Bilad Alrafidain Journal of Humanities and Social Science Vol. 8, No. 1 **ISSN: 2788-6026**
Doi: 10.54720/bajhss/2026.080111 **Pages: 128-146**

إثر أنموذج تولمين في تنمية التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة التاريخ

م. م. فاطمة محمد عبد الوهاب جميل
مديرية تربية ديالى، وزارة التربية، ديالى، 32001، العراق
Fatima.moham96@gmail.com

الملخص
يهدف البحث الحالي الى التعرف إثر أنموذج تولمين في تنمية التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الرابع أدبي لمادة التاريخ اختارت الباحثة تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي، واختارت عشوائيا إعدادية الخنساء لتكون عينة البحث، إذ بلغ عدد طلبتها (70) طالبة في كل مجموعة التجريبية والضابطة) ، أجرت الباحثة تكافؤا بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات متعددة وهي (العمر الزمني محسوبا بالأشهر، ومستوى الذكاء، التفكير الجدلي)، بعد تحديد الباحثة المادة العلمية، المتمثلة بالفصول الأربعة الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية الذي أقرت تدريسه وزارة التربية العراقية للعام الدراسي 2024-2023، حدد البحث (220)هدفا سلوكيا للفصول الأربعة الأولى، واعد خططا تدريسية لمجموعتي البحث، عرض نماذج منها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس التاريخ، تبنت الباحثة مقياس التفكير الجدلي ، المكون من (20) فقرة، وتحقق من صدقه بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين، ومن ثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات إعدادية الخنساء للبنات وباستعمال معادلة الفاكرونباخ، كانت نسبة الثبات (0.83)، توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.86)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت وفق أنموذج تولمين، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تلقت التعليم بالطريقة التقليدية. وبناء على هذه النتيجة، خلصت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات منها: (أن النموذج تولمين اثبت فاعليته في تنمية التفكير طالبات المجموعة التجريبي، أن تدريس مادة التاريخ بأنموذج تولمين اضفى على الدرس طابع النشاط والحيوية وبعث في نفوس الطلاب السعادة وحرك لديهم دافعية المشاركة في التعلم والحوار، وهذا ما أكده تفوقهم على الطريقة الاعتيادية).
الكلمات المفتاحية: أنموذج تولمين، التفكير الجدلي.

The Effect of Toulmin's model in Developing Argumentative Thinking among Female Students in the Fourth Grade of the Literary Branch for the Subject of History

Asst. Lect. Fatima Mohammed Abdul Wahab Jamil
General Directorate of Education in Diyala, Ministry of Education, Diyala, 32001, Iraq.
Fatima.moham96@gmail.com

Abstract
The current research aims to identify the effect of Toulmin's model in developing dialectical thinking among female students in the fourth year of history subject. The researcher chose an experimental design with partial control، and randomly chose Al-Khansaa Preparatory School to be a sample for the research، as the number of its students reached (70) students in each experimental and

Bilad Alrafidain Journal of Humanities and Social Science Vol. 8, No. 1 ISSN: 2788-6026
Doi: 10.54720/bajhss/2026.080111 Pages: 128-146

control group. The researcher conducted equivalence between the students of the two research groups in multiple variable, namely (chronological age calculated in months، intelligence level، dialectical thinking), after the researcher determined the scientific material، represented by the first four chapters of the book The History of Arab-Islamic Civilization، which was approved for teaching by the Iraqi Ministry of Education for the academic year 2023-2024,، the research identified (220) behavioral objectives for the first four chapters، prepared teaching plans for the two-research groups، and presented examples of them to a group of experts and specialists in the field of educational and psychological sciences and methods of teaching of history. The researcher adopted the dialectical thinking scale، consisting of (20) items، and verified its validity after presenting it to a group of experts and arbitrators، and from its reliability by applying it to a survey sample of female students at Al-Khansaa Preparatory School for Girls and using the Cronbach equation، the reliability rate was (0.83). The study also reached the following result: There is a statistically significant difference at the significance level (0.86) and in favor of the experimental group that studied according to the Toulmin model over the control group that studied in the usual way. Based on this result, the researcher reached several conclusions, including: (The Toulmin model proved its effectiveness in developing the thinking of the female students of the experimental group. Teaching the history subject using the Toulmin model added to the lesson was very active, lively ،and it brought happiness to the students and motivated them to participate in learning and dialogue, and this was confirmed by their superiority over the traditional method.
Keywords: Toulmin's model, dialectical thinking.

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث

يعيش الانسان اليوم في تحديات عدة داخل عالما يتسم بالتغير السريع في شتى المجالات ومنها التعليمية ان سمة التغيير اصبحت من السمات الرئيسة التي تؤثر في حياة المتعلم خاصة، إذ شكلت مستحدثات الحياة ونظامها المتقدمة تحديا واسعا لنظام التعليم الذي يعد الى الان نظاما تقليديا قياسا بالتغيرات التي طرأت على طرائق التدريس في المجتمعات السبيل لتطوير المجتمعات [1]. وبالنظر الى واقع تدريس مادة التأريخ نجده يواجه الكثير من المشكلات بسبب الاعتماد على الخطاب الوصفي الذي يهيمن فيه دور المعلم ودور التلميذ محدود للغاية لا يتعدى الحفظ والترديد للأفكار رغم أن منهج التأريخ يعد السبيل الرئيس لمعرفة قضايا الحاضر والمستقبل بدراسته للماضي [2].

إذ نرى اليوم ان التعليم في المدارس الثانوية والاعدادية يعتمد على الامتحانات كوسيلة وحيدة للحكم على مستوى الطلبة، مما جعل العبء كبيرا على الطلبة لحفظ مادة التأريخ عن ظهر قلب والنتيجة أن فهم طلبة المدراس الثانوية لمادة التأريخ قد انخفض لا سيما في هذا الوقت ان هذه الطريقة لا تتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة، الامر الذي جعل الامتحان هدفا في حد ذاته وأصبحت جميع الممارسات التربوية تتجه نحو تمكين الطلبة اجتياز الامتحان بنجاح مما يعد شكلا من أشكال الهدر التربوي، الذي افقد المنتج التعليمي قيمته وقدرته على المنافسة مما يؤدي إلى اهمال الكثير للأهداف التربوية [3]. وبناء على ما سبق يمكننا القول ان المشكلة الحقيقية تكمن في تدني مستوى التفكير لدى المتعلمين وعدم تهيئة قدرات تساعدهم على رفع مستوى القدرات العقلية العليا للتفكير مما يودي الى ضعف كبير قدرتهم على مواجهه الصعاب التي تعترض طريقهم.[4]

ولعل من أهم الأساليب الفاعلة في تحقيق ذلك هي (أنموذج تولمين) والطريقة الحوارية الجدلية كأسلوب علاجي، إذ تعد من الأساليب التي تساعد الطلبة على الإدراك الجيد للمعلومات والمعارف وتثير انتباههم ودافعيتهم للتعلم كما أنها تساعد على استمرارية النشاط التعليمي وتوجيهه وضبطه نحو تحقيق الأهداف الموضوعة إذ تعد إحدى المكونات الأساسية لجميع عناصر التدريس وخطواته وذلك لأهميتها في التحصيل المعرفي وتبرز أهمية طريقة المناقشة الجدلية الجماعية تعاون المدرس والطلبة في توضيح وتفسير النقاط الغامضة في الدرس موضوع المناقشة، وهي جزء مهم من العملية الديمقراطية في التعلم كونها تتضمن

أسلوب تبادل الرأي بين المدرس وطلبته فضلا عن انها تغرس في الطلبة عادات السلوك الجيد كما تسهم في تنمية الجرأة والثقة بالنفس لدى الطلبة، وتعزز لديهم احترام النظام من أجل تحقيق مصلحة الجماعة وفائدتها. وتسهم أيضا في ترسيخ الصفات المطلوبة للقيادة الطلابية، من خلال إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة أدوار قيادية بين زملائهم، عبر ما يطرحونه من آراء وأفكار وحقائق، وما يقدمونه من نماذج سلوكية جماعية. ومن خلال هذه البيئة، يتمكن المدرس من التعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية والعلمية لطلبته، ويسعى إلى تلبية بعضها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وتتعدد النماذج التدريسية التي قد تسهم في تنمية مهارات التفكير الجدلي لدى الطلاب، ومنها نموذج برهن فيه تولمين المواقف اليومية في عالم متغير لا يوجد شيء ثابت فيه مع حاجة الناس، تولمين والناقدين إلى نموذج يساعدهم في تحليل الجدالات المختلفة حول قضايا حياتية مختلفة من المنطق الرسمي نتيجة لاستياء تولمين " "Toolingالقائم على القياس، بدأ في عمل وتشكيل نموذج للجدال يتوافق مع مميزات العملية العقلية لعمل قرارات إنسانية [5].

