيل الدراسي للوالدين: وللتأكد من ضبط هذا المتغير وزعت الباحثة استمارة معلومات على الطالبات، وبعد حساب التكرارات باستعمال مربع كاي، تبين انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متغير التحصيل للوالدين، وهذا يدل على تكافؤ مجاميع البحث الثلاث في هذا المتغير.

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة. عمدت الباحثة بضبط العوامل الدخيلة وهي (اختيار العينة، الاندثار التجريبي، اداة القياس، الحوادث المصاحبة، النضج) وللحدّ من تأثير الإجراءات التجريبية في سير التجربة عملت الباحثة على ما يأتي: (تدريس مجموعتي البحث نفس المادة الدراسية وكانت مدة التجربة متساوية وموحدة لطالبات مجموعتي البحث ووزعت الحصص بالتساوي بين مجموعتي البحث مستلزمات البحث.

حددت المادة العلمية التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، بالفصول الثلاثة الاولى من كتاب تاريخ الأوربي للصف الخامس للعام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) اطلعت الباحثة على الاهداف العامة لتدريس مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية وفي ضوء الاهداف العامة اشتقت الباحثة الاهداف السلوكية التي ستدرس اثناء التجربة. تم اعداد ١٤ خطة تدريسية لكل من مجموعتي البحث.

سادساً: أداة البحث:

اولاً: اختبار التفكير الجدلي:

الهدف من اختبار التفكير الجدلي

اختبار التفكير الجدلي لطالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ للفصول الثلاثة

الاولى

تحديد عدد فقرات الاختبار: بعد التشاور مع اصحاب الاختصاص والخبرة من التدريسين والمشرفين لمادة التاريخ وبعدها اطلعوا على الأغراض السلوكية البالغة (١٢٠) غرض تم الاتفاق على تحديد (٣٠) فقرة اختبارية.

تصحيح الاختبار:

الفقرات الموضوعية توجد امام كل فقرة أربع بدائل وعلى المستجيب ان يختار أحد من هذه البدائل التي تتضمن اختيار واحد صحيح وباقي البدائل الثلاثة خاطئة، وفي ضوء ذلك تعطى درجة (١) عند اختيار البديل الصحيح، ويعطى (٠) عند اختيار البديل الخاطئ وعند ترك الفقرة من دون اجابة او عندما يضع اشارة على أكثر من بديل يعطى (صفر) ايضاً

ولمعرفة كفاءة فقرات اختبار التفكير الجدلي والتميز بين استجابات الطالبات لمعرفة الفقرات الصعوبة طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية أولى مكونه من (٢٠) طالبة من مدرسة الفاضلات وتبين ان تعليمات الإجابة واضحة ومفهومة حيث بلغ متوسط الإجابات ٣٠ دقيقة وتم اجراء تجربة استطلاعية ثانية مكونه مكونه من (١٠٠) طالبات الصف الخامس الاعدادية، وبعد تصحيح الاستجابات استخرجت الخصائص التالية.



أولاً: معامل التمييز: تم حساب كل من معامل الصعوبة والسهولة بعدما تم تصحيح استجابات افراد العينة واستخراج الدرجة الكلية، وترتيبها تصاعدياً واستخرجت نسبة (٢٧%) لتمثل المجموعة العليا (٢٧%) لتمثل المجموعة الدنيا، بعد ذلك طبق بعد حساب معامل التمييز لكل فقرة واتضح أن جميع الفقرات مميزة اذ بلغ معامل تمييزها بين (٠.٣٠ - ٠.٦٩) وتعد مقبولة ثانياً: معامل الصعوبة: اتبعت نفس الخطوات معامل التمييز والصعوبة وتضحت ان قيمها تتراوح بين (٠.٢٥-٠.٧٨) مما يعني قبول جميع الفقرات وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) قيم معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لاختبار التفكير الجدلي