تتمثل قلة استخدام أنموذج تولمين كأحد طرق التدريس وضعف التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الرابع أدبي، يعيش الأنسان اليوم في تحديات عدة داخل عالما يتسم بالتغير السريع في شتى المجالات ومنها التعليمية أن سمة التغيير أصبحت من السمات الرئيسة التي تؤثر في حياة المتعلم خاصة، إذ شكلت مستحدثات الحياة ونظامها المتقدمة تحديا واسعا لنظام التعليم الذي يعد الى الآن نظاما تقليديا قياسا بالتغيرات التي طرأت على طرائق التدريس في المجتمعات المتقدمة فهي السبيل لتطوير العملية التربوية والتعليمية. أن استخدام هذا النموذج سوف يخدم الطالب في تنمية التفكير الجدلي لديه وتنمية العديد من المهارات الفعالة مثل مهارة حل المشكلات ومهارة الحوار، كل ذلك شجع الباحثة على اختيار هذا الموضوع (أنموذج تولمين وأثره في تنمية التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة التاريخ) ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال الاتي: ما إثر أنموذج تولمين تنمية التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ؟

ثانيا: أهمية البحث

تم اختيار المرحلة الإعدادية، لأنها تمثل بداية للانفتاح العقلي والمعرفي لدى الطالبات ساعين من خلالها لاكتساب خبرات ونشاطات وثقافات جديدة تحدد ميولهم واتجاهاتهم، وتبدا هذه المرحلة في سن الخامسة عشرة حيث يبدا الطالب في هذه المرحلة ادراك أهمية عالمه المادي والأشياء المهمة التي فيه حيث يستعمل الرموز لدلاله على الأشياء، لذا يعد البحث الحالي محاولة فعالة في أثبات قدرة الطلبة بالاعتماد على احد النماذج في التدريس وهو (أنموذج تولمين) الذي يسهم في تنمية التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ.

ولذلك تبرز أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. تعد الدراسة الحالية أول دراسة عراقية تناولت أنموذج تولمين في التاريخ على حد علم الباحثة.
2. أهمية تدريس التاريخ الإسلامي في الصف الرابع الأدبي لكون هذه المرحلة هي نقطة الانطلاق في مرحلة الإعدادية في تعلم القصص والعبر والحقائق، ولما لهذه المرحلة من أهمية في تحديد اتجاهات الطلبة.
3. استخدام التفكير الجدلي قد يسهم بشكل كبير في تطبيق جميع خطوات الأنموذج المستخدم باعتباره مكمل له.
4. من المؤمل أن يسهم البحث الحالي في تحسين طرق التعليم المتبعة وان تفيد نتائج البحث في تحسين تدريس التاريخ ويكون منطلقا لبحوث أخرى في هذا المجال.

ثالثا: هدف البحث وفرضيات:

يهدف البحث الحالي الى معرفة: إثر أنموذج تولمين في تنمية التفكير الجدلي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية.

ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية: -

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بأنموذج تولمين ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الجدلي البعدي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بأنموذج تولمين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الجدلي.

رابعا: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالآتي - :

1. الحدود المكانية: المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى/ بعقوبة المركز.

2.الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الرابع الأدبي اللاتي يدرسن في احدى المدارس الثانوية او الإعدادية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى/ بعقوبة المركز.
3.الحدود العلمية: الفصول الأربعة الأولى (الأول والثاني والثالث والرابع) من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية لطلاب الصف الرابع الأدبي الطبعة ال ثانية 2023.
4.الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023-2024).

خامسا: تحديد المصطلحات

أولا: الأثر

عرفه دافيد وليبر مان [4]**:** انه عملية التأثير في قيم المتعلم ومعتقداته ومواقفه وسلوكه التي يقوم بها.

التعريف الإجرائي: مقدار الأثر الذي تركه أنموذج تولمين لدى طالبات المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهن للمتغير المستقل ويقاس بالدرجات التي حصلن عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الجدلي.

ثانيا: الأنموذج: عرفه خميس وفوزية [6] انه تمثيل حقيقي يسمح بالتكامل بين الأحداث والعمليات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير.

التعريف الإجرائي: مجموعة من الخطوات والإجراءات المترابطة فيما بينها والتي سوف تتبعها الباحثة مع طالبات المجموعة التجريبية لعينه البحث لتدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية.

ثالثا: تولمين

عرفه محمد وسحر[5] : نموذج قام ببنائه الفيلسوف الإنجليزي ستيفن تولمن ليتفادى به الصعوبات التطبيقية للنماذج المنطقية الرياضية والمنطق الصوري بصورته التقليدية وقام ببناء نموذجه على أساس نموذج القانون وقسمه إلى ثلاثة عناصر أساسية وهى الادعاء: ويمثل الأطروحة الرئيسة في أي جدال، والأسباب: وهى كل ما يقدم من أدلة لدعم الأطروحة الرئيسة، والمبررات: وتتمثل في المعتقدات السائدة، والقيم والآراء المشتركة، والرؤى الاجتماعية والثقافية المتعارف عليها، والتي تؤكد أو تعبر ضمنا عن الأسباب، وتعتمد على الأرضية المشتركة بين المرسل والمتلقي.

رابعا: التنمية

عرفها التيمور ومحمد [7]**:** هي مسألة نسبية دائمة التغيير تعتمد على الظروف المحيطة بها والمعطيات الموجودة في الوسط والتي تحقيقها بالاعتماد على فترات زمنية محددة.

التعريف الإجرائي: هي الفرق الحاصل ما بين الاختبارين المطبقين القبلي والبعدي للمجموعتين (التجريبية –الضابطة) الخاضعة للبحث

خامسا: التفكير الجدلي

عرفه ابو حطب وآمال[8]: تحقق التكامل بين وجهتي نظر متعارضتين عندما ينخرط الفرد في التفكير الجدلي؛ إذ يعمل على تبني كل من وجهة نظره ووجهة نظر الطرف الآخر، بهدف الوصول إلى حل لمشكلة أو اتخاذ قرار معين.

التعريف الإجرائي: هو نشاط عقلي واجتماعي يعنى بدراسة وجهات نظر متعددة، وتوظيف الأدلة والبراهين لتبرير الادعاءات، وذلك بغرض التوصل إلى فهم أعمق لمشكلة معينة.

سادسا: التاريخ:

عرفه صبح وفاطمة[9]: وهو ماضي كل البشرية منذ ظهور الكرة الأرضية الى اليوم وهو ما يعني الاعتماد على الجيولوجيا وعلى المناخ وعلى ما قبل التاريخ وعلى علم الأثار وغيرها من الحقوق المعرفية في الدراسة.

التعريف الإجرائي: جميع الأحداث والمعلومات والحقائق التاريخية التي تضمنتها المادة المخصصة لتجربة البحث من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسها لطالبات الصف الرابع الأدبي في العراق.

سابعا: الصف الرابع الأدبي

هو أول مرحلة من الصفوف المرحلة الإعدادية التي يقبل فيها الطلبة من حملة شهادة الدراسة المتوسطة وهي جزء من المرحلة الثانوية تشمل الصفوف (الرابع بفرعيه العلمي والأدبي، الخامس بفرعيه العلمي والأدبي، السادس بفرعية العلمي والأدبي)

Bilad Alrafidain Journal of Humanities and Social Science Vol. 8, No. 1 ISSN: 2788-6026
Doi: 10.54720/bajhss/2026.080111 Pages: 128-146

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: الجوانب النظرية:

أولا: النظرية البنائية: مفهوم النظرية البنائية

وجد منظرو النظرية البنائية صعوبة في أيجاد تعريف محدد للبنائية وذلك لعدة أسباب منها أن مصطلح البنائية يعاب جديدا نسبيا في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية، كما أن منظري البنائية ليسوا فريقا واحدا، ولكنهم عدة فرق، ومن ثم ليس هناك أجماع بينهم على تعريف محدد لها يعرف (صبح) للتربية البنائية بأنها رؤية في نظرية أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة [10] ، وأن البنائية نظرية تقوم على فكرة أن الطالب متعلم نشط بطبعه وقادرعلى تكوين بنية معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة سابقة. إذ وتعرف أيضا بأنها: عملية بحث عن المعاني فهو عملية تكييف للمخططات العقلية لموائمة الخبرات الجديدة وذلك فهو عملية مستمرة من بناء المعاني.

مرحلة ظهور النظرية البنائية:

ظهرت النظرية البنائية بوصفها نظرية بارزة في التعلم نتيجة للأعمال الكبيرة التي قام بها كل من جون ديوي وبدياجيه وبروجر وفيوجي تسكي الذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية التي تمثل نموذجا للانتقال من التربية السلوكية إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية ويرى زيتون بأنها: هي عملية يتم من خلالها استقبال المتعلم للتراكيب المعرفية الحالية، حيث يعاد بناء المعاني والتراكيب المعرفية الجديدة نتيجة للتفاعل النشط بين ما يمتلكه من معارف سابقة وما يكتسبه من معلومات جديدة. وقد تأسست النظرية البنائية في بداياتها على أربع نظريات رئيسة، وهي:

1. **النظرية بياجيه في التعلم والنمو المعرفي** :تؤكد على مراحل النمو العقلي التي يمر بها المتعلم، وتوضح كيف يبني المعرفة من خلال التفاعل النشط مع البيئة المحيطة.
2. **النظرية المعرفية** :تركز على كيفية معالجة المتعلم للمعلومات، وتشدد على دور العوامل الداخلية، مثل الانتباه والتفكير والذاكرة، في التأثير على عملية التعلم.
3. **النظرية الاجتماعية** :تبرز أهمية التفاعل الاجتماعي في بيئات التعلم المختلفة، سواء في الصف الدراسي أو المختبر أو الميدان، وتوضح كيف يسهم التفاعل مع الآخرين في بناء المعرفة.
4. **النظرية الإنسانية** :تعلي من شأن المتعلم، وتؤكد على دوره الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها، من خلال تحقيق الذات والانخراط في التعلم الذي يستند إلى الاهتمام بحاجاته واهتماماته[11] .

ويعد بدياجيه Piaget أن أول بنائي وضع اللبنات الأساسية للنظرية المعرفية إذ أكد على الخبرات الجديدة يتم استقبالها من المعرفة المتوافرة في عمليتي التمثيل والمواءمة، والتمثيل هي عملية عقلية تتضمن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في البني المعرفية للمتعلم، أما المخاصمة: فهي عملية عقلية تتضمن تعديل البنى المعرفية لتفسير الخبرات الجديدة [12]. وقد ميز بدياجيه في نظريته بين مراحل عدة يمر بها النمو المعرفي للطالب وهذه المراحل تتميز بخصائص عدة كما أوضحها بدياجيه وهي أربع مراحل:

أولا: المرحلة الحسية الحركية: تمتد هذه المرحلة من لحظة الميلاد وحتى نهاية السنة الثانية من عمر الطفل، ويتم خلالها التعلم والنمو المعرفي من خلال الحواس والأنشطة الحركية. ويبدأ الطفل في هذه المرحلة باكتساب مفاهيم بسيطة حول البيئة من خلال التفاعل المباشر معها.

ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات: تشمل هذه المرحلة الفترة بين عمر السنتين وحتى السابعة. يتميز التفكير في هذه المرحلة بكونه حدسيا وغير منطقي، حيث يواجه الطفل صعوبة في فهم وجهات النظر المختلفة أو إجراء عمليات عقلية معقدة. ويشير بياجيه إلى وجود مرحلة انتقالية بعدها، لا تتسم بوضوح في مستوى النمو المعرفي.

ثالثا: مرحلة العمليات المادية تغطي هذه المرحلة العمر ما بين 7 إلى 11 سنة تقريبا، ويتمكن الطفل خلالها من إجراء عمليات عقلية منطقية مرتبطة بمواقف وأشياء ملموسة ويبدأ التفكير المنطقي بالظهور، مثل القدرة على التصنيف، والترتيب، وفهم مفاهيم السبب والنتيجة.

رابعا: ـ مرحلة التفكير المجرد: وتغطي المدة العمرية التي تزيد عن ١٢ سنة إلى بداية المراهقة، ويظهر في هذه المرحلة الاستدلال المجرد والرمزي ويستطيع معظم الأطفال وضع الفرضيات واختيارها [13].

وتعد النظرية البنائية من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجا واسعا واهتماما متزايدا في الفكر التربوي والتدريسي المعاصر، إذ إنها نظرية جديدة في التدريس تقوم على فكرة التدريس من أجل الفهم، وعد الطالب مركزا للعملية التعليمية، أي أن التدريس البنائي مبني على مبدأ أن الطالب متعلم نشط وإيجابي، أما المعلم فهو مدرب وقائد لعمليات التعلم.

ثانيا: التعلم النشط

قد قدم العديد من المربين والباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية تعريفات متعددة لمفهوم **التعلم النشط**، تفاوتت هذه التعريفات في الطول والاختصار، وكذلك في درجة التفصيل والدقة في التعبير عن المعنى. ورغم هذا التباين، إلا أن معظمها اتفقت في جوهرها على رؤية موحدة لهذا النمط الفعال من أنماط التعلم. ويمكن إرجاع هذا التفاوت في التعريفات إلى اختلاف الخلفيات المعرفية لأصحابها، وتنوع الخبرات التربوية التي مروا بها، إضافة إلى التأثير الكبير لكم الدراسات والمقالات والأبحاث التي تناولت الموضوع، خاصة في ظل الانفجار المعلوماتي والتطور التكنولوجي المتسارع.

ومن أبرز التعريفات الدقيقة التي تناولت مفهوم التعلم النشط، ما قدمه **لور نزن**، حيث عرفه بأنه طريقة تعليمية تتيح للمتعلمين المشاركة الإيجابية والفاعلة في الأنشطة الصفية. فمن خلال هذا النمط، لا يقتصر دور المتعلم على الاستماع السلبي وتدوين الملاحظات، بل يصبح طرفا نشطا ومبادرا في التفاعل مع زملائه والمشاركة في الأنشطة التعليمية داخل الصف. ويأخذ دور المعلم في هذا السياق طابعا توجيهيا، حيث يقل اعتماده على الإلقاء، ويزداد تركيزه على إرشاد الطلبة لاكتشاف المعلومات والمواد التي تسهم في تعميق فهمهم للمحتوى الدراسي.

وتؤكد فلسفة التعلم النشط على انه لابد من مراعاة ما يأتي:

1. يجب أن يرتبط التعلم بحياة المتعلم واهتماماته، حتى يكون ذا معنى بالنسبة له، وأكثر رسوخا في بنيته المعرفية، وأسهل في استدعائه وتوظيفه في مواقف جديدة.
2. يتحقق التعلم من خلال التفاعل الإيجابي بين المتعلم وبيئته المحيطة، سواء كانت بيئة مدرسية أو اجتماعية أو أسرية.
3. يشرك المتعلم في تنظيم وإدارة الأنشطة التعليمية داخل الصف، مما يعزز من دوره الفاعل في العملية التعليمية.
4. تراعى في عملية التعلم قدرات المتعلمين، ويتم احترامها كحق إنساني أساسي يجب الاعتراف به ودعمه.
5. يسهم المتعلم في تحديد الأهداف التربوية المنشودة، بما يعزز شعوره بالمسؤولية تجاه تعلمه.
6. التأكيد على تنويع مصادر التعلم، وعدم الاقتصار على مصدر واحد، بهدف إغناء تجربة المتعلم وتوسيع مداركه [11].

مميزات التعلم النشط:

1. وفر للمتعلمين مواقف تعليمية تفاعلية وواقعية تعزز من اندماجهم في العملية التعليمية.
2. يقلل من الاعتماد على أسلوب التلقين، ويزيد التركيز على تنمية المهارات المتنوعة لدى المتعلمين.
3. يشرك الطلاب في أنشطة تعليمية تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا، مثل التحليل، والتركيب، والتقييم.
4. يمكن الطلاب من ممارسة أنشطة صفية ولا صفية، مثل القراءة، والمناقشة، والكتابة، والمجادلة، وتبادل الأدوار.
5. يعد وسيلة فعالة للكشف عن ميول المتعلمين وتوجيه التعليم نحو تلبية احتياجاتهم.
6. يحفز المتعلمين على زيادة الإنتاج الفكري وتنوعه، من خلال بيئة تعليمية محفزة.
7. يدفع الطلاب إلى الانخراط العملي في التعلم، والتفكير فيما يقومون به خلال أداء المهام.
8. يسهم في إكساب المتعلمين مهارات مهنية، وانفعالية، واجتماعية، يصعب تحقيقها في بيئات التعليم التقليدية، مثل التعاون، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والإبداع.
9. يعزز اندماج الطلاب في الأنشطة التعليمية، ويجعل عملية التعلم تجربة ممتعة ومليئة بالحيوية.
10. ينمي الثقة بالنفس لدى المتعلمين، ويمنحهم القدرة على التعبير بحرية عن آرائهم [14].