ت	معامل التمييز	معامل الصعوبة	ت	معامل التمييز	معامل الصعوبة
١	٠.٦٥	٠.٥٥	١٦	٠.٣٠	٠.٤٩
٢	٠.٧١	٠.٥٢	١٧	٠.٤٣	٠.٥٩
٣	٠.٦١	٠.٥٣	١٨	٠.٧٥	٠.٥٩
٤	٠.٦٧	٠.٣٧	١٩	٠.٦٥	٠.٥٧
٥	٠.٦٦	٠.٤٨	٢٠	٠.٦٢	٠.٤٠
٦	٠.٤٣	٠.٦٠	٢١	٠.٤٢	٠.٤١
٧	٠.٣٢	٠.٤٢	٢٢	٠.٦٠	٠.٥١
٨	٠.٤٧	٠.٥٢	٢٣	٠.٥٥	٠.٥٤
٩	٠.٥٤	٠.٣٨	٢٤	٠.٥٦	٠.٧٧
١٠	٠.٦٩	٠.٥٢	٢٥	٠.٤٧	٠.٧٦
١١	٠.٦٢	٠.٤٠	٢٦	٠.٦٧	٠.٥٥
١٢	٠.٦٧	٠.٥٧	٢٧	٠.٦٦	٠.٤٩
١٣	٠.٥٣	٠.٦٦	٢٨	٠.٤٦	٠.٥٣
١٤	٠.٧٠	٠.٤٩	٢٩	٠.٤٨	٠.٦٠
١٥	٠.٥٠	٠.٣٩	٣٠	٠.٤٥	٠.٦٦

ثالثاً: فعالية البدائل الخاطئة. لمعرفة قيمة ما حققته البدائل كموهات من جذب انتباه عينة التحليل الاحصائي ذات الاداء المنخفض طبقت معادلة فعالية البدائل واتضحت النتائج انها مقبولة اذ تراوحت قيم تلك البدائل بين (-٠.١٠ - ٠.٢٣)

أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار:

يمثل أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية بالاتساق الداخلي للاختبار وللتحقق منه، استعملت الباحثة معامل ارتباط بوينت بايسريال، وقد خضعت جميع بيانات عينة التحليل الإحصائي للتحليل، وتبين أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً إذ تراوحت بين (٠,٢٦١ - ٠,٥٢٣) وجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٢) معامل الاتساق للاختبار

ت	معامل الاتساق	الدالة	ت	معامل الاتساق	الدالة
١	٠.٣٣٦	الدالة	١٦	٠.٥٢٤	الدالة
٢	٠.٣٣٩	الدالة	١٧	٠.٤٣٧	الدالة
٣	٠.٥١٦	الدالة	١٨	٠.٤٢٢	الدالة
٤	٠.٣٣	الدالة	١٩	٠.٢١٠	الدالة
٥	٠.٣١٧	الدالة	٢٠	٠.٤٢١	الدالة
٦	٠.٢٥٧	الدالة	٢١	٠.٢٥١	الدالة
٧	٠.٤٩٣	الدالة	٢٢	٠.٣٨١	الدالة
٨	٠.٣١٧	الدالة	٢٣	٠.٣٠٩	الدالة
٩	٠.٤٢٩	الدالة	٢٤	٠.٣٢٧	الدالة
١٠	٠.٤٨٣	الدالة	٢٥	٠.٤٨٣	الدالة
١١	٠.٤٥٣	الدالة	٢٦	٠.٤٥٣	الدالة
١٢	٠.٣٢٧	الدالة	٢٧	٠.٢١٧	الدالة
١٣	٠.٤٤٦	الدالة	٢٨	٠.٣٤٧	الدالة
١٤	٠.٢٤٥	الدالة	٢٩	٠.٤٧٥	الدالة
١٥	٠.٣٥٦	الدالة	٣٠	٠.٣٦٦	الدالة

٤-الصدق: ويعني صدق أسئلة الاختبار من حيث صياغتها ومحتواها وطريقة تطبيقها على المتعلمين لتحقيق الهدف من الاختبار. (عبد الرحمن، والبدوي, ٢٠٠٧: ٣٤٥)
تحققت الباحثة من الصدق عن طريق نوعان من هما:
أ- الصدق الظاهري:

عرض اختبار التفكير الجدلي على (١٠) من المحكمين من ذوي الاختصاص، مع الاغراض السلوكية ونموذج من خطط التدريس ومن اجل فحص هذه المحتويات ومعرفة مدى صلاحيتها لقياس المحتوى الذي أعدت لقياسه وفي ضوء آرائهم المحكمين وملاحظاتهم نالت موافقة (٨٠ %) فما فوق جميع الفقرات مع الاخذ ببعض التعديلات.



ب - صدق البناء (عينة التحليل الاحصائي):

صدق البناء: تم التأكد من صدق بناء الاختبار وذلك من خلال بناء الفقرات الاختبار، والتحليل الاحصائي للاختبار من خلال إيجاد معامل التمييز، والصعوبة، وفاعلية البدائل الخاطئة. (فرج، ١٩٨٠: ٣٣١)

٥- الثبات :

يعد الثبات من المفاهيم الجوهرية، والحساسية التي تستخدم في دقة اي مقياس

(فرج، ١٩٨٠: ٣٣١)

لتحقيق الثبات استخدمت الباحثة طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة الفاكرونباخ مستخدماً جميع البيانات التي خضعت للتحليل الاحصائي، وقد تضحيت ان قيمة معامل الثبات قد بلغت (٠.٨٢) ويعد مؤشر جيد وبذلك أصبح اختبار التفكير الجدلي جاهز للتطبيق النهائي.

الوسائل الاحصائية

تم تحليل النتائج ومعالجتها احصائياً باستخدام SPSS وبرنامج مايكروسوفت اكسل

الاستخراج النتائج

الفصل الرابع:

عرض النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

اولاً: عرض النتائج:

نصت فرضية البحث على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة التاريخ وفق انموذج (duit) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الجدلي البعدي).

جدول (٣) دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الجدلي البعدي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٢٥.٣٠٠	٤.١١٢	٦٢	٤,٩٠٠	٢	دال إحصائياً
الضابطة	٣٣	١٩,٤٢٠	٥.٣٦١				

ومن خلال الجدول (٣) أعلاه ظهرت نتائج ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا في ضوء انموذج ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التفكير الجدلي ولصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (٢٥.٣٠٠) وبانحراف معياري (٤,١١٢) والمجموعة

الضابطة (١٩،٤٢٠) وبانحراف معياري (٥.٣٦١) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق النموذج (DUIT)

وبهدف الكشف عن حجم التأثير (f) للاختبار التائي المعتمد على مربع ايتا (eta) Square حيث بلغ مربع آيتا (٠.٢٧٩٢) فيما بلغ حجم الاثر (١.٢٤٥) وهو تأثير كبير. وجدول رقم (٤) يوضح ذلك

جدول رقم (٤) حجم الاثر

المتغير المستقل	المتغير التابع	مربع ايتا	حجم الاثر	الدلالة
نموذج DUIT	التفكير الجدلي	٠.٢٧٩٢	١.٢٤٥	كبير ^١

تفسير النتائج:

تعزو الباحثة الفرق بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة الى

ماياتي

أنّ النموذج ساعد على ربط المعرفة السابقة للطالبات بالمعرفة الجديدة.
إنّ الانموذج جعل من المتعلم محوراً للعملية التربوية.
التدريس على وفق هذه الانموذج إثار تفكير الطالبات.
إنّ قيام الطالبات في الانموذج بمناقشة ما يتعلمونه، وإدراكهم لأهمية التعاون ودعم بعضهم البعض، والعمل على تحقيق أهداف مشتركة.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج استنتج الباحثة ما يأتي:

- ١- أفضلية النموذج في رفع مستوى التفكير الجدلي عن الطالبات مقارنة مع الطريقة الاعتيادية.
- ٢- ان الانموذج إثر في تنمية التفكير الجدلي عند طالبات
- ٣- إمكانية تطبيق الانموذج في تدريس مادة التاريخ على مستوى المرحلة الثانوية
- ٤- رغم الخصائص التي امتاز الانموذج بها الا انها تحتاج الى وقت وجهد عند استعمالها في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