ثالثا: نظرية الحجاج

هناك علاقة وثيقة بين الجدل ونظرية الحجاج تتمثل في أن كلا من الحجاج والجدل يهدف إلى التغيير في أفكار الآخرين وحثهم على قبول آرائه إلا أن الاختلاف بينهما يتمثل في الأسلوب المستخدم للتوصل للهدف حيث يعتمد الجدل على الأسلوب الاستدلالي العقلي، أما الحجاج فيستخدم أساليب شتي حيث يعتمد على استخدام أساليب لغوية وبلاغية وخطابية وغيرها من الأساليب الأخرى [15]ومن ثم فإن الربط بين الجدل العلمي (أنموذج تولمين) ونظرية الحجاج يتم من خلال الجمع بين استخدام الاستدلال الجدلي والأساليب اللغوية والبلاغية الحجاجية في أسلوب واحد. وهناك ضرورة لتنمية السببية التاريخية والتفكير المنطقي لتلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك لارتباط الخصائص العقلية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بتلك المهارات فقد أشارت بعض الدراسات السابقة أن التطور العقلي للمتعلم يمر بعدة مراحل - طبقا لنظرية (بهياجية) - ترتبط بتطور قدرته على التفكير ومن بين تلك المراحل مرحلة العمليات الفكرية الشكلية والتي تقابل المرحلة الإعدادية تتميز بالقدرة على التصنيف بطرق مختلفة والقدرة على إدراك العلاقات التي تربط بين المفاهيم وفي تلك المرحلة ينمو مفهوم التعليل والاستنباط المنطقي.

الجدل لغة: ورد في "مقاييس اللغة" أن أصل الجيم والدال واللام يدل على معنى واحد، يتمثل في استحكام الشيء مع امتداده واسترساله، كما يدل على الخصومة وطول المراجعة في الكلام .ويقال: "جادله" أي خاصمه، ووقعت بينهما مجادلة أو جدال. ويقصد بالجدل :مقابلة الحجة بالحجة، وتدل المجادلة على المناظرة والخصومة، وسمي الجدل بذلك لما فيه من شدة في الطرح والمناقشة.

الجدل اصطلاحا: عرفه صاحب **المصباح المنير** بأنه :مقابلة الأدلة لإظهار الأرجح منها، أما **الشريف الجرجاني** فعبر عنه بقوله : الجدال هو مراء يتعلق بإظهار المذاهب وتقريرها، في حين عرفه **أبو البقاء القفوي** بأنه :دفع الخصم عن قوله الفاسد بحجة أو شبهة، ولا يكون إلا من خلال منازعة الغير.

القضايا الجدلية في التأريخ:

يتضمن التأريخ بطبيعته العديد من القضايا الجدلية التي تظهر فيها الآراء ووجهات النظر المتباينة في كثير من الأحيان الأمر الذي يسفر عادة عن مشكلات عديدة يواجهها المؤرخون حينما يتعاملون مع البحث التاريخي، أما التأريخ على المستوى المدرسي معني أكثر من غيره من المواد الاجتماعية بمثل هذا الأمر ومن ثم كان من الضروري بمكان أن يكون للقضايا الجدلية انعكاس على مناهج التأريخ الأمر الذي يجعل معلم التأريخ يعاني من تعدد الآراء واختلاف وجهات النظر والتفسيرات عند تناوله لتلك المناهج، والقضايا الجدلية مستمرة بطبيعتها بحيث يمكن القول انه طالما لم يتم التوصل الى الحقيقة ستبقى المشكلة ماثلة وتبقى بحاجة الى عقول تفكر وآراء تطرح دائما وهناك الكثير من القضايا الجدلية في التأريخ والتاريخ الإسلامي خصوصا ابتداء من تولية أبي بكر الصديق للخلافة بعد وفاة الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وباقي الخلفاء وتولية معاوية بن أبي سفيان أو بني أمية بشكل عام للخلافة وبعد انتهاء خلافة الحكم الأموي بدأ الحكم العباسي وما ساد هذه الفترة من اضطرابات كذلك من القضايا الجدلية نشأة تدوين الحديث النبوي وظهور بعض الجماعات والحركات المرتدة ودور المرأة ثم فترة الحروب الصليبية وما شاب هذه الفترة او الحملات من اضطرابات ومشاكل.

رابعا: أنموذج تولمين

يعرف: أنه مجموعة من العمليات العقلية تؤدي بشكل جماعي أو فردي تهدف إلى ربط الأدلة وتحليلها وتبريرها، بهدف الوصول إلى تفسير للظواهر المختلفة وحل المشكلات المرتبطة بها من خلال تطبيق دليل إجرائي تم إعداده فوق هذا النموذج للجدل العلمي **تكون نموذج تولمين من ستة عناصر رئيسية وهي:**

1. **الادعاء:** هي الأطروحة أو الفكرة المسيطرة والتي تستخلص في بداية القضية أو يمكن نهايتها وذلك اعتمادا على التأثير أو عبارة عن الفكرة التي يعبر بها الطلبة رأيهم، أو تعريفه من خلال السؤال ماذا الذي يحاول المؤلف أن يثبته؟، وتصنف الادعاءات إلى خمس فئات مختلفة هي الادعاءات المستنبطة من الحقائق، والادعاءات المستنبطة من التعريف، والادعاءات المستنبطة من الأسباب، والادعاءات المستنبطة من القيمة، والادعاءات المستنبطة من السياسية.
2. **البيانات:** هي الأسباب التي تعطي لدعم الادعاء والمتمثلة في الأدلة والبيانات والقيم الإحصائية، أو يمكن من خلال قول ماذا يقول المؤلف ليثبت ويقنع القارئ.
3. **المبررات:** وهي التي تفسر العلاقة بين الدليل وبين الادعاء وكيف يمكن الدليل أن يخدم الادعاء أو من خلال أن نقول ما الذي دفع المؤلف لقول ذلك الرأي.
4. **المؤهلات** وهي عبارات تدل على مدى الموثوقية أو الشك فلا يمكن التعميم واستخدام كلمة (كل) مثلا أو كلمة على الإطلاق أو كلمة لا شيء أبدا لأنه لا يوجد شيء مطلق في الجدل، فلابد من استخدام مرات كثيرة.
5. **الطعون:** وهي عبارة عن نقد وجهات نظر الآخرين وحشد الأدلة في الطعن فيها من خلال البيانات والمبررات والفشل في دحض الرأي الآخر يجعل رأي المدعي ضعيفة.
6. **الدعم او الأدلة:** وهي عبارة عن ادله داعمة إضافية للمبررات او تعزيز الادعاء [16].

هناك العديد من الباحثين قد صنفوا الجدل العلمي إلى خمسة مستويات وهي كالآتي:

- **المستوى الأول:** يكون الطلبة فيه قادرين على تقديم ادعاء أو ادعاء مضاد.
- **المستوى الثاني:** يتمكن فيه الطلبة من تقديم ادعاء مضاد مع وجود أدلة بسيطة.
- **المستوى الثالث:** يستطيع الطلبة في هذا المستوى أن يقدموا أكثر من ادعاء مضاد مع أدلة وتبريرات أكثر.
- **المستوى الرابع:** يستطيع الطلبة تقديم ادعاءات مضادة أكثر وأدلة أكثر مع تقديم طعون ضد الادعاء المضاد.
- **المستوى الخامس:** بالإضافة إلى ما يقوم به الطلبة في المستوى الرابع فهم أيضا يقدمون نقاط الضعف في الادعاء.

أهداف نموذج تولمين:

1. تعزيز قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات وتحديد الحلول المناسبة للقضايا العلمية أو المشكلات المرتبطة بالقضية العلمية المطروحة بدون مساعدة المعلم
2. تنمية مهارة تفسير العلاقات بين الأدلة التي يستعين بها لدعم إجابته.
3. تنمية مهارة تمثيل البيانات التي جمعها الطلبة على شكل رسومات أو مخططات موضحة العلاقات المختلفة بينها.
4. توجيه الطلبة لاستخدام طرق جديدة وأفكار جديدة لربط بين البيانات التي يجمعوها مكونين إجابات أكثر منطقية للقضية المعروضة
5. رفع قدرة الطلبة على تصنيف الأدلة التي يستخدمها إلى أدلة داعية للقضية العلمية المطروحة
6. تعزيز الثقة في الطلبة من خلال نقد ادعاءات المجموعات المخالفة [17].

خامسا: التفكير الجدلي

نبذة تاريخية عن التفكير:

حظي مفهوم التفكير باهتمام واسع منذ بدايات القرن العشرين، حيث شكل محورا لاهتمام العديد من الفلاسفة والمفكرين وعلماء النفس. وقد شهد هذا المفهوم تطورا ملحوظا عبر مراحل زمنية متعددة، تأثر خلالها بالتحولات الفكرية والنفسية والتربوية. ونظرا لصعوبة تحديد هذه المراحل بدقة، فقد اتفق عدد من المنظرين التربويين وعلماء النفس على تقسيمها إلى مرحلتين رئيسيتين:

المرحلة الأولى: الفلسفة السائدة عن التفكير في عام (4000 ق.م) وقبل دراسة ظهور علم النفس هي الترابطية (Association) وكان الاعتقاد بأن الحياة العقلية يمكن أن تفسر الى الأفكار (العناصر) والترابط بينها. فقد أدعى أرسطو عام (1700م) بأن التفكير يشمل التحرك من عنصر أو فكرة إلى أخرى بواسطة سلسلة ترابطات، واضعا ثلاثة مبادئ تبين من خلالها أثر الترابطية وهي كالآتي:

أ- مبدأ الترابط بالاقتران: وهي الأشياء التي تحدث في الوقت أو المكان نفسه فهي ترتبط بالذاكرة.
ب- مبدأ الترابط بالتشابه: الأشياء المتشابهة تميل لأنها تكون مترابطة في الذاكرة.
ت- مبدأ الترابط بالاختلاف: الأحداث أو الأشياء التي تكون مختلفة تميل لأن تكون مترابطة بالذاكرة.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة ما بعد ظهور علم النفس كعلم تجريبي أي في أواخر القرن التاسع عشر في عام (1800م) عندما افتتح (فونت) أول مختبر لعلم النفس في جامعة ليبزغ سنة (1879م) وأخضع الأفكار الفلسفية القديمة لعلم النفس والمتعلقة بالعقل إلى الدراسة التجريبية وقد أثر في دراسة التفكير عندما قسم موضوع علم النفس على قسمين:

1. عمليات نفسية بسيطة: مثل الانعكاسات التي يمكن دراستها بطرق تجريبية مباشرة.
2. عمليات نفسية عليا: وهي العمليات التي يمكن أن يتم الكشف عن جزء منها من خلال التجربة.

ومن ثم تبين من خلال دراسة (فونت) أنها لم تعط نتائج ملموسة ولكن أكدت بأنه يمكن دراسة التفكير وتعليمه ومع بداية عام(1990م) من القرن الماضي، قامت مجموعة من علماء النفس الألمان وتدعى مجموعة (وزنبر) بأول دراسة تجريبية حول التفكير، وقد اعتمدت هذه المجموعة الاستبطان (أي ملاحظة الفرد لعملياته العقلية الخاصة به) واتخذوه أسلوبا تجريبيا مدونين بدقة كل ظروف التجربة ومن دون اعتماد معايير أو قواعد تحدد العمر[18]. ومع عام (1920م) أي مطلع القرن الماضي ظهر علم نفس الجشطالت في ألمانيا وعلماء النفس الشماليون ركزوا على دراسة عمليات الإدراك، فهم يرون أن تنظيم الإدراك يؤدي إلى التفكير. في عام 1930، خلال الثلث الأول من القرن العشرين، ظهرت النظرية السلوكية التي اعتبرت التفكير سلوكا إجرائيا، حيث ينظر إلى السلوك على أنه نتيجة لاحتمالات التعزيز في ظل ظروف معينة. ثم ظهرت في الستينيات من القرن ذاته النظرية المعرفية، التي أوضحت أن السلوك ما هو إلا تعبير أو نتيجة للتفكير، والذي يحدث داخليا في الدماغ أو ضمن النظام المعرفي، ويستدل عليه من خلال السلوك الظاهر[19]. ومع بروز علم النفس المعرفي، شهد موضوع التفكير ثورة كبيرة في الاهتمام والدراسة.

التفكيـــــر:

يأخذ التفكير مكانة أساسية في حياة الإنسان لان مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه الإنسان لذا لا يستغنى الإنسان عن التفكير فهو عملية ضرورية وملازمة لوجوده وهو أهم ما يميز الإنسان عن بقية المخلوقات الأخرى، في قوله تعالى: (قل لا أقول لكم عندي خزائن الله ولا أعلم الغيب ولا أقول لكم إني ملك إن أتبع إلا ما يوحى إلي قل هل يستوي الأعمى والبصير أفلا

تتفكرون)[20]، ويعتبر التفكير نعمة عظيمة وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان ليتعرف عليه ويعبده ويعمر الأرض ويقيم البناء الحضاري على هدي الرسالات السماوية.

إن التفكير مسألة معقدة كونه يعود إلى ثلاث مكونات رئيسة هي:

1. عمليات معرفية معقدة مثل حل المشكلات والاستدلال واقل تعقيدا كالاستيعاب والتطبيق[21].
2. معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.
3- استعدادات وعوامل شخصية (اتجاهات وميول)[22] .

التفكير الجدلي:

تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أهمية أنماط التفكير التي تتسم بالتحرر من السياق، والتي تدعم الميل إلى تقييم الآراء والأدلة بطريقة موضوعية ومستقلة عن المعتقدات السابقة للفرد. ويعتبر التفكير الجدلي من أبرز الأساليب التي تثير عقول الأفراد، وتحدي معتقداتهم المسبقة، وتعزز لديهم القدرة على التفكير المنفتح. كما يسهم التفكير الجدلي في تأجيل اتخاذ الأحكام السريعة، ويرتقي بالفرد إلى مستويات ذهنية متقدمة تمكنه من مناقشة وجهات النظر المتعارضة، للوصول إلى موقف أو قرار مدعوم بالأسباب والحجج التي تبرز أفضل البدائل.

خصائص التفكير الجدلي

1. يميل الفرد إلى التفكير انطلاقا من الزوايا التي لا يؤيدها، مع عدم السماح للاختلاف في الرأي بالتأثير على موضوعية تفكيره.
2. يمتلك القدرة على تقبل الآراء التي تخالف معتقداته الشخصية، شريطة أن تثبت صحتها بالأدلة.
3. يستطيع إدراك احتمالية عدم دقة آرائه الذاتية، ويعي إمكانية التحيز في مواقفه الشخصية.
4. يتمكن من فهم واستيعاب التناقضات الفكرية والآراء المتضادة.
5. يمتلك القدرة على التوفيق والتكامل بين الأهداف ووجهات النظر المتعارضة للوصول إلى حلول متوازنة.
6. يدرك خطورة تقييم الأدلة بناء على الميول والتفضيلات الشخصية، ويحرص على الموضوعية في الحكم.

تعد الخصائص المذكورة سابقا من السمات الأساسية للتفكير الجدلي، وتميز الأفراد الذين يمارسون التفكير بشكل نقدي وجدلي. ولا يقتصر هذا النوع من التفكير على نقد الظواهر السطحية للأشياء، بل يتجاوزها إلى البحث في الأسباب والعلل الكامنة وراءها، وطرح التساؤلات العميقة حول القضايا المثارة، لا سيما تلك التي تعد مصدرا للأزمات. ويهدف هذا النمط من التفكير إلى إضفاء معنى وقيمة على الخبرات التي يكتسبها المتعلمون، بحيث يكون لها أثر فعال في تطوير فهمهم. فالتفكير القائم على المنطق والتحليل يمكن الفرد من الكشف عن جوانب الحقيقة، ويساعده على اتخاذ قرارات واعية ومدروسة.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

1. **. دراسة تناولت المتغير المستقل**: لم تجد الباحثة دراسات سابقة تناولت انموذج تولمين حسب اطلاع الباحثة، وبذلك تعد هذه الدراسة الأولى
2. **دراسة تتناول المتغير التابع:**

التفكير الجدلي لدى طلبة الجامعة:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى التفكير الجدلي لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث ببناء مقياس للتفكير الجدلي بالاستناد إلى نظرية **Riel (1975)**، وجرى تطبيق هذا المقياس على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلبة الجامعة. وقد تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية، شملت :**الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ** لقياس الثبات.

وقد توصلت نتائج البحث إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى من التفكير الجدلي يفوق المتوسط النظري للمقياس، مما يدل على وجود هذا النوع من التفكير لديهم بدرجة ملحوظة. وبناء على هذه النتائج، خرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات الهادفة إلى تعزيز التفكير الجدلي لدى طلبة الجامعة[23] .

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

أولا: منهجية البحث: الأجل تحقيق أهداف البحث الحالي أتبعت الباحثة المنهج التجريبي لملائم هدف للبحث.

ثانيا: إجراءات البحث: لتصميم التجريبي: ينبغي على الباحثة قبل أجراء أي بحث اختيار تصميم تجريبي مناسب لاختبار صحة النتائج المستنبطة من الفروض، لذلك اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وجدول (1) يبين ذلك:

Bilad Alrafidain Journal of Humanities and Social Science Vol. 8, No. 1 ISSN: 2788-6026
Doi: 10.54720/bajhss/2026.080111 Pages: 128-146

جدول (1): التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	اختبار التفكير الجلي	أنموذج تولمين	اختبار التفكير الجدلي	اختبار التفكير الجدلي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثالثا: مجتمع البحث: يتضمن مجتمع البحث الحالي المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى بعقوبة.

رابعا: عينة البحث: طالبات الصف الرابع الأدبي في احدى المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الحكومية التابعة لمدينة بعقوبة / محافظة ديالى.