الإفادة من الانموذج في تدريس محتوى مادة التاريخ

١ إذا كانت قيمة (d) حوالي (٠.٢ - ٠.٥) فان حجم الأثر يكون ضعيف اما اذا كانت قيمتها (٠.٥ - ٠.٨) فان حجم التأثير يكون متوسط واذا زادت قيمتها عن (٠.٨) فان حجم التأثير كبير (miles&shevlin)



ضرورة قيام وحدات تدريبية للمدرسين تقوم على توظيف الانموذج في التدريس.
- توضيح الانموذج للمدرسين في تدريس أهداف مادة التاريخ، وتحديدًا فيما يتعلق بتنمية التفكير.
٤- تخصيص موضوعات تتعلق بأساليب تنمية قدرة الطلبة على التفكير بصورة عامة، والتفكير الجدلي بصورة خاصة.

المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث وضع الباحثة عدة مقترحات هي:

- ١- اجراء دراسة مماثلة للأنموذج على مراحل تعليمية مختلفة (متوسطة، جامعية)
- ٢ - بناء وحدات دراسية مقترحة على وفق الانموذج، ومقارنتها بالوحدات التقليدية المعتمدة في المناهج الحالية.
- ٣ - قيام بدراسة وصفية لتعرف مستوى التفكير الجدلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ.
- ٤- لمعرفة أثر استخدام نموذج في متغيرات أخرى، كأنواع التفكير الاخرى ومتغيرات اخرى مثل الميول والاتجاهات نحو مادة التاريخ.

المصادر

- ابو حطب، فواد صادق امال (٢٠١٠): مناهج وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والاجتماعية مكتب والانجلو المصرية، القاهرة.
- أيوب، عبد الله محمد (٢٠١٢) علم النفس المعرفي: الأسس النظرية والتطبيقات. عمان: دار المسيرة
- حسن، رغد فلاح حسن، وفاء عبد الرزاق (٢٠٢٤): اثر نموذج (DUIT) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية المجلد الرابع والعشرون العدد (٤) الجزء (٣) لسنة ٢٠٢٤
- الجبوري، أحمد عبد الحسين (٢٠١٥). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد..
- الزهراني، سعيد بن حسن (٢٠٢٠). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٢) ١٩٨-١٣٥.
- زيتون (١٩٩٥): محمود عباس زيتون، اساليب التدريس، عمان، الردين، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (٢٠٠٧): اساليب تدريس العلوم، عمان، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبدة، شحادة مصطفى (١٩٩٥): إثر التعليم التماثلي في تحصيل علم الحياة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الأول العلمي في مدينة، عمان، الأردن.
- عبد الرحمن، عبد الله محمد، والبدوي، محمد علي (٢٠٠٧): مناهج وطرق البحث الاجتماعي، ط.٢ الإسكندرية، مطبعة البحيرة
- العقيلي، عمر وصفي (٢٠٠٥): ادارة الموارد البشرية المعاصرة - بعد استراتيجي، دار نائل للنشر
- فرج، صفوت (١٩٨٠): القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- لعدل، أحمد بن محمد (٢٠١٧). تنمية التفكير الناقد والجدلي. القاهرة: دار الفكر العربي
- Basseches, M. (1984). Dialectical thinking and adult development. Norwood, NJ: Able
- Crowell, S. (1989). A New Way of Thinking: The Challenge of the Future, Educational Leadership, 47(1),
- Flick, L. (1991). Where Concepts Meet Percepts: Stimulating Analogical Thought in Children, Science Education, 75(2), 50-64.
- Riegel, K. F. (1975). Toward a dialectical theory of development. Human Development, 18(1-2), 50-64.
- nce Education, 75(2), for developing young adolescents' thinking. Psychological science
- Jiménez-Aleixandre, M. & Puig, B... (2011). Argumentation, evidence evaluation and critical thinking
- Kuhn, D. & Crowell, A... (2011). Dialogic argumentation a vehicle
- Memiş, E. K. & Akkaş, B. Ç... (2020). Developing critical thinking skills in the thinking-discussion-writing cycle: the argumentation-based inquiry approach. Asia Pacific Education Review