خامسا: تكافؤ مجموعتي البحث:

قامت الباحثة بإجراء تحليل إحصائي للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر في نتائج التجربة. ويذكر أن طالبات عينة البحث ينتمين إلى بيئة اجتماعية واقتصادية متقاربة، ويدرسن في المدرسة نفسها، وينتمين إلى نفس الجنس، مما يقلل من أثر التباين في الظروف العامة. وقد شمل التكافؤ الإحصائي المتغيرات الآتية:

أ- العمر الزمني لطالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة).
ب- مستوى الذكاء لدى الطالبات في كلتا المجموعتين.
ت- مستوى التفكير الجدلي لدى طالبات المجموعتين.
ث- المستوى التعليمي للوالدين لدى طالبات المجموعتين.

العمر الزمني للطالبات:

تم تحديد **العمر الزمني** لطالبات عينة البحث بوحدات الأشهر، وذلك بالاعتماد على البيانات الواردة في البطاقة المدرسية لكل طالبة (ملحق 1)، بالإضافة إلى التحقق من **هوية الأحوال المدنية** لضمان دقة المعلومات. وقد تم احتساب **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري** للعمر الزمني لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فكانت النتائج على النحو الآتي:

- **المجموعة التجريبية :**بلغ المتوسط الحسابي للعمر الزمني (192.25) شهرا، والانحراف المعياري.(4.74)
- **المجموعة الضابطة :**بلغ المتوسط الحسابي (191.91) شهرا، والانحراف المعياري.(4.55)

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، تم استخدام **الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين،** حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.309)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(68) ..

جدول (2): نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لطالبات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوبا بالشهور

ت	المجموعات	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	35	192.25	4.74	68	0.309	2.00	غير دالة عند مستوى (0.05)
2	الضابطة	35	191.91	4،55				

أ- الذكاء

تم اعتماد **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة** لقياس الذكاء، نظرا لكونه من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا واستخداما في تقييم القدرة العقلية العامة. يتميز هذا الاختبار بقدرته على قياس الذكاء دون أن تتأثر نتائجه بالعوامل التعليمية أو الخلفية الثقافية للمفحوصين. ويتكون الاختبار من **(60)فقرة** موزعة على **خمس مجموعات متسلسلة** تحتوي كل مجموعة على **(12) فقرة** مرتبة تصاعديا من

حيث درجة الصعوبة .كما يتميز بإمكانية تطبيقه **بشكل جماعي** باستخدام **تعليمات شفوية بسيطة جدا،** مما يسهل استخدامه في البيئات التعليمية والبحثية. [21] .

تكافؤ المجموعتين في متغير الذكاء: تم تطبيق **اختبار الذكاء** على طالبات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومن ثم تصحيح الإجابات واحتساب الدرجات الخاصة بكل طالبة، كما هو موضح في **الملحق .(1)** بعد ذلك، تم حساب **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري** لدرجات الذكاء في كلا المجموعتين، وكانت النتائج كما يأتي:

- **المجموعة التجريبية :**بلغ المتوسط الحسابي (39.02)، والانحراف المعياري.(5.39)
- **المجموعة الضابطة :**بلغ المتوسط الحسابي (38.80)، والانحراف المعياري.(5.16)

ولغرض التأكد من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، تم استخدام **الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين،** حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.181)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(68) . وهذا يشير إلى **عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية** بين المجموعتين في مستوى الذكاء، مما يؤكد تكافؤهما في هذا المتغير. ويعرض ذلك تفصيليا في **الجدول(2)** .

الجدول (3): نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لطالبات مجموعتي البحث في متغير الذكاء.

ت	المجموعات	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	35	39.02	5.39	68	0.181	2.00	غير دالة عند مستوى (0.05)
2	الضابطة	35	38.80	5.16				

ب- التفكير الجدلي

تكافؤ المجموعتين في متغير التفكير الجدلي: قامت الباحثة بتصميم **مقياس التفكير الجدلي،** والذي تكون من **(20)فقرة،** واعتمد على مقياس تقدير خماسي يتضمن البدائل الآتية: (لا أوافق على الإطلاق، لا أوافق بدرجة كبيرة، أوافق إلى حد ما، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة كبيرة جدا). تم تطبيق هذا المقياس على طالبات كل من المجموعة التجريبية والضابطة، ثم جرى تصحيح الإجابات واحتساب درجات التفكير الجدلي لكل طالبة، كما هو موضح في **الجدول**وقد تم حساب **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري** لدرجات التفكير الجدلي في كلا المجموعتين، وكانت النتائج كما يأتي:

- **المجموعة التجريبية :**بلغ المتوسط الحسابي (62.85)، والانحراف المعياري.(4.69)
- **المجموعة الضابطة :**بلغ المتوسط الحسابي (62.74)، والانحراف المعياري.(3.89)

وباستخدام **الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين،** بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.111)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(68) . وهذا يشير إلى **عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية** بين المجموعتين في متغير التفكير الجدلي، مما يدل على **تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير** .وتعرض هذه النتائج تفصيليا في **الجدول (4)**.

الجدول (4): نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لطالبات مجموعتي البحث في متغير التفكير الجدلي.

ت	المجموعات	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	35	62.85	4.69	68	0.111	2.00	غير دالة عند مستوى (0.05)
2	الضابطة	35	62.74	3.89				

ت- **التحصيل الدراسي للآباء:**

تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للوالدين: قامت الباحثة بجمع بيانات التحصيل الدراسي لآباء وأمهات الطالبات من خلال استمارة تم توزيعها على أفراد عينة البحث، حيث قامت الطالبات بتعبئة المعلومات المطلوبة عن مستوى التحصيل الدراسي لوالديهن.

وكما هو موضح في **الجدول5،** أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) **متكافئتان إحصائيا** في متغير التحصيل الدراسي للآباء. فقد تم استخدام **اختبار مربع كاي (كا²)،** وكانت القيمة المحسوبة (1.305)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (7.81) عند **مستوى دلالة (0.05)** و**درجة حرية(4)** ، مما يشير إلى **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** بين المجموعتين في هذا المتغير.

Bilad Alrafidain Journal of Humanities and Social Science Vol. 8, No. 1 ISSN: 2788-6026
Doi: 10.54720/bajhss/2026.080111 Pages: 128-146

الجدول (5): تكافؤ التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث، باستعمال مربع كاي

التحصيل / المجموعة	ابتدائية فما دون	متوسطة	إعدادية او دبلوم	بكالوريوس فما فوق	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	7	8	8	12	35	3	1.305	7.81	غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)
الضابطة	6	12	8	9	35				

- **التحصيل الدراسي للأمهات:**

من خلال الاطلاع على مستوى تحصيل الأمهات بوساطة الاستمارة المشار إليها آنفا، ومعالجة البيانات إحصائيا بوساطة اختبار مربع كاي (كا^2)، ظهر أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات أن القيمة المحسوبة بلغت (0.773)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (7.81)، عند مستوى دلالة (0.05)، بدرجة حرية (3)، وجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): تكافؤ التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث باستعمال مربع كاي.

التحصيل / المجموعة	ابتدائية فما دون	متوسطة	إعدادية او دبلوم	بكالوريوس فما فوق	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	8	10	11	6	35	3	0.773	7.81	غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)
الضابطة	8	7	13	7	35				

سادسا: أداة البحث

يتطلب البحث أعداد أداة لقياس المتغير التابع التفكير الجدلي، وفيما يلي إجراءات بناء المقياس:

مقياس التفكير الجدلي

- **تصحيح مقياس التفكير الجدلي**

يقصد بتصحيح مقياس التفكير الجدلي **تحديد درجة لاستجابة المفحوص** على كل فقرة من فقرات المقياس، ومن ثم **احتساب الدرجة الكلية** للمقياس، والذي يتكون من **(20)فقرة** لكل طالبة من أفراد العينة. ولتحقيق هذا الهدف، تم تخصيص **خمسة بدائل استجابة** لكل فقرة، تمثل تدرجات متصاعدة في مستوى الموافقة، وهي:

- لا أوافق على الإطلاق
- لا أوافق بدرجة كبيرة
- أوافق إلى حد ما
- أوافق بدرجة كبيرة
- أوافق بدرجة كبيرة جدا

وتستخدم هذه البدائل في تقدير درجة التفكير الجدلي لدى كل طالبة بشكل كمي يمكن من التحليل الإحصائي لاحقا.

وقد أعطت الباحثة عند التصحيح الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي للفقرات، وبهذه الصيغة سيتم حساب الدرجة الكلية لكل طالبة من خلال جمع الدرجات على فقرات المقياس، ومن الناحية النظرية أن أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة هي (100) واقل درجة هي (20).

- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التفكير الجدلي**

قامت الباحثة بأجراء التحليل الإحصائي وفق الاتي:

1. حساب الخصائص السايكومترية للفقرات:

قامت الباحثة بحساب القوة التمييزية والاتساق الداخلي وكالاتي.

- **القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items):**

Bilad Alrafidain Journal of Humanities and Social Science Vol. 8, No. 1 **ISSN: 2788-6026**
Doi: 10.54720/bajhss/2026.080111 **Pages: 128-146**

طبقت الباحثة مقياس التفكير الجدلي على أفراد العينة التي بلغ عددها (150) طالبة، وقامت بتصحيح استمارات الإجابة. لاستخراج **القوة التميزية** لكل فقرة من فقرات المقياس، رتبت درجات أفراد العينة من الأعلى إلى الأدنى حسب الدرجة الكلية، ثم حددت المجموعتين المتطرفتين بناء على الدرجة الكلية، بحيث تم اختيار نسبة (27%) من كل مجموعة، وذلك وفقا لما اقترحه "كيلي " (Kelly)، حيث يجب أن يتألف كل من المجموعتين المتطرفتين من (27%) من أفراد العينة عند حساب القوة التميزية للفقرات (عودة، 1998، ص 286). وبناء على ذلك، بلغ عدد أفراد كل مجموعة (41) طالبة، حيث تكون المجموعة العليا مكونة من 41 طالبة، والمجموعة الدنيا مكونة من 41 طالبة أيضا. استخدمت الباحثة **الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين** لتحديد دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين في كل فقرة من فقرات المقياس، واعتمدت على أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التميزية للفقرة.

وأظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس تتمتع بقوة تميزية عالية، حيث كانت القيم التائية المحسوبة لكل فقرة أكبر من القيمة التائية الجدولية التي تبلغ (2.00) بدرجة حرية (80) ومستوى دلالة .(0.05) يبين **الجدول (7)** نتائج حساب القوة التميزية لكل فقرة من فقرات المقياس.

جدول (7): القوة التميزية لفقرات مقياس التفكير الجدلي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى دلالة (0.05)
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.454	0.570	3.106	0.603	11.487	دالة
2	4.380	0.707	2.106	0.662	16.602	دالة
3	4.278	0.653	2.859	0.741	10.159	دالة
4	4.481	0.619	2.987	0.865	9.932	دالة
5	4.139	0.814	2.672	0.981	8.138	دالة
6	4.306	0.729	2.843	0.929	8.760	دالة
7	4.241	0.695	2.954	0.890	8.059	دالة
8	4.157	0.726	1.907	1.046	12.412	دالة
9	4.231	0.557	1.935	1.053	11.992	دالة
10	4.102	0.875	2.713	0.977	7.489	دالة
11	4.074	0.861	1.694	0.912	13.418	دالة
12	4.139	0.814	1.726	0.974	13.442	دالة
13	4.269	0.781	2.87	1.033	7.639	دالة
14	4.278	0.734	2.667	0.976	9.328	دالة
15	4.204	0.694	2.833	0.826	8.986	دالة
16	4.213	0.749	2.783	0.877	8.767	دالة
17	4.037	0.735	2.711	1.017	7.472	دالة
18	3.954	0.825	2.631	0.992	7.251	دالة
19	4.093	0.768	3.167	1.148	4.741	دالة
20	4.019	0.864	3.537	0.847	2.817	دالة

1. الاتساق الداخلي (صدق الفقرات): تم حساب الاتساق الداخلي كالأتي:

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

اعتمدت الباحثة في تقدير صدق الفقرات على معامل ارتباط "بيرسون (Pearson correlation) "بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، نظرا لأن درجات الفقرات متصلة ومتدرجة. وقد تكونت عينة صدق الفقرات من (150) طالبة في البحث الحالي. وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط والتي بلغت (0.161) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(148) . ويعد هذا دليلا على صدق المقياس في قياس الظاهرة المستهدفة. يوضح الجدول (8) تفاصيل معاملات الارتباط لكل فقرة.

الجدول (8): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الجدلي

ت	معامل الارتباط		ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0،406		5	0،360	9	0،345	13	0،595	17	0،403
2	0،461		6	0،421	10	0،578	14	0،605	18	0،335
3	0،354		7	0،434	11	0،441	15	0،566	19	0،531
4	0،263		8	0،375	12	0،390	16	0،505	20	0،565

2. الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس التفكير الجدلي:

تحققت الباحثة من هذه الخصائص وكما يلي: -

أولا: صدق المقياس (Validity of the Scale):

استخدمت الباحثة نوعين من الصدق في مقياس التفكير الجدلي، وهما:

أ -**الصدق الظاهري :**تحقق هذا النوع من الصدق من خلال تحديد مفهوم التفكير الجدلي وإعداد الفقرات بناء على هذا المفهوم. وقد تم التأكد من الصدق الظاهري عندما أجمع الخبراء المختصون في مجال العلوم التربوية، النفسية، وطرق تدريس التاريخ على صلاحية الفقرات في قياس التفكير الجدلي.

ب -**صدق البناء :(Construct Validity)** تحقق صدق البناء لدى الباحثة عبر مؤشرين رئيسيين، هما:

- التمييز بين الجماعات والأفراد من خلال إيجاد الفروق بينهم، ويوضح الجدول (7) هذه الفروق.
- العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح ذلك الجدول.(8)

- **ثانيا: ثبات المقياس:(Scales Reliability)**

يعتبر حساب الثبات خطوة مهمة، حيث يشير إلى مدى دقة واتساق درجات المقياس. ولتحقيق ذلك، اعتمدت الباحثة طريقتين:

أ -**طريقة إعادة الاختبار:(Test-Retest)** تم تطبيق المقياس مرة ثانية على عينة مكونة من (20) طالبة بعد مرور فترة زمنية مقدارها (14) يوما من التطبيق الأول. وأشارت دراسة آدمز (Adams) إلى أن إعادة تطبيق المقياس بغرض قياس الثبات يجب أن تكون خلال فترة لا تتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول. ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل الارتباط (0.88)، مما يشير إلى استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن. ويؤكد العيسوي أن معامل ارتباط بقيمة (0.70) أو أكثر بين التطبيقين يعد مؤشرا جيدا لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية.

ب -**معادلة ألفا كرونباخ:(Cronbach's Alpha)** تم استخراج معامل الثبات باستخدام هذه المعادلة من درجات استمارات عينة البحث الأساسية المكونة من (150) طالبة. وبلغ معامل ألفا (0.86)، وهو ما يعتبر دلالة على ثبات جيد للمقياس.

وصف المقياس بصورته النهائية:

يتكون مقياس التفكير الجدلي في هذا البحث من (20) فقرة لكل طالبة، حيث تم تحديد خمسة بدائل متدرجة لكل فقرة، وهي:

- لا أوافق على الإطلاق
- لا أوافق بدرجة كبيرة
- أوافق إلى حد ما
- أوافق بدرجة كبيرة
- أوافق بدرجة كبيرة جدا

وقد منحت الباحثة الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي لكل بديل عند التصحيح. ويتم حساب الدرجة الكلية لكل طالبة بجمع الدرجات التي حصلت عليها عبر جميع فقرات المقياس. نظريا، أعلى درجة يمكن أن تحققها الطالبة هي (100)، وأدنى درجة هي (20).

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج التحليلات التالية:

1. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:

- لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين عند حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الجدلي.

- للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر، الذكاء، التفكير الجدلي).
- لاختبار فرضية البحث الأولى.

2. مربع كاي:(Chi-square)

- للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين في متغير تحصيل الوالدين.

3. معامل ارتباط بيرسون:(Pearson Correlation)

- لحساب علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الجدلي.

4. معامل ثبات ألفا كرونباخ:(Cronbach's Alpha)

- لحساب ثبات المقياس.

5. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين:

- لاختبار دلالة الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس التفكير الجدلي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولا: عرض النتائج: تعرض الباحثة النتائج على وفق فرضية بحثها، كما يلي:

- **فرضية البحث:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة التاريخ بأنموذج تولمين وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الجدلي.

وللتحقق من هذه الفرضية استعملت الباحثة الحقيبة الإحصائية (Spss-20) لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التفكير الجدلي كل من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، فكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (76.71) والانحراف المعياري (7.75)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (63.42)، والانحراف المعياري (3.35)، والقيمة التائية المحسوبة (t-test) (9.305)، وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (2.00) عند مستوى دلالة (0،05) وبدرجة حرية (68)، والجدول (9).

الجدول (9): نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لطالبات المجموعتين في الاختبار التفكير الجدلي البعدي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)
التجريبية	35	76.71	7.75	68	9.305	2.00	دالة
الضابطة	35	63.42	3.35				

يلاحظ من الجدول (8(اعلاه وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تدل على تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج (تولمين) على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في اختبار التفكير الجدلي ولحساب (مدى الفاعلية) حجم الأثر للمتغير المستقل أنموذج (تولمين) في المتغير التابع التفكير الجدلي، اعتمدت الباحثة معادلة مربع آيتا($\eta 2$) في استخراج حجم الأثر.

اذ بلغ قيمة $\eta 2$ مربع آيتا للمتغير المستقل في المتغير التابع (0.56) وهي قيمة كبيرة لتفسير حجم الأثر لمتغير التدريس على وفق أنموذج (تولمين) في التفكير الجدلي لطالبات الرابع الأدبي. وللكشف عن مقدار تنمية التفكير الجدلي في كل مجموعة من مجموعتي البحث التجريبية والضابطةامت الباحثة بحساب دلالة الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لمقياس التفكير الجدلي لدى المجموعة التجريبية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (34)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (9.717)، وهي أعلى من القيمة الجدولية (2.00). وهذا يشير إلى أن التفكير الجدلي لدى طالبات المجموعة التجريبية قد تحسن بشكل ملحوظ نتيجة تطبيق نموذج تولمين، مما يؤكد فعالية هذا النموذج في تنمية مهارات التفكير الجدلي لديهن.

الجدول (10): يوضح نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الجدلي للمجموعة التجريبية.

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة إحصائيا عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	القبلي	62.85	4.69	9.717	2.00	داله إحصائيا
	البعدي	76.71	7.75			

بالنسبة للمجموعة الضابطة، تم حساب دلالة الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لمقياس التفكير الجدلي باستخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، وأظهرت النتائج أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (34)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.765)، وهي أقل من القيمة الجدولية.(2.00)

الجدول (11): نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الخاصة بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الجدلي للمجموعة الضابطة.

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة إحصائيا عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	القبلي	62.74	3.89	1.765	2.00	غير داله إحصائيا
	البعدي	63.42	3.35			

وهذا يفسر تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في متغير (تنمية التفكير الجدلي)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجموعة التجريبية (9.717) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2.00) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد فاعلية أنموذج تولمين في تنمية التفكير الجدلي.

الفصل الخامس

الاستنتاجات، التوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

1.أن النموذج تولمين اثبت فاعليته في تنمية التفكير طالبات المجموعة التجريبية .

2.أن تدريس مادة التاريخ بأنموذج تولمين اضفى على الدرس طابع النشاط والحيوية وبعث في نفوس الطلاب السعادة وحرك لديهم دافعية المشاركة في التعلم والحوار، وهذا ما أكده تفوقهم على الطريقة الاعتيادية.

التوصيات

على وفق النتائج يتضع للباحثة التوصيات الآتية:

1. توجيه مدرسي مادة التاريخ الى استعمال استراتيجيات التعلم النشط.
2. إقامة دورات تدريبية لمدرسي مادة التاريخ على كيفية تدريس مادة التاريخ على وفق خطوات أنموذج تولمين.

المقترحات

استكمالا لما توصلت إليهم الباحثة من نتائج وتطويرا لها تقترح الباحثة:

1. أجراء دراسات اخرى لبيان إثر استعمال أنموذج تولمين في تدريس مادة التاريخ
2. إعادة النظر في بناء مناهج التاريخ بحيث تركز على ثقافة الجدل وتنميته لدى الطالبات لمتغيرات أخرى مثل: (التفكير التاريخي).

المصادر

[1] الحسناوي (2019): حاكم مسى، التقنيات الحديثة في التدريس، 2019، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
[2] الزبيدي، صباح حسن (2014): أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعية وأغراض تدريسها، ط1، دار المناهج للنشر، عمان.
[3] زيدان، عبد الرزاق عبد الله، أنوار فاروق شاكر (2015): إضاءات في التربية والتعليم المطبعة المركزية، جامعة ديالى، العراق.

[4] دافيد، ليبر مان (2008): كيفية التأثير في الآخرين، ترجمة سعيد الحسنية، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
[5] محمد علي، سحر محمود (2019): فاعلية انموذج تولمين في تدريس النصوص في تنمية بعض مهارات النقد الادبي والتفكير الاستدلالي لدى طالبات المرحلة الثانوية الازهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية فرع البنات، جامعة الازهر، القاهرة.
[6] خميس سعيد الغامدي، & فوزية. (2012). فعالية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحه. مجلة بحوث التربية النوعية، 2012(24)، 1-39.
[7] التيمور، محمد عوض، (2009)، تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية بما يتلاءم مع مبادئ إدارة الجودة.
[8] ابو حطب فؤاد، وآمال صادق، علم النفس التربوي، ط1، 2010، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
[9] صبح، فاطمة، (2003)، فاعلية المنهج النشاط لأطفال الرياض بغزة على تنمية بعض جوانب نموهم في ضوء الفلسفة البنائية، أطروحة دكتوراه جامعة الأقصر.
[10] يوسف، حذام عثمان، ومحمد مصدق عبد الواحد، الاتجاهات الحديثة في التدريس، ط1، 2017، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
[11] زيتون، عايش محمد، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، 2007، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
[12] زيتون، حسن حسين، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ط1، 2003، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
[13] الشمري، نايف وآخرون، (2012)، إثر المخططات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طالبات معهد أعداد المعلمين ن أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
[14] ابو الحاج، سها احمد، حسن خليل المصالحة، (2016)، استراتيجيات التعلم النشط، الطبعة الأولى، الأردن.
[15] سعادة، جودت احمد، فواز عقل، جميل اشتية، مجدي زامل، هدى أبو عرقوب (2006)، التعلم النشط، دار الشروق، الأردن.
[16] سعادة، جودت أحمد (2017)، طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية، ط 1، عمان، دار الموهبة للنشر والتوزيع عبد المنعم، رضوان (2015)، المنصات التعليمية المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنيت دار العلوم للنشر والتوزيع. الكناني، سلوان خلف جاسم (2020)، البرامج التعليمية والأساليب الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها في الرؤية النظرية والمعرفية والتوظيفية، بغداد، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.
[17] حسام الدين، ليلى، (2011)، تدريس بعض القضايا البيئية بالجدل العلمي لتنمية القدرة على التفسير العلمي والتفكير التحليلي لطلاب الصف الأول الثانوي، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج 14.
[18] امبو سعيدي، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2009، الاردن.
[19] السرور، ناديا هايل (2005): تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان. جارون.
[20] جارون، فتحي عبد الرحمن (2003): (الأبداع – مفهومه – معاييره – نظرياته – قياسه – تدريسه – مراحل العملية الإبداعية)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
[21] سمير زبيد مظلوم، & أ. د. مظهر عبد الكريم سليم. (2023). التفكير الجدلي لدى طلبة الجامعة. *مجلة ديالى للبحوث الانسانية*, *4*(98), 105-119.
[22] القران الكريم، سورة الأنعام، الآية (50).
[23] علام، أ .(2000). *إختبار رافن للمصفوفات المتتابعة مع مفتاح التصحيح* https://www.researchgate.net/publication/354376470_akhtbar_rafn_llmsfwfat_almttabt_m_mftah_althyh

الملاحق

ملحق (1): بيانات التكافؤ لمتغيرات (العمر، الذكاء، التفكير الجدلي) لمجموعتي البحث.

ت	التجريبية			الضابطة		
	العمر	الذكاء	التفكير الجدلي	العمر	الذكاء	التفكير الجدلي
1	190	34	60	188	38	60
2	188	32	57	193	39	62
3	196	36	64	198	32	58
4	188	47	65	190	33	66
5	193	42	60	197	35	62
6	197	35	71	186	43	53
7	190	32	57	184	47	63
8	187	36	64	190	45	65

56	32	197	60	47	185	9
65	35	203	72	41	188	10
69	38	188	65	35	192	11
60	39	186	66	37	190	12
61	40	190	60	30	191	13
56	31	197	64	40	188	14
58	30	192	55	41	186	15
59	36	195	64	36	197	16
61	45	190	67	42	201	17
60	48	188	56	45	197	18
65	42	185	54	43	190	19
61	34	189	60	47	184	20
65	44	195	68	35	188	21
65	45	190	57	32	186	22
66	43	196	60	36	190	23
67	32	190	60	39	192	24
63	36	193	56	34	194	25
70	39	196	64	31	191	26
59	32	188	69	37	199	27
65	36	187	67	50	197	28
66	37	190	65	45	197	29
65	43	190	64	42	199	30
68	45	197	62	48	196	31
64	46	200	68	44	201	32
62	43	191	66	36	194	33
66	37	192	64	38	197	34
65	38	196	69	41	190	35

الملحق (2): درجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الجدلي البعدي.

الضابطة	**التجريبية**	
التفكير الجدلي	**التفكير الجدلي**	**ت**
66	76	1
64	89	2
59	76	3
64	88	4
63	94	5
54	67	6
66	75	7
67	78	8
58	85	9
67	83	10
65	88	11

62	95	12
63	78	13
56	75	14
59	64	15
60	78	16
61	73	17
62	75	18
67	67	19
63	78	20
65	77	21
67	70	22
68	75	23
65	74	24
63	68	25
66	78	26
62	81	27
65	64	27
67	67	29
68	78	30
63	75	31
64	77	32
63	74	33
62	67	34
66	78	35